

V SINEFIL



ATAS DO
V Simpósio Nacional de
Estudos Filológicos e Linguísticos

(Suplemento da Revista Philologus, ano XIX, nº 55 Suplemento)



Campo Grande (MS)
2 a 4 de abril de 2013

R454

**Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 19, Nº 55, (jan./abr.2013) – Rio de Janeiro: CIFEFiL. 681 p. il.
Suplemento**

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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
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.....	08
1. Programação do V Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos	11
2. A compreensão de texto na escola e na família – <i>Juliana Oliveira de Santana Novais e Maria Leda Pinto</i>	21
3. A educação étnico-racial nos projetos político-pedagógicos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) do estado de Mato Grosso do Sul: uma análise na literatura infantil de Monteiro Lobato – <i>Erivânia Oliveira de Paula e Bartolina Ramalho Catanante</i>	31
4. A importância dos fatores de contextualização para a leitura – <i>Adriana Milharesi Abud</i>	42
5. A intertextualidade entre <i>O Reino do Amanhã</i> e <i>Apocalipse</i> – <i>Letícia Reis de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes</i>	54
6. A leitura nas aulas de língua portuguesa no ensino médio: o que propõem os PCN – <i>Graciela Fátima Granetto e Ana Aparecida Arguelho de Souza</i>	65
7. A ortografia em carta oficial da entrada de imigrantes japoneses no Brasil: uma abordagem historiográfica – <i>Hiroco Luiza Fujii Iwassa e Miguel Eugênio Almeida</i>	73
8. A outra história americana: uma análise do discurso da segregação racial – <i>José Bráulio da Silva Júnior e Nataniel dos Santos Gomes</i>	88
9. A pronúncia da vogal pretônica /e/ nos falares da regional do Juruá e do Purus: um estudo dialetológico e comparativo – <i>Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves</i>	97
10. A sociolinguística no livro didático <i>Leitura do Mundo</i> – <i>Soraia Aparecida Roques Pereira e Nataniel dos Santos Gomes</i>	108
11. A trajetória do sujeito: da face do outro que cala à face do outro que fala – <i>Elisângela Leal da Silva Amaral e Nataniel dos Santos Gomes</i>	118
12. A vogal pretônica /e/ na fala do baixo Acre: um estudo geolinguístico e comparativo – <i>Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves</i>	131
13. Adriano da Gama Kury: cronologia da vida e da obra – <i>José Pereira da Silva</i>	139
14. Advérbio: uma abordagem em Aída Costa e em Bechara – <i>Clemente Gologurski Júnior e Miguél Eugenio Almeida</i>	149

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

15. Alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos do gaélico escocês – *João Bittencourt de Oliveira* 164
16. Ambientes que propiciam a ocorrência do fenômeno da harmonização vocálica do /e/ e /o/ nos falares da Regional do Baixo Acre – *Priscila Souza da Silva e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa* 187
17. Análise estilística do "sertanejo universitário" – *Melly Fatima Goes Sena e Nataniel dos Santos Gomes* 216
18. Antroponímia no oeste paranaense – *Jéssica Paula Vescovi e Márcia Sipavicius Seide* 225
19. *Aprender a Nada-r* (documentos do processo censório): prática editorial e paratexto – *Débora de Souza* 233
20. As concepções de linguagem e as novas práticas pedagógicas nos anos iniciais do fundamental I – *Marta Luzzi e Maria Leda Pinto* 247
21. As marcas da escrita na oralidade de alunos de nível médio – *José Mario Botelho* 263
22. Aspectos fonéticos do falar urbano e rural de Santo Antônio de Jesus – Bahia – *Aldecy Souza de Veras Brasileiro e Maria Lúcia Souza Castro* 272
23. Aspectos genéricos da dêixis: o caso dos pronomes “you” e “we” em inglês – *Helen de Andrade Abreu e Lilian Ferrari* 283
24. Átila: de chefe de um povo nômade à representação mítica do herói nacional germânico – *Wanderson Fernandes Fonseca e Ana A. Arguelho de Souza* 295
25. Cinema e discurso: elementos para um caminho de análise – *Thallyta de Carvalho Alvarenga Ramos e Bruno Deusdará* 306
26. Cinematização como forma de transcrição – *Rosa Maria dos Santos e Fábio Dobashi Furazato* 319
27. Comunidade virtual intercultural: diferentes linguagens interacionais e suas implicações – *Arlinda Cantero Dorsa, Maria Cristina Lima Paniago Lopes e Maysa de Oliveira Brum Bueno* 331
28. Considerações para uma conceitualização de dialeto: perspectivas comparadas – *Leonardo Samu* 345
29. Contribuições das linguas “banto” para o acervo lexical do português vernacular brasileiro – *Nágila Kelli Prado Sana e Elza Sabino da Silva Bueno* 358
30. Estudo do código bibliográfico do conto "A chinela turca", de Machado de Assis – *Fabiana da Costa Ferraz Patueli* 364
31. Fatos, mitos e crenças sobre o ensino de inglês nas escolas públicas em Mato Grosso do Sul – *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 374

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

32. História da gramaticografia da classe dos verbos em língua portuguesa – *Marcelo Moraes Caetano*405
33. História em quadrinhos e produção dos sentidos – *Marlon Leal Rodrigues e Nataniel Gomes dos Santos*421
34. Independência ou cumplicidade da língua e da história: eis um brado de um sujeito agente ou paciente? – *Geane Lopes Francisco Araújo e Miguel Eugênio de Almeida*430
35. Língua, cultura e sociedade guatô – *Natalina Sierra Assêncio Costa*437
36. *Mafalda*, de Quino, e a questão do feminismo – *Esther Azélia Conche e Nataniel dos Santos Gomes*448
37. Marcas de oralidade na produção textual da educação de jovens e adultos: um estudo sociolinguístico sobre a pluralização do sintagma verbal – *Josemara da Paz Lima e Elza Sabino da Silva Bueno*461
38. Murilo Mendes da Sicília à Andaluzia – *Eliane Maria de Oliveira Giacon e Maria Teresa Martins Rezende*469
39. O estudo das origens dos nomes de pessoas através dos manuscritos do Acervo Guiomard Santos - *Daniele de França Nolasco e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa*483
40. O jornal online como recurso no ensino da língua portuguesa – *Tania Valéria Ajala Moreno e Nataniel dos Santos Gomes*495
41. O português popular do Brasil: origem e importância nos estudos linguísticos e no ensino de língua portuguesa – *Sérgio Duarte Julião da Silva*504
42. O processo de neutralização das vogais médias abertas em posição tônica em duas escolas fronteiriças – *Márcio Palácios de Carvalho e Elza Sabino da Silva Bueno*522
43. O universo metafórico das relações homossexuais na literatura de cordel de Cuíca de Santo Amaro – *Sinéia Maia Teles Silveira*540
44. Os epítetos nos cânticos marianos – *Eliane da Silva*552
45. Panorama da historiografia linguística – *Priscila Figueiredo da Mata e Nataniel dos Santos Gomes*558
46. Panorama dos quadrinhos italianos no Brasil – *Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes*568
47. Personagens ilustrados: criação para uso na comunicação empresarial – *Karen Isabelle Soares e José Manfroi*580
48. Plágio e ética em trabalhos acadêmicos e artigos científicos – *José Pereira da Silva*597

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

49. Política afirmativa de cotas: o acesso de indígenas à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – *Simone dos Santos França* e *Maria Leda Pinto* 607
50. Português brasileiro e espanhol: aspectos contrastivos no emprego de pronomes – *Nilsa Areán-García*617
51. Tópicos linguísticos: sintaxe na libras – *Magno Pinheiro de Almeida* e *Miguel Eugenio Almeida*626
52. Trabalhar a inclusão social em sala de aula através das HQs da série X-Men – *Taís Turaça Arantes*, *Hugo Augusto Turaça Leandro* e *Nataniel dos Santos Gomes*635
53. Um estudo sobre a terminologia da dança flamenca: reflexões iniciais – *Elton Aparecido Rocha* e *Aparecida Negri Isquerdo*649
54. Uma abordagem sociolinguística do modo subjuntivo na cidade de Campo Grande – MS – *Mario Marcio Godoy Ribas* e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*658
55. Uma análise filológica da produção epigramática em *Orfeu Brasília* (1736) – *Cristina Mascarenhas da Silva* e *Thissiane Fioreto*669
56. Uso dos quadrinhos em sala de aula: as adaptações de clássicos da literatura: a nona arte visita os clássicos – *Luciana de Castro Souza* e *Nataniel dos Santos Gomes*675
57. A análise do discurso e os “silêncios audíveis” na educação infantil – *Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi* e *Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo*682
58. Linguística histórica e linguística de *corpus*: uma proposta para dicionário bilingue português-inglês - *Márcio Issamu Yamamoto*691
59. Um estudo da versão latina do relato de viagem de Ulrico Schmidl à luz da filologia textual - *Thissiane Fioreto* e *Cristina Mascarenhas da Silva*706

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe os *Anais do V Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos*, que foi realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2013, neste suplemento do número 55 da *Revista Philologus*, com cinquenta e cinco trabalhos completos, precedidos da sua programação.

Além dos artigos resultantes dos trabalhos apresentados no V SINEFIL, estão aqui incluídos os seguintes artigos, que foram submetidos especialmente para este número, mas não couberam no volume, por já haver excedido o número de páginas do número regular da revista.

Os artigos resultantes de trabalhos apresentados no V SINEFIL não trazem o resumo porque o acesso a seus resumos já está disponibilizado na programação do evento, cujo link está incluso nos seus respectivos títulos, assim como o currículo dos autores estão incluídos nos seus próprios nomes, na programação. Ou seja: clicando-se no título do trabalho, na programação, abre-se o respectivo resumo, assim como, clicando-se no nome dos seus autores, abre-se o seu currículo.

Participam, como autores, neste número suplementar da *Revista Philologus*, os cento e vinte e seis autores seguintes: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Adriana Milharezi Abud, Aldecy Souza de Veras Brasileiro, Ana Aparecida Arguelho de Souza, Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, Aparecida Negri Isquardo, Arlinda Cantero Dorsa, Bartolina Ramalho Catanante, Bruno Deusdará, Clemente Gologurski Júnior, Cristina Mascarenhas da Silva, Daniele de França Nolasco, Darlan Machado Dorneles, Débora de Souza, Eliane da Silva, Eliane Maria de Oliveira Giacon, Elisângela Leal da Silva Amaral, Elton Aparecido Rocha, Elza Sabino da Silva Bueno, Erivânia Oliveira de Paula, Esther Azélia Conche, Fabiana da Costa Ferraz Patueli, Fábio Dobashi Furazato, Geane Lopes Francisco Araújo, Graciela Fátima Granetto, Helen de Andrade Abreu, Hiroco Luiza Fujii Iwassa, Hugo Augusto Turaça Leandro, Jéssica Paula Vescovi, João Bittencourt de Oliveira, José Bráulio da Silva Júnior, José Manfroi, José Mario Botelho, José Pereira da Silva, Joseara da Paz Lima, Juliana Oliveira de Santana Novais, Karen Isabelle Soares, Leonardo Samu, Letícia Reis de Oliveira, Lilian Ferrari, Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, Luciana de Castro Souza, Marcelo

Moraes Caetano, Márcia Sipavicius Seide, Márcio Palácios de Carvalho, Maria Cristina Lima Paniago Lopes, Maria Leda Pinto, Maria Lúcia Souza Castro, Maria Teresa Martins Rezende, Mario Marcio Godoy Ribas, Marlon Leal Rodrigues, Marta Luzzi, Maysa de Oliveira Brum Bueno, Melly Fatima Goes Sena, Miguel Eugenio Almeida, Nágila Kelli Prado Sana, Natalina Sierra Assêncio Costa, Nataniel dos Santos Gomes, Nilsa Areán-García, Priscila Figueiredo da Mata, Priscila Souza da Silva, Rosa Maria dos Santos, Sérgio Duarte Julião da Silva, Simone dos Santos França, Sinéia Maia Teles Silveira, Soraia Aparecida Roques Pereira, Taís Turaça Arantes, Tania Valéria Ajala Moreno, Thallyta de Carvalho Alvarenga Ramos, Thissiane Fioreto e Wanderson Fernandes Fonseca.

Apesar de haver um bom número de artigos em coautoria, alguns dos quais um coautor é o orientador do trabalho e o outro é o redator, há também autores que produziram mais de um trabalho individual. Ressalte-se, no primeiro caso, o Prof. Nataniel dos Santos Gomes, que assinou onze artigos como coautor e/ou orientador, com colegas de trabalho e com alunos do mestrado e da graduação.

Apenas treze dos resumos foram publicados junto ao artigo, seguindo o padrão da revista, seja porque se trata de artigos que não provêm de trabalhos apresentados no Simpósio, seja porque os autores modificaram o título depois que os inscreveram no Simpósio e enviaram os resumos.

São eles, em ordem alfabética dos títulos: 1- “A importância dos fatores de contextualização para a leitura”, de Adriana Milharezi Abud; 2- “A vogal pretônica /e/ na fala do baixo Acre: um estudo geolinguístico e comparativo”, de Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves; 3- “Alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos do gaélico escocês”, de João Bittencourt de Oliveira; 4- “Ambientes que propiciam a ocorrência do fenômeno da harmonização vocálica do /e/ e /o/ nos falares da regional do baixo Acre”, Priscila Souza da Silva e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa; 5- “*Aprender a Nada-r* (documentos do processo censório): prática editorial e paratexto”, de Débora de Souza; 6- “Cinema e discurso: elementos para um caminho de análise”, de Thallyta de Carvalho Alvarenga Ramos e Bruno Deusdará; 7- “Independência ou cumplicidade da língua e da história: eis um brado de um sujeito agente ou paciente?”, de Geane Lopes Francisco Araújo e Miguél Eugenio de Almeida; 8- “Murilo Mendes da Sicília à Andaluzia”, de Eliane Maria de Oliveira Giacón e Maria Teresa Martins Rezende; 9- “O estudo das origens dos nomes de pessoas através dos manuscritos do Acervo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Guiomard Santos”, de Daniele de França Nolasco e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa; 10- “O português popular do Brasil: origem e importância nos estudos linguísticos e no ensino de língua portuguesa”, de Sérgio Duarte Julião da Silva; 11- “O processo de neutralização das vogais médias abertas em posição tônica em duas escolas fronteiriças”, de Márcio Palácios de Carvalho e Elza Sabino da Silva Bueno; 12- “O universo metafórico das relações homossexuais na literatura de cordel de Cuíca de Santo Amaro”, de Sinéia Maia Teles Silveira; e 13- “Português brasileiro e espanhol aspectos contrastivos no emprego de pronomes”, de Nilsa Areán-García.

Neste número suplementar, não se inclui a sessão de resenhas, que têm os números regulares da revista, mas, assim como naqueles, é possível também baixar o volume completo dos *Anais*, em **PDF**, clicando em **VOLUME COMPLETO**, no final do sumário disponibilizado em **html**.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre esta publicação, 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.

Rio de Janeiro, abril de 2013.

José Pereira da Silva

**PROGRAMAÇÃO DO V SIMPÓSIO NACIONAL
DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS**

Homenagem a Adriano da Gama Kury

Local: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Rua dos Dentistas, 500, Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo – Campo Grande – MS

Data: 2 a 4 de abril de 2013

OBSERVAÇÃO:

**CLICANDO NO TÍTULO DO TRABALHO, ACESSA O RESUMO
E CLICANDO-SE NO NOME DO AUTOR, ACESSA SEU CURRÍCULO LATTES**

TERÇA-FEIRA, 2 DE ABRIL DE 2013

MANHÃ:

– das 08h00 às 09h00: Sessão de abertura, com a recepção dos participantes pelos professores da UEMS e pela direção do CiFEFiL.

– das 09h00 às 10h30: Aula-conferência 01

PROBLEMAS DOS TEXTOS MEDIEVAIS PORTUGUESES: UMA REEDIÇÃO COMENTADA, AMPLIADA E ATUALIZADA DO LIVRO DE SERAFIM DA SILVA NETO – José Pereira da Silva

– das 11h00 às 12h30: Aula-conferência 02

AS MARCAS DA ESCRITA NA ORALIDADE DE ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO – José Mario Botelho

TARDE:

– das 14h00 às 15h30: Mesa-redonda 01

UMA COMUNIDADE VIRTUAL INTERCULTURAL: DIFERENTES LINGUAGENS INTERACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES, sob a presidência de Maria Cristina Lima Paniago Lopez, que falará sobre o tema da mesa.

Arlinda Cantero Dorsa – UMA COMUNIDADE VIRTUAL INTERCULTURAL: DIFERENTES LINGUAGENS INTERACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES

Maysa de Oliveira Brum Bueno – UMA COMUNIDADE VIRTUAL INTERCULTURAL: DIFERENTES LINGUAGENS INTERACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES

Eduardo Luís Figueiredo de Lima – UMA COMUNIDADE VIRTUAL INTERCULTURAL: DIFERENTES LINGUAGENS INTERACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES

– das 16h00 às 18h00: 1ª sessão de comunicações – - grupo 1

ISC-1A – de 16h00 a 16h20) ASPECTOS FONÉTICOS NO FALAR URBANO E RURAL DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BAHIA – **Aldecy Souza de Veras Brasileiro e Maria Lúcia Souza Castro**

ISC-1B – de 16h20 a 16h40) O ALÇAMENTO DAS VOGAIS MÉDIAS POSTÔNICAS FINAIS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM – **Susana Silva de Souza e Cláudia Regina Brescancini**

ISC-1C – de 16h40 a 17h00) A NEUTRALIZAÇÃO DO TIMBRE ABERTO NAS VOGAIS MÉDIAS EM POSIÇÃO TÔNICA NO PORTUGUÊS FALADO NA FRONTEIRA – **Márcio Palácios de Carvalho e Elza Sabino da Silva Bueno**

ISC-1D – de 17h00 a 17h20) ORALIDADE E AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL- **Jorge Augusto da Silva Lopes**

ISC-1E – de 17h20 a 17h40) A PRONÚNCIA DA VOGAL PRETÔNICA /e/ NOS FALARES DA REGIONAL DO JURUÁ E DO PURUS: UM ESTUDO DIALETOLÓGICO E COMPARATIVO – **Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves**

ISC-1F – de 17h40 a 18h00) PROJETO DE UM MINILABORATÓRIO DE BAIXO CUSTO PARA COLETA DE SINAL DE FALA – **Laudino Roces Rodrigues**

– das 16h00 às 18h00: 1ª sessão de comunicações – - grupo 2

ISC-2A – de 16h00 a 16h20) UM ESTUDO DA VERSÃO LATINA DO RELATO DE VIAGEM DE ULRICO SCHMIDL À LUZ DA FILOLOGIA TEXTUAL – **Thissiane Fioreto e Cristina Mascarenhas da Silva**

ISC-2B – de 16h20 a 16h40) LINGÜÍSTICA HISTÓRICA E LINGÜÍSTICA DE CORPUS – UMA PROPOSTA PARA DICIONÁRIO BILÍNGUE PORTUGUÊS – INGLÊS – **Márcio Issamu Yamamoto e Guilherme Fromm**

ISC-2C – de 16h40 a 17h00) PANORAMA DA HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA – **Priscila Figueiredo da Mata e Nataniel do Santos Gomes**

ISC-2D – de 17h00 a 17h20) GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS – **Ana Aparecida Arguelho de Souza**

ISC-2E – de 17h20 a 17h40) PSICOFILOLOGIA: UMA EVENTUAL SOLUÇÃO PARA ALGUNS PROBLEMAS SOCIOFILOLÓGICOS? – **Thomas Daniel Finbow**

ISC-2F – de 17h40 a 18h00) A CONSTITUIÇÃO HUMANA EM LINGUAGEM, HIS-

TÓRIA E SOCIEDADE – Gláucia Beretta e Ana Aparecida Arguelho de Souza

– das 16h00 às 18h00: 1ª sessão de comunicações – grupo 3

ISC-3A – de 16h00 a 16h20) ANÁLISE INSTRUMENTAL DAS ESCULTURAS DE PAPEL E DA LEITURA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES – **Nilma Alves Pedrosa e Jeni Silva Turazza**

ISC-3B – de 16h20 a 16h40) A ANÁLISE DO DISCURSO E OS “SILÊNCIOS AUDÍVEIS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

ISC-3C – de 16h40 a 17h00) DIFERENTES MANEIRAS DE NARRAR O FEMININO: A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NO UNIVERSO MÍTICO AFRICANO A PARTIR DAS OBRAS “A VARANDA DO FRANGIPANI” E “ANTES DE NASCER O MUNDO” – Sara Pires Oliveira (UEMS) **Ana Claudia Duarte Mendes**

ISC-3D – de 17h00 a 17h20) O FUTURO DO PRESENTE NOS ANÚNCIOS DE JORNAIS DO SÉCULO XIX – **Cristiane Helena Parré Gonçalves**

ISC-3E – de 17h20 a 11h40) NA ANÁLISE DE TEXTO, UM AMÁLGAMA DE LINGUAGENS PRODUZINDO EFEITOS DE SENTIDO – **José de Souza Breves Filho**

ISC-3F – de 17h40 a 18h00) A PINTURA COMO OBJETO DA ANÁLISE DO DISCURSO: ANCORAGENS TEÓRICAS – **Renan Belmonte Mazzola e Maria do Rosário de Fatima Valencise Gregolin**

– das 16h00 às 18h00: 1ª sessão de comunicações – grupo 4

ISC-4A – de 16h00 a 16h20) DATAÇÃO DE PALAVRAS DO SÉCULO XX: UM ESTUDO DE CASO COM ESTRANGEIRISMOS DA TECNOLOGIA – **Bruno Oliveira Maroneze**

ISC-4B – de 16h20 a 16h40) ASPECTOS GENÉRICOS DA DÊIXIS: O CASO DOS PRONOMES “YOU” E “WE” EM INGLÊS – **Helen de Andrade Abreu e Lilian Vieira Ferrari**

ISC-4C – de 16h40 a 17h00) O DEVER DE CASA E SUAS RELAÇÕES: FAMILIAR E ESCOLAR – **Juliana Oliveira de Santana Novais e Maria Leda Pinto**

ISC-4D – de 17h00 a 17h20) COLOCAÇÃO PRONOMINAL: ÍNDICE SOCIAL DA ELITE INTELLECTUAL – **Marilza de Oliveira**

ISC-4E – de 17h20 a 17h40) OS NOMES DE LUGARES DE ORIGEM INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 6º AO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ESTUDO TOPONÍMICO APLICADA AO ENSINO – **Verônica Ramalho Nunes**

ISC-4F – de 17h40 a 18h00)

OS QUILOMBOLAS REMANESCENTES DO TOCANTINS: ESTUDO DOS TOPÔNIMOS DAS COMUNIDADES COM FOCO NAS PRÁTICAS CULTURAIS E HISTÓRICAS – **Lucília Paula de Azevedo Ferreira** e **Karylleila dos Santos Andrade**

NOITE:

– das 18h00 às 19h30: Sessão de pôsteres

CARTA DE NOMEAÇÃO DO SÉCULO XIX: EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA E ESTUDO GRAFEMÁTICO – **Melania Lima Santos** e **Nara Caroline da Silva**

GÊNEROS TEXTUAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA – **Michelle Vieira Lopes dos Santos**

O ROTACISMO EM FALARES DOS MORADORES DO PÉ DE SERRA – **Amanda Almeida de Jesus**, **Andréia Teixeira Mota**, **Paulo Sérgio Cerqueira Nogueira Junior** (UFRB) e **Geisa Borges da Costa**

ESTUDO SOCIOTERMINOLÓGICO PRELIMINAR DO VOCABULÁRIO DA PRODUÇÃO DO QUEIJO NO MUNICÍPIO DE APUÍ – AM – **Rebeka da Silva Aguiar** e **Lindinalva Messias do Nascimento Chaves**

DIÁLOGOS HISTÓRICOS E FICIONAIS NOS ROMANCES: “RETIRADA DA LAGUNA”, DE TAUNAY E “CUNHATAÍ”, DE MARIA F.B.LEPECKI – **Célia Dias de Moraes** e **Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire**

DISCURSO E ENSINO: REFLEXOS DA LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PINHEIRO-MA – **Vandeberg Pereira Araújo** e **Conceição de Maria de Araújo Ramos**

ATLAS LINGÜÍSTICO DO ACRE (ALIAAC): UM PROJETO EM PLENO DESENVOLVIMENTO – **Lindinalva Messias do Nascimento Chaves** e **Darlan Machado Dorneles**

A LEITURA E TECNOLOGIA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DISCURSIVA E TECNOLÓGICA DE PROFESSORES INDÍGENAS – **Gustavo Henrique da Cunha Moura** (UCDB) e **Neli Porto Soares Betoni Escobar Naban**

QUARTA-FEIRA, 3 DE ABRIL DE 2013

MANHÃ:

– das 09h00 às 10h00: Mesa-redonda 02

PLÁGIO E ÉTICA EM TRABALHOS ACADÊMICOS E ARTIGOS CIENTÍFICOS, **sob a presidência de José Pereira da Silva**, que falará sobre o tema da mesa.

Marilene Meira da Costa – *CONHECENDO A NBR 6023 E 10520/2002*

Arlene Meira da Costa (UNESA) – *CONSIDERAÇÕES A CERCA DA LEI Nº 9.610/1998*

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 1

2SC-1A – de 10h30 a 10h50) *UMA ANÁLISE FILOLÓGICA DA PRODUÇÃO EPIGRAMÁTICA EM ORFEU BRASÍLICO (1736) -- Thissiane Fioreto e Cristina Mascarenhas da Silva*

2SC-1B – de 10h50 a 11h10) *FATOS E MITOS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MATO GROSSO DO SUL – Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

2SC-1C – 11h10 a 11h30) *O ALÇAMENTO DAS VOGAIS MÉDIAS ÁTONAS NA FALA DE CRIANÇAS GAÚCHAS: UMA INTERFACE ENTRE AQUISIÇÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA– Susana Silva de Souza e Cláudia Regina Brescancini*

2SC-1D de 11h30 a 11h50) *MARCAS DE ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE A PLURALIZAÇÃO NO SINTAGMA VERBAL – Josemara da Paz Lima e Elza Sabino da Silva Bueno*

2SC-1E – de 11h50 a 12h10)

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 2

2SC-2A – de 10h30 a 10h50) *AS MÍDIAS TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS PARA O ATO DE LER – Jefrei Almeida Rocha e José de Souza Breves Filho*

2SC-2B – de 10h50 a 11h10) *A LINGUAGEM JURÍDICA SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL-DISCURSIVA: ASPECTOS DA ESTRUTURA RETÓRICA DO CAPÍTULO I DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988 – Angélica Alves Ruchkys*

2SC-2C – de 11h10 a 11h30) *A TRAJETÓRIA DO SUJEITO: DA FASE DO OUTRO QUE CALA À FACE DO OUTRO QUE FALA – Elisângela Leal da Silva Amaral, Nataniel dos Santos Gomes e Maria Leda Pinto*

2SC-2D – de 11h30 a 11h50) *AS FUNÇÕES TEXTUAL-DISCURSIVAS DE ORAÇÕES DESGARRADAS EM PROPAGANDAS – Maria Regina Pante*

2SC-2E – de 11h50 a 12h10) *O JORNAL ONLINE COMO RECURSO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – Tania Valéria Ajala Moreno e Nataniel dos Santos Gomes*

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 3

2SC-3A – de 10h30 a 10h50) MAFALDA, DE QUINO, E A QUESTÃO DO FEMINISMO – **Esther Azélia Costa Conche (UEMS)** e **Nataniel dos Santos Gomes**

2SC-3B – de 10h50 a 11h10) CORRER RISCO DE VIDA OU DE MORTE? – **Odete Peireira da Silva Menon**

2SC-3C – de 11h10 a 11h30) AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL – **Marta Luzzi e Maria Leda Pinto**

2SC-3D – de 11h30 a 11h50) A ORTOGRAFIA EM CARTÃO OFICIAL DA ENTRADA DE IMIGRANTES JAPONESES NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA – **Hiroco Luíza Fujii Iwassa e Miguél Eugenio Almeida**

2SC-3E – de 11h50 a 12h10) CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS "BANTO" PARA o ACERVO LEXICAL DO PORTUGUÊS VERNACULAR BRASILEIRO PVB – **Nagila Kelli Prado Sana (UEMS)** e **Elza Sabino Bueno**

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 4

2SC-4A – de 12h10 a 12h30) DA HIDRONÍMIA À TOPONÍMIA: INTERFACES HISTÓRICO-CULTURAIS – **Aparecida Negri Isquerdo e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick**

2SC-4B – de 12h10 a 12h30) CONSIDERAÇÕES GRAMATICAIS SOBRE "DE TRANQUILLITATE ANIMI" DE SENECA – **Isabelle Christine Soares Miranda (UERJ)**

2SC-4C – de 12h10 a 12h30) INDIGENISMOS NO CAMPO SEMÂNTICO DA ALIMENTAÇÃO E COZINHA: O QUE PODEM ACRESCENTAR OS DADOS DO PROJETO ALIB ÀS OBRAS LEXICOGRAFICAS – **Daniela de Souza Silva Costa**

2SC-4D – de 12h10 a 12h30) POLÍTICA AFIRMATIVA DE COTAS: O ACESSO DE INDÍGENAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – **Simone dos Santos França e Maria Leda Pinto**

2SC-4E – de 12h10 a 12h30) O DICIONÁRIO ANALÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA DE CARLOS SPITZER: O AGRUPAMENTO COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS – **Paulo Cesar Tafarello**

TARDE:

– das 14h00 às 15h30: **Aula-conferência 03:**

EDIÇÃO: DESAFIOS E DECISÕES – **Elias Alves de Andrade**

– das 16h00 às 17h30: Aula-conferência 04:

A FONÉTICA MODERNA: IMPORTÂNCIA E APLICAÇÕES – **Mirian Therezinha da Matta Machado**

NOITE:

– das 18h00 às 19h00: Mesa-redonda 03

QUINTA-FEIRA, 4 DE ABRIL DE 2013

MANHÃ:

– das 9h00 às 10h30: Aula-conferência 5

RELAÇÃO ENTRE FONÉTICA E FONOLOGIA – **Miguel Eugenio Almeida**

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 1

3SC-1A – de 10h30 a 10h50) INTERTEXTUALIDADE/INTERICONICIDADE VISUAL EM PROPAGANDAS – **Languisner Gomes**

3SC-1B – de 10h50 a 11h10) O DISCURSO ESTÉTICO DE MANOEL DE BARROS E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL – **Maria Leda Pinto e Leila Teixeira Lacerda**

3SC-1C – de 11h10 a 11h30) A OUTRA HISTÓRIA DA AMÉRICA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA SEGREGAÇÃO RACIAL – **José Bráulio da Silva Júnior e Nataniel do Santos Gomes**

3SC-1D – de 11h30 a 11h50) A INTERTEXTUALIDADE ENTRE "REINO DO AMANHÃ" E "APOCALIPSE" – **Leticia Reis de Oliveira e Nataniel do Santos Gomes**

3SC-1E – de 11h50 a 12h10) PERSONAGENS ILUSTRADOS – CRIAÇÃO PARA USO NA COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL – **Karen Isabelle Soares e José Manfroi**

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 2

3SC-2A – de 10h30 a 10h50) O SUBJUNTIVO NO FALAR DO ESTRANGEIRO: UMA ANÁLISE GERATIVA – **Mario Marcio Godoy Ribas e Nataniel dos Santos Gomes**

3SC-2B – de 10h50 a 11h10) UNA BREVE VISIÓN ACERCA DE LAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CHILE – **Elita de Medeiros**

3SC-2C – de 11h10 a 11h30) O APELO DA RUPTURA DE GROTOWSKI NO POEMA DE CARLOS DJANDRE ROLIM- **Maria Teresa Martins Rezende (UEMS)** e **Eliane Maria de Oliveira Giacon**

3SC-2D – de 11h30 a 11h50) UM ESTUDO SOBRE A TERMINOLOGIA DA DANÇA FLAMENCA: REFLEXÕES INICIAIS – **Elton Aparecido Rocha** e **Aparecida Negri Isquerdo**

3SC-2E – de 11h50 a 12h10) ANTROPONÍMIA NO OESTE PARANAENSE – **Jéssica Paula Vescovi** e **Márcia Sipavicius Seide**

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 3

3SC-3A – de 10h30 a 10h10) “IERECÊ A GUANÁ” E “IRACEMA”: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL -**Mikaelly de Paula Maidana**

3SC-3B – de 10h50 a 11h10) ÁTILA: DE LÍDER DE UM POVO NÔMADE À REPRESENTAÇÃO MÍTICA DO HERÓI NACIONAL GEMÂNICO – **Wanderson Fernandes Fonseca** e **Ana Aparecida Arguelho de Souza**

3SC-3C – de 11h10 a 11h30) CINEMATIZAÇÃO COMO FORMA DE TRANSCRIÇÃO – **Rosa Maria dos Santos** e **Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)**

3SC-3D – de 11h30 a 11h50) OS ASPECTOS MITOLÓGICOS EM SILÊNCIO DOS INOCENTES – **Christoffer Jamesson da Silva** e **Fabio Dobashi Furuzato**

3SC-3E – de 11h50 a 12h10) LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE GUATÓ – **Natalina Sierra Assêncio Costa**

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 4

3SC-4A – de 10h30 a 10h50) OS EPÍTETOS NOS CÂNTICOS MARIANOS – **Eliane da Silva**

3SC-4B – de 10h50 a 11h10) VESTÍGIO DA CULTURA AGROPASTORIL NO LÉXICO DOS HABITANTES DA REGIÃO CENTRO-OESTE: DESIGNAÇÕES PARA “CANGA” **Luciene Gomes Freitas Marins**

3SC-4C – de 11h10 a 11h30) A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: O QUE PROPÕEM OS PCNs – **Graciela Fatima Granetto** e **Ana Aparecida Arguelho de Souza**

3SC-4D – de 11h30 a 11h50) SERTANEJO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE ESTÍLÍSTICA – **Melly Fatima Goes Sena** e **Nataniel do Santos Gomes**

3SC-4E – de 11h50 a 12h10)

TARDE:

- das 12h00 às 16h00: sessão de lançamentos e autógrafos

BOTELHO, José Mario . **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. 1ª ed. Jundiaí (SP): Paco, 2012.

SILVA, José Pereira da. **Crítica textual e edição de textos: bibliografia produzida ou referenciada nas últimas décadas**. 2ª ed. revista e aumentada. Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, José Pereira da (Org.). Problemas dos textos medievais portugueses: uma reedição comentada, ampliada e atualizada do livro de Serafim da Silva Neto. Rio de Janeiro: CIFE-FiL, 2013. [edição acadêmica, em CD-ROM]

Revista Brasileira de Filologia on-line [Nova fase, com disponibilização imediata dos primeiros 6 volumes (12 tomos) da primeira fase para avaliação].

- das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 1

4SC-1A – de 14h a 14h20) BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA GRAMATICOGRAFIA VERBAL – **Marcelo Moraes Caetano**

4SC-1B – de 14h20 a 14h40) PANORAMA DOS QUADRINHOS ITALIANOS NO BRASIL – **Taís Turaça Arantes e Nataniel do Santos Gomes**

4SC-1C – de 14h40 a 15h00) CONSIDERAÇÕES PARA UMA CONCEITUALIZAÇÃO DE DIALETO: PERSPECTIVAS COMPARADAS – **Leonardo Samu**

4SC-1D de 15h00 a 15h20) A TOPONÍMIA DO PETAR: UMA ABORDAGEM ETNO-LINGÜÍSTICA – **Edelsvitha Partel Murillo e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick**

4SC-1E – de 15h20 a 15h40) TRABALHAR A INCLUSÃO SOCIAL EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS HQS DA SÉRIE X-MEN – **Taís Turaça Arantes, Hugo Augusto Turaça Leandro e Nataniel do Santos Gomes**

- das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 2

4SC-2A – de 14h00 a 14h20) O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO NO DEBATE NORMA X USO – **Aline Saddi Chaves**

4SC-2B) – de 14h20 a 14h40) ADVÉRBIO: UMA ABORDAGEM EM ÁIDA COSTA E EM BECHARA – **Clemente Gologurski Júnior e Miguél Eugênio Almeida**

4SC-2C) – de 14h40 a 15h00) OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS PROVAS DE LÍNGUA

PORTUGUESA DO ENEM – **Amanda Almeida de Jesus, Andréia Teixeira Mota, Paulo Sérgio Cerqueira Nogueira Junior (UFRB) e Geisa Borges da Costa**

4SC-2D) – de 15h00 a 15h20 A SOCIOLINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO “LEITURA DO MUNDO” – **Soraia Aparecida Roques Pereira e Nataniel dos Santos Gomes**

4SC-2E) – de 15h20 a 15h40 ESTUDO DO CÓDIGO BIBLIOGRÁFICA DO CONTO "A CHINELA TURCA", DE MACHADO DE ASSIS – **Fabiana da Costa Ferraz Patueli**

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 3

4SC-3A) – de 14h00 a 14h20 – FORÇAS, DESEJO E PODER NO ROMANCE OITOCENTISTA DE SACHER-MASOCH – **Jorge Henrique Nunes Pinto**

4SC-3B) – de 14h20 a 14h40 – UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO PARA AS INOVAÇÕES LEXICAIS NEOLÓGICAS PRESENTES NA OBRA “BALAIO DE BUGRE” DE HÉLIO SEREJO – **Bianca da Silva Jacinto e Elza Sabino da Silva Bueno**

4SC-3C) – de 14h40 a 15h00 – REPRESENTAÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – **Nair Cristina Carlos de Medeiros e Ednei Nunes de Oliveira**

4SC-3D) – de 15h00 a 15h20 – USO DOS QUADRINHOS EM SALA DE AULA: AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS DA LITERATURA – **Luciana de Castro Souza e Nataniel dos Santos Gomes**

4SC-3E) – de 15h20 a 15h40 – TÓPICOS LINGUÍSTICOS: SINTAXE NA LIBRAS – **Magno Pinheiro de Almeida e Miguél Eugenio Almeida**

– das 16h00 às 18h00: Condecoração com a Medalha Serafim da Silva Neto de Destaque em Linguística e Filologia, com entrega dos diplomas e das medalhas às professoras doutoras **Ingedore Grunfeld Villaça Koch** e **Cleonice Seroa da Motta Berardinelli** ou seus representantes pelo Diretor-Presidente do CIFEFiL.

NOITE:

– das 18h00 às 19h30: Aula-conferência 6

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E PRODUÇÃO DOS SENTIDOS – **Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes**

– das 20h00 às 21h30: Encerramento, com a participação de artistas populares locais (confirmados: Gilberto Stefan e Mario Botelho) e entrega dos certificados.

A COMPREENSÃO DE TEXTO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Juliana Oliveira de Santana Novais (UEMS)

julianasnovais@gmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

1. Introdução

Leitor é aquele capaz de compreender um texto, relacioná-lo com outros textos já lidos, ou com fatos guardados na memória, perceber a intenção do autor, conseguir sintetizar e recontá-lo com suas próprias palavras expressando suas opiniões sobre o texto. Nas palavras de Lajolo (1982),

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

Para chegar à compreensão do texto, é preciso, portanto, ativar o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Dessa perspectiva, é possível afirmar que a leitura implica em uma atividade de procura pelo leitor no conhecimento prévio, por meio de suas lembranças, pois é por meio das recordações que se encontram pistas e caminhos para o entendimento do texto. Como diz Solé (1998, p. 71), “para o leitor poder compreendê-lo, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele”.

Entretanto, alguns estudiosos defendem que para que essa compreensão se efetive, é preciso que quem lê utilize uma série de estratégias de leitura e tenha conhecimento do código linguístico utilizado no texto. Dentre esses estudiosos estão Colomer e Camps (2000), Marcuschi (2001) e Solé (1998).

Dessa maneira, podemos constatar a existência de inúmeras estratégias para que se forme um leitor crítico e proficiente. Um leitor capaz de se utilizar de estratégias para compreender um texto, mesmo que não as utilize deliberadamente, pois, segundo sugerem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN (2001), as estratégias de leitura compreendem:

[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir, de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise de processo. (PCN, 2001, p. 53).

Assim, Colomer e Camps (2000, p. 81) sugerem algumas estratégias para melhorar o desempenho do aluno na compreensão dos sentidos de um texto: dar um papel mais ativo para os alunos na elaboração do significado; utilizar formas gráficas de representação; mostrar aos alunos como fazer por meio de exemplos práticos; aguçar a sensibilidade às incoerências do texto; utilizar de discussões coletivas; ajudar a introduzir orientações a serem seguidas e por fim ajudar a relacionar compreensão com a produção de texto.

Marcuschi (2001, p. 56) complementa as sugestões dos autores, recomendando as seguintes sugestões para a compreensão de textos:

- Identificação das proposições centrais do texto;
- Perguntas e afirmações inferências;
- Tratamento a partir do título;
- Produção de resumos;
- Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual;
- Reprodução do texto na forma de diagrama;
- Reprodução do texto oralmente;
- Trabalhos de revisão da compreensão;

Além desses autores, Solé (1998, p. 73) considera que os alunos diante de um texto devem

- Compreender os propósitos da leitura: O que devo ler? Por quê? De que me servirá?
- Colocar na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios: O que sei pode me ajudar a compreender o que vou ler?
- Focalizar o que é importante, levando em conta os propósitos que orientam a leitura: Qual a informação essencial que o texto traz? Qual posso considerar que é pouco relevante?

- Avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responda às expectativas geradas: Este texto tem sentido? Suas ideias são coerentes?
- Comprovar em que medida vão compreendendo o texto, mediante a recapitulação, a revisão e a indagação: Qual é a ideia principal neste parágrafo? Posso reconstruir a linha de argumentação?
- Elaborar e tentar inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipóteses e antecipações e conclusões: Qual poderia ser a solução do problema que se coloca aqui? O que posso extrair do que li? Qual poderia ser o significado desta palavra?

O uso dessas estratégias é que permite ao leitor controlar a leitura, tomar decisões perante as dificuldades de compreensão buscar as comprovações dentro do texto, verificando se o que se leu foi compreendido.

Diante das reflexões desses autores, podemos dizer que um dos papéis da escola e da família, no aprendizado da leitura pelos alunos, é o encaminhamento do ato de ler. Uma vez que essa atividade educativa faz parte do currículo escolar, o dever de inserir os alunos e os filhos no universo dos textos que circulam na sociedade e oferecer condições para que os mesmos possam colocar a leitura em prática, criando condições favoráveis para o aprendizado é compromisso da escola, bem como o é da família.

2. A escola na formação do leitor proficiente

A escola é uma das instituições responsáveis por viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos, ensinar a produzir e a interpretá-los, incluindo os mais variados tipos de textos, envolvendo todas as disciplinas, com as quais o aluno se defronta em seu cotidiano.

Dessa forma, o livro, a leitura e a compreensão de textos estão presentes nas propostas e/ou orientações curriculares das secretarias de educação da maioria dos municípios e estados brasileiros. Dentre esses municípios está Campo Grande que elaborou, distribuiu e colocou em execução – entre as escolas públicas municipais, no ano de 2012 – um Plano Municipal do Livro e Leitura de Campo Grande – MS – PMLL – que visa incentivar os projetos de leitura e divulgar sua importância. Como o próprio documento define, “a leitura é um meio de obter a transformação social e a construção de uma cidadania plena voltada para os direitos humanos” (PMLL/CG, 2012, p. 19), validando, dessa forma, a extensão do livro e da leitura como fundamentais para a do cidadão ativo

socialmente.

As Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo (2007, p. 35) também apresentam as diretrizes para o ensino da leitura e da escrita e a sua importância social:

A tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes ler e escrever com autonomia. Mas é também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um contexto de letramento. Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados.

Em face do exposto, podemos ressaltar que o objetivo do ensino da leitura “consiste em ajudar os alunos a alcançarem as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitam dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença de um tutor.” (SOLE, 1998), ou seja, poder interagir com o conhecimento e ser participante da construção desse mesmo conhecimento e da transformação social.

Dessa forma, Lígia Chiappini (1997) cita que

[...] conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo com textos e leitores.

Para a autora, é por meio dos textos que alunos e professores se confrontam com saberes e conhecimentos. No entanto, na maioria das escolas, infelizmente o que predomina é uma determinação hierárquica, que dita, verticalmente, as normas a serem seguidas tanto pelos alunos como pelos professores que são obedecidas. Procura-se por meio de uma disciplina rígida, reduzir o aluno a um ser passivo, sem que haja vazão de críticas de um discurso pessoal que implica numa leitura mais analítica do mundo. Defendemos a ideia de um professor mediador, um professor que ajude os alunos a alcançarem as metas estabelecidas por meio da interação social entre professor-aluno, aluno-aluno.

Infelizmente, dentro das salas de aula, o livro didático é a “muleta” de vários professores que se apoiam nele e não conseguem se mover em sua ausência. Eles apenas emprestam a sua voz a um discurso alheio. Chiappini (*op. cit.*) completa dizendo que “o ensino, via de regra, torna-

se um sistema em que o aluno se vê obrigado a consumir compulsoriamente informações distantes de sua realidade”.

No entanto, é sabido que a finalidade do trabalho com a leitura é a formação de leitores competentes, sendo o ato de ler um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significados do texto, utilizando-se de recursos como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre a língua. Compreender um texto não se trata apenas de extração das informações, não é um trabalho de decodificação. “Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.” (PCN, 2001, p. 53). Nesse contexto, as escolas devem ensinar o maior número possível de estratégias para que os alunos possam compreender o que estão lendo e permaneçam motivados no exercício da leitura. Devem ofertar diferentes textos, para que os alunos possam ampliar o conhecimento de mundo, linguístico e textual. O professor deve estimular o uso das estratégias, o conhecimento prévio mostrando para os alunos leitores a importância que existe para a compreensão entre o conhecimento de mundo, suas experiências vividas e o texto. Desse modo, “conectar o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento.” (HARVEY & GOUDVIS 2008, *apud* GIROTTO & SOUZA, 2010, p. 55).

Uma das dúvidas que pode surgir quanto ao ensino das estratégias é a de qual devo ensinar primeiro, em segundo, em terceiro e assim por diante. Ora, não existe uma ordem, e sim a autonomia do pensar as leituras. Os alunos devem ter consciência das estratégias, eles devem saber quais utilizarem e quando utilizarem.

A partir das colocações feitas, é imprescindível admitir que, gradativamente, o trabalho com a linguagem nas escolas vem sendo caracterizado pela presença de textos, no entanto, o tratamento dado ao estudo desses textos ainda tem sido objeto de constantes discussões.

Neste sentido, GERALDI (1993, p. 106), ao buscar caracterizar as práticas de leitura, considera que dentro das escolas são abordadas diferentes maneiras de inserção, mesmo sendo o ensino gramatical de maior relevância, o texto mantém seu modelo. O autor cita três destes modelos que são:

- o objeto de leitura vozeada; o professor lia o texto em voz alta, depois chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. O parâmetro adotado como forma de escolher o melhor leitor era baseado na leitura do professor, ou seja, aquele que a leitura mais aproximava do professor era o melhor leitor.

- objeto de imitação; o texto era lido como modelo para a produção de texto dos alunos.
- objeto de uma fixação de sentidos: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem.

Geraldi (1993, p. 108) lembra que “estas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula são suficientes para mostrar como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade.”

De acordo com os PCN (2001, p.32) o objetivo das escolas deve ser o de

formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam. A leitura é indispensável, ficando incumbida a escola de oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e prática de leitura eficazes. Não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático de português. É preciso trabalhar com a diversidade textual, pois precisamos de leitores competentes e não simples decodificadores.

Portanto, o papel da escola, segundo Gonçalves (1999, p. 75) é o de

alfabetizar, despertar e estimular o gosto pela leitura, não é menos verdade que lhe cabe, também, a tarefa de transformar seus alunos em leitores críticos, auxiliando o desenvolvimento de espíritos atuantes, capazes de mudar, de algum modo, a sociedade em que vivemos.

Dessa forma, cabe ao professor o trabalho ativo com a leitura de uma diversidade de textos, tanto em sala de aula como nos deveres de casa, instruindo os mesmos para a compreensão efetiva do texto lido por meio do cumprimento de objetivos e metas claros.

O trabalho com a leitura precisa ser visto pelo professor como uma atividade dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, o aluno deve ser preparado para o que encontrará no texto, assim, ele já ativa o conhecimento prévio e a leitura se torna mais fluente. Durante a leitura, cabe ao professor, checar se o aluno entende o vocabulário, e ir fazendo levantamento de hipóteses, o que você acha que vai acontecer? Como será o fim? Já na pós-leitura, é o momento de o professor verificar a compreensão do aluno por meio de atividades escritas ou orais.

Diante disso, é preciso redimensionar o ensino da leitura, uma vez que essa prática ajuda o aluno a ampliar suas experiências e seus conhecimentos. É na escola que os alunos têm a possibilidade de aumentar seus

saberes sobre o mundo de representação e comunicação por meio dos textos. Devemos sempre ter em mente dentro da sala de aula que o texto serve de instrumento de aprendizagem quando a leitura envolve a compreensão. O professor deve ser o mediador entre o ensino e a aprendizagem.

3. A família na formação do leitor proficiente

Na família é que a criança começa a sua construção de identidade, é que começa a ter contato com os prazeres da vida, assim sendo é que a família, como espaço de orientação deve construir o gosto pela leitura por meio de pequenas ações cotidianas como: contar histórias antes dos filhos irem dormir, criar rodas de leitura em casa, presenteá-los com livros, levá-los a bibliotecas ou lojas de livros – que permitam o acesso dos compradores, deixando os folhear os livros. Muitas lojas e bibliotecas promovem a contação de histórias como projetos, e o mais essencial, servindo de modelo de leitores pois, os filhos tendem a imitar os pais em suas ações.

A leitura em casa está relacionada ao prazer, pois neste ambiente a criança tem o direito de escolha, tem a liberdade de escolher o que quer escutar, o que deseja ler, em contraste com a escola, que apresenta situações de leitura mais direcionadas. Esse direito passa a ser posto, pois a leitura perde o caráter de prazer e passa a ser uma forma de acesso à informação onde os livros a serem lidos são escolhidos e decididos pelos professores.

Quando as crianças se iniciam no processo de alfabetização, já possuem certa noção sobre o sistema da escrita e as relações existentes entre ela e a linguagem oral. É o que demonstra Solé (1998, p. 54) ao falar que

em determinados momentos, as crianças consideram que, para ler “algo”, esse algo deve ter um certo número de letras (pelo menos três) e, além disso, essas letras devem possuir certa variabilidade. Também podem pensar que é possível escrever os nomes, que são considerados propriedades do objeto ao qual se referem, mas por esta mesma razão, os artigos e, em certas frases, os verbos, não são palavras e, portanto, não podem ser escritos.

Em suma, no momento em que o aluno aprendiz se vê frente ao código escrito, em muitos casos, não está diante de algo totalmente desconhecido, pois em casa já teve contato com o mesmo.

Logo, podemos ressaltar o importante papel da família no ensino da leitura. Já que é em casa, com a família inserida em uma sociedade letrada, que a criança tem o primeiro contato com a escrita. “O que mais motiva as crianças a ler e escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas.” (SOLÉ, 1998, p. 63)

Cabe à família¹, juntamente com a escola o desenvolvimento do prazer pela leitura e o acesso aos locais de contato com a forma escrita.

Aprender a ler, tal e qual outra atividade, requer que a tarefa a ser executada faça algum sentido para quem vai executá-la, que a pessoa tenha uma capacidade cognitiva adquirida, do auxílio de um professor, da família ou qualquer outra pessoa que faça às vezes de um adulto. Desta forma, o desafio de ler antes visto como intransponível, pode tornar-se prazeroso.

4. Conclusão

Dessa forma, compreender um texto “é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimento linguístico, conhecimentos prévios a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros.” (FULGÊNCIO & LIBERATO, 2003, p. 13) Sendo assim, é importante que a escola trabalhe com cada um dos fatores mencionados, pois são imprescindíveis para se chegar a uma leitura proficiente. Em outras palavras, faz-se necessário que a escola proporcione uma adequada intervenção para o aluno “desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN, 2000, p. 91).

Já a família cabe o papel de apoiar o aluno ajudando a criar um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades dadas pela escola e o de inserir o aluno no mundo da leitura iniciando assim o prazer pela leitura.

¹ Vale ressaltar que a família é responsável pelo acesso a outros tipos de leituras que ultrapassam os muros da escola.

Diante do exposto, parece razoável admitir que, a escolha das estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor, pois o tipo de pergunta utilizada pelo mesmo determina se o aluno lê para memorizar ou para inferir, se apenas passa os olhos pela página ou se autoavalia constantemente. Se o professor adotar uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto, estará ajudando na formação de pessoas mais críticas e capazes perante os textos que recebem para seu uso na vida diária. E com a ajuda da família desenvolver o gosto pelo os livros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Campo Grande. *Plano Municipal do Livro e Leitura de Campo Grande – MS*. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. V. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. V. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FULGÊNCIO, Lucia; LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1993, p. 77- 89.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 2. rep. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/prefeitura_fundi_saopaulo_geral_2007\[1\].pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/prefeitura_fundi_saopaulo_geral_2007[1].pdf)>. Acesso em: 14-05-2012.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL²:
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PARFOR
NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL:
ANÁLISE DA LITERATURA-INFANTIL
DE MONTEIRO LOBATO**

Erivânia Oliveira de Paula (UEMS)

erivaniadimano@hotmail.com

Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)

bartolina@uems.br

**“Um país se faz com homens e livros”
(Monteiro Lobato)**

1. Introdução

1.1. A educação étnico-racial e a formação de professores

A Lei nº 10.639/03 regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, buscando cumprir o ART.215 e 216 da Constituição Federal (1988) bem como nos Art. 26, 26.a e 79.b da Lei 9.394/96 que emite as Diretrizes e Base da Educação Nacional que asseguram o direito e igualdade de condições de vida e de cidadania (parecer 003/04).

Em decorrência da publicação e implantação da Lei nº 10.639/2003 e das recomendações emitidas pelo Parecer 003/2004 e, por ações propositivas do movimento negro, surge a necessidade de formar profissionais que contemplem a lei e as questões étnico-raciais, uma vez que as pesquisas apontavam que o profissional da educação não se sentia preparado para trabalhar com esta questão na sala de aula. O professor melhor preparado executa seu trabalho com maior competência para supervisionar e orientar os discentes, assim como, para planejar os conteúdos e material didático relacionados as questões afro brasileira e africana, corroborando para uma valorização tanto do profissional quanto da diversidade étnica. Pois, a escola é o espaço ideal para a reconstrução e a valorização da identidade negra (NERES, 2010), porém não é o único

² Neste trabalho, foi uniformizada a grafia da palavra “étnico-racial” e suas variações flexionais (NE), visto ser uma palavra que está circulando também com a grafia não hifenizada.

caminho.

A educação básica no Brasil, em pleno século XXI, é marcada pela desigualdade em relação a qualidade. De acordo com o que apontam os indicadores sociais entre os estudantes do ensino médio a quantidade de brancos é quase o dobro das de preto e pardos. E ainda assim, os jovens de 15 a 17 anos que estão em idade escolar adequada, apenas 39,4% estavam em séries adequadas a sua idade de um percentual de 79,8% de alunos que frequentavam a escola (IBGE-2008). É possível constatar que o direito de aprender, direito a uma educação de qualidade ainda não está garantido para todas as crianças, adolescentes, jovens e mesmo para adultos que retornaram aos bancos escolares (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta algumas diretrizes para que a Lei 10.639/03 seja aplicada na educação básica e incentiva as instituições de ensino superior a adequar-se as normas vigentes. Segundo a LDB, as instituições de ensino superior devem:

Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre história e cultura afro-brasileira e africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008 (Plano de Implementação, 2004, 38.C).

Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (Plano de Implementação, 2004:38.d).

E para que a implantação da Lei 10.639/03 seja viável é essencial conhecer com maior propriedade como se configura a presença do negro na constituição do povo brasileiro, em especial no Mato Grosso do Sul e como o mesmo é visto por essa sociedade (CATANANTE, 2010). Por isso ao instituir a história e cultura da África nos currículos escolares a favor da igualdade racial, os educadores precisam compreender a gênese do processo pedagógico e os fatores implícitos na prática educacional.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009) é o resultado da ação conjunta do Ministério da

Educação, de instituições públicas de educação superior e de secretarias de educação (PDE, 2007), colocando em prática o regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados. O plano visa atender aos profissionais em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada segundo a Lei de Diretrizes de Base (LDB). Por meio deste plano, o docente sem formação adequada, poderá graduar-se, nos seguintes cursos de:

- a) Primeira licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação superior.
- b) Segunda licenciatura – para docentes da rede pública da educação básica que atuam em área distinta de sua formação inicial.
- c) Formação pedagógica – para docentes da rede pública da educação básica graduada não licenciada (ano e página do documento).

Estes cursos são oferecidos pelas instituições de ensino superior público, gratuito e de qualidade. O PARFOR visa atender em território nacional a 21 (vinte e um) municípios e estados da federação, por meio de 76 (setenta e seis) instituições públicas de educação superior das quais 48 (quarenta e oito) são federais e 28 (vinte e oito) estaduais e ainda conta com 14 (quatorze) universidades comunitárias. Este plano de formação de professores visa a valorização dos profissionais da educação, para que este professor possa atuar, desenvolver e aplicar uma diretriz mais ampla e justa, de como tratar, entender e melhorar a educação das instituições de ensino fundamental e médio.

O Mato Grosso do Sul (MS) está inserido neste plano nacional de formação de professores, por ter carência de profissionais habilitados em áreas específicas da educação. E para atender esta carência o plano designa algumas vagas específicas para o Mato Grosso do Sul nas instituições abaixo.

Para a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), de 2009 a 2011 foram reservadas a princípio 1.680 vagas, na primeira e segunda licenciatura, na modalidade a distância. Dos cursos de graduação, nas áreas de português/espanhol, química e sociologia.

Para a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), de 2009 a 2011 foram reservadas a princípio 980 vagas, na primeira e segunda licenciatura, nas seguintes modalidades: a distância e presencial, nos cursos de graduação, nas áreas de educação física, filosofia, física, geografia, informática, química, letras (português/inglês) e pedagogia.

No ano de 2011, o Plano Nacional de Formação de Professores, ofertou em todo o território nacional cerca de 30 (trinta) mil vagas destinadas ao ensino superior, sendo que destas vagas 1.030 são destinadas ao Mato Grosso do Sul (plataforma Paulo Freire), e no atual momento 460 destas vagas estão sendo disponibilizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

1.2. A formação de professores e a Lei n° 10.639/2003: uma análise a partir dos projetos político-pedagógicos

No ano de 2009, a UEMS aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE).

Investigamos e mapeamos alguns dos projetos políticos pedagógicos dos cursos da UEMS, por ser uma instituição de ensino superior que no Mato Grosso do Sul que contempla em seus projetos pedagógicos o ensino e a cultura da história da África e afro-brasileira. Nesta investigação focamos quatro projetos pedagógicos, procurando perceber se foram engendrados no intuito de adequar-se à Lei n° 10.639/2003 e aos fundamentados do plano nacional de implementação das diretrizes curriculares. Os cursos estão localizados nas seguintes unidades universitárias: Jardim, curso de educação física; Nova Andradina, curso de informática; Dourados, cursos de física e química e Naviraí, curso de química e foram homologados no ano de 2010. Detalhamos algumas características desses cursos.

1.2.1. Curso de primeira licenciatura em educação física.

UEMS – Unidade Universitária de Jardim.

Título conferido: Licenciado em Educação Física.

Modalidade de ensino: Presencial.

Número de vagas: 40 (Quarenta).

Objetivo: 7.1. Formar professores da educação básica, a partir da exploração do processo de mudança na concepção de educação motora

como ciência do movimento, um ramo pedagógico no desenvolvimento do conhecimento científico, concernente ao ensino infantil, fundamental, médio e de jovens e adultos, respeitando a pluralidade dos seres humanos quanto às concepções de corpo e de suas potencialidades características.

Na aplicação da Lei 10.639/03: O curso de primeira licenciatura em educação física, não contempla o ensino da cultura e história da África e Afro – Brasileira, por não ter uma disciplina específica na matriz curricular.

1.2.2. Curso de segunda licenciatura em informática.

UEMS: Unidade Universitária de Nova Andradina – MS.

Título conferido: Licenciatura em Informática.

Modalidade de ensino: Presencial.

Número de vagas: 50 (cinquenta).

Objetivo: a) 6.1. Graduar professores na área de informática para os níveis de ensino fundamental, médio e profissional, com critérios de excelência acadêmica, ética, pertinência social e identidade profissional.

O curso de informática – é um curso de licenciatura e visa preparar o profissional para atuar no ensino de informática nas escolas de ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, promovendo a formação de base computacional necessária para o desenvolvimento pessoal, social e econômico, de modo a atuar na concepção de soluções computacionais de automação de processos educacionais para atender as demandas das instituições de ensino e de educação.

O curso também está direcionado aos profissionais que atuam fora de sua área de formação e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Segundo o § 2º do Parecer CNE/CP 8/2008 [...] é possível possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública, que embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial.

Na aplicação da Lei 10.639/03: O curso não privilegia os estudos voltados para a área de cultura e história da África e afro-brasileira, por não ter uma disciplina específica, dentro da matriz curricular.

1.2.3. Curso de segunda licenciatura em física.

UEMS: Unidade Universitária de Dourados –MS.

Título conferido: Licenciatura em Física.

Modalidade de ensino: Presencial.

Número de vagas – Dourados: 50 (cinquenta).

Número de vagas – Aquidauna: 80 (oitenta), estas vagas serão divididas em duas unidades.

Objetivo: a) 8. Formar profissionais para atuarem como professores no ensino de nível médio e para frequentar cursos de pós-graduação em áreas de pesquisa em ensino de física.

b) 8.1. Desenvolver e enfatizar atividades práticas e vivências educacionais nos vários ambientes de educação de nível médio, participando do planejamento, elaboração e implementação de atividades de ensino.

Na aplicação da Lei 10.639/03: Este curso contempla a Lei, sob a seguinte óptica.

11.2 Núcleo integrador: O núcleo integrador especializado compreende as disciplinas de filosofia e história da educação, psicologia da educação, política educacional brasileira, educação e diversidade étnico-racial, tópicos em educação especial e fundamento em metodologia da língua brasileira de sinais – libras.

Matriz curricular: Educação e diversidade étnico-racial. Carga horária: 34.

Ementa: Usos e sentidos dos conceitos de raça, racismo, preconceito, discriminação e identidade étnico-racial. Políticas de ação afirmativa, discursos, orientações e ações antirracistas na educação das relações étnico-raciais.

Objetivos: - Discutir o racismo como fato ideológico, constitutivo de práticas racistas na sociedade. Analisar as práticas discriminatórias e racistas presentes na sociedade e na educação brasileira. Compreender o espaço social e escolar como *locus* de relações humanas marcados pela presença de sujeitos múltiplos, diversos e singulares.

1.2.4. *Curso de segunda licenciatura em química.*

UEMS: Unidade Universitária de Dourados e Naviraí.

Título conferido: Licenciatura em Química.

Modalidade de ensino: Presencial.

Número de vagas: Dourados: 50 (cinquenta). Naviraí: 50 (cinquenta).

Objetivo: a) A química como instrumento de formação humana e a função primordial da educação básica nacional de educar para a cidadania, cabe ao professor de química da educação básica deste novo milênio o desafio de contribuir para formação de seu educando, capacitando-o, a saber, usar os conhecimentos químicos na tomada de decisões em sociedade e, conseqüentemente, exercer sua cidadania de forma plena. Portanto, exige-se do professor de química da educação básica um comportamento diferente de mero transmissor de pedaços isolados de conhecimento desconexos do cotidiano.

b) O licenciado deverá ter uma formação ao longo do curso, que lhe possibilite trabalhar adequadamente o conhecimento da química, e em áreas correlatas, de forma pedagógica, visando atuar profissionalmente como educador.

Na aplicação da Lei 10.639/03: O curso contempla a Lei, sob a seguinte óptica.

14.3 Núcleo integrador: O núcleo integrador especializado compreende as disciplinas de: filosofia e história da educação, psicologia da educação, movimentos étnicos e educação, política educacional brasileira, didática, metodologia e fundamentos em libras.

Matriz curricular: Movimentos étnicos e educação – Carga horária – 34h.

Ementa: Políticas e ações afirmativas étnicas: fundamentos históricos e legais. Vertentes teóricas sobre raça e etnia. Linguagem e preconceito. Entendimento de raça e etnia na educação, contextualizando os movimentos e grupos étnicos e raciais nos diferentes tempos e espaços, com ênfase no estudo das questões afro e indígenas no Brasil. A educação e o currículo na perspectiva de diversidade étnica e da equidade. A formação do professor e a compreensão das Relações Étnico-raciais no universo educacional.

Objetivos: 6. Compreender o espaço social e escolar como lócus de relações humano marcado pela presença de sujeitos múltiplos, diversos e singulares. Conhecer as diferentes vertentes teóricas que tratam das questões de raça e etnia. Discutir a formação do professor para atender às diversidades humanas.

2. A literatura infantil de Monteiro Lobato e as relações étnico-raciais

O ambiente escolar nos dias atuais não serve apenas para transmitir conhecimento, mas também atua como um órgão agenciador para estabelecer uma (re)construção de valores humanos entre eles os étnicos e morais. O ensino da literatura é um instrumento que serve para abordar os conceitos e as práticas pedagógicas apreendidas pelos profissionais da educação e a literatura influencia os ambientes escolares e acadêmicos.

Buscando observar como a literatura influencia a prática pedagógica foram analisadas duas obras do escritor Monteiro Lobato, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo: Reinações de Narizinho* (1931) Vl. 1 e *As Histórias da Tia Nastácia* (1937), Estas obras depreendem um contexto histórico no qual o Brasil estava inserido quando foi escrita estas primeiras histórias com o cunho de literatura infantil e trazem temas relacionados a diversidade racial.

Monteiro Lobato, na atualidade, é um autor considerado polêmico. As duas obras selecionadas tem em comum a personagem Tia Nastácia.

Na obra do Sítio do Pica-Pau Amarelo ‘As Reinações de Narizinho’, tia Nastácia é retratada como se fosse um animal doméstico de estimação “Na casa ainda existem duas pessoas — tia Nastácia, negra de estimação (I. Narizinho)”. Nesta obra, tal como mostra o texto, o narrador expõe um estereótipo negativo da imagem do negro. A personagem é tratada como se fora um animal ou objeto, sem conhecimento, sem tradições e condicionada a ignorância. A literatura por mais que seja uma obra de ficção, sempre expõe o contexto social em que se está inserida. Compreender o momento histórico em que a obra foi escrita, um momento de grandes contradições sociais.

Ao criar “tia Nastácia”, Monteiro Lobato recria em seu espaço literário a conduta das famílias do início do século XX. A convivência era estabelecida por uma hierarquia de uma classe dominante, a empregada

doméstica ao longo dos anos terminava por “fazer parte integrante das famílias” nesse período histórico. O encadeamento cultural também aborda na imagem desta personagem que retrata o brasileiro como servil, geralmente idealizado pelos meios de comunicação como um povo “ordeiro” e “pacífico”.

Na obra intitulada de *As Histórias de Tia Nastácia*, Lobato se contrapõe a sua primeira obra *As Reinações de Narizinho*, onde a personagem tia Nastácia carregava consigo um ser retratado com total estereótipo da falta de cultura e desconhecimento. Porém, na obra *As Histórias de Tia Nastácia*, o preconceito racial ainda permanece, principalmente no tratamento em que a boneca Emília depende à velha doméstica. “Tudo bobagens de negra velha. Nessa história vejo uma feira de negras velhas, cada qual mais boba que a outra (cap. III)”. Percebe-se que o autor ainda está preso as raízes ideológicas de um país homogêneo. A cultura e as tradições brasileiras, como o folclore e as tradições orais, remetem ao cenário histórico desempenhado por cada personagem sem qualquer questionamento.

As histórias que correm entre o nosso povo são reflexos da era mais barbaresca da Europa. Os colonizadores portugueses trouxeram essas histórias e soltaram-nas por aqui — e o povo as vai repetindo, sobretudo na roça. A mentalidade da nossa gente roceira está ainda muito próxima da dos primeiros colonizadores. (Cap. XIII)

Não se indaga de onde provêm estas histórias que são repassadas de geração a geração. Estes contos remontam a um país que não possui história, apenas repassam o conhecimento adquirido por outros povos que impuseram suas crenças de forma agressiva aos nativos.

Na obra tia Nastácia na imagem do negro percebe-se uma dicotomia entre a imagem da “velha negra” e a sabedoria popular transmitida por esta mesma personagem.

As negras velhas — disse Pedrinho — são sempre muito sabidas.

Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria? (Cap. I).

Esta narrativa nos apresenta um questionamento de um período de transição, pois as obras se apresentam em dois momentos: a primeira narrativa “As Reinações de Narizinho” a imagem do negro é depreciada, já na obra *As Histórias de Tia Nastácia* há uma pequena valorização da imagem do negro explicitada na mesma personagem, pois ela deixa de

ser um animal para ser um sujeito que tem seu espaço no ambiente social.

3. Considerações finais

A literatura infantil de Monteiro Lobato nos auxilia a compreender o processo histórico em que o negro foi inserido, pois constitui-se de uma obra infantil que aborda a questão racial, sem nenhum questionamento, dentro de seu contexto histórico. O desconhecido amedronta o homem. E, conhecer a própria história é o caminho para superar o preconceito racial, social e econômico.

O professor com uma ampla formação poderá constituir-se como aquele que poderá restituir ao aluno a consciência de que a formação do povo brasileiro é feita com a participação de pessoas negras, brancas e indígenas todas possuidoras de ricas histórias e contribuíram significativamente nos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos para essa formação.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. MEC. PDE. *Plano nacional de formação de professores da educação básica*. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. MEC. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei Nº 9.394/1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2006.

_____. *DECRETO Nº 6.755*. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, PARFOR, e dá outras providências. MEC. Brasília, 29 de janeiro de 2009b.

_____. *RESOLUÇÃO Nº 1*. Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública. Brasília, 11 de fevereiro de 2009c.

CATANANTE, B. R. Educação para a igualdade racial no contexto de Mato Grosso do Sul. In: CATANANTE, B. R.; CORDEIRO, M. J. J. A. (Orgs.). *Educar para as relações étnico-raciais: um desafio para os educadores*. Dourados: UEMS, 2010.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3ª Edição. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. 2001.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad.: C. N. Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LÁZARO, A. *Livros resgatam a importância dos negros no Brasil*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC; Fundação e Cultura Palmares, 2008.

LOBATO, M. *Histórias de tia Nastácia*. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental. 2001.

MUNANGA, K.(Org.). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil; identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

SILVA, M. L. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas da educação do campo do município. In: CATANANTE, B. R.; CORDEIRO, M. J. J. A. (Orgs.). *Educar para as relações étnico-raciais: um desafio para os educadores*. Dourados: UEMS, 2010.

SILVA, A. R. (Org.). Educação políticas públicas e formação de professores. In: SOUZA, A. A. A. (Org.) *A formação e a função social do professor no ensino médio*. Campo Grande: UEMS, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA A LEITURA

Adriana Milharezi Abud (UNITAU)
adriana.abud@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi verificar se os fatores de contextualização são importantes para provocar expectativas de leitura em alunos das séries iniciais de um curso de letras. Para isso foram analisados 24 textos produzidos por esses alunos a partir da leitura que realizaram dos fatores contextualizadores: título, autor, localização, data, e elementos gráficos, sem a presença do texto escrito. Constatamos que os fatores de contextualização apresentaram um papel importante para desencadear nos leitores certos *frames* (unidades de conhecimento organizadas segundo certo conceito) em relação ao conteúdo semântico do texto não apresentado. E, também, os leitores considerados proficientes (experientes) realizaram uma leitura global do título, porque encontraram neste um elemento orientador para a leitura do texto, uma vez que o analisaram de acordo com o conhecimento de mundo de que dispõem.

Palavras-chave:

Fatores de contextualização. Unidades de conhecimento. Processamentos de leitura.

1. Introdução

Uma das questões polêmicas sobre o tema "Leitura em Sala de Aula": é aquela que vem da pergunta: por que os nossos alunos apresentam tantas dificuldades em leitura? São muitas as reclamações de todos os profissionais envolvidos na área, de que os alunos do ensino fundamental, do ensino médio e, mais especificamente, do ensino superior não sabem ler e interpretar adequadamente.

Com relação ao ensino superior, foco central do presente artigo, já se tornou praxe a constatação de "desvios" e da "crise" do idioma verificados nas provas de redação dos vestibulares. Seria imprescindível para a análise dessa situação levar em conta que os sujeitos desse processo ensino-aprendizagem são falantes nativos e, portanto, o ensino de leitura de língua portuguesa deve adquirir alguns aspectos peculiares.

Em relação ao ensino de língua portuguesa que ocorre em nossas escolas, Pessoa (1986-1987, p. 11-14) afirma ter constatado a existência de um "divórcio entre os textos de orientação curricular, ou seja, as propostas, subsídios, guias, etc., colocados à disposição do professor pelos órgãos públicos da educação, e a prática de sala de aula".

Para essa autora, um dos aspectos enfatizados nessa obra é a importância do trabalho com a linguagem oral, cujo tratamento tem sido bastante decisivo na contribuição da linguística no ensino de línguas. Assim, segundo Pessoa (1986-1987, p. 12),

Os textos salientam a importância do desenvolvimento desta modalidade, apontando para a necessidade da criação de situações de *interação* em sala de aula entre professor e aluno e entre os próprios alunos, uma vez que é fundamental o diálogo, a convivência, a troca de experiências entre ambos. É apenas na medida em que o aluno tem condições de constituir-se locutor e, mais ainda, de constituir os outros como interlocutores, que a linguagem pode desenvolver-se como atividade social que é.

Com base em tais considerações, podemos afirmar que o professor deve preocupar-se com o aspecto da linguagem oral e suas implicações com as atividades de leitura especificamente. Todavia, sabemos que o aluno é bastante treinado a somente escrever, e conseqüentemente sua leitura e compreensão dos textos automaticamente são relegadas a um segundo plano.

Na prática, em geral, o professor de língua portuguesa preocupa-se muito com o ato de escrever. Parece que ensinar língua é simplesmente levar o aluno a um domínio considerado “satisfatório”, em termos de leitura e de produção escrita, do que se convencionou chamar língua padrão.

Entretanto, no momento em que esse aluno sai do ensino fundamental e vai para o ensino médio, notamos que os problemas continuam os mesmos. Ao chegar ao ensino superior, observamos nesse aluno as extremas dificuldades que tem para ler, em decorrência da leitura “falha” e da dificuldade em compreender e interpretar textos. Dentro desse contexto educacional, justifica-se a pertinência desta linha de pesquisa, uma vez que o presente artigo apresenta um estudo dos fatores de contextualização como elementos que contribuem significativamente para avançar expectativas quanto à compreensão do conteúdo semântico de textos diversos.

2. Referencial teórico

Prioriza-se neste artigo a linha de pesquisa da linguística textual, os aspectos de leitura numa abordagem cognitivista propriamente dita e dentro dela os linguistas Beaugrande e Dressler (1981), Kintsch (1978),

Marcuschi (1983), e os pesquisadores Leffa (1996), Lajolo (1994), Zilberman e Silva (1995), Matêncio (1994), Kato (1990) e Kleiman (1996).

Sendo o objetivo desta pesquisa evidenciar o papel dos fatores contextualizadores na leitura de texto, é extremamente pertinente o levantamento do conceito de leitura, bem como a respectiva abordagem dos fatores de contextualização.

Assim sendo, a leitura pode ser conceituada de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado, mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. O conceito geral de leitura tem a finalidade de oferecer um ponto de partida para as conceituações específicas. Os conceitos específicos de leitura prendem-se a aspectos diferentes uns dos outros. Pretendemos eleger um conceito que concilie o conceito geral e os específicos com a finalidade de fundamentar o presente artigo.

Dentro do conceito geral de leitura, observa-se, segundo Leffa (1996, p. 9-10), que “ler é olhar uma coisa e ver outra”. Para o autor a leitura, portanto, é basicamente um processo de representação, não se dá por acesso direto à realidade, mas sim por intermediação de outros elementos da realidade. Embora a leitura normalmente seja processada por meio da língua, também é possível a leitura por meio de sinais não linguísticos. Assim, por exemplo, um engenheiro e um professor farão diferentes leituras sobre um mesmo objeto: se for uma “casa”, o engenheiro fará uma leitura enfocando aspectos de construção civil e de cálculos; provavelmente, o professor fará uma leitura enfocando aspectos de família, sociedade e segurança que esse objeto representa, ou seja, como leitores, não lemos somente a palavra escrita, mas também lemos o próprio mundo que nos cerca.

Com relação aos conceitos específicos, o processamento da leitura, conforme Kleiman (1996, p. 32), começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, que passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. Essa memória seria ajudada nesse processo por outra intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão dentre todo o conhecimento que estaria organizado em nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica, ou memória profunda).

O aspecto cognitivo da leitura, segundo Kleiman (1996), é visto, inicialmente, sob a perspectiva do processamento da informação, come-

çando pela percepção do material linguístico e terminando no mecanismo de agrupamento desse material em unidades sintáticas, o processo de fatiamento. Sua proposta, nesse sentido, consiste no modelamento das estratégias metacognitivas (consciência do processo de aprendizagem) mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto.

A concepção de leitura vista em Kleiman (1996), como “interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativo-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece”, é corroborada por Kato (1990, p. 100).

Para Lajolo (1994), ler não é decifrar, tampouco decodificar, com num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Porém, é exatamente, a partir do texto, ser capaz de atribuir significados, conseguir relacioná-los a todos os outros textos já lidos e reconhecer no texto o tipo de leitura que seu autor pretendia, ou ainda, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Dessa forma, acreditamos que ler é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto. Trata-se de um encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita, ou seja, ler é atribuir significados ao texto.

Em sequência à mesma linha de análise, Zilberman e Silva (1995, p. 112-113) corroboram o conceito de leitura proposto por Lajolo (1994), no que se refere à ênfase dada ao leitor quando afirmam: “compreendemos a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que conjuga e expressa os anseios da sociedade”. Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre o indivíduo e a produção cultural, é capaz de instigar a formação de uma consciência crítica por parte do leitor.

No entender de Matêncio (1994, p. 42-44), a leitura é uma atividade individual quanto ao ato físico, e ao longo do processo, o leitor não fica passivo frente ao texto. Por conseguinte, a visão de leitura como “busca de significado” é substituída pela concepção de leitura como “construção de significado”. A autora também defende o ponto de vista de que, por meio da leitura, estabelece-se um evento interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto.

Tomando como ponto de partida os diferentes conceitos de leitura, parece lícito afirmar que um leitor proficiente (experiente) seria aque-

le que conseguisse efetivar a interação entre conhecimento prévio, conhecimento linguístico e o conteúdo do texto, de maneira adequada. Além disso, deveria ser capaz de perceber uma série de informações dos textos escritos em português corrente apenas com uma “passada de olhos” sobre o texto. Acreditamos que essa leitura de exploração do texto é uma estratégia muito usada pelo leitor proficiente (experiente) e deve ser praticada por todos que queiram melhorar a sua capacidade de compreensão de texto.

Concluímos, a partir das informações encontradas no referencial teórico, que o leitor ideal é aquele que precisa possuir além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

No presente artigo, consideramos que a leitura bem sucedida começa com uma exploração do texto (leitura global) que deve resultar numa série de previsões sobre o conteúdo do que será lido. As hipóteses e inferências do leitor nesse procedimento decorrem da interação da informação visual (fonte, título, autor, data, sinais gráficos, ilustrações, divisões do texto, legendas, notas e referências), da leitura rápida de algumas partes e do conhecimento linguístico e de mundo, do leitor.

Ler, portanto, é interagir com o texto. A leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são componentes essenciais desse processo. À vista disso, para compreendermos o ato de leitura, temos de considerar o papel do leitor, o papel do texto e também o processo entre leitor e o texto, tudo isso em conjunto e não separadamente. Isso se dá porque a leitura não é um processo linear (no qual somente ocorre a decifração das letras, palavras por palavras), mas sim é cíclica (ativação do conhecimento prévio e da leitura de mundo).

Uma vez que estamos tratando a leitura numa abordagem cognitiva, os modelos cognitivos globais exercem um papel importante para as abordagens apresentadas no presente trabalho.

Os modelos cognitivos globais são blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana. Trata-se de estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem integrados.

Segundo Fulgêncio e Liberato (1996, p. 27-31), a obtenção de informação mediante a linguagem “não se faz pela compreensão de cada

elemento individual, ou seja, a decodificação de um texto não se dá exclusivamente pela soma de seus elementos”.

Assim, o significado não é computado somente por intermédio dos elementos explícitos no texto, e geralmente a informação literal de um título não exprime totalmente aquilo que o autor tem para comunicar. Observa-se, portanto, que a habilidade na construção de sentidos exige, obviamente, conhecimentos apropriados do mundo. Diversas teorias argumentam que grande parte do conhecimento de mundo é armazenado na forma de *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*.

Na sua abrangência, os *frames* compreendem, para Marcuschi (1983, p. 48), “o conhecimento diário sobre um conceito central, proporcionando os elementos que em princípio fazem parte de um todo sem dizer em que ordem ou sequência lógica ou temporal, mas estabilizando-se em tipos”.

Os *frames* são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um “certo rótulo, sem que haja qualquer ordenação entre eles; exemplos: Carnaval (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas etc.); Natal, viagem de turismo”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1996, p. 60)

Para a consecução do presente trabalho, optamos por abordar somente os aspectos relativos ao módulo cognitivo global *FRAMES*, pois a compreensão dos fatores de contextualização, representados inicialmente por intermédio da leitura do título “Cesta básica de ilusões” (SILVA, 1999), (ANEXO), deve ser demonstrada em linhas mais gerais, uma vez que essa compreensão envolve conceitos gerais, categorias, regras e estratégias. Esse conhecimento geral não é amorfo, pois está organizado em sistemas conceituais. Portanto, uma das formas de explicar essa organização seria em termos de *frames*, já que esses não são unidades arbitrárias do conhecimento, ou seja, *frames* são unidades de conhecimento organizadas a partir de certo conceito.

Além disso, os *frames* dizem respeito a um conhecimento diário sobre um conceito central, proporcionando assim os elementos que inicialmente fazem parte de um todo sem a necessidade de uma ordenação lógica ou mesmo temporal. (MARCUSCHI, 1983, p. 48) Assim, o título em questão “Cesta básica de ilusões” apresenta conceitos em relação ao campo semântico de suas palavras ativando *frames*, cujos elementos não seguem uma ordem lógica ou temporal para se estabilizarem em tipos.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com 72 alunos da primeira série e com 31 alunos da segunda série de um curso de letras de uma universidade do interior paulista. A coleta de dados foi realizada em dois momentos diferentes, ou seja, um momento para cada série. Os dois momentos foram assim divididos: para a primeira série foi observado apenas o título “Cesta básica de ilusões” sem qualquer outra informação. Os alunos responderam em folha à parte à seguinte questão: *Um texto com esse título trataria de que assunto?*

Os alunos da segunda série foram divididos aleatoriamente em duas turmas: (A e B) e responderam à mesma questão: *Um texto com esse título trataria de que assunto?*, porém, acrescida de outros elementos de contextualização. Assim, a turma A, além do título, teve contato com o nome do autor e a localização do texto-fonte, e a turma B teve contato com todos os referidos fatores de contextualização: título, autor, localização, data e elementos gráficos.

Por intermédio da pergunta de pesquisa e do acréscimo de novos fatores de contextualização para cada coleta de dados, mostramos a ativação de diferentes *frames* de conhecimento dos leitores-informantes, após a leitura dos fatores de contextualização em questão.

As respostas dos alunos de ambas as séries foram analisadas de acordo com o conteúdo semântico das expressões que compõem os fatores de contextualização, formando conceitos que, por sua vez, possibilitaram a ativação de *frames* na mente dos leitores-informantes. Assim, para a análise do *corpus*, confrontamos as respostas dos alunos ao conteúdo semântico do texto-fonte.

Nessa análise inicial observamos o fator de contextualização: o título, em relação aos dois conceitos apresentados por ele (conceitos relacionados às expressões: “cesta básica” e “de ilusões”), e verificamos os *frames* ativados por esses dois conceitos, além de apresentarmos uma classificação para esse tipo de título. Ressaltamos o fato de que os leitores não tiveram contato com o texto propriamente dito, e somente levantaram suas hipóteses a partir da leitura que fizeram do título: “Cesta básica de ilusões”.

Para a análise do *corpus* confrontamos a resposta do aluno ao conteúdo semântico do texto original.

No segundo momento, foram analisadas as respostas das turmas A e B referentes aos alunos da segunda série. Como vimos, a turma A observou o título, o autor e a localização, e a turma B observou todos os fatores de contextualização do texto original.

Como critério de análise, igualmente observamos nas respostas dos alunos os *frames* de conhecimento de mundo ativados na mente dos leitores em relação à exposição de cada fator de contextualização apresentado para cada etapa da pesquisa.

4. Resultados da pesquisa

No que concerne às hipóteses levantadas anteriormente foi possível constatar que os alunos da primeira série, que só tiveram o título como informação do texto, prenderam sua atenção no título por inteiro. Em seus textos, os *frames* ativados giram somente em torno das campanhas políticas e dizem respeito a um conhecimento diário sobre o conceito central *cesta básica* versus *de ilusões*, em que a ordem ou a sequência lógica temporal não importam por se tratar de um conjunto de conhecimentos armazenados na memória do leitor, debaixo de certo rótulo (KOCH; TRAVAGLIA, 1996; MARCUSCHI, 1983).

Os alunos do grupo A da segunda série revelam em seus textos que os *frames* ativados em torno das *ilusões* políticas reforçadas pela mídia televisiva ocorreram devido à localização do texto-fonte, o qual acreditamos ser um importante fator de contextualização para provocar expectativas de leitura. Ressaltamos que, para essa etapa da pesquisa, além do título, foram fornecidos o nome do autor e a localização (de onde o texto original foi extraído). Vimos que esses alunos alcançaram expectativas de leitura muito fiéis ao conteúdo informacional do texto-fonte. Percebemos também que os fatores de contextualização que lhes foram concedidos contribuíram para esse avanço. Dessa forma, em relação aos alunos da primeira série, estes outros revelam maior aproximação ao conteúdo informacional do texto original.

Ao analisarmos os resultados obtidos com os alunos da segunda série – turma B, constatamos que, apesar da exposição a todos os fatores de contextualização, alguns se prenderam mais à leitura que fizeram do título, em detrimento dos demais fatores contextualizadores. Isso significa que tais alunos fizeram uma leitura voltada muito mais às críticas ao Governo, à Economia e à política social do país. Outros, porém, enfatiza-

ram a realidade do povo brasileiro que vive de ilusões, sonhos almejados por dias melhores. Houve também alunos que deram mais atenção aos elementos gráficos apresentados, pois a foto da apresentadora Marília Gabriela já traduz por si só todo o conteúdo semântico do texto-fonte.

Em suma, concluímos que os *frames* (um dos modelos cognitivos globais) são subjetivos e avaliativos. Dessa forma, devemos assumir que as proposições que os representam prendem-se à variação pessoal de conceitos em termos de sua completude, ordenação ou hierarquia. Além do conhecimento, observamos que os *frames* representam crenças avaliativas como, por exemplo, opiniões sobre situações de vida. Esse fato significa, portanto, o diferente desenvolvimento dos alunos da primeira série e da segunda série e, por conseguinte, tal resultado também alerta sobre as implicações pedagógicas decorrentes dessa diferença. Daí acreditarmos ser necessária a constante redefinição dos objetivos em leitura por parte do professor e dos próprios alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dada a provisoriidade e a falibilidade da leitura apenas dos fatores de contextualização, é óbvio que essa leitura não detém e não produz um saber, tal como na leitura integral do texto. Porém, constatamos que, por meio do presente trabalho, a leitura dos fatores contextualizadores aciona um processo de conhecimento a partir da experiência e do exercício cotidiano da sua prática: a capacidade associativa e a produção preditiva de sentidos.

5. Considerações finais

Iniciamos este trabalho evidenciando a necessidade de oferecer ao aluno um ensino de língua portuguesa que atenda às demandas concernentes não só à escrita, mas também à leitura, já que muitos estudantes chegam ao ensino superior com sérias dificuldades para apreender os sentidos de um texto.

Creemos que o caminho para tornar o aluno proficiente na leitura de textos compreende vários aspectos, sendo que um deles consiste em reconhecer o papel dos fatores contextualizadores na leitura de texto. Assim considerando, empreendemos uma pesquisa cujo objetivo foi revelar se esses fatores realmente interferem na habilidade leitora dos alunos.

Segundo nossas análises, foi possível constatar que os fatores de contextualização têm um papel importante para desencadear *frames* nos

leitores em relação ao conteúdo semântico do texto original; pois, de certa forma, todos alunos-leitores do presente trabalho conseguiram avançar algumas expectativas em relação à leitura do texto original.

Vimos que o leitor considerado proficiente (experiente) é aquele que realiza uma leitura global do título, apoiando-se no conhecimento de mundo. Esse leitor é capaz de fazer uma análise do campo semântico das expressões “cesta básica” e “de ilusões”, partindo do sentido denotativo das expressões para o sentido conotativo. Em seguida, poderá efetivar a junção das expressões, levantar e selecionar predições para sua leitura. Observamos que os referidos grupos de leitores apresentam suas estratégias de leitura metaconsciente, ou seja, conseguem monitorar e estabelecer objetivos para uma leitura mais adequada, de maneira “consciente”.

Nossas análises sinalizam ainda que, quanto mais informações sobre os fatores de contextualização forem oferecidas ao aluno-leitor, mais este avançará em suas expectativas e hipóteses sobre o texto. Trata-se de o professor provocar esses múltiplos olhares, que tornam a leitura uma atividade instigante e prazerosa. Por fim, cremos que são essas estratégias pontuais, com objetivos claros e definidos, que poderão efetivamente contribuir para a formação do aluno-leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1981.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KINTSCH, Walter. Comprehension and memory of text. In: ESTES, William Kaie. (Org.). *Linguistics functions in cognitive theory*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso, 1978.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. *Revista Letras e Letras*. Uberlândia: Edufu, v. 3, n. 1, p. 4-7, jun. 1987.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coe-rência textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto Editores, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A linguística do texto: o que é e como se faz. Recife: UFPE – *Série debates 1*, 1983.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Autores Associados, 1994.

PESSÔA, Regina Maria. Ensino do português: formação do professor. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 30-31, p. 11-14, 1986-1987.

SILVA, Fernando Barros e. Cesta básica de ilusões. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Caderno TV folha, p. 2, 07 mar. 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ____; _____. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 3. ed. São Paulo: Ática, p. 111-115, 1995.

2 tvfolha domingo, 7 de março de 1999 FOLHA DE S.PAULO

CRÍTICA

Cesta básica de ilusões

Fernando de Barros e Silva
Editor interino de Opinião

Com crise se cresce. Esse é o slogan adotado pelo SBT para entrar em sintonia com os ares do segundo mandato. Muito mais que o suposto apelo patriótico, o que resalta na frase é o elogio da esperteza e da competição individualista que ela embute. Na crise, fatura quem tiver mais condições e menos escrúpulos para passar os outros para trás.

É mais um exemplo da aclimação brasileira da cartilha neoliberal. Em compasso, aliás, com a política oficial de Brasília, que manda cortar o dinheiro da cesta básica dos famintos em nome do esforço fiscal.

A contribuição do SBT ao país, no entanto, não se restringe ao slogan edificante. A programação da emissora tem se esforçado para colocá-lo em prática. Tome-se o caso do "SBT Repórter" da semana passada, cujo tema, em tese, seria o desemprego.

A pauta do programa, apresentado por Marília Gabriela, ela mesma, é uma espécie de achado dos novos tempos. Escolhidos a esmo sete desempregados, cada um deles foi encaminhado pela produção do programa a um "guia espiritual" a fim de tentar arrumar um emprego.

Claudinei foi a uma mãe-de-santo; Rafael visitou uma vidente; Marcos Gualberto procurou um rabino; Nilson, uma cigana; Fátima foi ver um culto evangélico; Francisco tentou a simpatia do alho; Juandir, finalmente, foi orar com o padre Marcelo, o qual, segundo Marília Gabriela, "tem uma oração

que é tiro e queda para conseguir emprego".

O programa tratou então de apresentar a peregrinação dos desesperados, numa espécie de transe sincrético, ao mesmo tempo em que ia ensinando ao espectador algumas simpatias destinadas a conseguir um posto de trabalho.

Ao final, ficamos todos sabendo que algumas das cobiças do SBT arrumaram seu emprego, ao passo que outras não tiveram a mesma sorte e continuavam engrossando as estatísticas do IBGE.

Não seria o caso, evidentemente, de criticar aqui a credence popular, mas, antes, de chamar atenção para a instrumentalização es-

perta da miséria e do desespero pela emissora, que, a pretexto de fazer jornalismo, transforma um problema social em questão de fé e produz mistificação grosseira. Estamos, por assim dizer, no reino do imponderável.

Essa forma insidiosa com que o "SBT Repórter" apresenta o drama do desemprego e encaminha a sua suposta solução pela via da superstição é um sinal de que o compromisso jornalístico foi jogado às favas em nome de alguns pontos a mais de audiência, pouco importando quanto isso possa custar.

Não deixa de ser um detalhe perverso que Marília Gabriela empreste seu

prestígio como jornalista, construído muito antigamente, é verdade, para dar um verniz de credibilidade a um programa cujo efeito mais evidente é turvar horizontes e obscurecer qualquer debate sério.

Esse "SBT Repórter" permite equacionar dois problemas mais amplos relativos à TV. Primeiro, a sua contaminação pela religião e pelo misticismo, que hoje vai da programação ao controle das emissoras. Isso se verifica na Manchete e na Record, obviamente, mas também na Globo, no SBT e, marginalmente, na Bandeirantes, que disputam a tapa o passe do padre popstar.

Em segundo lugar, a diluição de fronteiras entre jornalismo e ficção, com resultados que vão do mero diversionismo mais ou menos inofensivo às raías do atroz, feita para atender as exigências de uma programação supostamente popular — eufemismo para designar a sua adaptação à regressão social em curso avançado.



Marília Gabriela, que apresenta o "SBT Repórter", às quartas-feiras, às 22h30, no SBT

E-mail: fbs@uol.com.br

**A INTERTEXTUALIDADE
ENTRE O REINO DO AMANHÃ E APOCALIPSE**

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)

leticia.uems@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

A *graphic novel* *O Reino do Amanhã*, segundo Gomes (2012, p. 14) é baseada na interpretação do livro bíblico do *Apocalipse*, a diferença é que a história se passa no universo dos super-heróis. Enquanto no *Apocalipse* bíblico há uma cristãos esperando pela volta de Jesus, na versão em quadrinhos de Mark Waid, os super-heróis anseiam pelo retorno do Superman, o personagem mais messiânico da nona arte, na esperança de que ele resolva os conflitos do mundo, que estava nas mãos de uma nova geração de heróis, que além de não terem experiência, lutam entre si, eles que estão prestes a causar o fim do mundo.

“Dez anos depois do Superman e a maioria dos heróis de sua geração abandonarem a luta ao crime, um novo grupo de heróis jovens e inexperientes está prestes a causar o apocalipse”. (GOMES, inédito)

A série *O Reino do Amanhã* é uma inovação, pois surge em um momento em que as histórias em quadrinhos eram produzidas com muitas cores e imagens, mas com um enredo pobre, e que visavam objetivavam a comercialização. *O Reino do Amanhã* é elaborado para romper com esses costumes e não só para trazer de volta personagens antigos da Liga da Justiça, mas também para retomar o período em que as histórias em quadrinhos, doravante HQs, eram inteligíveis e que faziam críticas à política e a sociedade de modo geral.

Em uma época em que as editoras como a Image ganharam muito público, com suas cores exuberantes, desenhos exagerados, mas pouca preocupação com os roteiros, *O Reino do Amanhã* é uma boa reflexão sobre a mudança de paradigmas no mercado dos quadrinhos. (Gomes, inédito)

O livro bíblico do *Apocalipse* apresenta uma série de cartas escritas por João e destinadas para igrejas do período posterior a Cristo no primeiro século, a revelação contida no livro é trazida através de símbolos, objetos semióticos, imagens estranhas e difícil entendimento. Um pensamento que muitos têm a respeito deste livro, é de que ele trata do

caos, do fim para humanidade e da desesperança, mas na verdade, o livro apresenta uma mensagem de esperança gloriosa daqueles que seguem a Jesus Cristo.

A intertextualidade de *O Reino do Amanhã* com o livro do *Apocalipse* é percebida com mais facilidade por quem já tem a leitura bíblica, no entanto, para aqueles que não tiveram essa leitura prévia, dificilmente perceberá a relação que há entre os dois textos. A relação entre ambos não se dá somente pelo fato de haver versos retirados do texto bíblico, mas ela é estabelecida também pela semelhança da temática, de mensagem. O personagem, claramente inspirado no pai do ilustrador Alex Ross, que faz a ligação entre os dois textos é Norman McCay que passa por toda a história, um pastor que tem a sua fé esfriada ao ver os “heróis” destruindo uns aos outros, numa completa desunião, o que abala as crenças do personagem.

O personagem Norman McCay, é um dos poucos personagens que não é herói em um mundo constituído pelos “super-heróis”, mas que está em busca de esperança para a própria vida. Assim como o pastor luta para que não perca a sua fé, Superman também vive uma crise, por achar que não há solução para o caos em que o mundo se encontra.

Os encontros e desencontros são marcados por momentos, que muitas vezes, geram mudanças no caminho dos personagens, como foi o primeiro encontro entre a Mulher Maravilha e o Superman, esse encontro tira Clark do seu isolamento e o leva de volta para lutar pela humanidade. Cada encontro tem uma significação no desenrolar da trama, as alianças são feitas e desfeitas a todo o momento, o que leva o leitor a uma constante surpresa. Além dos encontros, ou seja, semelhanças do texto de *O Reino do Amanhã* com o texto bíblico como, por exemplo: “Houve vozes, trovões, relâmpagos e terremotos”. (WAID, 2004, p. 13) trecho que aparece entre aspas na HQ que é muito semelhante ao texto *Apocalipse* “Então o anjo pegou o incensário, encheu-o com fogo do altar e lançou-o sobre a terra; e houve trovões, vozes, relâmpagos e um terremoto. (*Apocalipse* 8:5).³

Ao notarmos que *O Reino do Amanhã* apresenta intertextualidade, devido às semelhanças de texto e temática, com o livro *Apocalipse*, o ob-

³ A versão bíblica do *Apocalipse* utilizada para análise nesse trabalho é a nova versão internacional – NVI da Bíblia Online, disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/acf/ap/1>>. Acesso em: 11-03-2013.

jetivo desse artigo é analisar de que forma a intertextualidade pode estimular o leitor para a leitura do texto bíblico. E conseqüentemente apontar quais são os elementos que aproximam os dois textos.

2. Encontros e desencontros

A linguística textual surge em meados dos anos 60, com objetivo de estudar o resultado parcial da atividade comunicativa que se dá pelo registro em forma de texto. Assim como na fala o ser humano, enquanto ser social, precisa interagir com outros sujeitos para se comunicar, a escrita de um texto é construída seguindo alguns moldes característicos dessa comunicação, dessa interação com o outro. De que maneira isso ocorre? Percebemos que um autor interagiu com o texto de outro escritor a partir do fenômeno da intertextualidade, ou seja, por meio de pistas que são dadas ao longo do texto poderemos perceber ideias de outros textos sendo reescritas, ou reformuladas e até mesmo sendo citadas de maneira direta.

“Podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes”. (KOCH, 2000, p. 22) Para a escrita de um texto também precisamos levar em consideração que o indivíduo possui conhecimentos que Koch denomina enciclopédico, ou seja, aquele conhecimento de mundo que o autor do texto carrega em sua memória. Sobre o processo de produção e a intenção do texto a pesquisadora afirma:

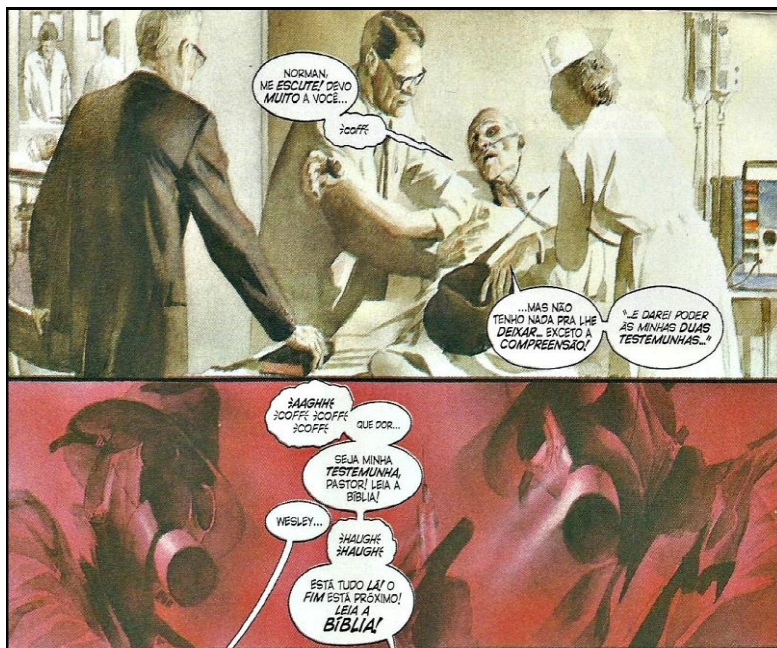
(...) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados a realização dos objetivos; isto é, de uma atividade intencional do falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário, através da manifestação verbal. (KOCH, 2000, p. 22)

Ao escrever um texto o indivíduo tem uma intenção e um objetivo que deseja alcançar por meio da sua escrita. Por isso, estratégias são utilizadas, há um planejamento de ideias que expõe o conhecimento prévio que o sujeito possui. A partir da afirmação de Koch é possível entender que os textos são resultados de ações de pensamentos de indivíduos socializados.

Em se tratando da HQ *O Reino do Amanhã*, um dos recursos textuais utilizado é a intertextualidade com o livro *Apocalipse*, o uso desse recurso é caracterizado por uma série de encontros textuais. Logo no inf-

cio da narração encontramos trechos que estão diretamente ligados ao texto *Apocalipse*, trata-se de versos retirados do oitavo capítulo deste livro, o texto aparece lido pelo personagem Wesley que em seu leito de morte alerta o seu amigo, o pastor Norman McCay, sobre visões que ele diz ter tido, além disso, ele pede para o pastor agir, pois ele afirma que o fim está próximo e diz que é necessário ler as escrituras sagradas.

Há uma fala do personagem Wesley, que vai de encontro com um verso do livro de *Apocalipse*, o personagem afirma “E darei poder às minhas duas testemunhas.”⁴ *Apocalipse*, 11:3, na tentativa de que o pastor reaja e faça algo para que o mundo volte a ter esperança e não pereça na destruição. Na HQ essa fala aparece entre aspas indicando que é um texto de outro autor, sendo reutilizado para dar sentido a história.



O sentido dessa fala só obteremos após efetuar a leitura de toda a narrativa da HQ, então poderemos compreender que as duas testemunhas são Norman e Superman, o primeiro terá a função de julgar o mal e de

⁴ Essa fala do personagem encontra-se na página 19 da HQ.

punir de acordo com o seu ponto de vista humano, já a segunda testemunha irá agir com sua liderança, mostrando aos heróis que eles têm que voltar a lutar pelo o que é certo e não lutar por lutar.

Os dois personagens se encontram devido algumas semelhanças que são traçadas entre eles, ambos atravessam toda a trama tentando descobrir o sentido de suas próprias vidas, há uma busca pela razão de eles serem escolhidos para liderar e há uma preocupação pelo papel que eles devem desempenhar diante do universo. Os personagens representam os homens do ontem, ou seja, são mais velhos e experientes, mas que precisam deixar a confusão de suas vidas de lado, para poderem projetar um amanhã melhor para o planeta.

No entanto, a distinção entre os dois personagens primeiro é fato de um é super-herói e o outro não, segundo trata-se de o pastor ser invisível, ele é levado pelo Espectro para todos os lugares dessa forma para que os heróis não o vejam e para que ele presencie tudo e faça o seu julgamento.

Essa invisibilidade de Norman faz referência às visões de João para a escrita do livro *Apocalipse*, o autor relata no texto bíblico “E logo fui arrebatado no Espírito, e eis que um trono estava posto no céu, e um assentado sobre o trono.” *Apocalipse*, 4:2, João foi arrebatado pelo espírito para que pudesse descrever tantas visões no seu livro, o mesmo poderíamos dizer que aconteceu com o pastor, pois ele é levado pelo Espírito da vingança de Deus, que é o Espectro, para que ele tenha todas as visões necessárias.

O retorno de Superman para o mundo, com a finalidade de que ele reorganize tudo, faz dele a esperança, ele é um “messias” para uma sociedade que sem ele vive em total destruição. Esse fator remete a mensagem do livro *Apocalipse* que foi escrito por João em um momento de perseguição religiosa, que os cristãos vivam na época:

Não podemos entender o livro de *Apocalipse* como um tratado científico e tampouco como um poema apesar da linguagem literária. Entendamos que, face às perseguições sofridas pelos cristãos, João teve de “criptografar” informações através de recursos bem sutis. (SILVA. p. 2)

Silva explica que o livro *Apocalipse* possui uma linguagem literária, no entanto predomina uma linguagem “semiótica”, ou seja, carregada de símbolos que muitas vezes dificultam a compreensão do leitor, outra característica do livro, segundo Miranda (p. 1) “é difícil perceber uma linearidade, ou sequência continua.”, e assim como ocorre no livro *Apoca-*

lipse ao lermos a HQ *O Reino do Amanhã* também teremos a impressão e até mesmo uma dificuldade em acompanhar a trajetória do narrador devido ao fato de o Espectro, conduzir Norman a vários lugares para que ele revele o ponto de vista humano sobre tudo o que ele assiste.

O *Apocalipse* trata não só do anúncio da volta de Cristo, mas alerta para uma preparação, pois o messias virá para julgar o mundo, no caso de *O Reino do Amanhã* quem julgará será o pastor. Ele decidirá quem será punido pelo mal, revela o Espectro a ele.

O retorno de Superman é o que aviva a esperança em todo mundo, a sua volta para a população humana é como uma recompensa da fé⁵, e se tudo o que os seres humanos esperassem tivesse sido realizado no momento em que ele volta. O que certamente faz o leitor retomar questões que giram em torno do livro *Apocalipse*, a mensagem de que muitas coisas aconteceram para anunciar o retorno de Jesus Cristo cumprindo a promessa feita pelo Cristo “Não vos deixarei órfãos; voltarei para vós.” (João, 14:18), “Vocês me ouviram dizer: Vou, mas volto para vocês.” (João, 14:28). Isso comprova que Superman é um personagem messiânico no universo das histórias em quadrinhos.

A volta de Superman é narrada da seguinte maneira: “O Superman *retornou*... e ao fazê-lo arrancou da *reclusão* os titãs do passado... com seu brilho de esmeralda e lampejos escarlates *iluminando* as trevas do dia”. (WAID, 2004, p. 85)

Quando o herói retorna para o seu lugar, ele reassume o controle de tudo, a liderança e coloca cada um da nova geração de heróis em seu devido lugar. Esses símbolos como os lampejos e o fato dele iluminar as trevas demonstra o seu poder mesmo sendo um herói antigo.

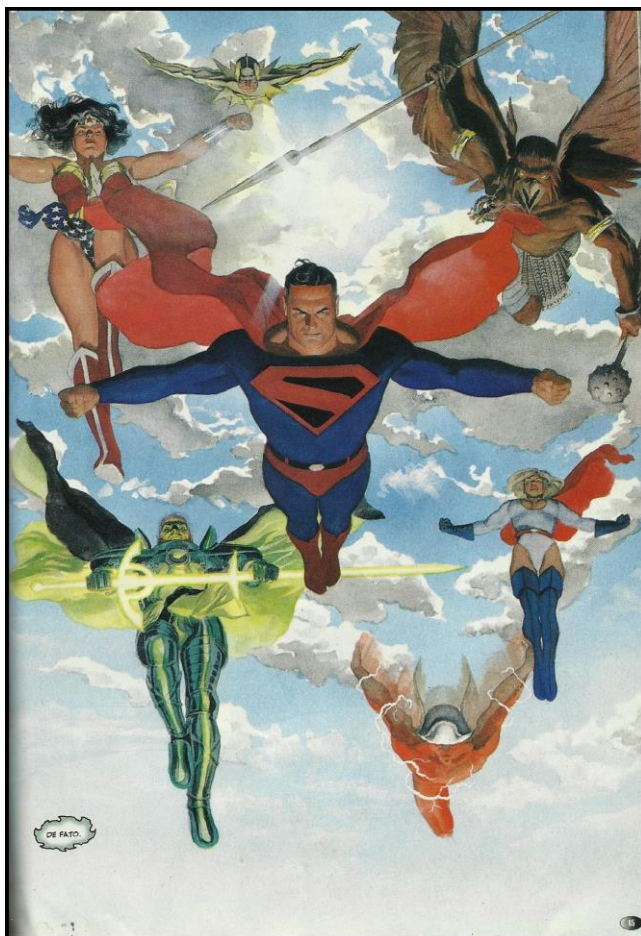
“E abriu-se no céu o templo de Deus, e a arca da sua aliança foi vista no seu templo; e houve relâmpagos, e vozes, e trovões, e terremotos e grande saraiva”. (*Apocalipse* 11:19)

No livro *Apocalipse* sempre que se refere a uma visão de Deus, ou de algo próximo a ele, há símbolos que aparecem com frequência como os relâmpagos, os trovões e terremotos, é como esse até mesmo a natureza anunciasse o seu poder, isso também ocorre no *O Reino do Amanhã* no retorno do Superman.

⁵ Trecho baseado em uma fala contida na HQ, p. 57.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Algo que nos chama a atenção é o fato de que os textos retirados integralmente do livro *Apocalipse* aparecem ao início de cada capítulo, no segundo capítulo, que mostra o retorno dos heróis antigos, sobretudo a volta do Superman há o seguinte texto: “E vi os sete anjos, que estavam diante de Deus,” retirado de (*Apocalipse*, 8:2), o efeito dessa intertextualidade é a de que os sete anjos eram alguns dos heróis da liga que voltavam junto do seu líder, ou seja, Mulher Maravilha, Lanterna Verde, Flash, Asa Noturna, Poderosa, Gavião Negro, são os sete anjos que o texto de *Apocalipse*, usado no texto da HQ se refere.



Ao retomarmos a fala de Koch sobre a escrita do texto que se dá por meio de uma “atividade consciente, criativa que compreende o desenvolvimento de estratégias.” (KOCH, 2000, p. 22) podemos então pensar que os encontros textuais foram cuidadosamente elaborados na HQ e eles tem um sentido, tem a função de enriquecer o texto e de também provocar um “confronto” entre as duas obras pelo fato de possuírem semelhanças e ao mesmo tempo distinções.

Quando Superman se reúne com os heróis há a seguinte narração “e o arco celeste estava ao redor do trono, e parecia semelhante à esmeralda.” (*Apocalipse*, 4:3) e em seguida aparece um balão com a seguinte fala: “Outra citação do *Apocalipse*” (WAID, 2004, p. 90) esse é o momento em que há o reconhecimento de que o autor está utilizando trechos do livro bíblico com intuito de acrescentar e enriquecer seu texto, isso se torna mais evidente pelo fato de o nome do livro aparecer em negrito, está destacado.

O terceiro capítulo, na versão encadernada é intitulado “Lá no Céu”, fazendo referência a um lugar de paz, porém esse é o capítulo que narra início da batalha entre os heróis. Os textos do livro do *Apocalipse* que iniciam a narrativa são: “E clamou com grande voz, como quando ruge um leão; e, havendo clamado, os sete trovões emitiram as suas vozes.” (*Apocalipse*, 10:3) essa voz na HQ podemos entender uma referência ao encontro que Norman MacCay que terá com o Superman, tendo assim a única oportunidade de revelar suas visões para os super-heróis e alertá-los da batalha, mas uma vez retomando a função de João, de alertar as igrejas, ao escrever suas visões.

Por isso os encontros textuais e dos personagens fazem ligações e nos fazem retomar a ideia de que a principal função da intertextualidade é “entrelaçar”⁶ duas ou mais obras literárias.

Norman vai dizer para o Superman as seguintes palavras: “queimou-se a terça parte das árvores, e toda a erva verde foi queimada.” (*Apocalipse*, 8:7), “escureceu-se o sol e o ar.” (*Apocalipse*, 9:2)⁷ e a última fala do pastor diante dos heróis na versão da HQ será:” Temei a

⁶ Termo utilizado por Corrales em “A intertextualidade e suas origens” disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf>>. Acesso em: 26-03-2013.

⁷ A versão da Bíblia utilizada exclusivamente para esse verso foi a Almeida, corrigida e revista. Bíblia Online, disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/acf/ap/9/2+>>. Acesso em: 03-04-2013.

Deus, e dai-lhe glória... pois é vinda a hora do seu juízo.” (WAID, 2004, p. 137) já na versão do *Apocalipse* encontramos o seguinte texto “Dizendo com grande voz: Temei a Deus, e dai-lhe glória; porque é vinda a hora do seu juízo.” (*Apocalipse*, 14:7) quando lemos o texto original percebemos que há uma retomada na expressão “grande voz” que encontramos no início do capítulo, que nos conduziu a fazer uma ligação entre a voz de João, que teve as visões dos últimos dias antes da volta de Cristo, mas no caso de *O Reino do Amanhã* faz referência ao anúncio das visões de Norman para os super-heróis.

O Armagedon, a batalha final ocorre por meio de uma luta entre os próprios super-heróis, de um lado estão dos heróis aposentados que lutam pelas “massas pobres” (WAID, 2004, p. 63) e do outro está um grupo de jovens heróis liderados por Magog que os transformou em heróis irresponsáveis e agressivos. O juízo final se dá no quarto capítulo que é denominado “Batalha sem-fim” novamente a narração do texto de *Apocalipse* dos “trovões e relâmpagos” assim como na Bíblia, os símbolos se repetem a cada capítulo. Na HQ também encontramos esse efeito sendo aplicado.

Uma distinção entre as duas obras está relacionada ao Armagedon, a batalha final entre o bem e o mal, no livro *Apocalipse* essa a luta final ainda não ocorreu, só se tem um alerta de que as pessoas devem se preparar para tal. Já na HQ essa batalha acontece, os antigos heróis Superman, Mulher Maravilha, Batman se unem a nova geração de heróis e liderados por Clark vencem a batalha. E os super-heróis são julgados por um ser humano ao invés de um Deus, como será na versão do *Apocalipse*.

3. *O Reino do Amanhã pode atrair novos leitores para a Bíblia?*

O Reino do Amanhã possui um elo com o livro do *Apocalipse*, no entanto, assim como o autor do roteiro da HQ Mark Waid, precisou ter um “conhecimento enciclopédico”⁸ de leituras anteriores do texto *Apocalipse*. Para que o leitor da HQ reconheça e perceba as intertextualidades daquelas citações de versos retirados do texto bíblico, que aparecem somente entre aspas é necessário que ele tenha o conhecimento prévio especificamente do texto *Apocalipse*.

⁸ Termo de Koch citado no início do texto.

Há uma relação que qualquer leitor pode fazer que se estabelece entre o herói messiânico Superman e o herói bíblico, Jesus Cristo, ao fazer essa ligação o leitor será levado a desconfiar que haja uma intertextualidade entre *O Reino do Amanhã* e algum texto bíblico, pois o tema apocalíptico na bíblia não é tratado especificamente no livro *Apocalipse*, mas desde o Velho Testamento no livro de Isaías e em todo o Novo Testamento.

Quando no segundo capítulo temos uma fala que nos revela que o texto da HQ está cheio de citações do *Apocalipse* (WAID, 2004, p. 90), indicando para o leitor a fonte das ideias para retratar o Armagedon, podemos admitir que a leitura da HQ *Reino do Amanhã*, pode despertar o interesse do leitor para buscar as fontes que provavelmente inspiraram a escrita do roteiro do apocalipse no universo dos super-heróis.

No entanto, é preciso ressaltar que o texto bíblico possui uma complexidade maior, mas com uma leitura anterior da HQ pode tornar algo mais prazeroso e menos complicado, ao tentar interpretar os significados de símbolos presentes na obra.

4. Considerações finais

Podemos pensar que *O Reino do Amanhã* é um clássico porque vai abordar um tema polêmico, como o Armagedon, indo ao encontro do texto que provocou inicialmente todas as discussões em torno do assunto. Mesmo que adaptando partes do texto do *Apocalipse* de acordo com a sua intenção da obra, a essência foi mantida, criando assim um vínculo entre as duas obras, de maneira que até mesmo aquele que não leu o texto *Apocalipse*, poderá ser conduzido à leitura dele.

Devido à complexidade do nosso objeto de pesquisa, salientamos que gostaríamos de abordar mais questões relacionadas à intertextualidade entre os dois textos, porém devido ao fato de ser um trabalho inicial sobre o tema destacamos apenas as relações principais entre *O Reino do Amanhã* e o *Apocalipse*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WAID, M. ROSS, A. *O reino do amanhã*. São Paulo: Panini Comics, 2004.

SILVA, A. M. da. *Uma leitura funcionalista em Apocalipse*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/alexswandermdasilva.pdf> Acesso em: 27-03-2013.

GOMES, Nataniel dos Santos. *100 quadrinhos para se ler antes de morrer*. Inédito, cedido pelo autor.

_____. Deus entrou no universo dos super-heróis: como a religião tem usado os quadrinhos para proclamar suas doutrinas. In: GOMES, N. S. (Org.). *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

**A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
O ENSINO MÉDIO: O QUE PROPÕEM OS PCN**

Graciela Fátima Granetto (UEMS)

graciгранetto@gmail.com

Ana Aparecida Arguelho de Souza (UEMS)

anaarguelho@yahoo.com.br

1. Introdução

Este artigo é resultado parcial de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que tem como temática os instrumentos de leitura e seus objetos, no trabalho com a literatura, no ensino médio. O universo da pesquisa abrange, além dos Parâmetros Curriculares, manuais didáticos utilizados no ensino médio da rede pública escolar de Mato Grosso do Sul. O objetivo é verificar em que medida o texto literário é apresentado como objeto de leitura e como se dão as orientações de leitura dessa modalidade de texto, nos instrumentos didáticos analisados e, por fim, investiga os determinantes históricos dessas escolhas.

Para este evento, selecionou-se como objeto de estudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, especificamente dois volumes: o que diz respeito às bases legais do documento e o que trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no que tange à leitura da literatura no ensino médio.

Para tornar claro nosso objetivo neste artigo – fazer um levantamento das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a leitura da literatura no ensino médio – faz-se necessário um breve histórico dos PCN e uma delimitação nas concepções de leitura e de literatura incorporadas no instrumento didático estudado. Por fim, as implicações dessas concepções, bem como do histórico, nas orientações dadas pelos parâmetros.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: do histórico a uma análise histórica

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM são documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educa-

ção, por ser incumbência da União o fazer, segundo o Artigo 9º inciso IV da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

[...] estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Após dois anos dos *Parâmetros do Ensino Fundamental I*, 1ª à 4ª séries, terem sido recebidos nas escolas de todo o Brasil, em 1999, o Ministério da Educação lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*.

Segundo a *Carta ao professor* (1999, p. 9), primeira parte dos PCNEM, que diz respeito às bases legais, a partir do momento em que o ensino médio começou a fazer parte da educação básica, observou-se a necessidade de se ter um currículo que tivesse vínculo com a vida dos alunos, já que esse nível de ensino passou a corresponder à formação que todos deveriam ter.

Ainda, conforme o texto de *Apresentação* dos PCN (1999, p. 11), o que havia antes do instrumento didático analisado era um ensino descontextualizado, baseado no acúmulo de informações. Essa reforma curricular, concretizada com a implementação dos parâmetros, visava desse modo difundir os princípios estabelecidos pela LDB, bem como orientar os professores com relação às mudanças propostas.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização [...]. (PCN, 1999, p. 11)

O documento explicita e ratifica a necessidade de se, ao pensar em reformas curriculares, considerar a expansão do sistema educacional, com a democratização do ensino das décadas de 1970-1980, e as modificações estruturais que alteram a produção e mesmo a organização econômica da sociedade.

Pensar um novo currículo para o ensino médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alternando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCN,

1999, p. 15)

Isso posto, é importante destacar a perspectiva teórica que referencia este trabalho: a ciência da história, “como possibilidade de captar a singularidade do objeto no interior de relações mais amplas e marcadas por contradições.” (SOUZA, 2010, p. 8) Dessa forma justifica-se o estudo da gênese dos PCN buscando eventos anteriores que foram fundamentais.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais.

A partir dessa conferência os países passaram a elaborar novas diretrizes educacionais, “[...] surgiu a partir das sugestões dos organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e PNUD, após a realização em Jomtiem, Tailândia, sob orientação do Banco Mundial, da Conferência Mundial de Educação Para Todos” (JACOMELI, p. 67). Decorrentes dela, a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e outras reformas educacionais da mesma época.

O estabelecimento de referenciais nacionais vem associado ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (Brasil, 2001), financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1999): expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação a distância e melhoria da infraestrutura das escolas. (LOPES, 2002)

O que fica evidente é que as sugestões sobre as reformas educacionais garantiram os investimentos do Banco Mundial na educação brasileira que, dessa forma, incorporou um modelo internacional, subsidiando o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Este foi, evidentemente, o ponto motivador da gênese, do surgimento do documento aqui estudado.

O documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial. (LOPES, 2002)

Uma grande mostra do quanto as políticas educacionais sofrem influências desse modelo de globalização do capital. E não podia ser diferente, à medida que os organismos de financiamentos internacionais de-

terminam os rumos do sistema educativo de qualquer país menos desenvolvido.

3. *Leitura, literatura e leitura de literatura nos PCN do ensino médio*

Será objeto dessa discussão a concepção de leitura e de literatura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. O estudo aqui se centra não mais nas *Bases Legais*, mas no volume específico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O documento traz um texto com o título *O sentido do aprendizado na área*. Neste, apresenta a concepção de linguagem adotada, bem como um conjunto de disposições e atitudes “de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCN, 1999, p. 13).

Segundo os Parâmetros, o objetivo da proposta é o desenvolvimento das competências e habilidades em língua portuguesa, e não elencar um rol de “conteúdos tradicionais” (PCN, 1999, p. 46):

Al ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar com a objetivação das competências em questão.

Esta justificativa se faz necessária, visto que realmente pouquíssimos trechos trouxeram alguma orientação no que diz respeito ao trabalho que se espera com relação à leitura e à literatura, principalmente. Além disso, quando fez, deu-se um tratamento genérico e irrelevante. “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (PCN, 1999, p. 18)

Posicionamento aceitável do ponto de vista da diluição da literatura, que vem ganhando corpo, desde os primórdios da sociedade moderna nos manuais didáticos propostos por Comenius, pedagogo oriundo do movimento da reforma, que definiu as bases da pedagogia burguesa, em sua obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1957).

Tal postura indica a vinculação de Comenius com as forças sociais burguesas porque é compatível com a nova sociedade, voltada para a economia

política, para o trabalho e o mercado, onde não há espaço para a reflexão filosófica contida nas literaturas e nem necessidade dela. Por essa via, somando o fato de a escola ser instrumento de vinculação do ideário burguês, torna-se mais compreensível o descaso para com a literatura, na escola moderna. (SOUZA, 2010, p. 12)

Em outra situação em que a literatura foi apresentada, falava-se da confusão entre norma e gramaticalidade, quando foi estabelecido um paralelo com o estudo literário e o conceito de texto literário. Ambos, seguindo o documento, também se apresentam de forma confusa e incompreensível para o aluno.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (PCN, 1999, p. 34)

É bem verdade que nos manuais tradicionais a história da literatura se sobrepõe ao texto literário e os conceitos de literatura são discutíveis. Resta no desenrolar desta pesquisa examinar manuais pós-parâmetros para verificar se algo mudou.

Logo após, os parâmetros específicos da área apresentam relato de uma atividade que foi realizada em sala de aula, na qual os alunos, que foram divididos em grupos, deveriam separar diversos textos em literários e não literários.

Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. (PCN, 1999, p. 34)

A relevância dada a essas questões, num documento que se apresenta com tanta importância, são exemplos que a escola, realmente tende a incorporar como sua função o atendimento de necessidades, gostos, preferências dos estudantes, muito além de sua função que deveria ser específica, como afirma Alves, “a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento (...)”. (2001, p. 184)

Comungando com Alves quanto à função específica da escola não ser desempenhada, a única surpresa, no trecho dos PCN acima citado, foi

o aluno fazer referência a Zé Ramalho em seu questionamento, uma ilustração mais verídica usaria talvez algum astro do funk. Por que não?

A vulgarização da literatura e das artes, o pastiche, a superficialidade, próprios da cultura pós-moderna são extremamente reveladores de que a sociedade do capital está se desmanchando e arrastando com ela tudo o que de mais relevante o homem já produziu. (SOUZA, 2012, p. 188)

Ao invés de subsidiar o professor – orientando-o em como podem ser apresentadas as obras literárias, dirimindo essas confusões teóricas, nos casos em que o professor é questionado e, muitas vezes, por sua formação também questionável, não consegue resolver, nem mesmo colocar em discussão o que está sendo apresentado – o documento acaba dando relevância a esse tipo de questões para justificar a dificuldade de se organizar o currículo da disciplina no ensino médio. “Sem dúvida que, em vista desse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no ensino médio” (PCN, 1999, p. 34). Ou seja, um documento que se propõe a ser parâmetro aponta questões e levanta dúvidas que não se propõe resolver.

Literatura e leitura apareceram em outros pouquíssimos trechos desse documento específico da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, num deles exatamente para direcionar para enquanto “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, a literatura integra-se à área de leitura” (PCN, 1999, p. 38). Apenas isso. Nada foi falado a respeito dessa “área”, nenhuma orientação dada.

Em contrapartida, há inúmeras afirmações a respeito do contexto social, da valorização do “já sabido” pelo aluno, da funcionalidade dos discursos. Essas concepções de ensino da língua estão muito presentes nos manuais didáticos, instrumentos que não estão sendo analisados neste artigo específico, mas que nos ajudam a compreender a complexidade dessas escolhas pedagógicas apresentadas pelos parâmetros.

No seu esforço de aproximar-se das camadas mais humildes da população escolar, ao invés de trazer até elas o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o manual didático percorreu o caminho inverso. Garimpou textos produzidos por essas mesmas camadas e ofereceu-lhes de volta, sustentado no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. Essa postura, diga-se, é profundamente desrespeitosa e até cruel para com os jovens das periferias. A realidade dos alunos de classe econômica baixa é, na verdade, o capitalismo excludente. É esse que lhe sonega bens materiais e culturais, portanto, é o capitalismo que eles devem compreender para fazer o enfrentamento necessário. E o manual didático, ao sonegar os elementos da cultura ocidental, construída ao longo da história, torna-se, igualmente, um fator poderoso de exclu-

são social porque não faculta ao jovem ir além do que lhe foi permitido pelo capitalismo. (SOUZA, 2010, p. 137)

4. Considerações finais

Chegamos a constatação, por meio de elementos explícitos no texto dos parâmetros, que a função da escola é unicamente preparar o jovem para a inserção no mercado de trabalho.

Na verdade, se havia o interesse em descompartmentalizar o conhecimento, esse se deve ao fato de que, na década de 90, o jovem que o mercado precisava não era mais o especialista, era aquele que tinha uma formação geral, não específica.

Daí vem a questão da relevância que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* dão aos temas transversais como sendo aqueles que, por serem temas gerais do cotidiano, se constituem formadores desse cidadão.

Por outro lado, nesta análise das *Bases Legais* dos PCN e dos parâmetros específicos da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* o descompromisso com o conhecimento, função específica da escola, deu mostras, dada a pouca relevância à leitura da literatura que se observou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Fato que é plenamente justificado ao considerarmos as influências externas sofridas pelo sistema de ensino na elaboração destes documentos, bem como na efetivação destas diretrizes.

Conclusão óbvia se não perdermos de vista o que objetivou a redação destes parâmetros, a quem e a que o documento deve servir. Fruto e destino de qual sociedade. Afinal, há implicações diretas de interesses externos latentes neste instrumento didático. Percebemos que a fragilidade e a degradação visíveis nos documentos oficiais marcam o momento histórico a que estamos situados.

Este é apenas um recorte do trabalho, felizmente, ele compõe um projeto maior, pois há muito que se levantar e analisar sobre os textos que compõem os instrumentos didáticos no que diz respeito à leitura da literatura no ensino médio. Entretanto, já nos deu condições de compreendermos a influência de alguns aspectos externos à escola no rumo que toma a educação no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1957.

JACOMELI, Mara Regina M. *PCNs e Temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea, 2007.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, setembro de 2002, Campinas. Versão impressa ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>>.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Manuais didáticos de ensino de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 6-19, mai.2010.

_____. Porque ler os clássicos. In. *Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura*. Curitiba: Appris, 2012.

**A ORTOGRAFIA EM CARTA OFICIAL
DA ENTRADA DE IMIGRANTES JAPONESES NO BRASIL:
UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA**

Hiroco Luiza Fujii Iwassa (UEMS)
luizaiwassa@hotmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)
mealmeida_99@yahoo.com.br

1. Introdução

Com o intuito de procedermos com os estudos em historiografia linguística, verificamos, nesta pesquisa, aspectos de mudança ortográfica pontuados pelos princípios da imanência e adequação de Koerner (*Apud* NASCIMENTO, 2005).

Dentro desta perspectiva, o documento em análise, consiste em uma carta oficial (ver anexo) remetida pelo cônsul brasileiro, Alcino Santos Silva ao Secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo, no ano de 1908. O intuito consistia em oficializar a entrada de imigrantes japoneses ao Brasil e contribuir com a mão-de-obra complementar nas fazendas cafeeiras em expansão.

Dentro desta perspectiva, pontuamos que o estudo de documentos escritos, sob a ótica da historiografia linguística, nos fornecem aspectos da língua não mais estigmatizados pela sociedade, ou seja, sufocados pela fala, refletindo assim, o reflexo desta variação num longo período de tempo.

(...) as culturas operam com a escrita – que é, por suas propriedades, história e funções sociais, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada – desenvolvem um padrão de língua que, codificado em gramáticas, cultivado pelos letrados e ensinado pelas escolas, adquire um estatuto de estabilidade e permanência maior do que as outras variedades da língua, mas principalmente como ponto de referência para a imagem que os falantes constroem da língua. (FARACO, 2006, p. 15)

O documento em análise, foi redigido em 30 de abril de 1908, através do consulado dos *Estados Unidos do Brasil*, assim denominado no documento, na cidade de *Yokohama*, cidade comercial e portuária do Japão.

O conteúdo da carta consiste em informar dados referentes à expedição desses imigrantes para o Brasil. Essas informações, remetem a

particularidades da viagem, tais como: o tipo de transporte; as condições da embarcação; informações sobre a lista de bordo dos passageiros; características físicas e culturais específicas de tais imigrantes.

O documento suprarrelacionado está disponível no Arquivo Público do Estado de São Paulo <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br>>, na seção “Documentos em Destaque”. Dessa forma, nosso *corpus* se restringe à carta oficial, redigida formalmente, garantindo a legibilidade do texto e facilitando o processo de análise teórica, assim proposta nesta pesquisa.

Dentro desta perspectiva, consideramos apenas os aspectos internos da língua; a imanência e adequação, conforme citados anteriormente. A análise do documento consiste em fazer uma aproximação temporal e verificar o distanciamento linguístico entre as ocorrências ortográficas do objeto em questão.

Por meio deste conteúdo linguístico, é que verificamos as mudanças ortográficas ocorridas no intervalo de um século. Para contribuir com esta análise, utilizamos, como recurso de pesquisa, o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1999).

Neste sentido, vale ressaltar o contexto linguístico em que a carta foi produzida. Situada no período pseudoetimológico; o documento apresenta muitos vocábulos de predominância latina; em especial. O “Sistema etimológico é o que procura aproximar, quanto possível, a forma gráfica atual da forma gráfica original, por exemplo: *afflicto*, *acção*, *gymnasio*, *acto*, *habil*, *phthisica*, *inceptar*, exemplo, *schisma*, *mactar*”. (PEREIRA, 1942, p. 50)

Dentro desta perspectiva, verifica-se a predominância do período pseudoetimológico a partir do século XVI, além da influência de línguas que evoluíram a partir do latim e que disseminaram suas estruturas para outras línguas, conservando a suas origens.

Conforme Coutinho (1958), este período apresentou surtos etimológicos, em que, muitas palavras eram grafadas conforme as influências sociais da época. “Com o advento do Romantismo, novo surto etimológico se observa, desta vez, porém, muito mais funesto, porque não se procura a origem imediatamente no latim, mas através do francês (...)” (COUTINHO, 1958, p. 83). A influência do francês torna-se evidente na duplicação de consoantes, por exemplo, período em que o valor fonético foi deixado de lado.

A partir do século XVIII o espanhol deixa de desempenhar o papel de segunda língua de cultura, que passa então a ser exercido pelo francês. Não se trata propriamente de uma situação de bilinguismo, mas é nos livros franceses que os portugueses vão buscar boa parte de sua cultura, e é por intermédio do francês que entram a maioria das vezes em contato com o mundo exterior. (TEYSSIER, 1982, p. 33)

Considerado o contexto linguístico acima, foram relevadas as ocorrências ortográficas pertinentes deste período. Antes de procedermos para as análises, consideramos os conceitos que regem os princípios da imanência e adequação, os quais nortearão o objeto desta pesquisa.

2. Princípios metodológicos: imanência e adequação⁹

Sob a perspectiva interna da língua, esta pesquisa busca a análise linguística em documentos históricos que, de certa forma são testemunhos da mudança linguística ocorrida num período secular.

É certo que, a variação a partir da escrita formal ocorre de forma paulatina em relação ao tempo e espaço, no entanto, a partir deste aspecto, é possível verificar com maior rigor os documentos em análise, pois tais variações ocorreram conforme a língua padrão utilizada na época.

Neste sentido, é fato que a contextualização¹⁰ do documento em questão seja feita, no entanto, este princípio já foi abordado em outro momento da pesquisa. O segundo princípio apresenta dimensões internas da língua: a imanência. Consiste na busca da língua em documentos históricos, ou seja, a busca da análise da língua em si mesma. “(...) o próximo passo consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico (...)”. (KOERNER, 1996, p. 60)

O princípio da imanência consiste na análise do quadro linguístico da época, verificando a terminologia adotada e assim, compreender a língua e a sua estrutura interna. “O quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente, e não em referência à doutrina linguística moderna. Este pré-requisito pode ser chamado o princípio da imanência”. (*Idem, ibidem*)

⁹ Princípio da imanência e adequação de Koerner (*apud* NASCIMENTO, 2005) já foi abordado em outra pesquisa, no entanto, será reforçado, por fazer parte norteadora desta análise.

¹⁰ Princípio da contextualização de Koerner (*apud* NASCIMENTO, 2005) também já foi realizado em outro momento da pesquisa, prevalecem então, apenas os princípios de imanência e adequação.

Para tanto, este princípio, insere-se nos limites do estudo sincrônico, concentrando parte da pesquisa num dado momento histórico, apontando os vocábulos presentes no documento de forma estática. Assim, consideramos o recorte linguístico do documento em questão sem aproximações temporais e linguísticas.

Seguindo ainda na perspectiva interna da língua, pontuamos o princípio da adequação, observando o distanciamento temporal, cultural, espacial a partir de um dado recorte histórico, em especial, o linguístico. Faz-se assim, aproximações terminológicas da língua em questão, observando as mudanças conforme os efeitos do tempo.

Prosseguindo com a discussão metodológica, vale ressaltar que o princípio da adequação, consiste em uma análise particular da língua, mas na tentativa de comparar os momentos históricos que evidenciam a evolução/mudança do quadro linguístico. Dessa forma, tal princípio em consonância com o princípio da imanência, apresenta um caráter diacrônico, ou seja, aborda-se o aspecto evolutivo da língua.

Sendo assim, tais princípios metodológicos, são constituídos para ordenar e sistematizar o trabalho do historiógrafo da língua, fornecendo à pesquisa um caráter mais amplo e científico em sua totalidade.

3. *Análise do corpus*

Conforme Coutinho (1958), o período pseudoetimológico, como citado anteriormente, não seguia um sistema ortográfico único. Ou seja, cada qual, escrevia conforme considerava mais adequado, justamente por não haver um sistema que contribuísse para o uso da língua, tanto na escrita, quanto na oralidade. Dessa forma, muitos vocábulos com o mesmo sentido, poderiam apresentar grafias diferentes.

O documento em análise, apresenta marcas ortográficas recorrentes a este período linguístico. O testemunho desta confusão linguística, aparece logo na primeira página do documento, em que, a palavra *Brasil* aparece redigido com “s” e posteriormente, nas páginas 03 e 04 do documento, aparecem redigidas com “z”; *Brazil*.

Segue abaixo, o conteúdo ortográfico, com particularidades deste

período, presentes na carta¹¹ destinada à Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo.

3.1. Consoantes dobradas, hoje permanecem apenas uma, com exceção de rr e ss:

- (Latim: *remittēre* > remetter > remeter)
- (Latim: *comunicātīō-ōnis* > comunicação > comunicação)
- (Latim: *commerciālis* > commercial > comercial)
- (Latim: *occupātīō-ōnis* > ocupações > ocupações)
- (Latim: *illa* > ella > ela)
- (Latim: *annus* > anno > ano)
- (Latim: *columna* > colluna > coluna)
- (Latim infinitivo: *attēndēre* > attendendo > atender)
- (Latim: *appārentīa* > apparenca > aparência)
- (Latim infinitivo: *offerescēre* > offerecer > oferecer)
- (Latim: *diffērens – entis* diferente > diferente)
- (Adapt. do francês no infinitivo: *vacciner* > vacinados > vacinar)
- (Latim infinitivo: *inspeccionar* > inspeccionados > inspeccionados)
- (Francês: *installation* > instalação > instalação)
- (Francês: *accord* > acordo > acordo)
- (Latim infinitivo: *immigrare* > imigração > imigrar)

3.2. Consoantes mudas, hoje em desuso:

- (Latim: *director* > director > diretor)

¹¹ Disponível no site do Arquivo Público do Estado de São Paulo <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br>>, na seção "Documentos em Destaque".

- (Latim: *instruĕre* > instrução > instrução)
- (Latim: *āctīvus* > activa > ativa)
- (Latim: *contractus* > contracto > contrato)
- (Latim: *distinctus* > distincta > distinta)
- (Latim: *character* > character > caráter)

3.3. Letra z em vocábulos hoje grafados com s:

- Latim: (*japponez* > japonez > japonês)
- Francês: (*pays* > paiz > país)
- Latim: (*mensis* > mezes > mês)

3.4. Verbo com vogal dupla:

- (Latim: *teer*, hoje: ter)
- Letra s em vocábulos hoje grafados com z:
- (Latim: *introdūcĕre* > introducido > introduzir)
- (Latim: s *satisfacĕre* > satisfaser > satisfazer)
- (Latim: *prōdūcĕre* > produsir > produzir)
- (Latim: *auctōrizāre* > autorisei > autorizei)
- (Francês: *colonisation* > colonisação > colonização)

3.5. Letra y substituída pelo i:

- (Grego: *typos* > typo > tipo)
- (Francês: *hygiénique* > higienica > higiênico)

Vogal e substituída por i

- (Latim: *aetās* > edade > idade)

Letra *x* em vocábulos hoje grafados com *s*: estrangeiro

- (Latim: *extrānĕus* > estrangeiro > estrangeiro)

A análise da carta em questão, expõe a realidade linguística em que a sociedade se encontrava, visto que, o período pseudoetimológico; contexto em que a carta foi escrita; apresentava discussões acerca da ortografia e procurava na época, a identidade e sistematização da língua portuguesa.

Conforme Coutinho (1958), a partir do século XVI, a latinização das palavras tornam-se evidentes e começam a surgir as buscas pelos primeiros tratados de ortografia; uma discussão que se estendeu por todo o período pseudoetimológico.

Assim, verifica-se a partir de Spina (1987), o uso recorrente de termos latinizados por escritores reforçando ainda mais os modelos clássicos da época.

O deslumbramento da cultura clássica, suscitado pelo movimento humanístico da segunda metade do século XVI, criou não só uma elite de eruditos (...) como propiciou o aparecimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa: debruçados na leitura dos modelos clássicos, sobretudo latinos, os escritores portugueses foram naturalmente levados a introduzir na língua inúmeros latinismos (...) (SPINA, 1987, p. 10)

Conforme Pereira (1932), a reforma no início do século XX, já buscava uma tentativa de sistematizar e unificar a língua portuguesa, tanto no Brasil quanto em Portugal. No entanto, essas tentativas somente atingiram êxito alguns anos depois, com a primeira reforma ortográfica brasileira em 1943.

Considerando o conteúdo da carta, observa-se o enraizamento da língua portuguesa ocorrido através das marcas do latinismo, a partir das aproximações linguísticas realizadas através do princípio da adequação. Os vocábulos rebuscados com resquícios fonéticos, eram mantidos pela sociedade intelectual como via de regra e mantinha rígida a estrutura da língua portuguesa, mesmo sendo alguns vocábulos escritos conforme os caprichos do escritor. “O maior conhecimento do latim, sobretudo com o Renascimento, que proclamava a necessidade de se conhecerem os escritores clássicos, romanos e gregos, foi a causa de que se comessem a aparecer entre nós as complicações gráficas”. (COUTINHO, 1958, p. 77)

Para tanto, verifica-se neste período, variações no quadro linguístico da época, que determinaram, por conseguinte, um registro da busca

de identidade da língua portuguesa. Tal busca resultou em terminologias muitas vezes, consideradas falsas em relação à etimologia da palavra, ocasionando assim, incoerências na grafia de muitos vocábulos, como citado no documento anteriormente; em relação à palavra *Brasil* com *s* e *Brazil* com *z*. Assim segue a citação de Pereira, que comprova tais incoerências no sistema ortográfico. “Em tal systema não se pôde esperar uma coherencia impeccavel, pois o uso vário é o seu criterio.” (PEREIRA, 1932, p. 105)

O documento em análise segue como testemunho das fixações ortográficas oriundas do latim situadas como ponto de referência para a língua portuguesa. Apresentam o exagero em abusar da grafia etimológica sobre o fonético. O uso de consoantes e vogais duplicadas; o uso de “z” no lugar de “s” e vice-versa; o uso de “y” na representação da vogal “i”, além das outras marcas abusivas, recorrentes deste período.

4. Considerações finais

Com o intuito de apropriar-se do documento, fazendo aproximações e distanciamentos, é que, esta pesquisa em sua análise, verifica o despreparo dos escritores da época no uso da ortografia. Quer sob o aspecto fonético, quer sob o aspecto fonológico.

Sob a ótica historiográfica, tal pesquisa levantou dados relevantes e registrou a variação linguística a partir de uma carta formal, redigida no ano de 1908, possibilitando assim, a verificação da mudança da língua portuguesa num período secular.

Dessa forma, abordamos este estudo apenas sob a perspectiva interna da língua, adequados aos princípios da imanência e adequação de Koerner (*Apud* NASCIMENTO, 2005); o que nos permitiu compreender certas terminologias no quadro linguístico atual e em que condições de produção cada conjuntura linguística foi estabelecida.

De fato, o período pseudoetimológico dificultava o uso da língua tanto na fala, quanto na escrita. A liberdade linguística prejudicou a sistematização ortográfica da língua, e o documento em análise, foi testemunho deste período, em que os abusos na ortografia eram recorrentes.

Assim, ressalva tal processo de idas e vindas desta mudança linguística, num período considerado abusivo em relação à ortografia da língua portuguesa. “Essas transformações não se deram por acaso, não

foram produzidas pela moda ou capricho, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos espontâneos”. (COUTINHO, 1958, p. 13)

Conforme a citação acima, consideramos que a fala também foi um veículo de transformação no período pseudoetimológico, resultando em falsas etimologias, por conta da própria dinâmica da língua. Por ser viva, a língua, por mais formal que seja, sofre alterações em sua estrutura por necessidades do próprio falante e do sistema linguístico regido na época.

Sob as perspectivas da historiografia linguística, esta análise possibilitou um estudo sincrônico e diacrônico da língua. Os princípios de imanência e adequação, permitiram a este trabalho, a volta ao passado com o intuito de iluminar o quadro linguístico atual, possibilitando assim, reflexões acerca da ortografia da língua portuguesa.

Conforme Pereira (1932) e Coutinho (1958), a partir de suas gramáticas históricas, é perceptível a mudança da língua dentro das várias épocas que se seguem. Por serem de épocas distintas, trazem em suas obras observações pertinentes de cada século.

É perceptível na obra de Pereira, o conflito entre as teorias vigentes que abarcavam o ensino da língua portuguesa devido à ortografia pseudoetimológica. E isto se confirma, com a gramática histórica de Coutinho em 1958, reafirmando os exageros que este período ocasionou na estrutura da língua portuguesa.

Assim, a adição ou substituição de certas consoantes no léxico do português contribuiu para a reflexão dos usuários da língua portuguesa, a partir de um outro ângulo, sem visar somente a estrutura das palavras, mas também, o histórico deste sistema ortográfico regente atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

KASATO MARU: uma viagem pela história da imigração japonesa. Ar-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

quivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n° 2, p. 45, 1996.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1932.

_____. *Grammatica histórica*. 102. ed. São Paulo: Nacional, 1957.

NASCIMENTO, J. V. Fundamentos teórico-metodológicos da historiografia linguística. In: _____. (Org.). *A historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

5. Anexos

Carta do cônsul brasileiro Alcino Santos Silva redigida no dia 30 de abril de 1908.

Nº 999 *Vinte e seis/10/08* Prof. n. Off. 1 fls. 75

Secretaria da Agricultura

Directoria de Terras, Colonização e Imigração


Anno: 1908

Data 30-Abril-1908.

Interessado Consulado dos E. U. do Brasil em YOKOHAMA.

Assumpto Remetendo a lista dos primeiros imigrantes japonezes destinados a este Estado.

Alcino Santos Silva - cariense -



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Seccao
H.

Consulado dos E. U. do Brazil
Yokohama, 30 de Abril de 1908

A DIRECTOR-IA DE TERRAS,
COLONISACÃO E IMMIGRACÃO

1111 9 1908.

M. Mansur

Senhor Secretario, Auxiliar de Gabinete,

Tenho a honra de remetter a V.S. a inclusa lista dos primeiros emigrantes japonezes, que no dia 28 do corrente partiram para Santos pelo "Kasato-maru".

Segundo declarou-me o Presidente da Companhia de Emigração, é em cumprimento de um accordo concluido entre o Governo de V.S. e a sua Companhia, que essés emigrantes foram expedidos para o Estado de S. Paulo. Apesar de nenhuma communicacão ter recebido a respeito deste contracto, acreditei no que me disse o dito Presidente e dei instrucções ao Vice-Consul em Kobe, para proceder como se os emigrantes fossem introduzidos por conta do Governo de V.S. Em mesmo compareci ao embarque, procurando facilitar e satisfazer todas as formalidades, que poderiam escapar ao nosso Vice-Consul, que é estrangeiro e tem muitas occupacões como chefe da sua casa commercial.

1-1-10-35

Ilm. Sr. Secretario da Agricultura, Commercio e Obras Publicas de S. Paulo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Infelizmente, na confecção da inclusa lista houve algumas lacunas, que não me foi possível corrigir pela falta de tempo, pois ao chegar a Kobe já estava ella feita. Autorisei ao Vice-Consul a legalis-a, bem como os passaportes, aguardando-me para dar á V.S. as explicações e esclarecimentos necessários.

Na parte relativa ás edades V.S. notará um contraste entre o numero de annos e as datas de nascimentos declaradas nos passaportes, e que é devido á maneira especial de contar as edades no Japão. Assim é que, a creança tem um anno no dia em que nasce e no anno seguinte, sem que para isto seja preciso o decurso de doze mezes, tem ella dous annos. Por exemplo: uma creança nascida em 30 de Dezembro, tem um anno neste dia, e em 1º de Janeiro tem ella dous annos, quando á sua idade para nós é apenas de trez dias.

Na columna destinada aos chefes de familias ha tambem um engano, ainda devido ao uso do paiz, pelo qual o chefe de uma familia, em todas as circumstancias da vida, é o parente mais chegado e mais velho.

D'ahi a menção de alguns chefes que ficaram no Japão. Neste sentido ha uma declaração junta a cada passaporte. Demais, pedi ao Sr. Miduno para organizar a bordo uma lista complementar, mencionando os chefes de familias que seguiram para o Brazil. Na lista, as pessoas pertencentes á mesma familia estão ligadas por um traço vermelho.

V.S. observara tambem uma falta de uniformidade em alguns passapor-

-tes, isto é, Prefeituras ha que concedem um passaporte para cada individuo, e outras um unico para cada familia.

Além destas faltas é possível, que V.S. encontre outras. Espero que ellas serão desculpadas, attendendo a que é a primeira vez que d'aqui se manda emigrantes para o Brazil, e que os costumes desta terra são completamente diferentes dos nossos.

Para o futuro darei, em tempo, as necessarias providencias a fim de que todos os documentos sejam estabelecidos, tanto quanto possível, conforme as exigencias das nossas leis.

Todos os emigrantes foram vacinados, inspeccionados e as suas bagagens desinfectadas antes de serem embarcadas. O vapor que os conduz, é o ex-Kaiserin, antigo navio-hospital russo encontrado em Port-Arthur pelos japonezes. A sua installação pareceu-me hygienica.

A impressão que tive desses emigrantes não foi totalmente desfavoravel, sobretudo, tendo-se em vista o typo japonês, que é de baixa estatura, de apparencia mais fraca do que forte e, em seu conjunto, bastante feio.

Os homens da ilha de Riu-shiu (Okinawa), de aspecto agradavel, parecerão-me fortes e resistentes. A gente dessa parte do Japão é muito dada a agricultura, obediente e activa, e estou certo que em S. Paulo esses trabalhadores serão justamente apreciados. Falam uma especie de patois, que os proprios japonezes

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tem necessidade de interpretes para se entenderem com elles.
Penso que no fim de uma ou duas colheitas, V.S. poderá facilmente julgar da força e do caracter desses emigrantes, de quem, seja ditto de passagem, não se devera exigir mais de 2/3 do trabalho produzido por um emigrante branco. Os salarios, naturalmente, devem ser pagos nesta proporção.
O japonês, mais do que qualquer outro emigrante, só trabalha sob as ordens de um chefe (cyabun), a quem obedecem cegamente.
Aproveito com prazer deste ensejo, Sr. Secretario, para ainda uma vez, offerecer os meus insignificantes serviços, em tudo o que neste Imperio possa interessar ao Estado de S. Paulo e, pessoalmente, a V.S.
Tenho a honra de reiterar a V.S. os protestos da minha alta estima e distincta consideração.

Mário Santos Abreu
Assinatura

26

Secretaria da Agricultura

Em 13 de Junho de 1908

Subam ao Sm. do Secretario.

Henri Perin, director.

Fonte: KASATO MARU: uma viagem pela história da imigração japonesa. Arquivo Público do Estado de São Paulo – São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2009, p. 41, 43, 44, 45, 46, 47 e 50.

**A OUTRA HISTÓRIA AMERICANA
UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA SEGREGAÇÃO RACIAL**

José Bráulio da Silva Júnior (UEMS)

josebrauliojunior@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

O presente trabalho visa fazer uma abordagem crítica que revele as relações humanas entre os principais personagens do filme norte americano: *American History X* (1998), em português *A Outra História Americana*. Através dessa abordagem pretendemos revelar o discurso ideológico baseado no mito das superioridades das etnias contidas na trama.

Vamos refletir os aspectos demonstrados no filme que levaram os principais personagens Derek Vinyark e seu irmão Danny a participar de uma gangue racista.

Em seguida pretendemos analisar dois aspectos utilizados constantemente pelo diretor para a construção do desfecho/cena final, são eles: digressões e transformação ideológica do personagem Derek Vinyark.

2. O filme

O filme retrata a luta do personagem Derek, um ex-líder de uma gangue, sua fuga e o afastamento de seu irmão mais jovem, Danny, do ciclo de ódio que ele próprio trouxe para sua família.

Após a morte de seu pai, um bombeiro claramente racista, Derek herda o ódio racial dele e monta um grupo de jovens brancos igualmente frustrados para se proteger das gangues de negros, porém o grupo começa a ganhar cada vez mais adeptos. Posteriormente esses grupos influenciados pelas ideias nazistas começam a atacar todos àqueles que não se enquadrassem no perfil ariano.

Derek como se fosse predestinado a matar um jovem negro, vai preso por assassinato. O grupo de intolerância racial existente na cadeia não segue os ideais racistas, que são: não fazer negócios, conversar ou confraternizar com outras etnias, pelo contrário. O trabalho interno, que

todo o preso tinha que fazer, Derek fazia em parceria com um negro e com o tempo ele percebeu que a única coisa que ele tinha de realmente diferente de um negro era o tom de pele, o que o fez mudar completamente seus conceitos e sua vida.

Ao ser liberto Derek tem ainda mais prestígio no seu bairro que agora é totalmente controlado pela gangue racista, só que agora uma gangue de um número ainda maior, mas para surpresa de Derek, seu irmão está seguindo seus passos de ódio.

3. *Relações humanas*

Antes de iniciar esse tópico devemos lembrar que não há rivalidade entre as artes. Analisaremos as relações humanas e posteriormente o fenômeno da digressão pelo olhar das teorias literárias.

Observações servem essencialmente para assentar que não cabe rivalidade na relação entre as artes, vistos que para quem comunga da opinião de que essa troca é espontânea e salutar. (CUNHA, 2007, p. 58.)

Para analisarmos comparativamente os personagens e assim revelar as relações humanas entre eles, seguiremos o modelo por Massaud (1974), no qual sugere que para a melhor compreensão de um personagem, devemos isolá-lo dos demais, de maneira que o foco da análise seja apenas ele, e posteriormente analisar suas ações.

Visto que insulamos a personagem a fim de estudá-la, ao encarar “o que faz”, também podemos ter em conta sua ação particular. Todavia, como sua ação somente se configura em relação a outras personagens e ao que elas fazem, é natural que a análise se detenha nos interlocutores e suas respectivas ações, sempre no intuito de compreender a personagem escolhida. Portanto, a análise de um protagonista engloba os terrenos vizinhos, onde reinam as demais personagens e ações, sempre em função do primeiro. (MOISÉS, 1974, p. 221)

Assim sendo isolaremos Derek Vinyark, o personagem principal, analisaremos suas ações ao longo do filme, afim de que compreendamos melhor os outros e o próprio filme.

Para melhor entendimento desse tópico devemos dividi-lo em duas partes: Irmãos Vinyark, e, negros e brancos. As duas partes serão analisadas de maneira que façam um constante paralelo comparativo com a postura ideológica do personagem Derek no início e no final do filme.

3.1. Irmãos Vinyark

Podemos notar uma relação amorosa entre os irmãos Vinyark, é evidente uma profunda admiração de Danny pelo seu irmão mais velho Derek. Danny ao longo de todo o filme se espelha na postura de seu irmão, segue sem questionar os pensamentos e conselhos de Derek, para melhor exemplificar podemos destacar que após a prisão de Derek, o caçula entra para gangue e faz a mesma tatuagem e logo após que Derek é solto e muda sua postura Danny é facilmente convencido a também mudar sua postura em relação ao discurso de segregação racial.

Propositalmente é colocado na construção da trama como uma das figuras de maior admiração de ambos os irmãos Vinyark, logo após o falecido pai, o diretor da escola Dr. Bob Sweeney, um professor negro, que acredita no potencial de ambos os irmãos, insiste em tentar mudar a ideologia racial de ambos através do conhecimento da história da luta de direitos civis do povo negro norte americano. O que dá título ao filme na versão brasileira.

3.2. Negros e brancos

Como já dito, Derek um líder de uma gangue de intolerância racial é preso pelo assassinato de um jovem negro. Se observarmos atentamente seu corpo nas cenas em que o personagem aparece sem camisa, veremos uma série de tatuagens de cunho racistas e nazistas, entre elas a mais chamativa é uma suástica em cima do peito, do lado esquerdo, como se estivesse sido colocada ali para dizer: “isso está no meu coração”.

Assim como no Brasil a taxa de negros presidiários nos EUA é superior a de brancos, assim a realidade inverte-se, negros se tornam brancos e brancos se tornam negros, ou seja, quem antes era oprimido, no cárcere se torna o opressor. O que obriga Derek a se aliar a um novo grupo racista, porém esse grupo não é fiel aos ideais nazistas.

Aqueles que Derek julgava serem seus protetores e semelhantes o estupram, mas aquele que pertencia a outro grupo que ele tanto discriminou o salvou do destino certo da morte. Um negro, colega de trabalho na lavanderia. Um negro se tornou seu único amigo no período de cadeia.

O primeiro banho de Derek fora da cadeia é uma cena, na qual claramente o diretor quer mostrar um homem que está renascendo, que deseja consertar os erros do passado. A água aparentemente não está

apenas lavando o corpo, mas também a alma do personagem, após o banho Derek se olha na frente do espelho, se reconhece, como se estivesse confessando para si próprio que errou, seu semblante e aparência agora é totalmente diferente do início do filme. Com uma das mãos cobre a tatuagem da suástica existente no seu peito, como se quisesse apagar do passado as marcas de ódios e os erros cometidos. Dessa cena em diante Derek usa apenas camisas com mangas longas, para esconder as tatuagens nazistas, como se quisesse mais uma vez esconder o passado.

O nazismo/racismo que se encontra no coração dos jovens pertencentes à ganguê, que Derek era líder, se pauta no nazismo alemão, um conceito de nacional-socialismo, praticada pelo partido nazista da Alemanha, formulada por Adolf Hitler, e adotada pelo governo entre 1933 e 1945. A essência do nazismo está no totalitarismo, ou seja, o estado deve controlar tudo e todos e por estado nacionalista definimos como um estado que não apenas entra em confronto com outros países como também se encarregar de expurgar toda a influência extranacional.

Nossa base é Lenharo (1994) para entender tal contexto. De acordo com o livro *Mein Kampf* (Minha Luta), Hitler pintou para ganhar a vida, leu bastante para aprender a odiar os judeus, quanto os comunistas e os socialdemocratas. Ele nasceu como cidadão do império húngaro e acreditava que a sua diversidade étnica e linguística o enfraquecera. Também via a democracia como uma força desestabilizadora, porque colocava o poder nas mãos das minorias étnicas, que tinham incentivo para enfraquecer e desestabilizar mais o Império, diferentemente da ditadura, que colocava o poder nas mãos de indivíduos restritos e intelectualmente favoráveis.

Um dos pontos mais chamativos do nazismo é a afirmação de superioridade da raça ariana e sua política homofóbica.

Muitos dos 25 pontos do programa do partido nazista, de 24 de janeiro de 1920, eram consagrados a fins nacionalistas e racistas – o 3º ponto já se referia à necessidade do “espaço vital” e o 5º exigia a exclusão dos judeus da comunidade alemã. (LENHARO, 1994, p. 17)

A teoria nazista defende que a raça ariana é uma raça-mestra, superior a todas as outras, logo uma nação feita apenas pela raça pura ariana e seria a maior nação do mundo, enquanto as outras seriam feitas por raças impuras, de outras etnias ou mistas seriam nações menores e fracas.

Se observamos os capítulos *A ciência a serviço do racismo* e posteriormente *Homossexualidade e prostituição* em Lenharo (1994), nos

quais o autor mostra a tentativa nazista de repovoar a Alemanha com pessoas do perfil ariano, loiros dos olhos azuis, com o que o próprio autor chama de “Haras humano” e a razão da rejeição dos homossexuais.

“Nesse sentido, o homossexual era culpabilizado porque desperdiçava sua energia sexual em relações absolutamente improdutivas”. (LENHARO, 1994, p. 71)

Se contrapusermos a relação humana do personagem principal com os grupos étnicos não brancos, a realidade étnica brasileira e a ideologia nazista acima descritas pode denotar que essa relação entre um “ariano puro” e um negro, por exemplo, ou qualquer outra etnia é totalmente falha nos mais diferentes níveis, seja biológico, histórico, cultural e para melhor exemplificar esse ponto utilizaremos o viés linguístico.

Para explicarmos a nível linguístico como no Brasil, independente da etnia, estamos quase todos sujeitos às influências africanas, negras.

O acervo de línguas africanas trazido para o Brasil, a partir do século XVI compreendia aproximadamente 200 a 300 línguas, em sua maioria, vindas da África Ocidental, caracterizando-se por tipologias diferentes umas das outras, o que nos proporcionava novas aquisições etno-sócio-políticas e linguísticas, em especial em alguns estados, como na Bahia. (RODRIGUES & SOUZA, 2010, p. 57).

Se lembramos que no século XVI o Brasil foi descoberto por uma frota portuguesa, porém índios já habitavam o país e que a partir do século XVII houve a chegada de um vasto número de negros-africanos e que essas duas etnias, principalmente a negra que foi utilizada durante um longo tempo como mão de obra escrava nos campos e nas cidades.

A escravatura entre nós era uma herança colonial sancionada e regularizada pelas leis da metrópole, que o império aceitou como fator econômico justo e consumado. Radicando-se como elemento insubstituível em nossa formação agrária. (ORICO, 1986, p. 72)

Os negros foram cada vez mais se adentrando e contribuindo das mais diversas maneiras para a construção da atual sociedade brasileira, é incabível pensar que exista um grupo “puro”, ou seja, que não sofreu nenhum tipo de influência de um segundo ou terceiro grupo e ainda mais influência biológica.

Calcula-se que em meados do século XX, a África acusava um déficit em 800 milhões de seres humanos. Rocha Pombo calculou em 15 milhões de negros vindos para o Brasil; Roberto Simonsen, 3,3 milhões, mas crê-se também que devia chegar a 3,8 milhões. (RODRIGUES & SOUZA, 2010, p. 58).

4. Digressões

O recurso estético das digressões, um recurso literário utilizado largamente para se explicar ao espectador temas paralelos a trama, como nesse caso o passado, foi uma ferramenta fundamental no filme, para explicar o contexto que os personagens se encontram, como por exemplo, a gênese das frustrações dos Vinyark e o período que Derek está no cárcere, no filme é marcado principalmente por cenas em preto e branco.

Própria do discurso oratório, a digressão pode apresentar qualquer medida, aparecer em qualquer parte do texto e em obras de qualquer outra natureza, sobre tudo a poesia épica, o romance e o ensaio. Empregada desde a Antiguidade greco-latina constitui expediente difícil de manejar, uma vez que pode comprometer a integridade da obra em que se insere. Por isso, hoje em dia tende a ostentar sentido pejorativo, equivalente a "desvio", "divagação". (MOISÉS, 2004, p. 125).

Assim como é típico em obras de Machado de Assis, por exemplo, a digressão tira momentaneamente o foco da trama, para uma narrativa secundária como no caso do personagem Bentinho, do livro *Dom Casmurro*, que através das digressões ele revê sua trajetória de vida e sua relação com Capitu e simultaneamente as descreve para o leitor. O mesmo ocorre no filme, Derek em dados momentos simultaneamente reflete na sua trajetória de vida e a conta, e, em outros momentos o diretor leva o espectador ao passado para melhor explicar o porquê daquele ou desse fenômeno estar ocorrendo dessa ou daquela maneira.

A partir das digressões podemos ver claramente a trajetória ao longo do filme do personagem principal, além da sua mudança de postura em relação com os outros personagens e o motivo de suas ações no passado e no presente e por fim traçar paralelos de comportamento para assim estabelecer conclusões.

5. Quebra do mito

O filme retrata uma realidade não apenas nos EUA, como no Brasil, a existência de grupos de intolerância, grupos que não admitem a convivência social pacífica com outros grupos, no geral negros, estrangeiros, judeus, gays e no caso do Brasil até mesmo nordestinos.

Pautados na falsa ideia de uma superioridade de raças, esses grupos de intolerância não apenas discriminam através de piadas, gestos ou palavras, como agridem e em casos não raros matam.

Através do que observamos nas relações humanas no filme podemos constatar que essa ideologia de “superioridade” é equivocada, já que diferente de outros animais, nós, humanos, não temos diferentes raças, temos etnias, ou seja, a real diferença entre um humano e outro é a tonalidade da pele.

Podemos utilizar a realidade brasileira para melhor demonstrar que a ideologia racista idealizada por Hitler e adotada por grupos neonazistas como os das gangues do filme *A Outra História Americana* é totalmente falha, vejamos:

- O Brasil ao longo de sua história teve sua cultura e sociedade construída por diversos povos, africanos, índios, europeus e asiáticos.
- Por ser um país multicultural não se deve falar em “brasileiro puro”.
- Os nordestinos apesar de serem tratados como estrangeiros pelos grupos de intolerância, principalmente os existentes na capital paulista como a White Power e Os carecas do Brasil, são brasileiros e sua cultura é uma parte importante da cultura nacional, logo uma tentativa de excluí-los ou tratá-los de maneira agressiva, no mínimo não faz o menor sentido.
- O Brasil é um país em que a maioria da população é negra e descendente de escravo.

Em suma, assumir uma ideologia racista em um país como o Brasil é decepar o que existe de mais belo, a diversidade e como é popularmente dito “atirar no próprio pé”.

Rodrigues & Souza (2010) levantam também que devemos ficar atentos a todas as manifestações do discurso de segregação, já que nem sempre o discurso é explícito, vejamos:

O discurso de racismo está presente na sociedade e sua influência é tão abrangente que muitas vezes não aparece explicitamente ou demanda sentido, mas está muitas vezes subentendido, com um efeito de invisibilidade. (RODRIGUES & SOUZA, 2010, p. 110).

Diferente dos EUA ou a África do Sul, onde o racismo já foi institucionalizado, ou seja, negros eram considerados cidadãos de segunda classe, no Brasil, a luta contra o racismo é cultural, ou seja, apenas no âmbito de tratamento social, porém para ambos os países o combate con-

tra a segregação deve seguir o exemplo do personagem Dr. Bob Sweeney, o exemplo de educar, mostrar pelos fatos, seja biológicos, históricos ou sociais que somos todos iguais. O personagem Sweeney fez isso mostrando através da história da luta por direitos civil norte-americana a importância da cultura negra e que negros e brancos, ou qualquer outra etnia podem conviver pacificamente e assim fez com que Derek constatasse aquilo que a constituição brasileira assegura, que somos todos iguais independente da etnia, credo religioso ou filosófico.

O histórico escravocrata do Brasil somado a cultura racista em que vivemos, como foi levantado anteriormente, assim como o do EUA, justifica atraso social do povo negro nos mais diversos setores, entre eles podemos destacar o educacional e financeiro. Para comprovarmos isso devemos lembrar que o povo negro e indígena sofre até hoje com a perseguição racial, para afirmarmos isso basta sairmos nas ruas e veremos negros e índios nas piores funções, recebendo os menores salários, sendo maioria nas penitenciárias e minorias nas universidades.

A pós-abolição, atirou o negro ao mundo liderado por brancos, não lhes ofereceram nenhuma assistência, não lhes indenizaram por tantos males sofridos seja de cunho psicológico ou físico, não lhes deram uma terra para plantar, não tiveram acesso à escola, não lhes ofereceram alguma forma de preparo para esta nova vida, seja, individual ou coletiva. (RODRIGUES & SOUZA, 2010, p. 122.).

O atual cenário étnico social e econômico do Brasil justifica e necessita da existência de medidas para equilibrar a realidade sócio financeira como as ações afirmativas, entre elas as cotas nas universidades.

6. Conclusão

O filme é uma ótima ilustração de uma realidade de segregação racial existente não apenas nos EUA, mas que pode ser facilmente enquadrada no Brasil.

Como anteriormente dito, no Brasil todos estamos sujeitos a influência negra nos mais diferentes níveis, devido ao tráfico negreiro existente a partir do século XVI no Brasil, logo não se pode falar em “raça pura”.

Devemos lembrar que a ideologia racista simplesmente não nasce na mente de alguém, ela é herdada, que ela simplesmente não se dilui e o quanto prejudicial pode ser para a sociedade, assim como vimos no filme.

O conceito de abolição é algo que nasceu nos povos estrangeiros as Américas, já que no século XVII e XVIII, as Américas como um todo eram basicamente agrárias, enquanto a Europa já vivia a industrialização.

Compreenderam alguns povos que a escravidão seria para eles um elemento nocivo à intensidade de seu progresso e surto civilizador. E passaram a condená-la em nome da razão e do sentimento. Essa advertência, inspirada por motivos filantrópicos ou ocasionais, serviu como estímulo grato à nossa índole. (ORICO, 1986, p. 72)

Por fim, apesar do conceito de abolição ter surgido a alguns séculos passados, o conceito igualdade racial é recente e no Brasil infelizmente ainda não é totalmente consolidado a prova disso é a existência de gangues de intolerância racial, como as vistas e analisadas no filme. Para combatê-las devemos nos valer do conhecimento como principal arma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Renato. *Cinematizações: ideias sobre literatura e cinema*. 1. ed. Brasília: Círculo de Brasília Editora, 2007.

LENHARO, Alcir. *Nazismo: O triunfo da vontade*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

_____. *Guia prático de análise literária*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

ORICO, Osvaldo. *O tigre da abolição*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

RODRIGUES, Marlon Leal; SOUZA, Antônio Carlos Santana de (Orgs.). *Linguagem e questões afrodescendentes*. 1. ed. Campo Grande, 2010.

**A PRONÚNCIA DA VOGAL PRETÔNICA /e/
NOS FALARES DA REGIONAL DO JURUÁ E DO PURUS:
UM ESTUDO DIALETOLÓGICO E COMPARATIVO**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

1. Introdução

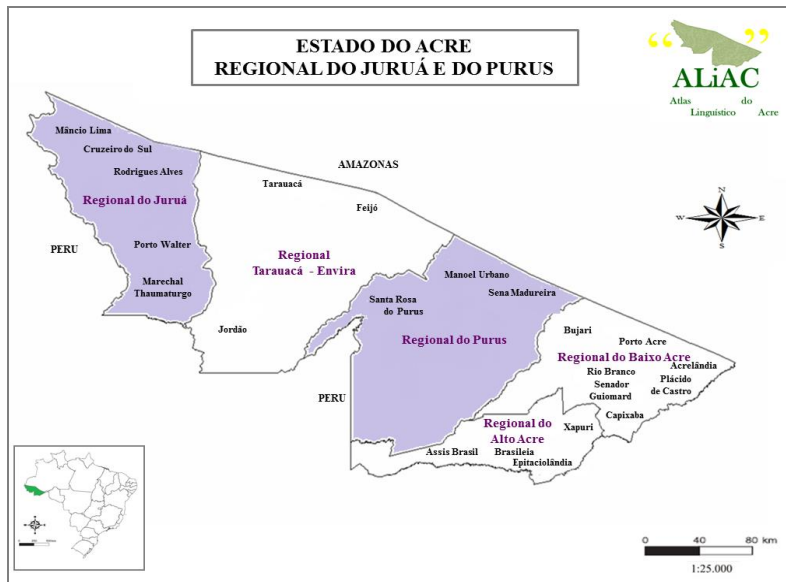
A variação na pronúncia da vogal pretônica /e/ é um fenômeno de alta produtividade no português brasileiro, pois essa vogal pode ser realizada fechada, aberta ou alçada, dependendo da região ou mesmo do falante. (NASCENTES, 1953; MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, 1970; CRITÓFARO SILVA, 1999; LEITE & CALLOU, 2004).

Diante disso, analisaremos, neste estudo, a realização dessa vogal no banco de dados do projeto “Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)”, mais precisamente nas gravações dos informantes da Regional do Juruá (municípios de Cruzeiro do Sul e de Porto Walter) e Purus (municípios de Sena Madureira e de Santa Rosa do Purus). Partimos do pressuposto, também adotado por Pereira¹² (2011), de que está havendo o fechamento da pretônica /e/ na fala de informantes da faixa etária mais jovem, em contraponto à pronúncia aberta dos mais antigos, legado dos nordestinos nas primeiras povoações do Acre. Dessa forma, compararemos os dados das duas regionais citadas aos de Pereira (2011) no intuito de apresentar um perfil da vogal pretônica /e/ na fala acriana.

2. Localidades: breve descrição

Os pontos de inquérito do ALiAC na Regional do Juruá são os municípios de Cruzeiro do Sul e Porto Walter; na Regional do Purus são Sena Madureira e Santa Rosa do Purus, escolhidos em função da importância, da localização geográfica e do número de habitantes.

¹² A autora estudou a realização aberta ou fechada da vogal das vogais médias pretônicas /e, o/ na fala de uma zona urbana de Rio Branco. No presente trabalho revisitamos a questão, estendendo o estudo para outras localidades do Estado do Acre.



De acordo com os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Cruzeiro do Sul possui população de 78.507 habitantes e ocupa uma área de 8.779 km², Porto Walter tem uma área de 6.444 km² e população de 9.176 habitantes, Sena Madureira contempla uma área de 23.751 km², contendo 38.029 habitantes, Santa Rosa do Purus apresenta uma população de 4.691 habitantes e detém uma área de 6.146 km².

3. Aspectos teóricos

3.1. Estudos sobre as vogais pretônicas no português brasileiro

Desde Antenor Nascentes (1953) as vogais pretônicas têm sido um amplo objeto de estudos no português brasileiro. Esse clássico autor dividiu dialetalmente o Brasil em dois grandes grupos, do norte – pronúncia aberta – e do sul – pronúncia fechada –, essa divisão repartiu o cenário linguístico estabelecendo, sobretudo um panorama dialetal nacional.

Mattoso Câmara Júnior (1970), em uma perspectiva estruturalista, define as vogais levando em consideração a posição na palavra, em posi-

ção tônica: sete vogais /a, e, ε, i, o, ɔ, u/, em posição pretônica cinco: /a, e, i, o, u/, e em posição átona final três: /a, i, u/. Ocorre essa redução vocálica devido ao processo de neutralização, que consiste por sua vez na perda do traço distintivo entre dois fonemas.

Cristóvão Silva (2003, p. 81), afirma que no caso das pretônicas, palavras como *dedal* ou *modelo*, por exemplo, podem ser pronunciadas abertas (d[ε]dal / m[ɔ]delo) ou fechadas (d[e]dal / m[o]delo), pois a variação na pronúncia das vogais pretônicas /e/ e /o/ é uma “marca de variação dialetal geográfica ou mesmo de idioleto”.

As vogais pretônicas vêm sendo analisadas no português brasileiro através de diferentes subáreas da ciência da linguagem, tais como: dialetologia, geolinguística, fonética ou sociolinguística, corroborando, sobretudo para com a demarcação dialetal do português brasileiro.

Destacaremos, a seguir, de modo geral, considerações acerca dos estudos empreendidos por: Leite e Callou (2003), Brandão e Cruz (2005), Pereira (2011), Razky, Lima e Oliveira (2012) sobre a abertura e fechamento das pretônicas.

Leite e Callou (2004, p. 39) ressaltam que os estudos das vogais pretônicas têm servido não só para fazer diferenciações “entre os falares brasileiros, mas também entre o português do Brasil e de Portugal”. Com o intuito de estabelecer assim como Nascentes uma linha divisória entre os falares do norte e do sul essas autoras determinam através de pesquisas os limites relativos em cinco grandes capitais brasileiras obtendo no tocante as pretônicas médias abertas [ε] e [ɔ] os seguintes percentuais: “60% em Salvador, 47% em Recife, 5% no Rio de Janeiro, 0% em São Paulo e 0% em Porto Alegre”.

Brandão e Cruz (2005) examinam com base no “*Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM)*” e no “*Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPA)*” as vogais médias pretônicas através das cartas fonéticas desses dois atlas. Os resultados revelaram:

o predomínio da média fechada (46%) na fala do Amazonas e da média aberta (36%), na do Pará, embora, neste último caso, a variante concorra com a média fechada (35%), tendo em vista que a diferença que as separa é de apenas um ponto percentual.

Essas autoras confirmaram através do exame das cartas fonéticas do ALAM e do ALiSPA a existência “na fala amazonense e na paraense, de vogais abertas em situação pretônica, como sugerira Nascentes na sua

proposta de divisão dialetal do Brasil em áreas linguísticas”.

Pereira (2011) ao analisar em uma zona urbana de Rio Branco – Acre à luz da sociolinguística as realizações abertas e fechadas das vogais médias pretônicas /e, o/ com um *corpus* de 36 informantes, 18 do sexo feminino e 18 do masculino, nas faixas etárias 15 a 29, 30 a 45 anos e 46 a 60, com nível de escolaridade no ensino fundamental e no superior conclui que os homens são os que mais se destacam quanto à abertura, sobretudo da faixa etária mais jovem (15-29 anos) entre os níveis médio e superior.

Razky, Lima e Oliveira (2012) analisam as vogais médias pretônicas no falar paraense com base no “*Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPA)*”. Os resultados revelam uma preferência pela pronúncia fechada dessas vogais, pois: “as variantes [o] e [e] foram as que se mostraram mais frequente no estado, seguidas, respectivamente, por [ó] (26%) e [u] (23%), para a média posterior; e [é] (35%) e [i] (23%), para a média anterior”. Por fim, a conclusão que esses autores chegaram foi que os resultados impõem uma revisão da proposta de Nascentes, “uma vez que demonstram que o Pará, possuindo norma de pronúncia *fechada* das vogais médias pretônicas, não pode ser agrupado aos estados do nordeste brasileiro, como imaginava Nascentes”.

3.2. Dialetoлогия e geolinguística

A dialetoлогия é o ramo da linguística que estuda e demarca os dialetos; seu método é a geografia linguística ou geolinguística que é comumente empregada na construção de atlas linguísticos. De acordo com Cruz (2004, p. 20), a geolinguística é o “método por excelência da dialetoлогия – ainda hoje se mostra eficaz para o conhecimento das variantes populares do português do Brasil”. Com a elaboração de atlas linguísticos tem-se:

[...] cartas em que o material linguístico está distribuído espacialmente e constitui um instantâneo dialetal da área explorada, podendo-se observar a pronúncia e os meios de expressão de que dispõe o grupo humano estudado. (CRUZ, 2004, p. 20).

No tocante ao percurso evolutivo desse ramo da linguística, Alencar (2011, p. 27) diz que:

[...] a dialetoлогия e a geolinguística vêm se transformando e ampliando o seu escopo *pari passu* com as transformações que ocorrem não só na linguagem, mas na sociedade como um todo. No Brasil do século XIX, a perspectiva era

outra, uma dialetologia voltada para o estudo da língua de uma população, na grande maioria, sem escolaridade, predominantemente, da zona rural. A visão atual é bem diferente. Falamos do século XXI, em plena era eletrônica, em que o português passa por um processo de explosão e internacionalização do vocabulário.

A dialetologia e a geolinguística, portanto, contribuem para a demarcação e para o registro histórico da variação linguística em uma determinada época, buscando, sobretudo, entender e desvelar um pouco da riqueza que é a linguagem verbal humana.

4. Aspectos metodológicos

Para este trabalho, utilizamos o banco de dados do projeto “*Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*”, cujos pressupostos teóricos pautam-se na dialetologia e na geolinguística contemporânea. O *corpus* foi recolhido através da aplicação do Questionário Fonético-Fonológico do projeto “*Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)*” na Regional do Juruá e na Regional do Purus.

Os dados foram registrados com um gravador digital e um microfone unidirecional para garantir a qualidade do som; em seguida, foram salvos em computador e gravados em CDROM. Selecionamos as palavras que apresentam variação das pretônicas, transcrevemos grafemática e foneticamente e, na análise, consideramos:

A) Os fenômenos de:

- abertura e fechamento da vogal pretônica /e/;
- casos em que a pretônica /e/ sofreu o processo de alçamento ou foi trocada por [o].

B) Variação Diassexual e Diageracional:

- sexo que mais abriu e fechou a vogal pretônica /e/;
- idade que mais abriu e fechou a vogal pretônica /e/.

São 16 informantes, 8 do sexo feminino e 8 do masculino, com escolaridade máxima até o 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em duas faixas etárias (18 a 30 e 50 a 65 anos), sendo todos naturais da localidade e não tendo dela se afastado por um terço de suas vidas.

O *corpus* ficou constituído de 512 realizações nas seguintes palavras, faladas pelos 16 informantes: terreno, televisão, tesoura, elétrico,

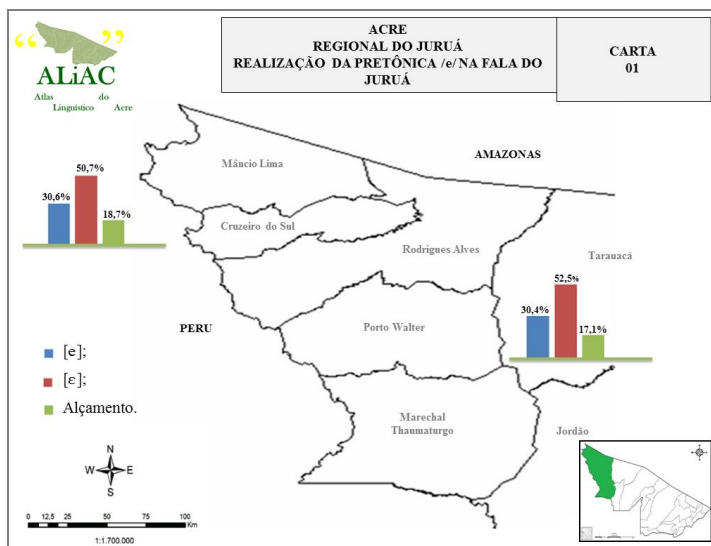
fecha, grelha, peneira, fervendo, cebola, elefante, remando, estrada, segu-ro, **real/reais**, deve, prefeito, escola, defesa, pernambucano, questão, pe-go, pecado, perdão, pescoço, ferida, **desmaio**, perfume, **perdida**, pergun-tar, presente e esquerdo.

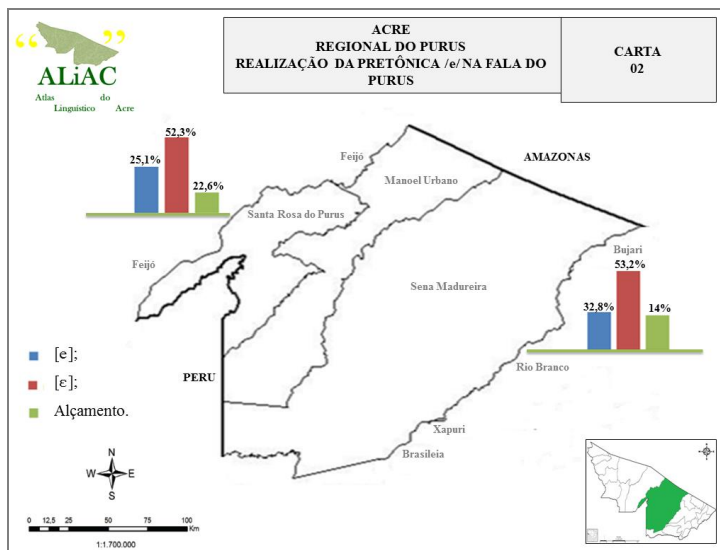
Após as transcrições das palavras selecionadas, analisamos a rea-lização da vogal média pretônica /e/, considerando a abertura e o fecha-mento, para que assim resultassem em índices percentuais. Feito isso, os dados foram representados em forma de cartas geolinguísticas.

5. Apresentação dos cartogramas

Na primeira carta abaixo exibimos os resultados da realização da pretônica /e/ nos dois municípios que integram a Regional do Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter). De modo geral, visualiza-se em termos percentuais a pronúncia fechada, aberta ou alçada dessa vogal.

Há uma maior preferência da pronúncia aberta da vogal pretônica /e/, 50,7% (Cruzeiro do Sul), 52,5% (Porto Walter), embora, o processo de fechamento não tão numeroso quanto o de abertura, revele 30,6% em Porto Walter e 30,4% em Cruzeiro do Sul. Tem-se um equilíbrio no pro-cesso de alçamento, 18,7%, Cruzeiro do Sul, 17,1%, Porto Walter.





Na segunda carta apresentamos os resultados da Regional do Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus). Assim como na Regional do Juruá, visualiza-se, de modo geral, como a vogal pretônica /e/ está sendo realizada, fechada, aberta ou alçada. No verso desta carta destaca-se também a variação diasssexual e a diageracional.

O processo de abertura da vogal pretônica /e/ é expressivo na fala da Regional do Purus, constata-se um equilíbrio entre Santa Rosa do Purus (52,3%) e Sena Madureira (53,2%). O processo de fechamento não tão numeroso revela um percentual de 32,8% em Sena Madureira e 25,1% em Santa Rosa do Purus. Os resultados do alçamento foram bem diferenciados em ambas as cidades, 22,6% em Santa Rosa do Purus e 14% em Sena Madureira.

6. *Comparações dos dados das regionais com os de Pereira (2011)*

Comparamos os percentuais da Regional do Juruá (2011), Purus (2012), Alto Acre (2012) e os obtidos por Pereira (2011) no que tange a variação diasssexual e diageracional e obtivemos no quadro n. 1 um perfil geral da pronúncia do /e/ pretônico no Estado do Acre.

Fator gênero	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012)				Pereira - Rio Branco (2011)	
	e	ɛ	Alça-mento	e	ɛ	Alça-mento	e	ɛ	Alça-mento	Troca por [o]	e, o	ɛ, o
Masc.	13,2 %	26,9 %	9,7%	19,6 %	20,7 %	9,7%	32,8 %	5,0 %	11,2 %	0,1%	61 %	59 %
Fem.	17,2 %	24,6 %	8,2%	23,2 %	18,3 %	8,5%	30,7 %	9,6 %	9,5%	0	38 %	41 %

Quadro 1. Comparação da Regional do Alto Acre, Juruá e Purus com os dados de Pereira (variação diassexual)

Os dados referentes ao alçamento contam apenas por haver ocorrências na nossa amostra, não sendo, contudo, objeto de nossa pesquisa.

No que concerne à abertura / fechamento da vogal, iniciamos por comentar as duas regiões que apresentam comportamento diferenciado.

Observamos a predominância da realização aberta na Regional do Purus, tanto no sexo masculino (26,9%) quanto no feminino (24,6%), em detrimento da realização fechada, 13,2% para a população masculina e 17,2% para a população feminina.

Essa tendência à abertura não se repete na regional do Alto Acre, que apresenta maiores índices para o fechamento, 32,8% no grupo masculino e 30,7% no feminino.

Note-se que nas duas regiões os percentuais para os dois grupos (masculino e feminino) são bastante aproximados, demonstrando, portanto, que o fator gênero não é muito importante nos resultados.

O dado surpreendente é a preferência pela abertura em uma regional e pelo fechamento em outra em um estado de pequena dimensão geográfica e com processo de ocupação similar em todo o seu território.

Nesse ponto, seria interessante verificar o que está acarretando essa diferença, se ela pode estar ligada a algum processo de ocupação da referida regional, possivelmente por pessoas da região central, sul ou sudeste do país.

A Regional do Purus apresenta números bastante próximos tanto no que se refere à escolha da variante, no caso, 19,6% para [e] e 20,7% para [ɛ] na faixa masculina e 23,2% para [e] e 18,3% para [ɛ] na faixa feminina, quanto na influência do fator sexo nessa escolha: [e] com 20,7% nesse mesmo primeiro grupo e 18,3% no segundo.

Comparando nossos dados aos de Pereira (2011), deparamos com

uma dificuldade pelo fato da autora ter juntado, em sua análise, as realizações de /e/ e de /o/, contudo, é possível perceber que as duas pronúncias (aberta e fechada) de ambas as vogais são, em seus dados, bem equilibradas, com pouca diferença nos percentuais.

Notamos que, ressalvadas as devidas proporções visto que o *corpus* de Pereira é muito superior ao nosso, há uma aproximação entre as realizações do Purus e as de Rio Branco, capital do estado, apontando ambas para o equilíbrio entre as produções aberta, fechada da vogal.

No entanto, esse equilíbrio não se repete, nos de Pereira, quanto à influência do fator sexo, com o grupo masculino se destacando em ambas as realizações (61% e 59% em detrimento de 38% e 14% respectivamente).

Essa análise inicial nos deixa diante da seguinte situação: tendência à abertura na Regional do Juruá; tendência ao fechamento na Regional do Alto Acre; certo equilíbrio entre as duas pronúncias na Regional do Purus e na capital do estado.

No quadro 2, a seguir, verificaremos a variação diageracional dos informantes.

Fator idade	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012) ²				Pereira – Rio Branco (2011)	
	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	Troca por [e]	e, o	ɛ, o
15 – 29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30,99%	43,9%
30 – 45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47,2%	29,3%
46 – 60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21,9%	26,5%
18 – 30	16,2%	25,3%	8,5%	21,6%	19,5%	8,9%	31,9%	9,4%	8,7%	-	-	-
50 – 65	14,2%	25,3%	10,5%	21,2%	19,5%	9,3%	29,6%	8,2%	12,1%	0,1%	-	-

Quadro 2. Comparação da Regional do Alto Juruá e Purus com os dados de Pereira (variação diageracional).

No que tange à idade dos informantes, os percentuais são bastante aproximados nas três regionais: Na Regional do Juruá, na realização [e], temos 16,2% na faixa de 18 a 30 anos e 14,2% na faixa de 50 a 65.

Na realização [ɛ], o percentual é o mesmo, 25,3%, para ambas as faixas; na Regional do Purus, os resultados são ainda mais próximos, 21,6% para [e] na primeira faixa e 21,2% na segunda.

Na realização [ɛ], as duas faixas apresentaram o mesmo percentual, 19,5%; na regional do Alto Acre, a tendência ao equilíbrio entre as

duas faixas etárias permanece, com 31,9% de realizações [e] na faixa mais jovem e 29,6% na faixa mais velha.

As realizações [ɛ] obtiveram um percentual de 9,4% na primeira faixa e 8,2% na segunda. Nessa região, houve, ainda, uma troca do fonema por [o], na palavra: esquerdo.

Embora as faixas etárias de Pereira não sejam as mesmas trabalhadas neste estudo, podemos observar que a produção fechada é maior que na mais jovem, o que contrariou a hipótese da autora.

7. Considerações finais

Observamos a tendência ao processo de abertura na Regional do Juruaá e do Purus, bem como um equilíbrio quase uniforme nos percentuais em relação à influência dos fatores gênero e idade. Logo, os resultados atestados na análise dessas duas regionais mostram que a proposta lançada por Nascentes (1953) ainda continua válida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Silvana Militão de. Panorâmica dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil. *Revista de Letras*, Vol. 30, n. 1/4, jan. 2010/dez. 2011.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. Um estudo contrastivo sobre as vogais pretônicas em falares do Amazonas e do Pará com base nos dados do ALAM e do ALISPA. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. *Atlas Lingüístico do Amazonas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sena Madureira*. Disponível em:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120050>>.
Acesso em: 21-01-2013.

_____. *Santa Rosa do Purus*. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120043>>.
Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. *Cruzeiro do Sul*. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120020>>.
Acesso em: 21-01-2013.

_____. *Porto Walter*. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120039>>.
Acesso em: 21-01-2013.

MESSIAS, Lindinalva. *Projeto Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*. CEDAC/UFAC, 2012.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

PEREIRA, Ceildes da Silva. *A realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas /e, o/ no falar de uma zona urbana de Rio Branco (AC)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre, 2011.

RAZKY, Abdelhak. *Atlas linguístico sonoro do estado do Pará (ALiS-PA)*. Belém, 2004. 1.1. CD-ROM.

_____; LIMA; Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. As vogais médias pretônicas no falar paraense. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/1, p. 293-310, jun. 2012.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas / Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia, 1957.

**A SOCIOLINGUÍSTICA
NO LIVRO DIDÁTICO *LEITURA DO MUNDO***

Soraia Aparecida Roques Pereira (UEMS)

soraiaerpereira@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

1. Introdução

O ensino da língua padrão é tido pelas escolas como um instrumento de suma importância para promover a diminuição das desigualdades sociais e para isso tem-se utilizado uma metodologia de ensino centrada nas teorias gramaticais transmitindo a ideia de que aprender a língua significa ter o domínio da gramática padrão, que privilegia o uso da escrita em detrimento à fala.

Considera-se que para o pleno exercício da cidadania faz-se necessário o domínio da palavra e que, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1997, p. 32) “cabe a escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral em diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.”

Observar-se que a competência da fala precisa ser trabalhada constantemente para que o discente desenvolva suas habilidades de expressão na sociedade. Diante desta problemática, procede-se à análise do livro didático *Leitura do Mundo*, de língua portuguesa voltado para o 6º ano do ensino fundamental, a fim de certificar a maneira como a autora Lucia Teixeira e Norma Discini propõe o trabalho com a expressão oral.

O objetivo desse artigo é de instigar os docentes para que façam uma crítica sobre o material didático de que dispõe, a fim de que procurem apoio em outros materiais caso o seu livro didático não aborde de maneira satisfatória a expressão oral bem como as variantes da língua.

A intenção aqui é fazer um pequeno estudo da língua direcionada para a linguagem verbal falada; a partir da análise da proposta de expressão oral do livro didático *Leitura do Mundo*, pela conclusão que apresenta os resultados obtidos, destacando que o trabalho não tem como meta avaliar os materiais estudados.

2. Breve história da sociolinguística

Sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, procura investigar e correlacionar aspectos linguísticos e sociais. Essa ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre a língua e sociedade, focaliza os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

No meados do século XX, a área da linguística sofre mudanças significativas. É nesse momento que acontece a chamada virada paradigmática, ou seja os estudos linguísticos passam a se interessar não somente pelo sistema da língua em si, mas pelo seu uso. A partir daí surgem diversos campos de investigação que promovem uma relação interdisciplinar.

A linguística, então passa a articular com outras ciências como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência, etc. Para nós tal junção permitiu o surgimento da sociolinguística. O termo “sociolinguística” apareceu pela primeira vez em 1953, num trabalho de Haver C. Currie.

O estudo dessa disciplina desenvolveu-se nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, e o interesse despertado pela pesquisa deve-se à grande divulgação dos estudos de comunicação; à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade; à divulgação dos estudos de sociologia e linguística.

São considerados sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um sistema de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana (TARALLO, 1982).

William Labov linguista americano, é o precursor da sociolinguística variacionista. Pois ele inicia os estudos da Teoria da Variação em 1963, quando analisa o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA). Depois desta pesquisa, outras surgiram, como a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966); a língua do gueto, entre outros.

Labov começa uma vertente de estudos de orientação antisaussuriana, ou seja, contrária à corrente dominante e que deu origem ao *Curso de Linguística Geral*. Assim, ao invés da *langue* – língua, como fez Saussure, Labov centra seus estudos na *parole* – fala/uso. E ainda enfoca o estudo da fala/uso de um ponto de vista social e não individual. Diferen-

temente das propostas vigentes da época sobre as teorias linguísticas em meados do século XX, pois neste período a língua é vista como um sistema homogêneo, unitário, enquanto que a sociolinguística percebe a língua como um sistema heterogêneo e plural, ou seja, a língua se apresenta de diversas maneiras e vai depender do uso feito pela comunidade linguística.

O objeto da sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

Logo todas as línguas apresentam um dinamismo próprio, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim, formas diferentes que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo.

Na perspectiva da sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue, ou seja, que faz uso de várias línguas. Mesmo quando usamos a nossa língua, ela se apresenta de diversas maneiras: por exemplo, em casa, usamos o idioma familiar; na escola, com os amigos, com professores modificamos o nosso jeito de usar a língua e interagimos de maneiras diferentes, então tudo vai depender do meu interlocutor, do contexto, do lugar que falo e para quem falo. A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais a comunidades maiores.

Os sociolinguistas têm-se voltado para a análise dessas relações e o preconceito linguístico tem sido um ponto muito debatido na área, pois ainda predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto. Toda língua apresenta variantes mais prestigiadas do que outras.

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de amenizar, acabar o preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desmerecer, e banir como expressão linguística natural e legítima.

Embora os julgamentos de valor não se apliquem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Toda língua portanto apresenta variantes mais prestigiadas do que outras.

3. *Caráter dinâmico e evolutivo da língua*

As pesquisas na área da linguagem tem mostrado que todas as línguas vivas são peças de um lento processo evolutivo. Tem-se que a através dela, assim, como do indo-europeu gerou o latim, este gerou o português. Por sua vez, sendo uma língua viva, o português, tem seu caráter dinâmico como todas as outras, de acordo com Cunha apud Luft:

Criação da sociedade, não pode (a língua) ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou. [...] A petrificação linguística é a morte do idioma. A linguagem é por excelência, uma atividade do espírito, e a vida espiritual consiste num progresso constante. (2000,p.40).

O que, ao longo de sua existência, tornou a língua portuguesa suscetível a influências de fatores geográficos, culturais e sociais, os quais são responsáveis tanto pelo seu comportamento como pelo surgimento de algumas variantes. Possenti reforça: “Não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida. (2001, p. 38)

Infere-se de tal afirmação que, a língua portuguesa no Brasil desenvolveu características próprias, baseada nos costumes do nosso povos. Nesta era da globalização e dos grandes avanços tecnológicos nas comunicações, a nossa “língua brasileira” está sendo constantemente “bombardeada” por novas informações, as quais, acrescidas a elementos de ordem sócio econômica, logo torna-se favorável o surgimento de outras variantes dessa língua.

3.1. *As gramáticas possíveis em uma língua*

Quando fala-se sobre o ensino da língua materna nas escolas, enfatizamos que existe uma preocupação excessiva com “a escrita correta”, faz com que os alunos entendam a língua como “um conjunto de regras” e que qualquer tentativa de produção usando outras variantes será tacha-

da de “adequado” ou “inadequado” “certo” ou “errado” em detrenimento ao domínio efetivo da língua na comunicação.

A palavra gramática significa, segundo Possenti (2001, p. 64) “conjunto de regras” que pode ser entendida como (2001, p. 65) [...] que devem ser seguidas; [...] que são seguidas; [...] que o falante da língua domina”. Pode-se entender que na tentativa de uniformização, sempre houve uma preocupação em eleger a língua de maior prestígio social, no caso a língua culta como sendo ideal, a meta a ser atingida por aqueles que almejam ascensão social, sobre a qual se constituíram as “regras que devem ser seguidas” da gramática normativa.

Por outro lado, temos uma gramática descritiva elaborada com base na observação dos atos da fala de uma mesma língua, por que, apesar da gramática normativa ditar as regras que devem ser seguidas, é a fala que determina o uso efetivo da língua, “as regras que são seguidas”, por exemplo, palavras que caíram em desuso e novas palavras que estão sendo incorporadas na língua. A questão é que não existe língua sem gramática, pois ela é o alicerce sobre o qual serão formuladas todas as situações aceitáveis na língua. Pois segundo Luft (2000, p. 11):

Não há língua sem gramática. Amar uma língua é amar sua gramática [...] a autêntica gramática, a vital, verdadeira: conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua, com ela nascem, evoluem e morrem. (LUFT, 2000, p. 11).

Logo, se toda língua é dinâmica e se toda língua contém a sua “gramática verdadeira”, então, esta não pode ser estática. Assim, como a língua, o homem esta em constante evolução, o que torna cada ser humano particularizado, com costumes próprios e, portanto, com uma língua própria baseada “nas regras que o falante domina”

O conjunto dessas regras forma a gramática natural ou internalizada, que retrata o conhecimento implícito que norteia a comunicação do indivíduo no seu cotidiano. O falante não tem noção de tais regras, ela não são evidentes, são de ordem mental, e por isso o seu uso é espontâneo.

3.2. Um equívoco no ensino da língua portuguesa

Acredita-se que a criança ao ingressar na escola, traga consigo vontades, sonhos de aprender a ler e a escrever e falar corretamente. Porém, a discriminação acontece quando a criança fala. É lamentável, mas é

nesse primeiro contato entre as duas formas de comunicação que surgem os conflitos e a criança é rotulada: ou fala com “erros”, é carente e vai apresentar dificuldades no desempenho cognitivo; caso fala “certinho”, será um sucesso. Mesmo sem perceber, a escola já está determinando, dessa forma, o fracasso ou o sucesso escolar de seus discente.

A escola considera que o aluno não sabe a língua materna ao adentrar no ensino fundamental, uma vez que não domina a leitura e a escrita. Dessa forma, inicia-se num processo em que o aprendizado se resume na busca obsessiva da ortografia correta, como se o domínio de uma língua estivesse restrito à sua estrutura gramatical.

Este ensino através da gramática se dá de uma forma fechada, imposta dentro de um conjunto fixo de regras, cuja função é a de corrigir as imperfeições dos alunos, priorizando a assimilação das suas nomenclaturas em detrenimento à aplicação desta na comunicação, o que só provoca a sua rejeição por partes dos discentes. Para Perini:

O ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e terceiro, a própria matéria carece de organização lógica. (PERINI, 1997, p. 49).

Alguns pensadores da educação concordam que o aluno só assimila uma matéria se ela de algum a forma despertar a sua motivação. Para que isso aconteça, ele necessita saber a importância e a aplicação do conteúdo.

3.3. A importância da fala na sociedade

A expressão oral que é inata ao ser humano, em conformidade com isso, afirma Bechara (1997, p. 5) “recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial”, desprezando o fato de que no Brasil temos uma língua falada (a língua materna) que difere do português (da escrita culta), embora ambas sejam parecidas.

A essência da língua está na oralidade, como enfatiza Luft (2000, p. 39) “A verdadeira linguagem é a fala”. Portanto, a escrita tem a função primária de registrar o que já foi e o que pode ou vai ser dito. Como prova disso temos o exemplo das línguas àgrafas, que estão restritas à fala.

Inicialmente a gramática de qualquer falante esta condicionada ao meio em que ele foi criado; pois a criança só fala palavras que já ouviu e

elabora suas estruturas frasais estabelecendo uma relação com as frases que foram ditas no seu meio social.

Naturalmente, há variantes de gramáticas, conforme a origem, a idade, o grau de cultura ou nível sociocultural do falante; mas todas elas, mesmo as de nível mais baixo, são completas em si, dispõem de todos os elementos necessários para fazer frases e comunicar-se (LUFT, 2000, p. 37).

As pessoas utilizam a fala a todo instante, na sua casa com familiares, na rua, no trabalho com os colegas e em diversas outras situações. Em todas essas relações de comunicação elas estabelecem uma troca de informações, acrescentando novos termos, não necessariamente aceitos pela gramática normativa ao vocabulário da sua gramática internalizada.

Luiz Carlos Cagliari escreveu sobre essa característica da linguagem, segundo ele a convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre signos linguísticos e o mundo, mas está presa a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos, dependendo de contextos, o próprio sentido literal das palavras mudam (2007).

Já para Labov a linguagem determina a que grupo pertence o falante e a qual classe social está inserido, determina “quem é” e a que nível socioeconômico pertence tal pessoa.

3.4. A expressão oral em sala de aula

Ressaltando a importância da escola no aprimoramento da competência verbal, quanto a oralidade, Lo Cascio (*apud* BECHARA, 1997, p. 45) diz que “seria necessário que se propusesse inicialmente ensinar a “falar”, não só como instrumento de expressão, mas também como instrumento social de comunicação para todas as ocasiões”. Daí porque as escolas devem desenvolver mais atividades de expressão oral visando não só a fala e a verbalização como também o senso crítico e a organização lógica do pensamento por parte dos alunos.

4. Análise da proposta de expressão oral do livro didático de língua portuguesa: *Leitura do Mundo*

O livro *Leitura do Mundo* da Editora do Brasil, edição 2005, está dividido em nove unidades, sendo que somente as seis primeiras unidades possuem na sua abertura a seção “Hora de falar” dedicada à expres-

são oral. A maioria das seções utiliza uma epigrafe e uma gravura, que abre a unidade respectiva, para trabalhar as suas questões propostas.

As epígrafes são de autoria diversas como: Mário Quintana, La Fontaine, Ítalo Calvino, Guimarães Rosa e outros. Já as gravuras são direcionadas a ilustrar as epígrafes, razão pela qual fica difícil interpretá-las isoladamente.

As atividades “Hora de falar” propõe questões cujas respostas podem estar; na interpretação da epigrafe, nos conhecimentos internalizados do aluno ou na sua visão pessoal de mundo, a qual poderá ser utilizado pelo professor para um conhecimento mais aprofundado do aluno.

As atividades de expressão oral, trabalham com temas, que abordam problemas da adolescência; que despertam o interesse pelas ciências; com reflexões sobre ecologia; que envolvem a linguagem poética; que retratam a realidade social e, por fim, que instigam a procura do auto conhecimento por parte do discente.

Denota-se a relevância do parecer pessoal do aluno diante das questões propostas. Há uma preocupação, por parte das autoras, em aguçar o senso crítico do aluno, assim como, o aprofundar o assunto tratado. Desta maneira, a proposta das autoras é que os alunos façam um retrato dos problemas da sociedade urbana moderna e enfoquem as diferenças existentes no aspecto social, enfatizando que, quanto à possibilidade de variações da língua, as autoras utilizam construções frasais fazendo uso da linguagem figurada e incetiva os alunos em decodificarem as significações.

Este livro está de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN. As autoras mencionam a preocupação em contribuir para a formação de cidadãos conscientes e capazes de se expressar como membros atuantes na sociedade.

5. Considerações finais

Neste breve artigo, vimos a importância que os professores devem dar ao desenvolvimento da oralidade em sala de aula, para que seus alunos saibam como atuar em cada situação de fala objetivando uma comunicação efetiva. Faz-se necessário que o docente reconheça que as crianças, ao chegarem a escola, já possuem uma gramática internalizada, uma gramática natural processada a partir de suas próprias experiências lin-

guísticas. Sabe-se, também, que a criança não é uma “tabula rasa”, desprovida de conhecimento. a experiência de mundo trazida pelo indivíduo faz parte da construção do conhecimento.

A nossa pequena análise foi fundamentada sobre o livro de língua portuguesa *Leitura do Mundo*, direcionada ao 6^a ano do ensino fundamental, com a intenção de averiguar de que forma é abordada a questão da fala, ou seja, a “expressão oral”. O principal objetivo do trabalho não foi a crítica dessa obra, mas verificar se há a preocupação das autoras em dedicar conteúdos ao desenvolvimento dessa habilidade que é essencial para que o aluno exerça o pleno domínio da língua, e se este objetivo foi alcançado.

Com isso se enfatiza a necessidade do professor avaliar se os livros didáticos adotados pela a escola em que trabalha traz conteúdos que atentam para o desenvolvimento do discente enquanto “indivíduo pensante”, pois sabe-se que é aguçando os seus sentidos e provocando-o a fim de que, também busque o conhecimento de forma autônoma.

Portanto, ainda que seja a principal ferramenta utilizada no processo de ensino e aprendizagem pelo sistema público de ensino, os docentes não podem se deixar conduzir pelos livros didáticos e sim fazer deles um instrumento de apoio a ser somado a outras fontes do saber, sem desprezar o conhecimento prévio do aluno e o contexto de que faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo. 2001a.

_____. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001b.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.

FIORIN, José Luiz. Política linguística no Brasil. *Gragoatá*, n° 9, 2° sem. 2000, volume *Línguas e variação linguística no Brasil*. Niterói: Eduff, 221-231, 2000.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1988.

TEIXEIRA, Lucia; DISCINI, Norma. *Leitura do mundo*, 6° ano. São Paulo: Editora Brasil, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta metodológica de ensino de 1° e 2° graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

**A TRAJETÓRIA DO SUJEITO:
DA FASE DO OUTRO QUE CALA
À FACE DO OUTRO QUE FALA**

Elisângela Leal da Silva Amaral (UEMS)

elisilvamaral@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

Antes de refletir sobre o papel do sujeito de/em uma dada instituição, ou sobre a identidade que se constitui sobre/para esse elemento de relevância inegável, necessário se faz retomar a constituição de uma disciplina que abarca essa representação, e por meio da qual tem se articulado o trabalho desenvolvido em nossa pesquisa de mestrado. É necessário ter em vista que inúmeros campos científicos apresentam a necessidade de tentar compreender esse fenômeno. Obviamente, de acordo com cada especificidade e objeto de estudo – seja um estudo para efeito de conhecimento do assunto, ou com fins de pesquisa para fundamentação de determinada análise, ou até mesmo por questões de inconformismo com os conceitos atribuídos por/para determinado campo de saber no momento de observação ou análise de um *corpus* – faz-se necessária uma abordagem específica, aquela que possa ir ao encontro do referencial teórico adotado.

Nesse sentido, o que se propõe com este estudo é refletir um pouco mais sobre o tema a fim de poder observar com mais clareza os efeitos e relações que a constituição desse elemento tende a exercer sobre um objeto de pesquisa, mais especificamente em análise do discurso, e ainda, analisar, sob enfoques dados por respeitáveis teóricos, os conceitos passíveis de colaborar com a linha de pesquisa do curso em questão.

2. Abordagens sobre concepções de sujeito

Pode-se dizer que, se em uma disciplina específica a discussão sobre sujeito já não é tão simples, no caso da análise do discurso, a situação se complica um pouco mais pelo próprio processo de constituição da citada cientificidade, que se forma entre as fronteiras de três outros referenciais teóricos, ou campos de estudos científicos, no caso das três, ci-

ências reconhecidas e atuantes com seus objetos de estudo definidos e delimitados de forma sistemática. Assunto que será abordado com um pouco mais de clareza em outra ocasião, uma vez que mereça um lugar de destaque.

Vários pesquisadores já demonstraram inquietudes sobre este assunto, Mussalim o explica como abordagem de conveniência frente a determinado campo de pesquisa:

Assim, o sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a análise do discurso uma teoria de sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produto de um trabalho ideológico não consciente (MUSSALIM, 2003, p. 110).

Essa constatação é facilmente compreendida quando se pensa que a análise do discurso se organiza sob, – ou, dependendo do ponto de vista, sobre – a aceitação da existência de uma ideologia decorrente do materialismo histórico, que, para ganhar expressão, se manifesta por meio da linguagem. É relevante abrir um parêntese neste ponto a fim de lembrar que a linguagem não se manifestará sem o homem, ainda que outra base inicial da análise do discurso, o estruturalismo, assim o defendesse.

Nesse sentido, Orlandi muito colabora ao afirmar que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados, pela língua. Poder-se-ia acrescentar aqui que nada disso se concretizaria sem o homem, já que se a história faz o homem, é ele quem também a faz, num jogo de interferência mútua, sem delimitação de início nem de fim, mas real e materializado pela língua, e língua humana para ser mais enfático, sem a preocupação estrutural da redundância.

Seguindo essa linha de raciocínio, ou de abordagem, parafraseando Helena H. Nagamine Brandão, serão apresentados alguns tipos de sujeito, até alcançar o modelo adotado pela análise do discurso, tendo como justificativa o fato de que a própria análise do discurso, para constituir-se, trafegou por outros domínios. No entanto, é bom que se entenda que as considerações feitas neste trabalho, ocorrerão de forma mais superficial, sendo coerente com o fato de que uma abordagem com maior profundidade requer um nível de maiores investigações, o que não se dá em início de pesquisa, portanto o que tem sido apresentado aqui são observações de um trabalho em andamento.

Os filósofos sempre exigiram um ponto fixo como condição inicial do pensamento, capaz de dar conta da existência das coisas, dos homens e da totalidade do conhecimento de ambos. Para o filósofo grego este ponto fixo é o

Ser, princípio da existência e da inteligibilidade do real. O conhecimento aparece como um desvelamento do Ser na sua inteligibilidade, de sorte que o ato de conhecer é um re-conhecer (ou lembrar como diz Platão) o sentido já inscrito nas próprias coisas por essa força produtora originária que é o *Ser*. (CHAUI, *apud* BRANDÃO, 1994, p.15)

É preciso esclarecer que o **ser**, na concepção do filósofo, era algo exterior ao homem, ou seja, o ser podia captar o conhecimento que já existia exterior à sua existência, a criação era atributo de Deus – criação em primeiro grau –; o homem, a partir dessa concepção, não criava nada, apenas recriava, imitava a primeira criação, – criação de segundo ou terceiro grau, de acordo com a posição ocupada que podia variar de artesão a artista.

No entanto, a própria filosofia, com o advento do humanismo, transfere o ser de fora para dentro do homem por meio da aceitação da consciência. Brandão vai explicar que “O nascimento da subjetividade, sob a égide do cartesianismo, vai implicar, dessa forma, uma transformação do conhecimento da realidade: o real passa a ser apreendido pela consciência.” (BRANDÃO, 1994, p. 16).

É interessante observar que, em sequência ao deslocamento conceitual inicial, novas transformações vão sendo exigidas e fundamentadas por outros teóricos. Brandão segue citando mais alguns, por meio de observações valorizadas neste trabalho por se tratar de interesses comuns. Assim, considerando a abordagem da autora:

Hegel introduz a primeira crítica à concepção de subjetividade, atrelada a uma certa noção de representação. O ponto fixo é substituído agora pelo dinamismo da dialética, desestabilizando a noção de subjetividade. A subjetividade não está na identidade, mas na relação opositiva que todo ser mantém com o outro. (BRANDÃO, 1994 p. 17-18)

Aparece na citação anterior o que seria parte componente do embrião para o futuro sujeito da análise do discurso, uma vez que o materialismo histórico passará a postular as questões para a justificativa da ideologia, a psicanálise passa a contribuir com a tomada do inconsciente e Pêcheux passa a usar tudo isso para formular as condições de produção, explorando, em uma fase mais evoluída a relação com o outro e suas implicações na problemática do discurso. Nessa mesma sequência teórica, as contribuições de outro relevante nome nesse campo merece destaque. Trata-se do pensamento foucaultiano que “contesta uma concepção do sujeito enquanto instância fundadora da linguagem.” (BRANDÃO, 1994, p. 20).

Até esse ponto, são ressaltados dois tipos fundamentais de sujeito, um que é demarcado como fonte criadora de diversas situações e outro constituído por algumas situações que determinam sua existência em uma instância mais passiva, não necessariamente nessa ordem específica, até porque, no decorrer da história, linhas de pesquisas diferentes retomam ou recriam abordagens ora em direção de ascendência temporal, ora fazendo o inverso.

Após introduzido no campo específico da linguagem, o termo passa a angariar outras abordagens na sequência dessa trajetória. Benveniste vem introduzir o **eu** e o **tu**. Surge então a existência de um enunciado, e consequentemente, um enunciador (eu) que, ao enunciar, o faz a um tu. “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente uma alocação – ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1974, p. 82). De modo que o locutor, na visão de Benveniste, é objeto de supremacia privilegiando-se em relação ao interlocutor, embora ambos exerçam papéis de protagonistas da enunciação, porém não em igualdade de representação.

Por hora, é considerada satisfatória a abordagem mais generalizada sobre sujeito, pois o que se pretendia era traçar, ainda que de forma superficial, a trajetória de um elemento imprescindível para a compreensão do objeto que motiva essa pesquisa, por meio de sua trajetória até o campo da linguagem. Esse elemento é o sujeito. Dessa forma, uma vez chegando ao terreno da linguagem, é preciso que se abra um parêntese para as transformações que resultam com a instituição da análise do discurso, o instrumental teórico sob o qual se encontram as bases metodológicas e os referenciais teóricos aos quais esse trabalho está indireta e diretamente atrelado. Indireta porque por hora trata-se do início de um estudo, que se pretende aprofundar, sobre sujeito; diretamente devido ao fato de essa investigação existir para se inserir em uma pesquisa sobre determinado discurso, tendo como instrumento a Análise do Discurso de linha francesa. Assim sendo, é interessante lançar um olhar mais observador sobre a demarcação existencial da análise do discurso.

3. Breve histórico sobre as origens da análise do discurso

O estudo de textos já era preocupação de linguistas antes de 1960. Ao que hoje a análise do discurso atribui o nome de discurso, anteriormente, se intitulava “texto”, era estudado sob enfoques mais voltados a práticas escolares, “enfim, a prática escolar referida é a explicação de textos, presente sob múltiplas formas em todo aparelho de ensino, da es-

cola à universidade”. (MAINGUENEAU, 1993, p. 10). Desse modo, “a missão de interpretar textos fazia da filologia, ciência usada para esse intento na época, apenas “*a serva de outras ciências*”. (MAINGUENEAU, 1993, p. 9), uma vez que sua finalidade se restringia a, desvendar o que os autores das diversas áreas “quiseram dizer”, aliada à história, como era comum na Europa daquela época. Assim, Maingueneau (1993, p. 10) descreve a filologia.

A filologia foi chamada “a mais difícil arte de ler”. Ou seja, o papel da filologia consiste em determinar o conteúdo de um documento lavrado em língua humana. O filólogo quer conhecer a significação (*sic*) ou a intenção daquele cuja fala é conservada através da escrita. Deseja captar a cultura e o meio no interior dos quais este documento nasceu e compreender as condições que permitiram sua existência (...). Para o filólogo, a ciência da linguagem propriamente dita (...) é apenas um conjunto de meios para atingir o sentido contido na palavra escrita ou falada. (...) Se a filologia se aplica a problemas verdadeiramente linguísticos, como a fonética, a morfologia, a sintaxe ou a semântica, é apenas para assegurar uma interpretação exata.

As preocupações filológicas de então eram bem semelhantes aos estudos da interpretação de textos presente na disciplina escolar intitulada língua portuguesa, por meio da qual se procura inquirir, através de informações linguísticas, as ocorrências que compõem o texto, sem, por muitas vezes, preocupações político-ideológicas. Fato que ocorre também nas outras ciências escolares, nas quais os textos se destinam a passar informações relevantes sobre determinados domínios científicos.

Antes de Maingueneau, Pêcheux já se ocupara de justificar filologia:

Faz-se necessária uma abordagem, ainda que um tanto sintetizada, da filologia devido ao fato de que ela seja a antepassada direta da análise do discurso de linha francesa, “[...] as questões concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto ajudavam a responder as questões que diziam respeito ao sentido do texto – o que o autor quis dizer” (PÊCHEUX, 1990, p. 61).

Dessa forma, das informações textuais, praticamente, apenas valorizavam-se informações explícitas, considerando o que houvesse de implícito apenas conhecimento referente ao campo do assunto correspondente. Nesse sentido, não havia necessidade de um sujeito que desempenhasse um papel, ou possuísse uma função conforme a análise do discurso postula hoje, o autor apenas transmitia informações relacionadas aos conteúdos, científicos ou não, de acordo com suas atribuições. Posicionava-se como aquele que, quando falava ou escrevia, produzia um texto que falava por si só, estruturado dentro dos conjuntos de normas de de-

terminada língua. Fundamenta-se a observação de Maingueneau (1993, p. 9) – acerca de a análise do discurso poder ser definida como “*o encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar*”.

Da mesma forma, em concordância com Maingueneau, Pêcheux (1990) afirma:

Até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar *textos*, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do gramático sob modalidades normativas ou descritivas (...)

Nesse sentido, fica evidente que o estudo de língua e o estudo de texto se fundem ou se confundem, uma vez que, até Saussure, o protagonista era o texto e sua informatividade como representante ou elemento reprodutor da língua e sua estrutura, era objeto de estudo o que queria dizer aquele ajuntamento de palavras e frases organizadas em torno das regras de determinada língua. A existência de um autor era fator insignificante, o texto era o protagonista, e significava por meio do conjunto estrutural da língua que o compunha.

Em contrapartida, a chamada conjuntura intelectual é formada de pesquisadores que buscavam no texto informações que iam além da estrutura inicial, como estruturas gramaticais de uma língua. Ao passarem a se organizar “*em torno de uma reflexão sobre a “escritura”, a linguística, o marxismo e a psicanálise*”, os novos estudiosos da linguagem passam a defender que a “*língua tem sua ordem própria*” (ORLANDI, 2012, p. 19); passa-se a conceber o texto originário do lugar onde se localiza um sujeito histórico, atravessado por uma história contínua, constituído por meio de atos discursivos em uma historicidade de permanente transformação da qual, dialogicamente, ele é “agente” e “paciente”, ele é “causa” e “consequência”; interiorizado por a uma consciência materializada, alheia ao seu domínio; cujo dizer é atravessado por outros dizeres anteriormente ditos. Nesse sentido, “O analista do discurso, vem dessa forma trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível.” (MAINGUENEAU, 1993, p. 10). Assim surge ganha terreno o trabalho do analista do discurso e se estabelece a razão da necessidade de sua existência, bem como se fundamenta a identidade da análise do discurso.

3.1. Breve abordagem sobre elementos estruturais no interior da análise do discurso

Estudar análise do discurso implica reconhecer que há um entrelaçamento entre linguagem, ideologia e inconsciente, bem como que da fusão dessa trilogia será originado o discurso, que ao se realizar atesta a existência de um sujeito. Nesse sentido, para conceber o sujeito sob o ângulo da análise do discurso, necessário se faz refletir um pouco sobre alguns fatores que lhe são caros. Em uma ordem aleatória, a primeira abordagem será sobre a palavra, já que desse modo, há uma reflexão sobre a forma como a análise do discurso concebe o sentido.

Frente à pretensão de se pensar em sujeito, necessário se faz refletir sobre discurso, entretanto nenhum dos dois se faria concreto sem a existência da palavra. Bem além do signo saussuriano, em sua pressuposição significante/significado, a palavra reclama estabelecimento de sentido. Vazia, desprovida de inata carga semântica, aguarda que os elementos que compõem o contexto do espaço de onde emerge se juntem para significá-la. Vem pelos anos que atravessaram a história da existência humana, se juntando com tudo isso a ideologia, numa historicidade contínua e constante, afinal “não basta colocar face a face dois homo sapiens para que os signos se constituam” (BAKHTIN, 2010, p. 35), há todo um conjunto de fatores, dentre eles esquecimentos, polissemia das vozes que de longe ecoam.

Nesse contexto, é relevante mencionar o entendimento que a análise do discurso atribui à palavra, conceito perfeitamente condizente com o atribuído por Bakhtin nas duas citações que se seguem: “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN, 2010, p. 36) “mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro.” (BAKHTIN, 2010, p. 37). Nesse sentido, fica claro que os sentidos que se apropriam da palavra são exteriores a ela, estão relacionados à ideologia que determina a formação discursiva, numa complexa estrutura que vai influenciar e compor as condições de produção, ou seja, é por meio de uma relação dialógica entre todos os elementos que compõem o jogo de imagens de Pêcheux, que se estabelecerá o sentido de uma palavra, e por consequência, o de um discurso. Como afirma Orlandi: “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante.” (ORLANDI, 2012, p. 47)

3.2. Breve abordagem sobre o(s) sujeito(s) da análise do discurso

Na mesma proporção em que a palavra é um elemento neutro, que depende da relação com o outro para se estabelecer como objeto constituinte de algum sentido, bem como necessita do contexto social em que é proferida para que enunciador e interlocutor se definam ou limitem-se a fim de que um discurso se materialize, o sujeito, que, em primeiro momento, captamos como signo, da mesma forma que ocorre com qualquer signo, desperta em nós, como outro, como interlocutor, a busca pelo sentido. Faz-se importante ressaltar, que tal elemento, o sujeito, atingido pela polissemia linguístico-estrutural, absorve pela história sentidos diversos. No entanto, numa reflexão no âmbito da análise do discurso, a referência cabível trata não do sujeito-indivíduo produtor consciente de uma mensagem ou referencial conteudista, plenamente consciente e autor de um enunciado próprio, estabelecido frente à sua criação, mas de um constituinte atravessado por uma ideologia materializada por meio da linguagem.

Há, segundo Orlandi (2012, p. 50), que se levar “*em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica*”, por esse aspecto, torna-se necessária, neste ponto, a retomada de alguns pontos referentes ao berço da análise do discurso, para uma reflexão menos ingênua.

Após os deslocamentos sofridos pelo *signo sujeito* em sua perspectiva histórica até chegar à forma em que a análise do discurso passa a concebê-lo ao constituir-se um campo teórico-metodológico, essa disciplina de entremeios, em um fluxo histórico evolutivo-transformacional não se detém. Seguindo um processo de rompimento com arestas conceituais das ciências que a rodeavam, e das quais passa a se apropriar para existir, chega ao ponto de “romper” consigo mesma. É o que pode ser fundamentado com a fala de Possenti ao dizer que “Às vezes ruptura significa instaurar uma problemática nova (...). Às vezes, significa mais claramente a ocupação do mesmo campo de outra forma” (POSSENTI, 2003, p. 356) Nesse sentido é que a análise do discurso se demarca em três fases distintas, ocasionando que, em cada uma delas, exista um tipo diferenciado de sujeito.

Se para Althusser a ideologia é a força propulsora capaz de mover tudo o que ocorre na esfera da vida, e se essa mesma ideologia vem atravessar o sujeito materializando-se por meio da linguagem, assim também há uma dialogia sempre complexa entre quem/o quê constitui quem/o quê:

(...) a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, – acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. (ALTHUSSER, 2012, p. 93)

Para entender Althusser, necessário se faz reconhecer a relação de interdependência existente entre estes três elementos: discurso, ideologia e sujeito. Conjunto no qual a ordem pode, sem nenhum risco de deteriorização, nem alteração de sentido ou valor, variar. Apoiando-se em afirmações de Orlandi: “Esta é a marca da subjetivação, e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.” (ORLANDI, 2012, p. 47) torna-se mais facilitada a compreensão daquilo que se trata com essa aparente contradição. Ora, na mesma medida em que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, o sujeito é atravessado pela ideologia, que só é passível de atingir a materialidade por meio da linguagem, ou seja, a ideologia jamais fluiria sem o discurso, que é realizado pelo sujeito. Nesse sentido, não há sujeito sem ideologia, assim como não há ideologia sem sujeito.

Desse modo a análise do discurso se fundamenta justificando seus rompimentos com aquelas que foram os embriões da constituição desse campo de saber. Enquanto a linguística estruturalista de Saussure compreendia os estudos linguísticos baseada em uma língua autônoma, fundamentada na própria estrutura e independente do falante, a Análise do discurso vem reintegrar esse falante e mais: não aceitando atribuir a ele valor inferior ao dispensado à língua. Em relação à necessidade de se produzir sentido, vai bem além da interpretação da filologia com seus textos produzidos por autor. O homem, que a psicologia concebia apenas como ser consciente, sob os ângulos da análise do discurso torna-se um ser atravessado por muitas vozes, afetado pela linguagem e pela ideologia dos aparelhos ideológicos aos quais é submetido passando a se comportar de acordo com as ideias vigentes nos mesmos, seja em suas atitudes ou nos discursos proferidos em meio aos esquecimentos, de tal forma que se torna capaz de crer estar no controle daquilo que lhe escapa no ato de sua fala, ou melhor dizendo, da formação discursiva.

A ruptura é progressiva, e no caso do materialismo histórico, um fato mais que outros chama a atenção; trata-se de como o próprio discurso da análise do discurso passa por rompimentos que compreendem a divisão que se dá originando sua divisão em três fases. A fase inicial, intitulada análise do discurso-1 “explora a análise de discursos mais estabele-

zados” (MUSSALIN, 2000, p. 117), ou seja, discursos provenientes de uma mesma linha ideológica. Discursos proferidos num espaço em que entre sujeito e interlocutor haja relativa comunhão ideológica.

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus suportes. (PÊCHEUX, 1990, p. 311)

Nessa fase, a análise do discurso concebe o sujeito como um mero reproduzidor de um discurso realizado por “uma máquina discursiva (por exemplo um mito, uma ideologia, uma episteme)” (PÊCHEUX, 1990, p. 312), máquinas equivalentes que não gerariam jamais discursos polêmicos ou conflituosos entre si.

Já fase da análise do discurso-2, o que vai ocorrer é uma pequena desestabilização, nada muito polêmica, no entanto já é possível observar certa contrariedade entre o interior da máquina discursiva e seu “exterior: uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar) (PÊCHEUX, 1990, p. 314). Aqui a ideia da existência de um outro é mais evidente, porém as formações discursivas apenas se colocam lado a lado, sem movimentos que denotem realmente uma grande diferença metodológica.

Nesse processo gradativamente progressivo, chega-se ao sujeito da análise do discurso-3, agora não mais tão somente reproduzidor de uma fala proveniente de uma máquina, mas um elemento que se erige entre o “discurso-outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 316). Se todo o processo que envolve a análise do discurso nunca foi simples, essa fase que passa a explorar um sujeito de entrediscursos passa e denotar uma complexidade ainda maior. Se antes a psicanálise dava conta de torná-lo inconsciente a fim de que fosse atravessado por uma ideologia que se materializasse por meio da linguagem sem o menor controle do sujeito de então, já que era apenas o reflexo de uma máquina; Pêcheux agora se depara com a “heterogeneidade” com o “ego-eu” (PÊCHEUX, 1990, p. 316). Nesse sentido, começam a surgir questões:

Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma *posição do sujeito*? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as

consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise? (PÊCHEUX, 1990, p. 317).

Desse modo, poderia ser considerado heresia por parte de analisatas mais extremistas levantar algum questionamento sobre o atributo de inconsciência do sujeito intitulado *sujeito da análise do discurso*. Para não cometer tal “ingenuidade”, é melhor deixar que o próprio Pêcheux questione, e, a partir de então, trabalhar com as hipóteses que se possam retirar de seus questionamentos. Poderia haver estratégia sem que houvesse reflexão? Nos instantes nos quais o *sujeito não surge* haveria consciência? E linguagem? E “dizeres”? Se há *falhas no controle*; haveria controle?

Não pretendemos, obviamente, fechar dando as respostas, não é do intuito desse trabalho a intenção simplista de tentar reduzir a complexidade da análise do discurso a concepções encerradas, mesmo porque um campo fechado seria um campo estéril de possibilidades, e a ciência é viva, progressiva e transformacional, assim como a linguagem. Outras pesquisas já trilharam esse caminho, é considerado satisfatório, no entanto, a fim de não tentar aprofundar demasiada e inutilmente, considera-se eficiente citar apenas a constatação do pesquisador Sírio Possenti: “os sujeitos são históricos e atuam; (...) a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica, (...) os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando” (POSSENTI, 2003, p. 102).

Outra contribuição interessante por parte do mesmo pesquisador diz respeito ao *papel* do sujeito em meio a situações de tensão, o que remete ao termo estratégia citado anteriormente por Pêcheux: “a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário.” (POSSENTI, 2003, p. 102). Certamente, se já havia muitos buracos na rede que metaforiza a análise do discurso na fase de seu surgimento, após a análise do discurso-3, os buracos são multiplicados a cada reflexão. Nesse sentido, a problemática seguirá se estendendo ainda por muitos textos e discursos, por diversos tipos de sujeitos.

4. Considerações finais

Frente à estruturação de uma relativamente jovem disciplina, algumas problemáticas de extrema relevância se apresentam. Dentre elas,

uma em especial tem motivado muitas reflexões; trata-se da discussão sobre o sujeito da análise do discurso, bem como, se, nesse contexto, haveria apenas uma forma aceitável, ou compatível com a formação teórica da referida disciplina e com a gama de discursos que a permeiam.

Diversos pesquisadores já se posicionaram a respeito dessa problemática. Cerceados pelos extremistas que relutam em conservar as postulações teóricas do início dos estudos de Pêcheux, surgem outros que se dispõem, como pesquisadores em exercício de profissão, a investigar hipóteses que vão surgindo em concomitância com discursos formais, ou simplesmente com situações corriqueiras do cotidiano que envolvem o pronunciamento da linguagem.

Essa reflexão nos levou a percorrer diversos caminhos já trilhados, e, sem ter como negar a autenticidade da análise do discurso, ficou notório que ao ouvir/ler tantos outros discursos, passamos, por meio da interação, a ter o nosso construído, um interdiscurso, que passa a motivar um maior posicionamento frente à problemática citada; que instiga uma busca mais minuciosa da fundamentação teórica para o fim que se propõe, bem como novas releituras do material já explorado.

Em relação ao tema da reflexão, seus questionamentos e problemáticas, fica evidente que, mediante as mudanças já ocorridas nas três diferentes fases da análise do discurso, que não se deram separadas de influências sociais, históricas, ou ideológicas novas concepções e abordagens que denotem maior flexibilidade não seriam totalmente novas, da mesma forma que a própria análise do discurso defende a inexistência do totalmente inédito, seriam apenas ajustes frente à sociedade e política que também fazem parte das condições de produção de qualquer discurso reportado ao tempo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad.: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. A subjetividade no discurso. In NASCIMENTO, E. M. F. S.; GREGOLIN, M. R. V. P. (Orgs.). *Proble-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mas atuais da análise do discurso. Araraquara: UNESP, 1994.

FOUCAULT, Michel, *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: ____; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O sujeito fora do arquivo. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996, p. 37-47.

**A VOGAL PRETÔNICA /E/ NA FALA DO BAIXO ACRE:
UM ESTUDO GEOLINGUÍSTICO E COMPARATIVO¹³**

Darlan Machado Dorneles (UFAC / CNPq)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Objetivamos neste trabalho apresentar uma análise da pronúncia da vogal pretônica, /e/, examinando se essa vogal está sendo pronunciada aberta ou fechada. Os dados analisados foram coletados no primeiro semestre de 2013 na Regional do Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro) para o projeto “*Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*”. São oito informantes, quatro do sexo masculino e, quatro do feminino, com escolaridade até o 5º ano do ensino fundamental, entre as faixas etárias: 18-30 e 50-65 anos. Partimos do pressuposto de que esteja havendo um fechamento, sobretudo na faixa etária mais jovem. Compararemos ainda, os resultados atestados nesta regional com os da Regional do Alto Acre, Juruá e Purus, no sentido de apresentar um perfil geral da realização desta vogal na fala acriana. O estudo encontra-se pautado a luz da dialetologia e geolinguística contemporânea.

Palavras-chave: Vogal pretônica /e/. ALiAC. Geolinguística.

1. Introdução

Neste trabalho, analisaremos a pronúncia da vogal pretônica /e/ na Regional do Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro) com base nos dados coletados no primeiro semestre de 2013 para o projeto *Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*¹⁴. O objetivo é examinar se essa vogal está sendo realizada aberta ou fechada, pois partimos do pressuposto de que esteja havendo um fechamento na faixa etária mais jovem. Faremos ainda, uma comparação com os resultados registrados na Regional do Alto Acre, Juruá e Purus, no intuito de estabelecer, de modo geral, um perfil da pronúncia da vogal pretônica /e/ na fala acriana.

¹³Este trabalho faz parte de um projeto maior que é o *Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*. Todavia, além de coletar dados para esse projeto maior, analisaremos apenas um fenômeno linguístico, pois somente após a finalização da coleta de todas as cinco regionais do Estado do Acre, será elaborado de fato, o *Atlas Fonético do Acre (AFAC)* e o *Atlas Linguístico Sonoro do Acre (ALSAC)*.

¹⁴ Não publicamos ainda nenhuma carta fonética do ALiAC, por estarmos, neste momento, priorizando a finalização da coleta dos dados, o município de Porto Acre não faz parte dos pontos de inquérito do referido projeto.

2. *Localidades estudadas: breve descrição*

Os pontos de inquérito do ALiAC na Regional do Baixo Acre são os municípios de Rio Branco e Plácido de Castro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Rio Branco contempla uma área de 8.836 km², população de 336.038 habitantes. Plácido de Castro, por sua vez 17.209 habitantes, bem como uma área de 1.943².

3. *Aspectos teóricos*

3.1. *As vogais pretônicas: breve explanação*

A variação na pronúncia da vogal pretônica /e/ tornou-se um grande objeto de estudos desde que Antenor Nascentes (1953) traçou uma linha divisória entre os falares brasileiros, isto é, dividiu o Brasil em grandes dois grandes grupos, do norte e do sul, afirmando ainda que, os do norte tendem à pronúncia aberta [ɛ, ɔ] e os do sul a fechada [e, o]. Desde que foram estabelecidos esses limites, despertou-se o interesse pelos estudos das vogais pretônicas no português brasileiro, em diversas perspectivas de análise, tais como: sociolinguística, fonética, linguística histórica ou dialetologia e geolinguística.

O estruturalista Mattoso Câmara Júnior (1970; 1976) define o sistema vocálico tomando como base a posição na palavra, em posição tônica: sete vogais /a, e, ɛ, i, o, ɔ, u/, em posição pretônica cinco: /a, e, i, o, u/, e em posição átona final três: /a, i, u/. Ocorre essa redução vocálica devido ao processo de neutralização, que consiste por sua vez, na perda do traço distintivo entre dois fonemas. Esse autor afirma ainda que, a realidade da língua oral é complexa, pois o português brasileiro apresenta uma nítida distinção tanto no que se refere às vogais como no que concerne as consoantes. A oposição fonológica das vogais pretônicas de timbre aberto [ɛ, ɔ] e das de timbre fechado [e, o] mostra-se como um fenômeno de variação dialetal bem produtivo tanto no português brasileiro como no europeu. Desse modo, no que tange a variação da vogal pretônica /e/, os vocábulos podem ser pronunciados como: t[ɛ]rreno ou t[e]rreno, t[ɛ]l[e]visão ou t[e]l[e]visão, t[ɛ]zoura, t[e]zoura ou t[i]zora.

Estudiosos mais recentes, como Silva (1989), por exemplo, ao descrever o percurso histórico, na língua, das vogais pretônicas, alega que “são escassas as referências à realização de vogais antes da tônica, já que elas não interessavam a esses estudiosos, cuja meta era, quase sempre, o estabelecimento de uma escrita portuguesa”. Todavia, comumente

ao se referir as vogais tem-se sempre em mente o sistema normativo gramatical em situação acentuada, sem considerar a sua ocorrência não acentuada, o que evidentemente:

[...] explica as poucas informações sobre as vogais em sílabas pretônicas, que quase sempre se obtém de comentários secundários, às vezes restritos a algumas variedades do português, ou de lista de “erros”. É desse material que se deve valer quem quiser perscrutar o passado.

Descreveremos nesta breve explanação acerca das vogais pretônicas os estudos de: Hora e Pereira (2011), Pereira (2011) e Razky, Lima e Oliveira (2012), realizados na Região Norte do Brasil no sentido de expor um pouco da realidade linguística do “falar amazônico”.

Hora e Pereira (1998) com base nos dados do projeto “Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB)”, investigaram à luz da sociolinguística como são correlacionados as vogais pretônicas médias na sílaba seguinte pelos pessoenses. Para isso, analisou-se 6.401 realizações de /o/ e 8.679 de /e/ totalizando 15.080 casos. Os resultados revelaram que as pretônicas abertas [ɛ] e [ɔ] são expressivas no falar pessoense, embora, haja a pronúncia das elevadas [i] e [u], bem como [e] e [o] fechadas “subordinadas à presença das vogais de mesma altura na sílaba seguinte”. Esses autores concluem alegando que a harmonização vocálica norteia a variação das pretônicas no dialeto pessoense, o que “justifica a posição da variável vogal da sílaba seguinte que se evidencia como a mais importante em relação às demais variáveis linguísticas e sociais consideradas” na pesquisa.

Pereira (2011)¹⁵ analisou a realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas /e, o/ em uma zona urbana da capital acriana, Rio Branco, à luz da sociolinguística, 36 informantes, 18 do sexo feminino e 18 do masculino, nas idades 16 a 29, 3 a 45 e 46 a 60 anos, com escolaridade de ensino fundamental e superior. Os resultados revelaram que os homens se destacam quanto à abertura, sobretudo da faixa etária mais jovem (15-29 anos) entre os níveis médio e superior.

Razky, Lima e Oliveira (2012) analisam as vogais médias pretônicas no falar paraense com base no “*Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPA)*”. Os resultados revelam uma preferência pela pronúncia fe-

¹⁵ Embora retomemos, de certa forma, à pesquisa de Pereira, é importante destacar que nosso vídeo se distancia do da referida autora por ela ter trabalhado no âmbito da sociolinguística e por nós situarmos nossa análise na dialetologia e na geolinguística.

chada dessas vogais, pois: “as variantes [o] e [e] foram as que se mostraram mais frequente no estado, seguidas, respectivamente, por [ó] (26%) e [u] (23%), para a média posterior; e [é] (35%) e [i] (23%), para a média anterior”. A conclusão que esses autores chegaram foi que os resultados impõem uma revisão da proposta de Nascentes (1953), “uma vez que demonstram que o Pará, possuindo norma de pronúncia *fechada* das vogais médias pretônicas, não pode ser agrupado aos estados do nordeste brasileiro, como imaginava Nascentes” (1953).

4. Aspectos metodológicos

Como já destacado na introdução, os dados analisados foram coletados no primeiro semestre de 2013 para o projeto “*Atlas Linguístico do Acre (ALiAC)*”, cujos pressupostos teóricos e metodológicos pautam-se na dialetologia e geolinguística contemporânea. O *corpus* foi recolhido através da aplicação do Questionário Fonético-Fonológico do “*Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)*” na Regional do Baixo Acre. Os dados foram registrados com um gravador digital e um microfone unidirecional para garantir a qualidade do som; em seguida, foram salvos em computador e gravados em CDROM. Selecionamos as palavras que apresentam variação das pretônicas, transcrevemos grafemática e foneticamente e, na análise, consideramos:

A) Os fenômenos de:

- abertura e fechamento da vogal pretônica /e/;
- casos em que a pretônica /e/ sofreu o processo de alçamento ou foi trocada por [o].

B) Variação diassexual e diageracional:

- sexo que mais abriu e fechou a vogal pretônica /e/;
- idade que mais abriu e fechou a vogal pretônica /e/.

São 8 informantes, 4 do sexo feminino e 4 do masculino, com escolaridade máxima até o 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em duas faixas etárias (18 a 30 e 50 a 65 anos), sendo todos naturais da localidade e não tendo dela se afastado por um terço de suas vidas.

O *corpus* ficou constituído de 248 realizações nas seguintes pala-

vras, faladas pelos 8 (oito) informantes: *terreno, televisão, tesoura, elétrico, fecha, grelha, peneira, fervendo, cebola, elefante, remando, estrada, seguro, real/reais, deve, prefeito, escola, defesa, pernambucano, questão, pego, pecado, perdão, pescoço, ferida, desmaio, perfume, perdida, perguntar, presente e esquerdo.*

Após as transcrições das palavras selecionadas, analisamos a realização da vogal média pretônica /e/, considerando a abertura e o fechamento, para que assim resultassem em índices percentuais. Feito isso, os dados gerais foram representados em forma de carta geolinguística e a variação diasssexual e diageracional em forma de tabelas para a efetiva comparação com os dados obtidos nas outras regionais.

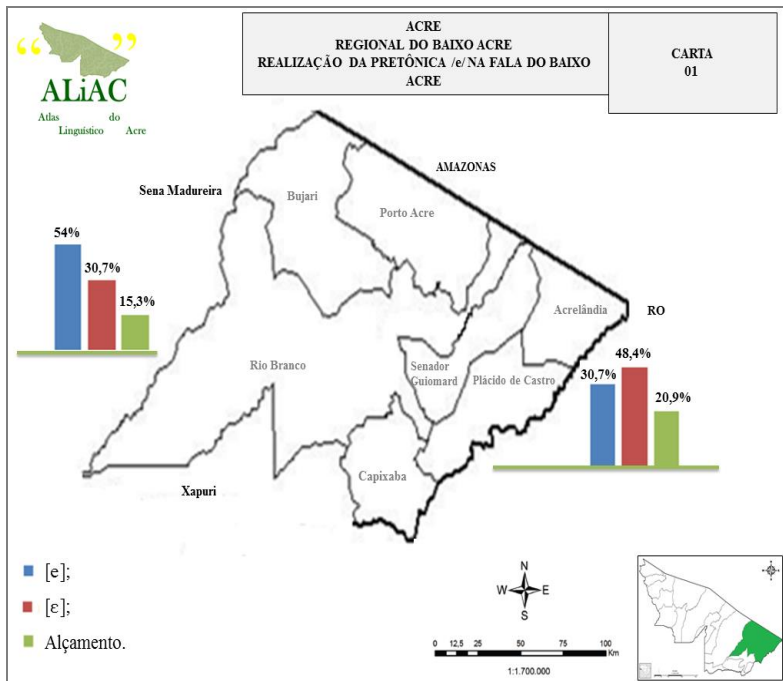
5. Resultados e discussões

A seguir, na carta geolinguística 01, apresentaremos os resultados gerais da pronúncia da vogal pretônica na fala do Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro), tecendo a análise e, em seguida, comparando aos resultados registrados na Regional do Alto Acre (Brasileia e Xapuri), Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter) e Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus).

Atesta-se um comportamento diferenciado analisando separadamente os dois municípios da Regional do Baixo Acre, contudo, Rio Branco apresenta 54% para o fechamento, contrapondo-se a 48,4% do processo de abertura em Plácido de Castro. O alçamento apesar de estar em nossos dados, não será analisado, por não ser nosso objeto de estudo.

Por outro lado, somando as 248 realizações, ou seja, os resultados dos dois municípios; têm-se os seguintes percentuais: [e]: 41,3%, [ɛ]: 39,9% e 18,1% para o alçamento.

Analisado os dois municípios constata-se uma mínima diferença em termos percentuais, quase um equilíbrio, embora, o fechamento esteja liderando percentualmente, o que revela que a pronúncia no Acre está aos poucos se modificando devido, talvez, a migração de pessoas do sudeste e sul do Brasil, o que sugere também uma revisão da divisão dialetal lançada por Nascentes em 1953.



No quadro seguinte, compararemos os resultados percentuais da Regional do Baixo Acre com os da Regional do Alto Acre, Juruá e Purus, no intuito de apresentar um perfil geral da pronúncia da vogal pretônica /e/ na fala acriana.

FATOR GÊNERO	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012)				Baixo Acre (2013)		
	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	e	ɛ	Alçamento	Troca por [o]	e	ɛ	Alçamento
Masculino	13,2%	26,9%	9,7%	19,6%	20,7%	9,7%	32,8%	5,0%	11,2%	0,1%	20,6%	20,6%	8,8%
Feminino	17,2%	24,6%	8,2%	23,2%	18,3%	8,5%	30,7%	9,6%	9,5%	0	21,8%	19%	9,2%

Quadro 1. Comparação da variação diasssexual do /e/ pretônico na Regional do Alto Acre, Baixo Acre, Juruá e Purus.

A vogal pretônica /e/ apresenta um perfil variável, o sexo masculino e o feminino na Regional do Alto Acre preferem a pronúncia fecha-

da. Na Regional do Baixo Acre, tem-se um equilíbrio, no que concerne o fechamento e a abertura. Não obstante, o processo de abertura mostrou-se produtivo, em ambos os sexos, na Regional do Juruá e do Purus.

FATOR IDADE	Regional do Juruá (2011)			Regional do Purus (2012)			Regional do Alto Acre (2012)				Baixo Acre (2013)		
	e	ε	Alça- mento	e	ε	Alça- mento	e	ε	Alça- mento	Troca por [o]	e	ε	Alça- mento
18 - 30	16,2%	25,3%	8,5%	21,6%	19,5%	8,9%	31,9%	9,4%	8,7%	-	21,4%	19,4%	9,2%
50 - 65	14,2%	25,3%	10,5%	21,2%	19,5%	9,3%	29,6%	8,2%	12,1%	0,1%	21,0%	20,2%	8,8%

Quadro 2. Comparação da variação diageracional do /e/ pretônica na Regional do Alto Acre, Baixo Acre, Juruá e Purus.

Confrontando a variação diageracional das quatro regionais temos a seguinte situação: quase um equilíbrio percentual do processo de fechamento entre as duas faixas etárias na Regional do Alto Acre, Baixo Acre e Purus. No que tange a abertura, quase também uma estabilização em índices entre as duas faixas etárias na Regional do Juruá e Baixo Acre.

6. Considerações finais

Os dados relativos à Regional do Baixo Acre atestam um equilíbrio entre o fechamento (41, 3%) e a abertura (39,9%), o que comparando às outras três regionais no tocante a variação diasssexual e diageracional, tem-se um comportamento diferenciado da realização da vogal pretônica /e/, o que revela a preferência tanto pela abertura como para o fechamento. Registra-se, por fim, a importância em se realizar estudos descritivos no português brasileiro visto necessitar ainda, de uma descrição mais detalhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

DORNELES, Darlan Machado; MESSIAS, Lindinalva. A realização da

vogal pretônica /e/ na fala do Alto Acre. In: *Revista Philologus*, p. 160-167, ano 18, n° 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2012. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/014.pdf>>.

DORNELES, Darlan Machado; MESSIAS, Lindinalva. A pronúncia da vogal pretônica /e/ nos falares da Regional do Juruá e do Purus: um estudo dialetológico e comparativo. In: *Anais do V Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos*, Mato Grosso do Sul, 2013.

HORA, Dermerval da; PEREIRA, Regina Celi M. Vogal da sílaba seguinte: uma restrição ao comportamento das médias pretônicas. In: *Graphos*, vol. III, n. 1, p. 63-74, 1998. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9399/5054>>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Plácido de Castro* – AC. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120038>>.

Acesso em: 18-04-2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Rio Branco* – AC. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=120040>>.

Acesso em: 18-04-2013.

MESSIAS, Lindinalva. *Projeto Atlas Linguístico do Acre* (ALiAC). CEDAC/UFAC, 2012.

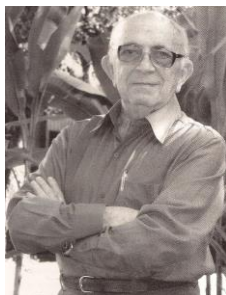
NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

PEREIRA, Ceildes da Silva. *A realização aberta ou fechada das vogais médias pretônicas /e, o/ no falar de uma zona urbana de Rio Branco* (AC). 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

RAZKY, Abdelhak; LIMA; Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. As vogais médias pretônicas no falar paraense. In: *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15/1, p. 293-310, jun. 2012.

SILVA, Myrian Barbosa de. *As pretônicas no falar baiano: a variedade culta de Salvador*. 1989. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

**ADRIANO DA GAMA KURY
CRONOLOGIA DA VIDA E DA OBRA**



(25/04/1924 – 01/08/2012)

1924	Nasce, no dia 25 de abril, em Sena Madureira (Acre).
1932	Inicia o curso primário no Colégio Santa Juliana, de freiras, em Sena Madureira.
1934	Vai para Santos (São Paulo), com os dois irmãos, num Ita (<i>Itambé</i>). Entra no terceiro ano primário no Colégio Anglo-Americano, Santos: primeira aprendizagem de inglês e francês.
1935	Os pais se mudam para Santos (São Paulo).
1937	Morre o pai, em Santos (São Paulo). Entra para o Ginásio do Estado, em Santos (São Paulo), após exame de admissão.
1938	Vai para Natal (Rio Grande do Norte), onde cursa o segundo ano ginásial.
1939	Muda-se para Niterói (Rio de Janeiro). Depois de três meses, vem para o Rio de Janeiro. Cursa, no Pritaneu Militar, o primeiro se-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	mestre do terceiro ano ginásial.
1941	Termina o curso ginásial, no Colégio Pedro II.
1942	Faz o primeiro concurso público, para revisor da Imprensa Nacional. Passa em primeiro lugar.
1947	Cursa o primeiro ano colegial clássico, no Colégio Franklin Delano Roosevelt, no Rio de Janeiro.
1948	É admitido, como preparador de textos, no Instituto Nacional do Livro. Termina o curso clássico, no Colégio Franklin Delano Roosevelt.
1949	Ingressa na Faculdade Nacional de Filosofia, após vestibular. É admitido, por concurso, como oficial administrativo, na Casa de Rui Barbosa, onde trabalha como preparador de textos. Leciona língua portuguesa no curso ginásial e colegial do Colégio Franklin Delano Roosevelt, até 1954.
1950	Passa a lecionar também latim, no Colégio Franklin Delano Roosevelt, até 1953.
1952	Trabalha como professor de português no Ginásio Latino-Americano.
1953	Conclui a Faculdade Nacional de Filosofia.
1956	Leciona língua portuguesa na Faculdade Nacional de Filosofia. É admitido, por concurso, como professor de português do ensino médio no Rio de Janeiro, onde permanece até 1964. Começa a trabalhar como professor de língua portuguesa, na Escola Técnica Nacional (até 1964). Edição crítica de <i>Bom-Crioulo</i> , de Adolfo Caminha. (Editora Simões, Rio de Janeiro).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

1959	Publica a <i>Pequena Gramática</i> : para a explicação da nova nomenclatura gramatical. (Editora Agir, Rio de Janeiro).
1960	É admitido como professor de português no Instituto Rio Branco. Torna-se diretor do Colégio Municipal Barão do Rio Branco. Publica o livro <i>Português Básico</i> . (Editora Agir; hoje na Nova Fronteira, Rio de Janeiro).
1961	Casa-se, em 1º de fevereiro, com Wilma Brilhante de Albuquerque, ex-aluna, no Rio de Janeiro. Trabalha como professor no curso intensivo de filologia românica na Faculdade Católica de Filosofia de Salvador (Bahia). Publica o livro <i>Lições de Análise Sintática</i> . (Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro; depois, pela Editora Lisa, São Paulo; hoje, pela Nova Fronteira, Rio de Janeiro).
1962	Nasce, em junho, o primeiro filho, Adriano, no Rio de Janeiro. Redige a parte linguística da <i>Enciclopédia Barsa</i> . <i>Matias Aires</i> , coleção “Nossos Clássicos”. (Editora Agir, Rio de Janeiro)
1965	Nasce, em janeiro, a filha Lorelai, no Rio de Janeiro. Muda-se, em agosto, para Brasília, onde trabalhará como professor de teoria literária na Universidade de Brasília, até 1970. Publica o livro <i>Ortografia</i> . (Universidade de Brasília, Brasília).
1966	Publica uma resenha crítica sobre a <i>Gramática</i> , de Jânio Quadros (4 artigos). (<i>O Estado de S. Paulo</i>)
1967	Nasce, em julho, a filha Glaura, em Brasília.
1968	Faz o primeiro contato com o catalão, em Barcelona, Espanha. Publica o livro <i>Manual Prático de Ortografia</i> . (Livraria Agir Edi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	<p>tora, Rio de Janeiro).</p> <p>Publica o artigo “Notas de Estilística: o discurso indireto livre em Graciliano Ramos”. (<i>Correio Brasiliense</i>, Caderno Cultural, 7 de dezembro).</p>
1970	<p>Publica o artigo “A 3ª pessoa e o diálogo em <i>Vidas Secas</i>”. (<i>Minas Gerais</i>, Suplemento Literário, 5 de julho)</p>
1970	<p>Muda-se, em julho, para São Paulo.</p> <p>Ingressa na Editora Lisa. Trabalha no Curso Intensivo de Língua Portuguesa na Faculdade Salesiana de Filosofia de Lorena (São Paulo).</p> <p>Publica o artigo “A correção da linguagem”. (<i>Correio Brasiliense</i>, Caderno Cultural, 5 de maio).</p> <p>Publica a resenha sobre a <i>Gramática do Português Contemporâneo</i>, de Celso Cunha. (<i>O Estado de S. Paulo</i>, Suplemento Literário, 5 de junho).</p> <p>Publica o artigo “Critérios de Correção”. (<i>Correio Brasiliense</i>, Caderno Cultural, 16 de maio).</p>
1971	<p>Volta, em agosto, para o Rio de Janeiro.</p> <p>Publica o livro <i>Meu Livro de Português</i>. 4 volumes. (Editora Lisa, São Paulo).</p>
1972	<p>Leciona língua portuguesa na Universidade Federal Fluminense.</p> <p>Trabalha como professor de fundamentos linguísticos da comunicação na Faculdade Hélio Alonso.</p> <p>Publica a <i>Gramática Fundamental da Língua Portuguesa do Brasil</i>. (Editora Lisa, São Paulo).</p> <p>Publica o artigo “A Gramática e o Ensino da Língua”. (<i>Diário de São Paulo</i>, 9 de abril).</p> <p>Publica o artigo “Linguagem e Linguagens: formas de comunicação”. (<i>Diário de São Paulo</i>, 16 de abril).</p>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	<p>Publica o artigo “Modalidades e Níveis da Língua”. (<i>Diário de São Paulo</i>, 23 de abril).</p> <p>Publica o artigo “Correção e Expressividade”. (<i>Diário de São Paulo</i>, 30 de abril).</p>
1973	<p>Trabalha como professor de português das Faculdades Integradas Estácio de Sá, no Rio de Janeiro.</p> <p>Trabalha como assessor pedagógico da TVE (Projetos “João da Silva” e “Conquista”), até 1977.</p> <p>Publica o artigo “A Estrutura Móvel da Realidade Lingüística”. (<i>Jornal do Brasil</i>, Caderno B, Rio de Janeiro, 6 de outubro).</p>
1974	<p>Torna-se livre-docente em língua portuguesa, no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, com a tese aprovada: “A Oralidade Transfigurada – Aspectos Estético-Formais da Prosa de Graciliano Ramos”.</p> <p>Publica o livro <i>Curso Supletivo “João da Silva”</i>, 5 volumes. (MEC, Rio de Janeiro).</p>
1975	<p>Começa a trabalhar como professor de filologia românica, na Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, onde permanecerá até 2000.</p>
1976	<p>É nomeado chefe do Setor de Filologia do Centro de Pesquisa da Fundação Casa de Rui Barbosa.</p> <p>Publica a <i>Gramática Objetiva</i>, 2 volumes. Em colaboração. (Editora Rio, Rio de Janeiro).</p> <p>Publica a resenha “Filologia, a Prova de que Está Bem Viva” – <i>Investigações Filológicas</i>, de M. Said Ali. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 7 de fevereiro).</p> <p>Publica a resenha “Língua Brasileira, um debate Que Perdura” – <i>A Língua do Brasil</i>, de Gladstone Chaves de Melo. (<i>Jornal do Brasil</i>, Rio de Janeiro, 9 de maio).</p>
1977	<p>Publica a resenha “Um Produto Sociocultural” – <i>Introdução ao</i></p>

	<p><i>Estudo da Língua Portuguesa no Brasil</i>, 3ª edição, de Serafim da Silva Neto. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 6 de março).</p> <p>Publica a resenha “Estará Morta a Estilística?” – <i>Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa</i>, de Gladstone Chaves de Melo. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 20 de março).</p> <p>Publica a resenha “O Modernismo Não Abastardou a Língua” – <i>O Modernismo Brasileiro e a Língua Portuguesa</i>, 2ª edição, de Luís Carlos Lessa. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 23 de abril).</p> <p>Publica a resenha “Os Modernistas Bem Comportados” – <i>Sobre a Norma Lingüística do Modernismo</i>, de Raimundo Barbadinho Neto. (<i>Jornal do Brasil</i>, Rio de Janeiro, 21 de maio).</p> <p>Publica a resenha “Em Tempo de Dicionário” – <i>Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa e Dicionário Conciso da Língua Portuguesa</i>. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 16 de julho).</p> <p>Publica a resenha “Lingüística: a traição dos tradutores” – <i>Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem</i>, de T. Todorov e O. Ducrot, tradução de Alice K. Kiyashiro, J. Guinsburg e Mary L. Amazonas. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 8 de agosto).</p> <p>Publica a resenha “Patrimônio a Preservar” – <i>A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil</i>, 2ª ed., de Barbosa Lima Sobrinho. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 22 de abril).</p>
1978	<p>Publica a resenha “Pistas Antigas” – <i>Em Busca das Linguagens Perdidas</i>, de Anita Salmoni. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 27 de maio).</p>
1979	<p>Publica a resenha “As Teses de Praga” – <i>Círculo Lingüístico de Praga</i>, organização de J. Guinsburg, <i>O Círculo Lingüístico de Praga</i>, de Jacqueline Fontaine. (<i>Jornal do Brasil</i>, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 07 de abril).</p> <p>Publica a resenha “Uma Irmã Balcânica”. <i>Gramática da Língua</i></p>

	<p><i>Romena, de Gregore Dobrinesco. (Jornal do Brasil, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 03 de fevereiro).</i></p> <p>Publica a resenha “Manual Eclético” – <i>Manual de Lingüística</i>, de Cidmar Teodoro Pais e outros. (<i>Jornal do Brasil, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 16 de junho</i>).</p> <p>Publica a resenha “A Língua do Brasil” – <i>O Português do Brasil: textos teóricos e críticos</i>, de Edith Pimentel Pinto. (<i>Jornal do Brasil, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 28 de julho</i>).</p> <p>Publica a resenha “O Uso da Língua Portuguesa no Brasil” – <i>O Português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920. Seleção e apresentação de Edith Pimentel Pinto. (O Estado de S. Paulo, 12 de agosto).</i></p>
1980	<p>Organiza a Semana de Estudos Catalães, na Fundação Casa de Rui Barbosa e na Universidade Santa Úrsula.</p> <p>Publica a resenha “Sem Louvor nem Censura” – <i>Novos Estudos da Língua Portuguesa</i>, de Mário Barreto. (<i>Jornal do Brasil, Caderno B, Suplemento Livro, Rio de Janeiro, 15 de novembro</i>).</p> <p>Advertência e prefácio de <i>Literatura Popular em Verso: antologia</i>, de Leandro Gomes de Barros, v. 3, t. 5. Introdução de José Maria Barbosa Gomes. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro; Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa).</p> <p>Edição popular anotada de <i>Oração aos Moços</i>, de Rui Barbosa. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. Em 2006 publicou-se a 6ª edição).</p>
1982	<p>Publica o livro <i>Ortografia, Pontuação, Crase</i>. (FENAME, Rio de Janeiro; hoje, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro).</p> <p>Prefácio de <i>A Poética Popular do Nordeste</i>, de Sebastião Nunes Batista. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>
1983	<p>Prepara do texto das <i>Obras Seletas de Carlos de Laet</i>, v. 1. (Editora Agir, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro; INL, Brasília).</p>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

1984	<p>Publica o artigo “Riqueza de Informações” – <i>Vocabulário Ortográfico Nova Fronteira da Língua Portuguesa</i>, de A. G. Cunha. (<i>Jornal do Brasil</i>, Caderno B, Rio de Janeiro, 7 de janeiro).</p> <p>Introdução e tradução de <i>A Vida do Lazarillo de Tormes</i>, edição de Stella Leonardos. (Alhambra, Rio de Janeiro).</p> <p>Preparação do texto das <i>Obras Seletas de Carlos de Laet</i>, v. 2 e 3. (Editora Agir, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro; INL, Brasília).</p> <p>Edição crítica de <i>Últimos Sonetos</i>, de Cruz e Sousa. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>
1985	<p>Publica o livro <i>Novas Lições de Análise Sintática</i>. (Editora Ática, São Paulo).</p>
1987	<p>Publica o livro <i>Elaboração e Editoração de Trabalhos de Nível Universitário</i> (especialmente na área humanística), com colaboração de Maximiano de Carvalho e Silva e Irene de Menezes Dória. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p> <p>Publica o artigo “Gonzaga Duque: um pré-modernista singular”, in: <i>Homenagem a Paul Teyssier</i>. (Fundação Calouste Gulbenkian, Paris-Lisboa).</p>
1988	<p>Publica o livro <i>Sobre o Pré-Modernismo</i>. Colaboração. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p> <p>Publica a resenha “Dialeto e Língua” – <i>Introducció a la Dialectologia Catalana</i>, de Joan Veny. (<i>Língua & Texto</i>, n. 1, Rio de Janeiro).</p> <p>Edição crítica da 2ª ed. de <i>Últimos Sonetos</i>, de Cruz e Sousa. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p> <p>Estabelecimento do texto das obras de ficção de Machado de Assis, 17 volumes. (Livraria Garnier, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, até 1990).</p>
1989	<p>Publica o livro <i>1000 Perguntas de Português</i>. Colaboração. (Edi-</p>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	<p>tora Rio, Rio de Janeiro).</p> <p>Estabelecimento do texto e notas de <i>Papéis Avulsos</i>, de Machado de Assis. (Garnier, Rio de Janeiro).</p>
1992	<p>Notas de <i>A Correspondência de uma Estação de Cura</i>, de João do Rio. (Editora Scipione e Instituto Moreira Salles, São Paulo).</p>
1994	<p>Recebe a medalha “Aurélio Buarque de Holanda” de Filologia, concedida pela União Brasileira de Escritores, Rio de Janeiro.</p> <p>É aposentado, compulsoriamente, como pesquisador, e mantido na chefia do Setor de Filologia da Fundação Casa de Rui Barbosa.</p>
1995	<p>Apuração do texto (segundo a edição de 1899), notas e estudo de <i>Mocidade Morta</i>, de Gonzaga Duque. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>
1997	<p>Estabelecimento do texto de <i>A Todo Transe!...: romance</i>, de Emanuel Guimarães. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>
1998	<p>Recebe a medalha “Rui Barbosa”, concedida pela Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.</p> <p>Estabelecimento do texto da 2ª ed. de <i>A Questão Social e Política no Brasil</i>, de Rui Barbosa. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>
1999	<p>Estabelecimento do texto, notas e advertência de <i>Oração aos Moços</i>, de Rui Barbosa. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, e reedições até a 5ª edição).</p>
2001	<p>Publica o <i>Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa</i>. (Editora FTD, São Paulo)</p> <p>Publica o livro <i>Léo Vaz e o Professor Jeremias</i>. Coleção “Papéis Avulsos”, nº 39. (Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).</p>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	Texto crítico de <i>O Professor Jeremias</i> , de Léo Vaz. (Editora Bom Texto, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro).
2005	“Entrevista com o professor Adriano da Gama Kury”, concedida a Isabel Lustosa. In: SAVELLI, Ivette; CARMO, Laura do. (Orgs.). <i>Miscelânea: 80 anos de Adriano da Gama Kury</i> . Rio de Janeiro: Casa de Ruy Barbosa, 2005, p. 13-34.
2012	<i>Para Falar e Escrever Melhor o Português</i> . 2ª ed. (Editora Lexikon, Rio de Janeiro, 2012). Falece, no Rio de Janeiro, no dia 01 de agosto. A Academia Brasileira de Filologia publica o número XI da <i>Revista da Academia Brasileira de Filologia</i> em homenagem a Adriano da Gama Kury.
2013	O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos realiza o V Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (Campo Grande – MS) em homenagem a Adriano da Gama Kury.

**ADVÉRPIO:
UMA ABORDAGEM EM AÍDA COSTA E EM BECHARA**

Clemente Gologurski Júnior (UEMS)

clemente_levita2009@hotmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)

miguel@uems.br

1. Considerações iniciais

Vários gramaticistas deram sua contribuição ao advérbio em seus diversos trabalhos. O estudo do advérbio é de interesse indispensável dentro da morfologia, desta maneira possibilitam-se análises das obras de autores que o pesquisaram, de maneira a compará-los quanto ao conteúdo exposto, e suas diferenças.

Aída e Bechara expõem o advérbio, e ao descreverem apontam as noções adverbiais que explicam os usos do advérbio na fala portuguesa. A respeito da descrição da língua, lê-se em Saussure: “À sincronia pertence tudo o que se chama *gramática geral*, pois é somente pelos estados de língua que se estabelecem as diferentes relações que incumbem a gramática” (SAUSSURE, 2006, p. 117).

Costa (1964) preocupou-se com o ensino do advérbio, em sua obra, *Português: primeira série/curso ginásial*, publicada em 1964, onde ensina o conceito de advérbio, que se encontra entre às páginas 189 à 199. Costa (1964) parte do texto de Paulo Setúbal¹, para apresentar as ocorrências adverbiais do português.

Já Bechara (2009), ao publicar sua obra, *Moderna Gramática Portuguesa*, contempla na parte II- gramática descritiva e normativa, as unidades da enunciação, que dizem respeito a morfologia e as dez classes gramaticais, e dentre estas separamos o advérbio entre às páginas 287 à 295. Bechara (2009), expõe o advérbio de maneira bem nocional e em seguida suas aplicações nas frases e orações, tendo como base quase sempre, paráfrases utilizadas para servirem de exemplos, pertencentes a linguistas e gramaticistas já consagrados.

A pesquisa comparatista, ligados ao advérbio, baseou-se nestes dois autores citados acima, e esta análise levou-nos a apontar as ocorrências, estabelecendo comparações que apontem as ligações de aproximação ou distanciamento do conteúdo comparado. Preferimos fazer a rela-

ção de aproximação e distanciamento adverbial, por ser o advérbio, uma das classes gramaticais que maior interesse do orientando. Através deste método verificamos que as obras apresentam mais similaridades do que divergências, quanto ao ensino das ocorrências adverbiais na língua portuguesa.

2. Advérbio

Costa (1964) parte do texto *O Homem Mais Rico da Minha Terra*¹, para apresentar a noção de advérbio e as ocorrências adverbiais do português, transcritas abaixo:

Consideremos as orações: “Eu vejo o que vai acontecer.” “Eu vejo bem o que vai acontecer.”

Na segunda oração, a palavra “bem” modifica o verbo “vejo”, acrescentando-lhe uma circunstância de modo. (SETÚBAL, 1937, p. 73-76-88)

“Bem” modifica um verbo; é um advérbio.

“Eu vejo muito bem o que vai acontecer. “

A palavra “muito” está modificando o advérbio “bem”; é um advérbio.

“Êsse é um homem rico de minha terra.” “Êsse é o homem mais rico de minha terra.” [*sic*]

Na segunda oração, o advérbio “rico” é modificado pela palavra “mais”, que denota intensidade; é um advérbio.

Advérbio é a palavra que acrescenta ao verbo, ao advérbio ou a outro advérbio, uma circunstância. (COSTA, 1964, p. 194-195).

Observamos que na definição de advérbio, Costa (1964) utiliza-se de orações do texto de Paulo Setúbal, assim vemos uma autora preocupada em expor de maneira extremamente didática o conceito do advérbio, mostrando de maneira clara e bem organizada sua intenção, Costa (1964) mostra de maneira didática seu estilo de escrita. Seu público alvo ao formular o material gramatical, eram os ginásianos em formação no início da ditadura militar em 1964. Em seguida apresenta-nos o quadro resumo das noções gramaticais, uma de suas principais peculiaridades que permeará toda a apresentação adverbial.

Em outra posição, Bechara (2009) compreende essa noção adverbial da seguinte maneira:

Advérbio – É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição etc.) e desempenha na

oração a função de adjunto adverbial:

Aqui tudo vai bem (lugar e modo).

Hoje não irei lá (tempo, negação, lugar).

O aluno talvez não tenha redigido muito bem (dúvida, negação, intensidade, modo) (BECHARA, 2009, p. 287).

Verificamos diante da proposta de Bechara (2009) um autor que é notoriamente teórica quando, apresenta os elementos de gramática. Outrossim, Costa (1964) compreende uma proposta teórica didática sobre essa noção adverbial. Em Bechara (2009) temos a seguinte posição: há uma exposição bem pragmática, apontando suas classificações quanto ao modo, tempo, intensidade etc. Também apresenta o emprego de frases para aclarar a exposição do advérbio. E expõe outros pontos sobre o advérbio, que veremos a seguir:

O advérbio é constituído por palavras de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira:

José escreve bem (advérbio em referência ao verbo).

José é muito bom escritor (advérbio em referência ao adjetivo bom)

José escreve muito bem (advérbio em referência ao advérbio bem)

Felizmente José chegou (advérbio em referência a toda a declaração: José chegou; o advérbio deste tipo exprime um juízo pessoal de quem fala e constitui a clausula comentário (44).

Fundamentalmente, distribuem-se os advérbios em assinalar a posição temporal (os de tempo) ou espacial do falante (os de lugar), ou ainda o modo pelo qual se visualiza o “estado de coisas” designado na oração.

Certos advérbios são assinalados em função de modificadores de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância mais enquanto qualidade que esta substância apresenta: Gonçalves Dias é verdadeiramente poeta [PL. Apud por EBm. 1,8].

Pessoas **assim** não merecem nossa atenção

Também certos advérbios funcionam como predicativo, à maneira dos adjetivos:

Avida é **assim**

Como bem diz Matoso Câmara [MC. 8, 122], perturba a descrição e a demarcação classificatória “a extrema mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios”. (BECHARA, 2009, p. 287- 288).

Bechara (2009) nos apresenta o advérbio de maneira bem teórica

seu objetivo é de expor as ocorrências adverbiais de maneira bem teórica, diferentemente de Costa (1964) reduzida aos conceitos e aos exemplos, sua exposição teórica se preocupa com o ensino aprendizagem, por isso é didática visando desta forma facilitar a compreensão teórica do conteúdo por parte dos ginásianos. Isso sem dúvida é um diferencial em relação a ambos os autores enquanto uma está preocupada inteiramente com o ensino didático da teoria adverbial o outro nos expõe um conteúdo teórico de alto nível. Enquanto Costa (1964) só se vale e se utiliza dos seus próprios conceitos, Bechara (2009) mostra um nível elevado de domínio do conteúdo teórico abordado e de leituras de autores já consagrados, que ficam em evidência através das citações utilizadas para elucidar o assunto falado.

Bechara (2009) escreve não para leigos ou imaturos, sua escrita nos leva a pensar em um público de certo nível de instrução, em suma suas noções adverbiais confrontam-nos para que tenhamos uma redobrada atenção, podemos dizer que escreve gramaticalmente de forma universitária, diferentemente da escrita, das noções pragmáticas e didáticas vistas no manual didático de Costa (1964).

2.1. Classificações do advérbio

Costa (*idem*) expõe a classificação dos advérbios, partindo das frases do texto citado acima:

“E o asilo enfim abriu as portas.”

“Enfim” acrescenta ao verbo “abriu” uma circunstância de tempo. “Enfim” é advérbio de tempo.

Os **advérbios de tempo** são: **agora, ora, então, amanhã, cedo, tarde, hoje, ontem, sempre, nunca, depois, ainda, entretentes, enfim, presente-mente, atualmente.**

“Seu chico está aí.”

“Aí” acrescenta circunstância de lugar ao verbo “está”. “Aí” é advérbio de lugar.

Os **advérbios de lugar** são: **aqui, aí, ali, acá, lá, acolá, além, aquém, atrás, abaixo, acima, dentro, fora, longe, perto, onde, algures, nenhures, alhures.** (COSTA, 1964, p. 195).

“Outros *igualmente* maltrapilhos entravam.”

“*Igualmente*” acrescenta ao adjetivo “maltrapilhos” uma circunstância de modo; é um *advérbio de modo*.

Os advérbios **de modo** são: **também, adrede, assim, bem, mal, apenas** e a grande parte dos advérbios terminados em **mente**¹⁶.

“Êle se importa, *deveras*, com os seus velhos.”

“*Deveras*” é um advérbio de afirmação.

Os advérbios **de afirmação** são: **sim, deveras, certamente**.

“Êle *não* se importa com esta minha página.”

O “*não*” nega a ação expressa pelo verbo; é um *advérbio de negação*.

Os **advérbios de negação** são: **não, nunca, jamais, nada**.

“*Talvez* Seu Chico não saiba a glória que o espera.”

“*Talvez* acrescenta ao verbo a idéia de dúvida; é um advérbio de dúvida.

Os advérbios **de dúvida** são: **talvez, quicá, acaso, porventura etc.**

“Era o homem *mais* rico da minha terra”

“*Mais*” acrescenta uma circunstância de intensidade ao verbo; é um *advérbio de intensidade*.

Os **advérbios de intensidade** são: **muito, pouco, mais, menos. Algo, bastante, assaz, tão quão, tanto, quanto, quase, meio.**

“*Onde* está agora seu chico?” “*Quando* chegou êle ao asilo?” “*Como* conquistou o céu não é preciso perguntar.” “*Por que* amava os pobres?”

Os **advérbios interrogativos** poder ser: **de lugar, de tempo, de modo, de causa.**

ESQUEMA XV

Advérbio

de tempo: agora, ora, então, amanhã, cedo, tarde, hoje, ontem, sempre, nunca, depois, ainda, entretences, enfim, presentemente, atualmente;

de lugar: : aqui, aí, ali, acá, lá, acolá, além, aquém, atrás, abaixo, acima, dentro, fora, longe, perto, onde, algures, nenhures, alhures;

de modo: também, adrede, assim, bem, mal, apenas e a grande parte dos advérbios terminados em mente;

de afirmação: sim, deveras, certamente;

de negação: não, nunca, jamais, nada;

¹⁶ Formam-se os advérbio de modo acrescentando-se a terminação mente à forma feminina dos adjetivos. Ex.: caridosamente, vaidosamente, encantadoramente (*sic*).

de dúvida: talvez, quicá, acaso, porventura etc.;

de intensidade: muito, pouco, mais, menos. Algo, bastante, assaz, tão quão, tanto, quanto, quase, meio.

Interrogativos:

de lugar: onde;

de tempo: quando;

de modo: como (COSTA, 1964, p. 195-196-197).

Costa (*idem*) utiliza-se dos advérbios presentes nas orações do texto o homem mais rico da minha terra, para classificar as diferentes ocorrências adverbiais. Suas apresentações adverbiais elencam vários advérbios de modo, de tempo, de lugar etc., abrangendo um leque grande de vocábulos adverbiais, tudo isso de forma a elucidar e facilitar a compreensão do advérbio.

De outro modo, Bechara classifica as ocorrências adverbiais de forma bem mais elaborada. Ou seja, não só apresenta frases com advérbios, mas aponta o transpositor *que*, segundo ele, marcando bem as circunstâncias adverbiais, formando as *locuções conjuntivas adverbiais* e nos mostra mais além da classe de palavra a que pertence o advérbio:

(...) Na classificação do advérbio, ora se pauta pelos valores lexicais (semânticos) das unidades que o constituem, ora por critérios funcionais, no primeiro caso são os advérbios denotadores de tempo (agora, antes, tarde etc.); de lugar (aqui, fora etc.), de qualidade (tanto, muito, bastante etc.) etc. pelo seguinte critério teremos os demonstrativos (aqui, então, agora. Aí etc.), os relativos (onde, como quando etc.) e interrogativos (quando?, onde?, como?).

As principais circunstâncias expressas por advérbio ou por locução adverbial são:

- 1) *assunto*: Conversar sobre música.
- 2) *causa*: Morrer de fome.
- 3) *companhia*: Sair com os amigos.
- 4) *concessão*: Voltaram apesar do escuro
- 5) *condição*: Só entrará com autorização. Não sairá sem licença.
- 6) *conformidade*: Fez a casa conforme a planta.
- 7) *dúvida*: Talvez melhore o tempo. Acaso encontrou o livro.
- 8) *fim*: Preparou-se para o baile.

- 9) *instrumento*: Escrever com o lápis.
- 10) *intensidade*: andou mais depressa.
- 11) *lugar*: Estuda aqui. Foi lá. Passou pela cidade. Veio dali.
- 12) *modo*: Falou assim. Anda mal. Saiu às pressas
- 13) *referência*: “o que nos sobra em gloria de ousados e venturosos navegantes, mingua-nos em fama de enérgicos e previdentes colonizadores” [Lco apud FB, 1. 128].
- 14) *tempo*: visitaram-nos hoje. Então não havia recursos. Sempre nos cumprimentaram. Jamais mentiu.
- 15) *negação*: Não lerá sem óculos (BECHARA, 2009, p. 290-291)

Combinação com advérbios – Advérbio há de tempo e lugar que marcam sua função ou mediante o emprego de uma preposição [AL. 1, § 188]:

Por agora, então encerrados os trabalhos.

Até então os telefones não funcionavam.

Desde cedo já havia compradores de ingresso.

De longe já se viam as chamás.

Por aqui se pode entrar na cidade.

As crianças *de hoje* contam com mais divertimentos.

Eles sempre se apresentam com as promessas *de sempre*

Alguns advérbios – como que as preposições que veremos ao seu tempo – precedem o transpositor **que** para marcar a circunstância formando o que a gramática tradicional chama de *locuções conjuntivas adverbiais*. A rigor, trata-se de um grupo de palavras que, por hipotaxe, funciona como conjunção:

Agora que tudo serenou, podemos retornar.

Sabíamos que ele estava errado *sempre que* gaguejava.

Ainda que estude, terá que aperfeiçoar-se *depois que* se gradue.

Já que não me responde sinto-me desobrigado de convidá-lo.

Assim que chegou, começou a trabalhar (BECHARA, 2009, p. 288).

No capítulo de conjunção, teremos oportunidade de fazer referência a certos advérbios que, graças à sua mobilidade posicional, se colocam – quase sempre no início – de maneira tal, que têm levado alguns gramáticos a classificá-los como conjunção coordenativa explicativa (causal), conclusão etc. É o caso de advérbios como *pois*, *logo*, *entretanto*, *contudo*, *por conseguinte*, em construções do tipo [Mma. 1, 153]:

Ela saiu cedo, *por conseguinte* encontrou facilidade de condução.

Tudo estava preparado, *logo* se poderia começar a reunião.

Advérbio e preposição – Já vimos que alguns advérbios se constituem pela união de preposição de substantivos, adjetivos ou a próprio advérbio, apresentando-se, conforme a ortografia vigente, ora escrita numa só palavra, ora separadamente. Unido o grupo a preposição, teremos um conjunto que por hipotaxe, funciona como simples preposição a introduzir um adjunto adverbial: *apenas, em frente, em cima, depressa, debaixo, em baixo (embaixo), detrás* etc.

Os livros ficam *debaixo* da mesa. (sob a mesa)

O carro estacionou *em frente* da casa.

A jarra repousa *em cima* da mesa. (sobre a mesa)

Construções como:

O vizinho escreveu *contra* o argumento,

Permite a passagem da preposição a advérbio pela redução da unidade introduzida pela preposição, construção breve, mas sem circulação frequente no idioma:

“Toda a minha vida colegial se desenha no espírito com tão vivas cores, que parecem frescas de ontem, e, todavia mais de trinta anos já lhe pairaram sobre” [JÁ.4, 102].

O vizinho escreveu *contra*

Já falei *a respeito*

O advérbio estabelece a transcrição dos vocábulos variados para os invariados; a rígor não tem flexão propriamente dita, mas há uns tantos advérbios que admitem graus de qualidade como os nomes [R.V. 1, 71] (BECHARA, 2009, p. 289)

Bechara (*idem*) apresenta uma noção adverbial riquíssima, transpassa as noções puramente adverbiais, trazendo também as noções conjuntivas e prepositivas associadas ao emprego do advérbio na fala portuguesa, relacionando o advérbio com outras classes de palavras. Isso nos mostra um domínio maior da gramática, ficando em evidência seu grau de conhecimento da área em questão. Quando Costa (1964) classifica os tipos de advérbios ela usa uma linha de raciocínio bem lógica e pragmática, ou seja, conceito e exemplo, todos sucessivos, seu conteúdo contempla puramente o advérbio e suas imprecisões mais simples. Chegamos mais uma vez em um ponto que distinguimos bem o nível de ambas as partes, e como mais uma vez Costa (1964) nos dá provas de sua limitação na sua gramática ao falar sobre o advérbio, devido a sua proposta didática e pedagógica.

2.2. Locução adverbial

Segundo Costa (1964), a locução adverbial apresenta-se desta maneira:

[...] “Mas de repente surge Jesus.”

“De repente” acrescenta ao verbo “surge” uma circunstância de modo. É um grupo de vocábulos que faz a função dum advérbio.

“De repente” é uma locução adverbial.

Locução adverbial é um grupo de vocábulo que faz a função dum advérbio.

As principais locuções adverbiais são: **com efeito, na verdade, de caso pensado, de propósito, de passagem, Às pressas, de graça, às vezes, de modo nenhum, de qualquer modo, sem dúvida, por acaso, de repente, de dia, de noite, porventura.** [sic] (COSTA, 1964, p. 197).

Costa (*idem*) apresenta-nos o mesmo estilo de escrita teórica, tendo como base as orações do texto para elucidar a locução adverbial; e, em seguida, o quadro resumo, que peculiariza seu modo de abordar o advérbio.

Já para Bechara (2009):

Locução adverbial – é o grupo geralmente constituído de preposição + substantivo (claro ou subentendido) que tem o valor e o emprego de advérbio,

A preposição, funciona como transpositor, prepara o substantivo para exercer uma função que primariamente não lhe é própria:

Com efeito, de graça, às vezes, em silêncio, por prazer, sem dúvida etc.

Na constituição das locuções adverbiais, o substantivo que nelas entra pode estar no masculino ou no feminino e no singular ou plural, segundo as normas fixadas pela tradição.

Outras vezes o substantivo vem com acompanhante e pode ocorrer até a omissão do substantivo, em expressões fixas:

Na verdade, de nenhum modo, em breve (subentende-se tempo), à direita (*ao lado de à mão direita*), à francesa (subentende-se à moda) etc.

Frequentemente se cala a preposição nas locuções adverbiais de tempo e modo:

Esta semana (por nesta semana) teremos prova.

Espingarda ao ombro (*por de espingarda ao ombro*), juntou-se ao grupo de pessoas (BECHARA, 2009, p. 289-290).

No aspecto das locuções adverbiais, Bechara destaca-se apresentando de maneira mais descritiva o emprego das locuções, distancia-se de Costa (*idem*) pela maneira como conceitua e exemplifica as diferentes locuções. Assim a autora da obra didática foca as ocorrências adverbiais em uma oração do texto de base, e em seguida apresenta um quadro das mais utilizadas locuções adverbiais, ou seja, no que diz respeito ao plano de conteúdo, Bechara (2009) destaca-se apresentando, de maneira mais densa, em relação ao exposto por Costa (1964).

2.3. Gradação dos advérbios

Costa (*idem*) apresenta a gradação dos advérbios:

1) *Comparativo*

“Jesus sorriu-lhe tão mansamente quanto êle para os seus velhos. “ “Jesus sorriu-lhe mais mansamente que êle para os seus velhos. “ “Jesus sorriu-lhe menos mansamente que êle para os seus velhos. “

“Tão mansamente” é o grau comparativo de igualdade do advérbio “mansamente”.

“Mais mansamente” é o grau comparativo de superioridade do advérbio “mansamente”.

“Menos mansamente” é o grau comparativo de inferioridade do advérbio “mansamente”.

2) *Superlativo*.

“Jesus sorriu muito mansamente.” “Jesus sorriu mansissimamente.”

“Muito mansamente” e “mansissimamente” são superlativos do advérbio “mansamente”.

“O mais perto possível”, “o mais habilmente possível”, “o mais longe possível”, são superlativo intensivos.

3) *Diminutivo*.

“Seu Chico foi depressinha para céu.” “êle viveu pertinho dos pobres.”

Os advérbios têm formas **diminutivas**, que, na realidade, são expressões de superlativos ou de afetividade. Assim pertinho = muito perto (COSTA, 1964, p. 197-198) (sic)

A gradação dos advérbios em Costa (*idem*) expõe-se de maneira sistemática, didática e organizada. Aliás, no manual didático escrito para o curso ginásial, vê-se uma autora preocupada com a questão didática de seu texto.

Portanto, Bechara (2009):

Intensificação gradual dos advérbios – Há certos advérbios, principalmente os de modo, que podem manifestar uma relação intensificadora gradual, empregando-se, no comparativo e superlativo, de acordo com as regras que se aplicam aos adjetivos:

inferioridade: Falou menos alto que (ou do que) o irmão.

igualdade: Falou tão alto quanto (ou como) o irmão.

analítico: Falou mais alto que (ou do que) o irmão.

intético: Falou melhor (ou pior) que (ou do que) o irmão.

intética: Falou pessimamente, altíssimo, baixíssimo, difícilimo.

analítico: Falou muito ruim, muito alto, extremamente baixo, consideravelmente, difícil, o mais depressa possível (indica o limite da possibilidade).

Na realidade, tais intensificações ou gradações do advérbio – como do adjetivo – se expressão por estruturas sintáticas que devem merecer atenção ao estudo dos padrões frasais do português.

3 – DIMINUTIVO COM VALOR DE SUPERLATIVO – Em linguagem familiar se podem expressar o valor superlativo do advérbio pela sua forma diminutiva, combinada com o valor lexical das unidades que com ele concorrem:

Andar *devagarzinho* (muito devagar, um tanto de vagar).

Acordar *cedinho* e só voltava à noite

Saiu *agorinha*.

O diminutivo das fórmulas de recomendação não indica mais lentidão ou ligeireza da realização do fato, mas serve de expressar ou acentuar a recomendação:

Vá *depressinha* apanhar o meu chapéu,

É bom que estudes *devagarinho*.

OBSERVAÇÃO: Em lugar de *mais bem* e *mais mal* empregam-se melhor e pior.

“Ninguém conhece melhor os interesses do que o homem virtuoso; promovendo a felicidade dos outros assegura também a própria” [MM].

Usa-se, entretanto, de *mais bem* e *mais mal* junto a adjetivos:

“Os esquadrões mais bem encavalgados foram despedidos logo em seguimento dos fugitivos” [Ah. 1, 224].

“Com a maça jogada às mãos ambas abalava e rompia as armas mais bem temperadas...” [Ah. 1 108]. (BECHARA, 2009, p. 295-296).

Conforme o gramático, a gradação está muito mais adensada em quantões peculiares do advérbio e nas citações dos autores por ele consultados, vemos o grande potencial, deste que é um dos mais renomados gramáticos da atualidade. Este autor traz através da gradação do advérbio, noções, exemplos e observações, tudo isto de maneira clara. Temos também este recurso em Costa (1964) ao apresentar as ocorrências adverbiais. Podemos apontar isto como uma aproximação de certa forma ao modo de escrita e exposição do conteúdo de ambos os autores.

2.4. Expressões denotativas

A autora de obra didática apresenta-nos, logo após a gradação dos advérbios, as expressões denotativas, que segundo ela resumem-se desta maneira:

e) Expressões denotativas.

a) de exclusão: *só, apenas, senão, salvo. Etc.*

b) de inclusão: *até, também, mesmo etc.*

c) de situação: *mas (Mas, que eu ia dizendo?),
então (Então como arranjaste isto?) etc.*

d) de designação: *eis.*

e) de retificação: *aliás, isto é, ou antes etc.*

f) de realce: *é que (Você é que deveria saber).*

Expressões ou palavras denotativas são aquelas que, denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação realce, afetividade etc., não se podem enquadrar entre os advérbios (COSTA, 1964, p. 198).

À apresentação das expressões denotativas é feita por Costa (1964) de uma maneira simples e objetiva, como sempre seguida de exemplos e de um quadro que define o objeto de contemplação.

A este respeito, coloca o autor contrastado:

OBSERVAÇÃO: A nomenclatura Gramatical Brasileira põe os denotadores de inclusão, exclusão, retificação, designação, realce etc. à parte, sem o rigor incluírem-nos entre os advérbios, mas constituindo uma classe ou grupo heterogêneo chamado denotadores, que coincide, em parte, com a proposta de José Oiticica das palavras denotativas, muitas das quais têm papel transfônico e melhor atendem a fatores de função textual estranhos às relações semântico-sintáticas inerentes às orações em que se acham inseridas:

1 – inclusão: também, até, mesmo etc.:

Até o professor riu-se.

Ninguém veio, mesmo o irmão.

2 – exclusão: só, somente, salvo, senão, apenas etc.:

Só Deus é imortal.

Apenas o livro foi vendido.

3 – situação:

Mas que felicidade.

Então duvida que se falasse latim?

Pois não é que ele veio.

4 – retificação: aliás, melhor, isto é, ou antes etc.:

Comprei cinco, aliás, seis livros.

Correu, isto é, voou até nossa casa.

5 – designação:

Eis o homem.

6 – realce:

Nós é que somos brasileiros.

7 – expletivo: lá, só, ora, que:

Eu sei lá!

Vejamos só que coisa!

Oh! Que saudade que tenho!

Ora decidamos logo o negócio.

8 – explicação: a saber, por exemplo, isto é etc.:

Eram três irmãos, a saber: Pedro, Antônio e Gilberto. (BECHARA, 2009, p. 291-292).

Quando este autor nos apresenta as circunstâncias adverbiais, ele subsequentemente faz-nos uma observação tratando conseqüentemente das expressões denotativas apresentadas. Para tanto apresenta-nos em seguida o plano transfásico, advérbios de base nominal e pronominal, e adverbialização de adjetivos, que consideramos desnecessário serem neste momento contemplados já que nosso intuito era deixar visível as aproximações entre ambos os autores, como Aída Costa é de certa maneira o objeto maior de interesse da presente pesquisa e esta não os contemplam em seu manual, decidimos por bem, tanto eu como meu orientador, dei-

xar para um outro momento, uma futura problematização dos mesmos. Assim deixamos Bechara e nos atentaremos na apresentação dos exercícios proposta por Aída Costa em seu material.

Costa (1964) traz além do conteúdo adverbial alguns exercícios de fixação:

PORTUGUÊS I

EXERCICIO XLI

1 – Classificar os advérbios das seguintes frases:

O asilo abriu as portas hoje, para receber os anciãos que o buscavam. – 2) Seu chico repetiu singelamente em voz lenta e grave: “Vamos dormir, meus irmãos.” – 4) O que o preocupa, isto sim, são os seus velhos. – 5) Êle, o humilde, não se apegava às pequenezas da terra. – 6) Os seus velhos, um a um, aos poucos, já se vão indo para o cristo. – 7) E seu Chico, por sua vez, irá um dia encontrar-se com eles, talvez, numa tarde quieta, numa dessas tardes doces e finas. – 8) Eu vejo bem, amigo, muito bem, tudo o que vai acontecer, quando Seu Chico abrir definitivamente os olhos da alma para a eternidade, – 9) Boa tarde, Libório; como vai agora, a dor na cacunda?

2 – Sublinhar os advérbios com um traço e as locuções adverbiais com dois traços:

Ao fim do caminho o professor divisa uma casinhola baixa. – 2) Seu Chico lá vai glorioso. – 3) Caminho tão levinho, tão etéreo, tão sem peso que não se ouvem seus passos. – 4) Na cozinha, em redor da mesa o bondoso Seu Chico vê com alegria imensa, todos os pobres do asilo.

3 – Pôr no comparativo, no superlativo e no diminutivo os advérbios das seguintes frases:

Homens e mulheres, alegres, abrem alas para que passe o velho do asilo de São Vicente. – 2) Em sua cozinha, em redor da mesa de peroba, o bondoso Seu Chico reunia com imensa alegria, todos os pobres do seu asilo. – 3) Seu Chico feliz, vai sentar-se radiosamente entre seus amigos. – 4) Mas, ao sentar-se, eis que, bruscamente, surge diante dêle um homem doce, um homem de olhos suaves e cândidos, a túnica alva e resplendente, com uma fúlgida coroa de espinhos à frente.

4 – Construir frases com advérbios de modo formados dos seguintes advérbios: mansa, opulenta, eterna, sorridente, fúlgida, brusca, radiosa, alegre, deslumbrante, humilde, exultante, etéreo, ditoso, amigável, certa.

5 – (...).

A proposta da autora da obra didática, *Português: primeira série/curso ginásio*, volta-se para fins de aprendizagem em cursos ginásiais. Esses exercícios contemplam o conteúdo abordado, reforçando a fixação adverbial pelos ginásianos. A exposição adverbial é feita sempre

pensando no enriquecimento da unidade gramatical, direcionada aos aprendizes de gramática.

3. *Considerações finais*

Vemos que as aproximações teóricas, quanto a abordagem adverbial entre Bechara e Costa (1964) são possíveis, vemos por parte dos autores, a apresentação do conteúdo adverbial em toda a sua complexidade com riqueza de exemplos e definições nocionais. Costa (1964) nos apresenta uma abordagem teórica adverbial rica em exemplos e muito interessante para o ensino gramatical didático pedagógico, que certamente supriu a necessidade gramatical de sua época, e sem dúvida o faz com grande presteza e habilidosas mãos, sua preocupação com os estudantes é muito evidente em sua escrita teórica. De outro modo Bechara (2009) nos apresenta uma escrita teórica riquíssima, que apresenta muitas noções adverbiais além das contidas na obra didática da autora contrastada

Assim de maneira bem simples não se atendo em questionamentos mais problemáticos sobre a melhor ou a pior apresentação do advérbio nas obras, finalizamos este trabalho, reconhecendo o papel primordial de cada obra e de cada autor em seu tempo e para seus esperados fins.

Esta pesquisa nos ajudou a melhorar a compreensão adverbial e a termos contato direto com a obra didática ou gramatical, e utilizá-las para pretensões acadêmicas, visando o enriquecimento intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. ver. ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COSTA, Aída. *Português: Primeira Série/Curso Ginasial*. 48. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1964.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SETÚBAL, Paulo. *O homem mais rico da minha terra. Confiteor*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937, p. 73-76-88.

ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS E MORFOSSINTÁTICOS DO GAÉLICO ESCOCÊS

João Bittencourt de Oliveira (UERJ/CiFEFiL)
joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

O gaélico escocês (*Gàidhlig*) é um idioma falado por cerca de 60.000 pessoas (menos de 2%) na Escócia (*Alba*), principalmente nas regiões remotas e montanhosas e nas Hébridas Exteriores ou Ilhas Ocidentais (*Na h-Eileanan an Iar*), mas também em Glasgow (*Glaschu*), Edinburgo (*Dùn Eideann*) e Inverness (*Inbhir Nis*). Juntamente com o irlandês (*Gaeilge*), o bretão (*Brezhoneg*), o córnic (Kernewek), o manx (*Gaelg*), e o galês (*Cymraeg*), o gaélico escocês é uma língua céltica que se desenvolveu do irlandês médio, entre os séculos X e XII, sendo, pois, contemporânea do inglês antigo tardio e do inglês médio inicial. Fora da Escócia, existem também pequenas comunidades de falantes do gaélico escocês no Canadá, particularmente na província de Nova Escócia (*Alba Nuadh*) e em Cape Breton Island (*Eilean Cheap Breatainn*). Outros falantes podem ser encontrados na Austrália (*Astràilia*), Nova Zelândia (*Sealainn Nuadh*) e Estados Unidos (*Na Stàitean Aonaichte*). Desse modo, dando continuidade ao estudo das línguas célticas, este trabalho se propõe a discutir o status atual do gaélico escocês como uma língua minoritária na Grã-Bretanha, demonstrar e analisar seus aspectos fonológicos e morfofossintáticos, visando, sobretudo, a despertar o interesse, na comunidade acadêmica e nos estudantes de letras, por estes fascinantes estudos.

Palavras-chave: Gaélico Escocês; Línguas Célticas; Filologia

1. Considerações históricas

O gaélico escocês é uma língua céltica ainda falada principalmente nas regiões remotas e montanhosas e nas Ilhas Ocidentais da Escócia. Essa língua foi introduzida na Escócia por colonizadores irlandeses provavelmente entre os séculos III e V d. C. Os irlandeses foram primeiramente conhecidos do mundo romano como *Hiberni*¹⁷, mas no século IV d. C. um novo nome, *Scotti* ou *Scoti*, se torna proeminente. Em meados do século V os *Scoti* de Ulster Dalriada invadiram Argyll, estabelecendo

¹⁷ *Hiberni*: povos que habitavam a *Hibernia*, atual Irlanda, (do latim clássico *Hibernia*, literalmente "terra do inverno"). O nome *Hibernia* foi tomado dos relatos geográficos gregos. Durante a exploração do noroeste da Europa (c. 320 a.C.), o geógrafo grego Pytheas denominou a ilha *Ἰέρνη* "Ierne"; já Ptolomeu, em sua *Geographia*, a denominou *Ἰουερνία* "Iouernia". É bem provável que os Romanos tivessem percebido alguma conexão entre esses nomes históricos e a palavra latina *hibernus* "de inverno, invernal, invernos". Seja como for, o historiador romano Tácito, em seu livro *Agricola* (c. 98 AD), usa o nome *Hibernia*.

ali um reinado.¹⁸

Por volta do ano 843, Scone tornou-se sua capital e o gaélico deve ter se expandido rapidamente a expensas das línguas pictas.¹⁹ Por outro lado, o gaélico perdeu alguns de seus ganhos nas Ilhas Ocidentais como consequência da imigração nórdica a partir do ano 800. No continente, também, o gaélico proveniente do sul, por fim, veio a enfrentar os Nórdicos que haviam se estabelecido no extremo norte; porém o gaélico provou ser o mais forte com o correr do tempo. Reconquistou as Hébridas e assimilou quase todo o nórdico no continente, exceto no extremo noroeste de Caithness (gaélico escocês: *Gallaibh*). Não se pode precisar exatamente uma data, mas a substituição do nórdico se deu provavelmente durante o século XII, isto é, ainda antes de os noruegueses abandonarem sua suserania sobre as Ilhas Ocidentais pelo Tratado de Perth²⁰ em 1266 (LOCKWOOD, 1975, p. 117).

Ao sul da linha de Forth-Clyde havia dois reinos independentes. A metade ocidental era ocupada por Strathclyde (*Srath Chluaidh* em gaélico, significando "vale do rio Clyde") falante do britânico (língua céltica); a metade oriental era falante do inglês e formava parte da Northumbria. Nesse ponto, o avanço do gaélico fez uma pequena pausa. A região independente de Strathclyde, entretanto, mal sobreviveu até o século XI e em 1066, o antigo reino de Lothian, então parte de Northumbria entre o rio Forth e as montanhas Cheviots, foi também anexado pelos escoceses. A

¹⁸ Campbell (2001, p. 285-92) questiona o consenso acadêmico que considera os migrantes do Condado de Antrim (irlandês: *Aontroim* "cordilheira solitária") estabelecendo uma colônia irlandesa ao noroeste da Grã-Bretanha por volta do ano 500 d. C. A hipótese migratória tem sido aceita há muito tempo como a visão correta das origens escocesas, pois, em parte, ela explica por que os habitantes de Argyll falavam o gaélico – a língua da Irlanda – numa época em que todos os demais falavam uma língua britânica: o cúmbrio nas Lowlands (região da Baixa Escócia) e o picto nas Highlands (região da Alta Escócia). A migração da Irlanda foi também mencionada por Beda, em 731, quando se referiu às origens de Dál Riada – reino da tribo dos escotos existente no norte da Irlanda e na costa oeste da Escócia desde o fim do século V até meados do século IX.

¹⁹ *Linguae pictae*: conjunto de línguas extintas que supostamente faladas pelos Pictos, um povo que habitou o norte e a região central da Escócia no início da Idade Média, onde estabeleceu seu próprio reino e lutou contra os romanos na Britânia. A ideia de que uma língua picta distinta teria sido usada em algum momento da História é atestada claramente no livro *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* ("História Eclesiástica do Povo Inglês"), escrito no início do século VIII por Beda, que nomeia o dialeto picto como uma língua distinta do galês e do gaélico.

²⁰ *Tratado de Perth*: após esse tratado, encerrou-se o conflito militar entre a Noruega, sob o reinado de Magnus VI, e a Escócia, sob o reinado de Alexandre III, sobre a soberania das Ilhas Hébridas e a Ilha de Man.

gaelicização de Strathclyde provavelmente havia começado antes do colapso final, e tudo indica que antes do final do século XI todas as terras baixas da parte ocidental da Escócia (gaélico escocês A' Ghalldachd', significado aproximado “região não gaélica”, em inglês Scottish Lowlands) eram de fala gaélica. Porém, o gaélico exerceu pouca influência no inglês de Lothian. Pelo contrário, foi o inglês que então demonstrou sua capacidade de expansão, e isso numa época em que o gaélico era a única língua do resto do país, salvo os minguados remanescentes do nórdico no extremo oeste e no norte. A pura verdade é que Lothian era mais evoluída do que o resto do país, e Edinburgh (a atual capital) mais importante do que Scone. E aqui, naturalmente, era o ponto de contato natural com o importante vizinho do sul.

A partir da segunda metade do século XI, a Casa Real Escocesa ficou submissa à Inglaterra, e Malcolm Canmore (que reinou de 1058 a 1093) foi o último rei escocês cuja língua nativa era o gaélico. Isso acarretou certo ressentimento nas partes célticas e os dois séculos seguintes são marcados por revoltas, todas aparentemente fúteis, contra as políticas da autoridade central. Não se pode afirmar, entretanto, que o gaélico era totalmente ignorado enquanto a linha de sucessão direta dos reis de Dal Riada ocupou o trono. Mas até quando o último desses reis, Alexandre III, veio a falecer em 1286, o inglês deve ter alcançado uma posição inatacável como língua de prestígio e certamente se expandido bastante a expensas do gaélico, embora, sem dúvida, ainda uma língua minoritária no país como um todo. A recessão do gaélico naturalmente começou nas Lowlands (região da Baixa Escócia). Até 1300, a maior parte parece ter sido anglicizada, até 1500 somente Galloway (ao sudoeste) continuava sem afetação, embora em breve também viesse a declinar, e nesse ínterim, o inglês havia avançado até Inverness (ao norte). No começo da era moderna, conseqüentemente, o uso do gaélico ficou confinado às Highlands (região da Alta Escócia) e às Ilhas. Aqui a sociedade de clã permaneceu intacta e a língua nativa continuou em posição elevada, encorajada por muitos dos chefes de governo, especialmente os senhores feudais das Ilhas. Mas o inglês era também empregado oficialmente, sem dúvida, nos círculos mais elevados, embora a grande massa dos membros do clã compreendesse somente o gaélico.



Figura 1: Facsimile do fragmento de uma página do manuscrito do *Livro de Deer* (gaélico escocês, *Auld Deer*) do século X, o mais antigo texto gaélico da Escócia que se conhece. Esta página contém parte do Evangelho de Mateus, capítulo 1: 18-21. Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Book_of_Deer.

A Reforma Escocesa de 1560, liderada por John Knox (1514 – 1572), provocou uma ruptura formal da Escócia com a Igreja Católica Romana. A Igreja Católica foi abolida, adotando-se o Calvinismo. Além do mais, o movimento reformista havia conduzido ao poder a facção extrema pró-inglês, cuja posição foi posteriormente fortalecida pela União das Coroas em 1603, que decorreu na sequência da subida ao trono da Inglaterra de Jaime VI, Rei da Escócia, que, assim, une a Escócia e a Inglaterra. Iniciou-se, então, a era dos ataques inspirados sobre o reino gaélico. Porém, a despeito das sanções oficiais contra sua língua, a população das Highlands e das Ilhas geralmente permaneceu monolíngüe. Após a derrota do "Jovem Pretendente" ao Trono Britânico, Príncipe Charles Edward Stuart, em 1745, entretanto, teve início a destruição sistemática da sociedade gaélica: inúmeros escoceses das montanhas foram despejados das áreas que haviam sido suas terras tribais hereditárias; outros saíram espontaneamente em busca de sobrevivência nas cidades de fala inglesa nas regiões da Baixa Escócia ou nas colônias. O despovoamento das Highlands nessa época não tem relação com o êxodo gaélico da Irlanda nos anos da grande fome²¹ e posteriormente. O percentual de falantes do gaélico na Escócia então declinou rapidamente. Estima-se que o número de falantes girava em torno de 50% ou 150.000 no século XVI; em 1801 era de cerca de 20% ou 335.000, decrescendo para 10% ou 300.000 em 1861. Mais ou menos nessa época, o conhecimento do inglês se espalhou rapidamente e já no final do século os gaélicos remanescentes haviam se tornado amplamente bilíngües. O censo de 1901 apresentou 231.000 falantes do gaélico, dos quais somente 28.000 não falavam inglês. A política oficial não mais demonstra declaradamente hostilidade à língua e à cultura das Highlands, em contraste grosseiro em relação ao gaélico na Irlanda. Enquanto isso, o número de falantes tem decrescido constantemente, chegando a cerca de 1,5 % da população. Em 1931, 136.000 foram declarados falantes do gaélico; em 1961 a cifra girava em torno dos 81.000, dos quais menos de 1.000 (essencialmente crianças abaixo da idade escolar) nada falavam de inglês. Salvo algumas localidades, ao longo da costa ocidental, o gaélico é falado predominantemente somente nas Hébridas. Como no caso da Irlanda, um número substancial de falantes do gaélico vive fora dos distritos de fala gaélica – são mais de

²¹ A Grande fome na Irlanda (em irlandês: *An Gorta Mór*) foi um período de fome, doenças e emigração em massa entre 1845 e 1852, em que a população da Irlanda se reduziu entre 20 e 25 por cento. A fome provocou a morte a cerca de um milhão de pessoas e forçou mais de um milhão a emigrar da ilha (Ó GRÁDA, 2006, p. 7).

10.000 em Glasgow – e supõe-se que menos da metade dos que falam a língua de fato a utiliza habitualmente como meio de comunicação.

Na Idade Média, os gaélicos escoceses cultos, cômicos de sua linhagem irlandesa, empenharam-se em escrever o gaélico irlandês, isto é, a forma literária padrão daquele país. Não há, pois, registro da literatura medieval no gaélico escocês; certamente, a Escócia e Irlanda ainda compartilhavam uma língua literária comum no século XVI. Vale aqui notar que o primeiro livro impresso em gaélico irlandês foi uma tradução do livro de orações da igreja reformada de Escócia por Carswell, bispo das Ilhas Hébridas, editado em Edinburgo, em 1567, expressamente dirigido tanto a escoceses quanto a irlandeses. O primeiro documento considerável em gaélico escocês propriamente dito é uma coleção de poemas do início do século XVI. Aqui se verificou também uma ruptura com a ortografia tradicional irlandesa, mas essa nova divergência não foi seguida de maneira geral, embora na Escócia somente letras latinas fossem usadas.

A primeira tradução da Bíblia em gaélico escocês de que se tem notícia foi publicada em Londres em 1690 pelo Reverendo Robert Kirk, ministro de Aberfoyle; entretanto sua circulação foi bastante restrita. A primeira tradução bem conhecida da Bíblia para o gaélico escocês foi realizada em 1767, quando o James Stuart ministro de Killin juntamente com o poeta Dugald Buchanan traduziram o Novo Testamento.

AMOSTRA DE TEXTO BÍBLICO DO EVANGELHO DE JOÃO, CAPÍTULO 5, VERSÍCULOS 1 A 8:

1. *An toiseach bha am Focal, agus bha am Focal maille ri Dia, agus b'e am Focal Dia.*
2. *Bha e seo air tùs maille ri Dia.*
3. *Rinneadh na h-uile nithean leis; agus as eugmhais cha d'rinneadh aon ni a rinneadh.*
4. *Ann-san bha beatha, agus b'i a' bheatha solus dhaoine.*
5. *Agus tha'n solus a' soillseachadh anns an dorchadas, agus cha do ghabh an dorchadas e.*
6. *Chuireadh duine o Dhia, d'am b'ainm Eoin.*
7. *Thàinig esan mar fhianuis, chum fianuis a thoirt mu'n t-solus, chum gu 'n creideadh na h-uile dhaoine trìd-san.*
8. *Cha b'esan an solus sin, ach chuireadh e chum gu'n tugadh e fianuis mu'n t-solus.*

A literatura impressa em gaélico escocês começa em 1751 com a

publicação dos poemas de Alexander MacDonald.²² A produção literária tem necessariamente permanecido modesta. Livros devocionais figuram proeminentemente entre as obras publicadas mais antigas; posteriormente a poesia e o folclore surgem de maneira independente. Contos e peças teatrais também desfrutaram de certa popularidade. Um pequeno sortimento de livros, a maior parte de livros didáticos, principalmente de leitura, às vezes adaptados do irlandês, deixaram de ser publicados.

Até bem recentemente, o gaélico escocês era geralmente denominado Erse, que simplesmente é o desenvolvimento da palavra “Irish” dos habitantes das Lowlands (de maneira obscura baseado no irlandês antigo *Ériu*; cf. norueguês antigo *Erische*). Às vezes esse termo era empregado para identificar o gaélico irlandês, embora os próprios irlandeses não tenham aprovado esse uso.

O gaélico escocês tem contribuído com vários elementos na variedade do inglês empregado localmente na Escócia, como, por exemplo, *finnock* < *fionnag* “espécie de truta marinha”, *larach* < *larach* “sítio”, *sharrow* < *searbh* “amargo”. Semelhantemente, o inglês padrão incorporou em seu léxico algumas palavras dessa fonte. Exemplos incluem *cairn* < *carn* “pilhas de pedras”, *clan* < *clann* “clã, casta”, *fulmar* < *fulmair* “espécie de ave das regiões árticas” (basicamente de origem nórdica *fúll* “sujo” + *már* “gaivota”, por associação a seu cheiro repugnante), *slogan* < *sluagh ghairm* “grito de guerra dos montanhese da Escócia”, *whiskey* < *uisce beatha* “água da vida” (decalque do latim *aqua vitae*). Outros empréstimos se referem ao cenário local, como *clachan* < *clachan* “aldeola”, *claymore* < *claidheamh mór* “antiga espada escocesa de dois gumes”, *gillie* < *gille* “criado”, *ptarmigan* < *tarmachan* “espécie de perdiz ártica”, *sporrán* “bolsa de pele usada pelos escoceses diante do saio”.

²² Alexander MacDonald (em gaélico escocês: *Alasdair mac Mhaighstir Alasdair*) (c. 1698-1770) foi poeta e lexicógrafo escocês, respeitado como talvez o mais prolífico e refinado poeta de língua galesa do século XVIII; é o autor de obras como *Aisheiridh na Sean Chánain Albannaich* (“Ressurreição da antiga língua escocesa”, 1751), *Broshachadh nam Fineachan Gaidhealach* (“Incitação dos clãs gaélicos”, 1745), *Birlinn Chlann Raginaill* (1745), *Oran don Allt an t’Siúcar, Urnuigh don’n Cheòrlaidh* (“Incitação às musas”) e *Moladh Móraig* (“Loanza de Moladh”).



Figura 2: Sinal de trânsito bilíngue em gaélico e inglês, em Mallaig

A herança gaélica sobrevive em topônimos e antropônimos. Como na Irlanda, são frequentemente transparentes, por exemplo, *Strathmore*, gaélico *An Strath Mór* “O Grande Vale”, *Oban*, gaélico *An t-Òban* “A Baía”. Sobrenomes usualmente contêm *mac* “filho” seguido do genitivo do nome, como *MacIntyre*, *MacPherson*, gaélico *Mac an tSaoir* (*saor* “carpinteiro”), *Mac a' Phearsoin* (*pearson* “pessoa”). *Cameron*, gaélico *Camshròn*, era originalmente um apelido (*cam* “torto” + *sràn* “nariz”).

2. *Esboço gramatical*

Com base nas obras pioneiras de Lockwood (1975), Trudgill (1984), Lewis e Pederson (1989), Thomas (1996), Davies (1999) e ou-

tros, apresentaremos a seguir um esboço de alguns aspectos morfossintáticos mais relevantes do gaélico escocês. Nesse esboço, procuraremos descrever a língua literária padrão. A exemplo das demais línguas célticas, a maior parte do gaélico escocês falado, entretanto, é de um modo geral dialetal; esses vários dialetos diferem do padrão escrito e entre si, às vezes variam consideravelmente na fonologia, incluindo as mutações, nas inflexões das palavras e na sintaxe.

A maior parte do vocabulário do gaélico escocês é predominantemente céltico. Há, contudo, um número expressivo de empréstimos do Latim, (*muinntir*, *Didòmhnach*), grego antigo, especialmente no domínio religioso (*eaglais*, *Bioball* de *Ekklesia* e *Biblia*), norueguês (*eilean*, *sgeir*), hebraico (*Sàbaid*, *Aba*) e francês (*seòmar*).

O gaélico escocês segue a típica estrutura VSO (verbo-sujeito-objeto) compartilhada pela maioria das línguas célticas (embora outras ordens sejam possíveis). Os verbos são totalmente conjugados e possuem a maioria das formas típicas das línguas indo-europeias: os tempos presente, pretérito, futuro; os modos indicativo, subjuntivo, condicional e imperativo e as vozes ativa e passiva. As únicas formas verbais ausentes no galês são o infinitivo e o particípio, cujos significados se expressavam através de construções perifrásticas com substantivos verbais.

Nosso enfoque nesse trabalho é o registro escrito. Entretanto, nem mesmo o gaélico literário está rigorosamente padronizado, daí encontrarem-se variantes; em alguns casos, como na literatura popular, as nuances locais pode ser bem acentuadas.

2.1. O alfabeto

O alfabeto gaélico escocês é composto por dezoito letras; treze consoantes e cinco vogais:

a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u

As cinco vogais aparecem também com o acento grave, cuja presença ou ausência pode mudar drasticamente o significado de uma palavra, com em *bàta* (“um barco”) e *bata* (“uma vara ou bengala”):

à, è, ì, ò, ù

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O alfabeto é conhecido como *aibidil* em gaélico escocês, e em tempos passados *Beith Luis Nuin*, nome das três primeiras letras do alfabeto ogâmico: *b, l, n*.

As letras eram tradicionalmente denominadas a partir de nome de plantas. Alguns desses nomes diferem dos equivalentes modernos (e.g. *dair* > *darach*, *suil* > *seileach*).

ailm “elmo”	beith “vidoeiro branco”	coll “aveleira”	dair “carvalho”	eadha “faia”	feàrn “amieiro”
gort “hera”	uath “espinheiro-alvar”	ioghy “teixo”	luis “sorveira”	muin “videira”	nuin “freixo”
onn “tojo” / oir “evônimo”	peith “vidoeiro lanuginoso”	ruis “sabugueiro”	suil “salgueiro”	teine “tojo”	ura “urze”

2.1.1. Sons vocálicos

Cada fonema se refere a vogais átonas, salvo quando indicado o contrário. De um modo geral, o acento tônico ocorre na primeira sílaba.

[a] é representado por *a, ai*, como em *agus* [akəs] “e”, *bainne* [banə] “leite”, também nos sufixos diminutivos *-(e)ag*, *-(e)an*, como em *caileag* [kal k] “menina”, *lochan* [loXan] “pequeno lago”.

[a:] é representado por *à, ài*, como em *làn* [la:n] “cheio”, *càise* [ka:ʃə] “queijo”.

[e] é representado por *e, ei, ea*, como em *le* [l'e] “com”, *leis* [l'ej] “com (o, a)”, *sean* [ʃen] “velho”; às vezes por *ai*, como em *aig* [ek] “em”, *air* [er] “sobre”.

[ɛ:] é representado por *è, èa*, como em *stèsean* [stɛ:ʃan] “estação”, *gèadh* [g'ɛ:] “ganso”.

[e:] é representado por *éi, eu*, como em *éisdeachd* [e:ʃtʃəXk] “ouvindo”, *beul* [be:l] “boca”.

[i] é representado por *i, io*, como em *mil* [mil] “mel”, *fios* [fis] “conhecimento”; frequentemente em sílabas átonas por *ai*, como em *eaglais* [ekliʃ] “igreja”.

[i:] é representado por *i, iò*, como em *tìr* [tʃi:r] “terra”, *sìoda* [ʃi:tə] “seda”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

[ø:] é representado por *ao, aoi*, como em *gaoth* [gø:] “vento”, *faoileag* [fø:l'ak] “gaivota”.

[o] é representado por *o, oi, eo*, as *bog* [bok] “macio”, *sgoil* [skol'] “escola”, *deoch* [dʒoX] “bebida”, *leabhar* [l'ó-ər] “livro”.

[ɔ:] é representado por *ò, òi, eó, eòì*, como em *bróg* [brɔ:k] “sapato”, *càir* [kɔ:r] “generoso”, *ceà* [k'ɔ:] “nevoeiro”, *feàil* [fjɔ:l] “carne”.

[o:] é representado por *ó, oi*, como em *mór* [mo:r] “grande”, *cóig* [ko:k'] “cinco”.

[u] é representado por *u, ui, iu*, como em *muc* [muk] “porco”, *uisge* [u]k'ə] “água” (cf. *uisge beatha*, literalmente “água da vida”, donde > “whisky”), *fliuch* [fl'uX] “molhado”.

[u:] é representado por *ú, ùi, iù, iùì*, como em *glún* [glu:n] “joelho”, *cùil* [ku:l'] “recanto, esconderijo”, *siúcar* [fu:kər] “açúcar”, *stiúir* [tʃu:r] “leme”.

[ə] é representado pelas vogais átonas *a, ea, e, u*, (veja-se acima), também por *o* como em *aotrom* [ø:trəm] “leve” (peso), além disso comumente por *ai* antes de *r*, como em *seàladair* [ʃɔ:lətər] “marinheiro”, ocasionalmente por *a* tônico, como em *aghaidh* [əyi] “rostro”.

[ai] é representado por *aigh*, como em *saighdear* [saitʃər] “soldado”.

[au] é representado por *a* ou *o* antes de *ll, nn, ng, m* em in monossílabos, como em *mall* [maul] “lento”, *anns* [auns] “em”, *long* [lauŋk] “navio”, *trom* [traum] “pesado”, também por *amh*, especialmente antes de consoantes, como em *samhradh* [saurəy] “verão”.

[iə] é representado por *ia, iai, as fiadh* [fləy] “cervo”, *Iain* [iə́n] “João”.

[uə] é representado por *ua, uai*, como em *uan* [uə́n] “cordeiro”, *fuaim* [fuə́m] “som”.

Observe ainda *cruaidh* [kruɪ] “duro, difícil”, *an déidh* [ə̀nʒe:i] “depois de”, *Gaidheal* [gai-əl] “escocês das montanhas”, *oidhche* [øiçə] “noite”, *tràigh* [tra:i] “litoral”.

Uma vogal epentética²³ pode se desenvolver entre algumas conso-

²³ *Vogal epentética*: trata-se de uma vogal inserida em encontros consonantais heterossilábicos (consoantes em sílabas diferentes), como por exemplo, no inglês contemporâneo *glass* [glæs] “copo” → *glasses* [glæsz] “copos”; (cf. português *pneu, advogado* e *amnésia* etc.).

antes, como em *ainm* [aínm] “nome”, *balbh* [baləv] “mudo, silencioso”, *airgead* [arək'ət] “dinheiro”.

As consoantes são geralmente pronunciadas como no Irlandês; observa-se, entretanto, que o contraste entre as qualidades velares e palatais desapareceu no caso de *p*, *b*, *m*, *f*, *ph*, *bh*, *mh* (os dois últimos [v]), por exemplo, *pian* [piən] “dor”, *peann* [pjəun] “caneta”. O [j] pode ser representado por *e* em alguns casos, principalmente em posição inicial, como em *eórna* [jə:rna] “cevada”, também por *i* inicial, como em *iuchair* [juXər] “chave”. Exceto em posição inicial, *b*, *d*, *g* são pronunciados como *p*, *t*, *c*, mas sem aspiração; as palatais *d* e *t* soam [dʒ, tʃ] respectivamente quando iniciais, em outros casos, uniformemente [tʃ]; o *d* precedido de *ch* soa [k], como em *luchd* [luXk] “pessoas, povo”. O *s* inicial soa [h] também em encontros consonantais, como em *sgian* [sk'iən] “faca”. O dígrafo *th* soa [h] em posição inicial (porém *thu* [u] “tu, você”), também em posição medial entre vogais; pode ainda indicar hiato, como em *rathad* [ra-ət] “estrada”; em outros casos é mudo, como em *blàth* [bla:] “quente, caloroso”, *aithne* [aíne] “conhecimento”.

Os dígrafos *dh*, *gh* podem fundir-se com vogais para formar ditongos. São geralmente mudos entre vogais, indicando hiato, como em *adharc* [ə-ark] “chifre”, *rioghachd* [ri:-əoXk] “reino”, mas às vezes pronunciados como (velar) *aghaidh* [əyi] “face, rosto”, (palatal) *buidheach* [bɔ:jəX] “bonito, belo”, também inicialmente, como em *dh'fhàg* [ya:k] “deixado” (pretérito), *a' ghealach* [ə jaləX] “a lua”; são mudos em posição medial antes de consoantes, como em *Gàidhlig* [ga:l'ik] “Gaélico (língua)”, *saighdear* [saitʃər] “soldado”; quando final, são pronunciados após *a*, *à*, como em *ruadh* [ruəy] “vermelho”, *gràdh* [gra:y] “amor” (mas *ràdh* [ra:] “dizendo (verbo)”, *agh* [əy] “novilha”, *bàgh* [ba:y] “baía”, mas em outros casos são mudos, como em *céilidh* [k'ə:l'i] “encontro social”, *rìgh* [ri:] “rei”. Os dígrafos mediais *bh*, *mh* podem também fundir-se com vogais para formar ditongos; são geralmente mudos entre vogais indicando hiato, como em *gobha* [gə-ə] “ferreiro”, *comhairle* [ko-irl'ə] “conselho”, mas às vezes pronunciado como em *seabhac* [fəvək] “gavião”, *Damhar* [davər] “outubro”; *bh* é mudo quando final após *u*, como em *dubh* [du] “preto”, e também em *robh* [ro] “era ou estava”.

2.1.2. Mutações iniciais

Como em outras línguas célticas já estudadas em artigos anteriores, em gaélico escocês é comum a ocorrência de mutações na letra inicial das palavras em certas circunstâncias, em geral da palavra precedente. O irlandês e o gaélico escocês diferem consideravelmente no âmbito do vocabulário, mas ocorrem também divergências significativas na fonética e nas flexões. Em primeiro lugar, o gaélico escocês escrito descartou completamente a mutação nasal (ou eclipse), exemplos: gaélico escocês *ar bb*, "nossa vaca", irlandês *ar m-bó*; gaélico escocês *nan tir* "dos países", irlandês *na d-tir*. Deve-se observar, entretanto, que na ilha de Skye e nas Hébridas Exteriores, também conhecidas como Ilhas Ocidentais (gaélico escocês: *Na h-Eileanan Siar*), a mutação nasal foi parcialmente restaurada e em algumas áreas existem até mesmo paralelos à mutação nasal galesa do *c*, *p*, *t* em *ngh*, *mh*, *nh*. Em segundo lugar, *c*, *p*, *t* pós-vocálicos são comumente precedidos de um fonema surdo não representado na escrita, desse modo, *mac* "filho" é pronunciado [mahk]; *slat* "vara, bastão" como [slaht].

2.1.3. Morfologia e sintaxe

O gaélico escocês uma língua céltica da família indo-europeia que possui uma morfologia bastante flexionada, padrão sintático verbo-sujeito-objeto e dois gêneros gramaticais.

2.1.3.1. Substantivos

Os substantivos em gaélico escocês possuem dois gêneros: masculino e feminino. Alguns substantivos que outrora pertenciam a uma classe neutra apresentam certa confusão, por exemplo, *am muir* "o mar" se comporta como masculino nominativo, mas como feminino no genitivo (*na mara*).

A evolução das classes declinativas guarda, em geral, algumas semelhanças com o gaélico irlandês. Um traço notável do gaélico escocês é o uso prolífero do plural (nominativo vocativo acusativo dativo) terminando em *-an*, que pode também se estender ao genitivo. As mutações podem desempenhar um papel significativo na declinação, como no irlandês, e conformar no todo aos mesmos padrões. Como no irlandês, a partícula do vocativo é *a*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Alguns substantivos do irlandês antigo sobrevivem na Escócia como segue:

nom. ac. dat. *fear* m. “homem”, voc. gen. *fir*; pl. nom. ac. dat. *fir*; voc. *feara*, gen. *fear*.

sgeul f. “história, conto”, gen. *sgebil*, pl. *sgeulan*, gen. *sgeul*.

dealbh f. “quadro”, gen. *dealbha*, pl. *dealbhan*, gen. *dealbh*.

cnàimh m. “osso”, gen. *cnàmha*, pl. *cnàmhan*, gen. *cnàimh*.

súil f. “olho”, gen. *sùla*, pl. *sùilean*, gen. *sùl*.

muir f. “mar”, gen. *mara*, pl. *marannan*.

cath m. “batalha”, gen. *catha*, pl. *cathan*, gen. *cath*.

dorus m. “porta”, gen. *doruis*, pl. *dorsan*.

caora f. “carneiro”, gen. *caorach*, pl. *caoraich*, gen. *caorach*.

rìgh m. “rei”, pl. *rìghrean*.

teanga f. “língua”, gen. dat. *teangaidh*, pl. *teangan*.

caraid m. “amigo”, pl. *càirdean*.

cú m. “cão”, gen. *coin*, pl. *coin*, gen. *con*.

Eirinn f. “Irlanda”.

Alternativas são às vezes aceitáveis: *sgevil*, *deilbh* ao lado de *sgeulan*, *dealbhan*; os gêneros podem variar, daí *sgeul* também masculino.

2.1.3.2. Adjetivos

Do mesmo modo que os substantivos, a evolução dos adjetivos no gaélico escocês e no irlandês é bastante paralela. A flexão adjetiva corresponde, em princípio, à dos substantivos, embora o genitivo plural tenha desaparecido. As mutações permanecem como um traço visível, conformando no todo ao sistema irlandês. Desse modo, o irlandês antigo *becc* “pequeno” sobrevive atualmente como *beag*, flexionando como segue:

Sg. masc. nom. acc. dat. *beag*, voc. gen. *big*, fem. todos os casos *beag*, exceto gen. *bige*.

Pl. ambos os gêneros e todos os casos *beaga*.

O comparativo e o superlativo não se distinguem formalmente: *sean* “velho”, *sine* “mais velho ou o mais velho”, *àrd* “alto”, *àirde* “mais alto ou o mais alto”.

A Comparação irregular permanece, exemplo, *math* “bom”, *feàrr* “melhor ou o melhor”, *olc* “mau”, *miosa* “pior ou o pior”.

2.1.3.3. Numerais

Contagem: 1 *a h-aon*, 2 *a dhà*, 3 *a tri*, 4 *a ceithir*, 5 *a cóig*, 6 *a se*, 7 *a seachd*, 8 *a h-ochd*, 9 *a naoi*, 10 *deich*, 11 *a h-aon deug*, 12 *a dhà dheug*, 13 *a tri deug*, 14 *a ceithir deug*, 15 *a cóig deug*, 16 *a se deug*, 17 *a seachd deug*, 18 *a h-ochd deug*, 19 *a naoi deug*, 20 *a fichead*, 21 *a h-aon air fhichead*, 30 *deich air fhichead*, 40 *di f hichhead*, 50 *dà f hichhead* 's *a deich*, 60 *tri fichead*, 70 *tri fichead* 's *a deich*, 80 *ceithir fichead*, 90 *ceithir fichead* 's *a deich*, 100 *ceud*, 1000 *mile*.

As seguintes formas são usadas com substantivos: 1 *aon*, 2 *dà*, 3 *tri*, etc., exemplo, *dà dhuine dheug* “12 homens”.

2.1.3.4. Artigo definido

A forma do artigo definido²⁴ depende do número, gênero e caso do substantivo, conforme a tabela abaixo.

Sg. nom. ac. masc. *an*, *am* antes de substantivos começando com consoante bilabial: *am feur* “a grama”.

gen. *an*, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*:

mullach a' chnuic “(o) topo da colina”, porém *dath an*

fhébir “(a) cor da grama”.

dat. *an*, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *leis a' chú* “com o cão”, porém 'n após preposição terminando em vogal: *do'n luch* “para a casa”.

²⁴ As formas do artigo definido remontam a uma raiz do celta comum **sindo-*, *sindā-*. O *s* inicial, já desaparecido no período do irlandês antigo, continua preservado nas formas de algumas preposições (EWIS & PEDERSEN, 1989: §200; THURNESEN, 1993: §467).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

an, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *a' bhròg* “o sapato”.

na, com prefixação *h* a substantivo começando com vogal: *na h-eaglaise* “da igreja”.

an, *a'* quando o substantivo é aspirado, exceto *fh*: *anns a' choille* “na floresta”.

O substantivo é aspirado após o artigo no nominativo e acusativo feminino, genitivo masculino, e dativo, exceto quando iniciado com *d*, *t* ou *s*.

O nominativo/acusativo masculino antepõe *t* ao substantivo começando com a vogal *a*: *an t-eun* “o pássaro”; o nominativo/acusativo feminino, genitivo masculino, e dativo antepõem *t* ao substantivo começando com *s* seguido de *l*, *n*, *r*, ou vogal, abrandando o *s*: (nominativo/acusativo) *an t-slat* “o bastão”, (genitivo) *an t-siùil* “da vela” (de navio), (dativo) *leis an t-slait* “com a vela, *de'n t-seòl* “afastado, fora da vela”.

Pl. nom. ac. dat. *na*, antepondo *h* a substantivo começando com vogal: *na h-eòin* “os pássaros”.

gen. *nan*, *nam* antes de substantivos começando com consoante bilabial: *obair nam*

bard “(a) obra dos poetas”.

Não existe artigo indefinido no gaélico escocês.

2.1.3.5. Pronomes

Os pronomes pessoais são os seguintes: *mi* “eu, me”, *thu* (ou *to* após certas formas verbais) “tu, você”; *e* “ele, o, lhe”; *i* “ela, a, lhe”; *sinn* “nós, nos”, *sibh* “vós, vocês”; *iad* “eles, elas”, “os, as, lhes”. A esses pronomes acrescentam-se as formas enfáticas: *mise*, *thusa* ou *tusa*, *esan*, *ise*, *singe*, *sibhse*, *iadsan*.

Os pronomes podem ser omitidos com algumas formas verbais que preservam terminação distinta: *bhithinn* “eu seria/estaria”, *bhithemaid* “nós seríamos/estaríamos”; porém *bhiththeadh to* “tu serias/estarias”, *bhiththeadh e* “ele seria/estaria” etc.

Os pronomes aglutinam-se com certas preposições, exemplos, *aig* “em, para”: *agam* “para mim”, *agad* “para ti”, *aige* “para ele”, *aice* “para

ela, *againn* “para nós”, *agaibh* “para vós/vocês”, *aca* “para eles/elas”, com as formas enfáticas correspondentes *agamsa*, *agadsa*, *aigesan*, *aice-se*, *againne*, *agaibhse*, *acasan*. Outros exemplos incluem *air* “sobre” : *orm* “sobre mim”, *ort* “sobre ti”, *air* “sobre ele”, *oirre* “sobre ela”, *oirnn* “sobre nós”, *oirbh* “sobre vós/vocês”, *orra* “sobre eles/elas”, forma enfática *ormsa*, etc., *le* “com” : *learn* “comigo”, *leat* “contigo”, *leis* “com ele”, *leatha* “com ela”, *leinn* “conosco”, *leibh* “convosco”, *leo* “com eles/elas”, forma enfática *leamsa* etc.

Os possessivos são os seguintes: *mo*, antes de sons vocálicos *m* “meu”, *do*, antes de sons vocálicos *d* “teu, seu”, *a* “dele” – todos aspirados, *a* “dela” prefixando *h* a vogais, *ar* “nosso” prefixando *n* a vogais, *ur* “vosso” prefixando *n* a vogais, *an*, antes de consonantes labiais *am* “deles”. A particular enfátizadora seuge o substantivo: *mo leabhar-sa* “meu livro”.

2.1.3.6. Verbos

Existem no gaélico escocês 12 verbos irregulares. A maioria dos demais verbos segue um paradigma bastante previsível, contudo verbos polissilábicos terminados em consoantes laterais podem desviar desse paradigma.

O princípio flexional, ainda proeminente no irlandês, encontra-se bem reduzido no gaélico escocês. O presente e o imperfeito sintéticos bem como o subjuntivo, em geral, desapareceram. Em contraposição ao irlandês, entretanto, o gaélico escocês preserva uma forma passiva como tal.

Os tempos perifrásticos se formam predominantemente com o verbo substantivo.²⁵ Há apenas uma classe de verbos regulares.

A conjugação do antigo irlandês continua essencialmente como segue:

Substantivo verbal: *leigeil* “permitir”

²⁵ A raiz indo-europeia *(s)teh- significava “estar de pé”. Dessa raiz provém o radical do presente do assim chamado “verbo substantivo” em irlandês e em gaélico escocês, *tá* e *tha* respectivamente (cf. latim *stō*, *stare*).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a. Voz ativa

Pres. sg. 1 *tha mi a' leigeil* literalmente “estou em permitir”, 2 *tha thu a' leigeil*, etc Fut. sg. 1 *leigidh mi*, 2 *leigidh thu*, etc.

Cond. sg. 1 *leiginn*, 2 *leigeadh tu*, 3 *leigeadh e*, pl. 1 *leigeamaid*, 2 *leigeadh sibh*, 3 *leigeadh iad*.

Imperf. sg. 1 *bha mi a' leigeil* literalmente “estava em permitir”, 2 *bha thu a' leigeil*, etc.

Pret. sg. 1 *leig mi*, 2 *leig thu*, etc.

b. Imperativo

sg. 1 *leigeam*, 2 *leig*, 3 *leigeadh e*, pl. 1 *leigeamaid*, 2 *leigibh*, 3 *leigeadh iad*.

Entre outros tempos perifrásticos, podemos observar: (perfeito) *tha mi air leigeil* literalmente “estou a permitindo”, (mais-que-perfeito) *bha mi air leigeil* literalmente “estava a permitindo”.

c. Voz passiva

Pres. sg. 1 *tha mi leigte* literalmente “sou permitido”, 2 *tha thu leigte*, etc., também *tha mi air mo leigeil* literalmente “estou a meu permitindo”, *tha thu air do leigeil*, etc.

Fut. sg. 1 *leigear mi*, 2 *leigear thu*, etc.

Cond. sg. 1 *leigteadh mi*, 2 *leigteadh thu*, etc.

Imperf. sg. 1 *bha mi leigte* literalmente “fui permitido”, 2 *bha thu leigte*, etc., também sg. 1 *bha mi air mo leigeil* literalmente “estava a ser meu permitindo”, *bha thu air do leigeil*, etc.

Pret. sg. 1 *leigeadh mi*, 2 *leigeadh thu*, etc.

d. Imperativo

sg. 1 *leigtear mi*, 2 *leigtear thu*, etc.

Particípio: *leigte* “permitido”.

e. O verbo “ser”

A distinção entre o verbo substantivo e a cópula (ligação) sobrevive igualmente no irlandês e no gaélico escocês; sendo que naquele possui formas impessoais.

Substantivo verbal: *bith* “sendo”

f. Voz ativa

Pres. sg. 1 *tha mi*, 2 *tha thu*, 3 *tha e*, pl. 1 *tha sinn*, 2 *tha sibh*, 3 *tha iad*, negativa *chan eil mi*, interrogativa *a bheil mi?* neg. *nach eil mi?* Fut. sg. 1 *bithidh mi*, 2 *bithidh thu*, etc., negativa *cha bhi mi*, interrogativa *am bi mi?* neg. *nach bi mi?*

Cond. sg. 1 *bhithinn*, 2 *bhitheadh tu*, 3 *bhitheadh e*, pl. 1 *bhitheamaid*, 2 *bhitheadh sibh*, 3 *bhitheadh iad*, negativa *cha bhithinn*, interrogativa *am bhithinn?* neg. *nach bhithinn?*

Passado sg. 1 *bha mi*, 2 *bha thu*, 3 *bha e*, pl. 1 *bha sinn*, 2 *bha sibh*, 3 *bha iad*, negativa *cha robh mi*, interrogativa *an robh mi?* neg. *nach robh mi?*

g. Imperativo

sg. 1 *bitheam*, 2 *bi*, 3 *bitheadh e*, pl. 1 *bitheamaid*, 2 *bithibh*, 3 *bitheadh iad*.

h. Impessoal

Presente *thatar* “está sendo, existe” (*chan eilear*, *am beilear?* *nach eilear?*), futuro *bitear*; passado *bhatar* (*cha robhar*, etc.).

i. (Cópula)

Presente (todas as pessoas sg. e pl.): *is*, negativa *cha*, interrogativa *an?* neg. *nach?* Os pronomes são sg. 1 *mi*, 2 *tu*, 3 *e*, *i*, pl. 1 *sinn*, 2 *sibh*, 3 *iad*. Antes de vogais, *cha* torna-se *chan*, donde sg. 3 *chan e*, etc., note-se sg. 1 *cha mhi*. Note-se ainda interrogativa sg. 1 *am mi?*

Passado (todas as pessoas): *bu*, negativa *cha bu*, interrogativa *am bu?* Antes de vogais *bu* torna-se *b'*, donde sg. 3 *b'e*, etc. Note-se sg. 1 *bu mhi*.

Na ausência do verbo “ter”, a noção de posse expressa-se comumente pelo verbo substantivo com a preposição *aig* “em”; exemplo, *tha taigh againn* “temos uma casa”, literalmente “está casa em nós”.

3. Considerações finais

O gaélico escocês, como vimos, chegou à Escócia no século V d.C., quando os Celtas provenientes do norte da Irlanda se assentaram na costa ocidental, levando uma variedade do gaélico que substituiu a antiga língua dos Pictos falada na região até então (daí a semelhança com o irlandês e o manx da Ilha de Man).

O gaélico escocês possui uma tradição oral e escrita bastante rica, referida como *beul-aithris*, tendo sido a língua da cultura bárdica dos clãs das Highlands ((gaélico escocês: *A' Ghàidhealtachd*, literalmente "Terra dos Gaels"²⁶ por muitos anos.

Posteriormente, os empréstimos linguísticos provenientes dos Anglo-Saxões e dos Vikings contribuíram para que o idioma ficasse, cada vez mais, relegado. Atualmente é falado por cerca de 60 mil pessoas nas regiões setentrionais da Escócia, o que representa estatisticamente, menos de 2% da população escocesa – de um total de 5,1 milhões. Para essa minoria, entretanto, há vários jornais e programas de rádio disponíveis. Em 21 de abril de 2005 foi, finalmente, aprovada no Parlamento da Escócia a lei que torna o gaélico escocês uma das línguas oficiais da Escócia, juntamente com o inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNHART, Robert K. (Ed.). *Chambers dictionary of etymology*. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers, 1988.

²⁶ Os *Gaels* ou *Goidels* são os Celtas da Irlanda, Ilha de Man ou (especialmente) Escócia e são falantes de uma das línguas célticas do ramo goidélico: irlandês, gaélico escocês e manx (ou manquês). As línguas goidélicas, por sua vez, pertencem ao ramo das línguas célticas insulares; o outro ramo é o britônico: galês, córnico, bretão.

BERGGREN, J. Lennart; JONES, Alexander. *Ptolemy's Geography: An Annotated Translation of the Theoretical Chapters*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2000.

COLGRAVE, Bertram; MYNORS, R. A. B. (eds.). *Bede's Ecclesiastical History of the English People*. Oxford: Clarendon Press. (Parallel Latin text and English translation with English notes.), 1969.

CALDER, George. *A Gaelic Grammar*. Glasgow: Gairm, 1990.

CAMPBELL, Ewan. Were the Scots Irish? *Antiquity* 75, 2001, 285-92.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

D'AUTERIVE, R. Grandsaignes. *Dictionnaire des racines des langues européennes*. Paris: Larousse, 1948.

DAUZAT, Albert. *L'Europe linguistique*. Paris: Payot, 1940.

DWELLY, Edward. *The Illustrated Gaelic-English Dictionary*. 10. ed. Glasgow: Gairm, 1988.

ELLIS, Peter Berresford. *Celt and Saxon. The struggle for Britain AD 410-937*. London: Constable, 1993.

GILES, William. Scottish Gaelic. In: BALL, Martin J.; FIFE, James (Eds.). *The Celtic Languages (Routledge Language Family Descriptions)*, London: Routledge, 1993, p. 145-227.

GREGOR, D. B. *Celtic: a comparative study*. Cambridge: Oleande Press, 1980.

GREENE, David. Celtic Languages. *Encyclopaedia Britannica*. Macropaedia 15. ed. Chicago: The University of Chicago, 1976, vol. 3, p. 1064-1068.

HAYWOOD, John. *Atlas of the Celtic world*. London: Rhames & Hudson, 2001.

HERBERT, Maire. Rí Érenn, Rí Alban, kingship and identity in the ninth and tenth centuries. In: TAYLOR, Simon (Ed.). *Kings, Clerics and Chronicles in Scotland, 500-1297*. Dublin: Four Courts Press, 2000, p. 63-7.

HUNTER, James. *The Making of the Crofting Community*. Edinburgh: John Donald Publishers, 1976.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

JONES, Charles. *The Edinburgh history of the Scots language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.

KRUTA, Venceslas. *Celtes. Histoire et dictionnaire. Des origines à la romanisation et au christianisme*. Paris: Robert Laffont, 2000.

LEWIS, Henry; PEDERSON, Holger. *A Concise Comparative Celtic Grammar*. 3. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

LOCKEWOOD, W. B. *Languages of the British Isles past and present*. London: Andre Deutsch, 1975.

MACKENZIE, Donald W. The Worthy Translator: How the Scottish Gaels got the Scriptures in their own Tongue. *Transactions of the Gaelic Society of Inverness*, 1990-92, n. 57, p. 168-202.

MCARTHUR, Tom (Ed.). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992

MEILLET, Antoine. *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Alabama: University of Alabama Press, 1964.

MENNINGER, Karl. *Zahlwort und Ziffer: Eine Kulturgeschichte der Zahlen*. Göttingen: Vandehoeck & Ryprecht, 1957-58.

Ó GRÁDA, Cormac. *Ireland's Great Famine: Interdisciplinary Perspectives*, Dublin: University College Dublin Press, 2006.

ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário latino-português*. 12. ed. Belo Horizonte: Garnier, 2006.

SNYDER, Christopher Allen. *The Britons*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

TÁCITO [Publius Gaius Cornelius Tacitus]. *De vita et moribus Iulii Agricolae*. Charleston: BiblioLife Reproduction Series, 2009.

THURNEYSEN, Rudolf. *A Grammar of Old Irish*. Translated by D. A. Binchy and Osborn Bergin. Dublin: Dublin Institute for Advanced Studies, 1993.

TRUDGILL, Peter (Ed.). *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VENNEMANN, Theo. *Europa Vasconica-Europa Semitica: Trends in*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Linguistics. Studies and Monographs. Editado por Patrícia Noel Aziz Hanna and Patrícia Noel. The Hague: Mouton, 2003.

WALTER, Henriette. *L'aventure des langues en occident; leur origine, leur histoire, leur géographie.* Paris: Robert Laffont, 2000.

**AMBIENTES QUE PROPICIAM
A OCORRÊNCIA DO FENÔMENO
DA HARMONIZAÇÃO VOCÁLICA DO /e/ E /o/
NOS FALARES DA REGIONAL DO BAIXO ACRE**

Priscila Souza da Silva (UFAC)

priscilla_danca@hotmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFAC)

antonietauriti@ig.com.br

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar as etapas da pesquisa os ambientes que propiciam as ocorrências da harmonização das vogais pretônicas /e/ e /o/ na fala de informantes nos municípios de Rio Branco, Plácido de Castro e Porto Acre. Buscando trabalhar especificamente a Harmonização vocálica, em que a vogal média pretônica é assimilada à alta da sílaba tônica. É, portanto, um fenômeno de assimilação regressiva. (BISOL, 2007). Nessa variedade, ocorre o alçamento que transforma [e, o] em [i, u], respectivamente com em “m[i]dida” e “m[u]chila”. Nossa pretensão é descrever e examinar o comportamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ na fala regional do Baixo Acre (municípios de Rio Branco, Porto Acre e Plácido de Castro). Os resultados levam-nos a interpretar que a vogal alta adjacente à pretônica tem importante papel na aplicação da regra do alçamento e a presença dessa vogal alta na sílaba tônica, em muitos casos, reforça, mas não determina a aplicação da regra de harmonia vocálica no dialeto da regional do baixo Acre.

Palavras-chave: Vogais pretônicas. Harmonização vocálica. Regional do Baixo Acre.

1. Introdução

O estudo dos ambientes que propiciam a ocorrência do fenômeno de harmonização vocálica do /e/ e do /o/ no falar da região do Baixo Acre municípios de Rio Branco, Plácido de Castro e Porto Acre. Constitui-se em tema bastante debatido na literatura: o alçamento das vogais médias para altas no português do Brasil. A ocorrência do fenômeno do alçamento é caracterizado pela elevação do traço de altura das vogais médias altas [e] e [o] que se realizam como vogais altas [i] e [u]. Com ênfase nos casos em que ocorre a harmonização vocálica nosso propósito aqui é o de refletir sobre esses processos, ao mesmo tempo, que apresentamos os resultados de nossa análise nos municípios da região acima citada. Alguns exemplos de ocorrências com alçamento na sílaba pretônica: c[o]lher > c[u]lher, ['kuɫɛ], m[e]lhor > m[i]lhor, [miɫɔ], t[e]soura > t[i]soura, [ti'zourə] e t[o]mate > t[u]mate [tumatʃi].

No Brasil, o português demorou a ser a língua predominantemente falada pela população. Apenas no século XVIII, a partir da política pom-balina – que incluía a expulsão dos jesuítas e a proibição do uso da língua geral –, o português tornou-se a língua oficial (cf. RODRIGUES, 1983). Até então, o que prevalecia eram as chamadas línguas gerais, uma delas falada na região de São Paulo – amplamente utilizada pelos bandeirantes –, e a outra falada na região amazônica (cf. RODRIGUES, 1996). Na definição de Rodrigues (1996), a expressão língua geral tomou um sentido bem definido no Brasil nos séculos XVII e XVIII, quando, tanto em São Paulo como no Maranhão e Pará, passou a designar as línguas de origem indígena faladas, nas respectivas províncias, por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guaranis, (...) à qual foi-se agregando o contingente de origem africana e contingentes de vários outros povos indígenas.

Dadas as dificuldades encontradas pela língua portuguesa de disseminar-se pelo território brasileiro, não apenas por conta das línguas gerais, mas por diversos outros fatores, como a carência de uma política educacional, a extensão do território e a grande quantidade de línguas e etnias, a história da língua portuguesa no Brasil ainda hoje é assunto de especulação. Mattos e Silva (1992) afirma: “Passados quase cinco séculos, está ainda por ser reconstruído o processo do encontro, politicamente assimétrico, entre a língua portuguesa, língua de dominação, as muitas línguas autóctones e as diversas línguas aqui chegadas”.

Teyssier (2004) observa que em 1767, Frei Luís do Monte Carmelo (*Compendio de Ortographia*) assinala pela primeira vez um traço fonético dos brasileiros, que é o de não fazerem distinção entre as pretônicas abertas (ex.: pãdeiro, prègar, còrar) e as fechadas (ex.: cadeia, pregar, morar). Jerônimo Soares Barbosa (*Grammatica Philosophica*, 1822) salienta o mesmo fato e acrescenta que os brasileiros dizem m[i]nino por m[e]nino, m[i] deu por m[e] deu; que não cham os -S implosivos (mistério, fasto, livros novos).

Em alguns aspectos, o português do Brasil se aproxima do português europeu, perpetuando determinados traços. O fato de os brasileiros pronunciarem “minino” demonstra que a variação, inerente ao português europeu, é simplesmente repassada para o português do Brasil, ou seja, esse traço característico é conservado. A elevação regida pela assimilação perpassou todas as variedades faladas no Brasil, sendo hoje um fenômeno supradialetal. É registrada na fala de várias regiões:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- na fala carioca por Nascentes (1953: 29, 35): minino, pidí, cuzinha, cortina;
- na fala paulista por Amaral (1920: 23, 24): pirigo, dilicado, minino, atrivido,
- na fala goiana por José Teixeira (apud Elia, 1963: 254): siguro, minino, mintiroso, sirviço.
- na fala nordestina por Marroquim (1934: 47, 56, 57, 72): pidir, izistir, encubrir.
- na fala gaúcha por Elpídio Paes (apud Elia, 1963: 256): bunito, cubrir, curtir, durmir.

A visão panorâmica da evolução do português do Brasil sob o enfoque das vogais pretônicas leva à conclusão de que o português falado no Brasil, assim como em Portugal, não é homogêneo. A variação dialetal, a elevação e o abaixamento não nasceram no português falado na colônia, mas vieram “na bagagem” dos falantes de Portugal. O português do Brasil, portanto, conservou tais características. Com a distância geográfica, ambas as línguas passaram por transformações: o português europeu sofreu o processo de redução, no qual as vogais pretônicas foram especialmente afetadas. Juntamente com a redução, houve a aceleração rítmica, não ocorrida no português do Brasil, que guardou um ritmo mais pausado, geralmente pronunciando todas as vogais pretônicas.

O estudo das vogais médias em posição pretônica pode ser realizado sob o recorte do plano sincrônico apenas, no entanto é de extrema importância retratar o percurso histórico pelo qual essas vogais passaram na língua portuguesa, ou seja, conhecê-las também sob o recorte do plano diacrônico. Isso porque a variação linguística representa um contínuo e não um fenômeno em um ponto isolado da língua. Essas alterações foram iniciadas já na passagem do latim vulgar, a perda de consoantes intervocálicas do latim fez com que surgissem os hiatos, também perdidos posteriormente, como, por exemplo, em *malum* > ma-o > mau, *colore* > cor > cor.

A dissimilação também era um fenômeno frequente, e as gramáticas fazem referência à pronúncia com ambas as vogais: médias fechadas [e] e [o] e altas [i] e [u]: *dizia* > *dezia*; *foturo* > *futuro*; *instrumento* > *estormento* (NARO, 1973; TEYSSIER, 2004). A elevação ocorria para a vogal /e/ em ambiente de sílaba travada por nasal ou /S/ no início da palavra como em “entender” e “escola”. Segundo Naro (1973), a elevação

no contexto nasalizado decorreu de uma confusão dos prefixos na evolução do latim para o português.

No século XVIII, o quadro vocálico do português europeu foi alterado com o processo de redução sofrido pelas pretônicas médias. A posterior /o/ passou a ser produzida como [u], e a anterior /e/ como [i]. Formas como “cutuvelo” para “cotovelo”, “murar” para “murar”, “xuver” para “chover”.

Assim, este trabalho está dividido da seguinte forma: apresentação do quadro das vogais do português do Brasil, proposto por Câmara Jr.; apresentação de conceitos e exemplos do processo da harmonização vocálica, bem como de estudos que enfocam este assunto, realizados sob óticas diversas, em vários locais do Brasil; Síntese dos três municípios do ponto de inquérito, apresentação da metodologia seguida no decorrer da pesquisa. Discussão de alguns resultados e conclusão.

2. O quadro das vogais no português do Brasil, segundo Câmara Jr.

São três os parâmetros articulatórios empregados para a classificação das vogais: ângulo de abertura do maxilar inferior; posição da língua em relação ao palato duro e arredondamento ou não arredondamento dos lábios. Utilizando o segundo parâmetro e partindo da posição tônica, que oferece maior nitidez dos traços distintivos, Câmara Jr. (1970) apresenta as vogais do português em um sistema triangular. No vértice mais baixo, encontra-se a vogal /a/, classificada como baixa; de acordo com a gradual elevação da língua, apresentam-se as vogais médias (divididas em médias de 1º e 2º graus); em seguida, as vogais altas.

No que se refere à posição da língua em posição ao palato duro, classificam-se as vogais da seguinte forma: vogal anterior (caracterizada pelo avanço da parte anterior da língua); posterior (caracterizada pelo recuo da parte posterior da língua e arredondamento dos lábios); e central. Abaixo, temos a representação do sistema, segundo Câmara Jr. (1970), com as sete vogais orais na posição tônica.

Tônica			
Altas	/i/	/u/	
Médias	/e/	/o/	2º grau
Médias	/E/	/O/	1º grau
Baixa	/a/		
Anteriores	Central	Posteriores	

Esse quadro é alterado nas posições átonas, devido à neutralização, que consiste na perda da capacidade distintiva de um fonema em determinado contexto. Os sete fonemas vocálicos se reduzem a cinco na posição pretônica, num processo denominado redução vocálica. Dessa forma, a oposição que existia entre /e/ e /E/ e entre /o/ e /O/ na pausa tônica deixa de existir.

Pretônica		
/i/		/u/
/e/		/o/
	-	-
	/a/	

Na posição átona final, o quadro, segundo Câmara Jr., reduz-se mais ainda, apresentando somente três vogais [I, U, a]. Note-se, no entanto, que estudos realizados em diversas partes do Brasil, notadamente no sul, têm demonstrado que em algumas localidades, o /e/ e o /o/ se mantêm na posição átona final.

Pós-tônica final		
/i/		/u/
	/a/	

Este trabalho está voltado para um processo fonético que geralmente ocorre com as vogais na posição pretônica, a harmonização vocálica, razão pela qual passamos a apresentar estudos sobre esse tema específico.

3. Harmonização vocálica

Harmonização vocálica é um processo fonético em que ocorre uma “tendência de assimilação vocálica tradicional no português, em que uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona articulatória por influência da vogal tônica alta” (CAVALIÈRE, s. d.). Exemplos clássicos desse processo são m[i]nino por m[e]nino e c[u]ruja por coruja. Para Bisol (2007, p. 285), trata-se do processo pelo qual as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ assimilam o traço de altura das vogais altas /i/ e /u/. Crowley (2003) escreve que é a assimilação de uma ou mais características de uma vogal para outra ou até para outras vogais na mesma palavra.

Em outras palavras, podemos dizer que esse processo se define pela elevação das vogais médias pretônicas por influência de uma vogal alta presente na sílaba tônica seguinte. A vogal média da sílaba pretônica se eleva, procurando estabelecer uma “harmonia” entre ela e a tônica que a sucede.

Bisol (1981, p. 259), em sua tese de doutorado, realizou pesquisa que trata do comportamento das vogais médias em posição pretônica na fala de moradores do estado do Rio Grande do Sul. Dentre suas conclusões gerais, destacam-se:

As vogais /e/ e /o/ assumem diferentes realizações na posição pretônica: ora como médias (/e/ e /o/), ora como altas (/i/ e /u/), e ora como vogal de timbre intermediário, que entre as duas se coloca.

A regularidade com que a mudança da pretônica ocorre em certos ambientes permite depreender a sistematicidade do fenômeno e descrevê-lo como uma regra gramatical.

– A harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva, desencadeado pela vogal alta da sílaba imediatamente seguinte, independente de sua tonicidade, que pode atingir uma, algumas ou todas as vogais médias do contexto.

Ainda em relação ao processo de harmonização vocálica, Bisol faz interessantes colocações, destacando que a vogal alta /i/ tem o poder de causar à elevação de ambas as vogais médias (/e/ e /o/), enquanto a vogal /u/ possui mais forte atuação sobre /o/. De acordo com a autora, isso ocorre devido a uma “economia de espaço articulatório”. Isso ocorre porque embora /i/ e /u/ sejam classificadas como vogais altas, não se encontram em um mesmo nível de altura. A autora afirma: “a mais alta posição da língua é a que corresponde à emissão da vogal /i/, enquanto /u/ se põe em diagonal com /e/, dele não se distanciando tanto em altura

quanto /i/ se distancia de /e/” (1981, p. 114). Tal fato ocorre, segundo a pesquisadora, por uma razão fisiológica: “o espaço na cavidade bucal para a emissão das vogais anteriores é maior do que o espaço destinado à emissão das posteriores” (1981, p. 114). A partir disso, é possível concluir que a vogal /u/ é menos alta que a vogal /i/. Dessa forma, é natural que /u/ não exerça sua força atrativa sobre /e/, pois alçá-la seria provocar uma articulação mais alta que a própria.

Segundo Bortoni, Gomes e Malvar (1992), a tradição filológica explica a variação das pretônicas em português através da regra de harmonização vocálica, em que a vogal média pretônica é assimilada à alta da sílaba tônica. É, portanto, um fenômeno de assimilação regressiva.

A exemplo dos autores anteriores, Câmara Jr. (1996) trata a harmonização vocálica como o principal fator para que as médias [e] e [o] pretônicas se alterem, mas aponta um outro contexto, a sua presença em hiato com um [a] tônico.

Battisti e Vieira (2001) afirmam que a harmonização vocálica é um caso de variação que não causa alteração no sistema e não tem o caráter fonológico da neutralização. Dessa forma, podemos encontrar variantes como: *coruja* > *curuja*, *vestido* > *vistido*, etc. No entanto, nem todos os casos de alçamento podem ser explicados pela harmonização vocálica, como em *vuar*, *passiar* etc. Câmara Jr., em 1970, já interpretava esses exemplos como casos de debordamento, ou seja, os valores de /e/ e /o/ acumulam-se sobre /i/ e /u/. O autor acrescenta que se trata de uma flutuação dentro do sistema, que atrofia ou hipertrofia elementos dele.

A sociolinguística quantitativa, nas análises realizadas em alguns falares brasileiros, confirma a presença de uma vogal alta na sílaba subsequente, tônica ou não, como condicionante da variação, embora haja uma assimetria no comportamento das vogais [i] e [u] como propulsoras do processo de alteamento (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002), ou seja, a vogal alta anterior é mais favorável ao fenômeno do que a vogal alta posterior. No entanto, não são somente as vogais [i] e [u] que funcionam como condicionantes favoráveis à harmonização, as consoantes adjacentes também podem ser relevantes para tal processo:

– A lateral palatal, grafada lh, tem o efeito de altear a vogal (c[u]lher e m[i]lhor).

– As consoantes labiais (p/b, f/v, m) provocam a elevação apenas

de o, como em m[u]leque, b[u]neca, apesar da presença em sílaba tônica de uma vogal aberta” (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002).

– O alteamento presente em palavras como [i]special, d[i]sfile e d[u]ença, por sua vez, revela a variação sensível ainda ao padrão silábico: sílabas iniciais travadas por /S/ e em hiatos (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002). A propósito da ocorrência da harmonização vocálica em função da influência de consoantes adjacentes e não da vogal sílaba tônica, Carneiro e Magalhães (s. d.) dão exemplos como m[u]leque por m[o]leque, b[u]cejar por b[o]cejar, c[u]légio por c[o]légio.

De nossa parte, nesses casos, preferimos creditar a elevação das médias a efeitos de coarticulação entre consoantes e vogais, deixando de lado a harmonização vocálica como causa do processo, embora, eventualmente, a alteração possa harmonizar as vogais da palavra. Quanto aos estudos desenvolvidos no Brasil sobre essa temática, grande parte se baseia em pressupostos teóricos do modelo neogramático ou do modelo da difusão lexical.

Nesse sentido, enquanto Bisol (1981) – de acordo com o princípio neogramático – estabelece que é possível descrever a variação das vogais pretônicas como uma regra variável devido à regularidade com que a mudança ocorre em certos ambientes e propõe uma regra categórica para o alçamento de vogais, Viegas (1987) procura mostrar que este processo tem características de um fenômeno variável. Partindo desse pressuposto, Viegas (1987) observou, sob a perspectiva neogramática, que em casos como: “p/ê/rigo ~ p[i]rigo; b/ô/nito ~ b[u]nito; v/ê/ludo ~ v[i]ludo”, a vogal alta [i] ou [u] seguinte, estaria influenciando o alçamento das vogais médias /ê/ e /ô/.

Assim, segundo Bisol (1981), a elevação pode ser explicada pelo processo de harmonia vocálica, ou seja, a vogal média alta pretônica se eleva pela busca de uma harmonia entre ela e a vogal da posição tônica. Além da regra de harmonia vocálica, Viegas (1987) percebeu que havia uma segunda proposta de regra: o enfraquecimento da vogal por assimilação dos traços consonantais adjacentes.

Assim, um fator favorecedor da elevação /o/ – [u], conforme Viegas (1987), diz respeito às consoantes que antecedem e sucedem a vogal pretônica, como as oclusivas (/p/; /b/; /t/; /k/; /g/), a palatal (/lh/), as nasais (/m/; /n/) e as fricativas (/f/; /v/; /s/; /z/; /ch/; /j/).

Por outro lado, a regra da harmonia vocálica – assimilação regres-

siva do traço de altura da vogal seguinte, como em *m/e/nino* ~ *m[i]nino*; *c/o/ruja* ~ *c[u]ruja* – se aplicaria mais aos casos de alçamento de /e/ – [i]. Apesar de grande parte dos exemplos favorecer a interpretação da variação sob a ótica neogramática do condicionamento fonético, nem todos os casos apontados por Viegas (1987) puderam ser justificados sob tal perspectiva. É o caso, por exemplo, das palavras “tomate” e “tomada”.

O item “tomate” foi favorável ao alçamento, propiciando a ocorrência *t[u]mate*, ao passo que “tomada” apesar de apresentar o mesmo contexto não alçou nenhuma vez. A autora demonstrou ainda a relevância do fator semântico na implementação da mudança em questão. Assim, segundo Viegas (1987), itens lexicais menos prestigiados favoreceram a implementação da regra de alçamento das vogais médias pretônicas. Como exemplo, cita palavras como “P[e]ru (país, inclusive escrito com letra maiúscula) e p[i]ru (ave); p[o]rção (usado, normalmente, em restaurantes) e p[u]rção (usado para designar muita quantidade)”.

Segundo sua hipótese, em todos os exemplos citados, os primeiros itens seriam resistentes à mudança porque carregariam elevado prestígio social, enquanto a segunda realização possuiria caráter depreciativo. Embora não descartemos os aportes desses estudos, nossa fundamentação estará calcada na fonética e na linguística histórica.

4. Breve histórico dos municípios aqui pesquisados: Rio Branco–Acre, Porto Acre e Plácido de Castro

4.1. Rio Branco

Rio Branco é um município brasileiro, capital do estado do Acre. Localizado no Vale do Acre, na região Norte do Brasil, é o mais populoso município do Estado, com 305.954 habitantes, segundo estimativa de 2009 – quase metade da população estadual. Rio Branco foi também um dos primeiros povoados a surgir nas margens do rio Acre. Em 1913, tornou-se município. Em 1920, capital do território do Acre e, em 1962, capital do estado. É o centro administrativo, econômico e cultural da região.

A capital do estado do Acre (o nome Acre origina-se de *aquiri*, transcrita pelos exploradores desta região da palavra *uwakuru* do dialeto dos índios *ipurinã*), surgiu a partir do seringal fundado em 28 de dezembro de 1882, pelo cearense Neutel Maia. Segundo a tradição, em fins de 1882, numa pronunciada volta do rio Acre, uma frondosa gameleira

chamou a atenção de exploradores que subiam o rio e levou-os a abrir um seringal ali mesmo. Tratava-se do seringalista Neutel Maia, que, com sua família e trabalhadores, chegava à região do Acre.

Maia fundou o seu primeiro seringal, Seringal Volta da Empresa, à margem direita do rio Acre, ao longo da grande curva do rio, onde ainda hoje está a gameleira – no local em que hoje se encontra o Segundo Distrito. Ali foi iniciada a construção de barracões, em terras antes ocupadas pelas tribos indígenas aquiris, canamaris e maneteris. Em seguida, Maia abriu um outro seringal, na margem esquerda do rio Acre – onde atualmente está instalado o Palácio do Governo do Acre – com o nome de Seringal Empresa.

Anos depois, a mesma gameleira seria testemunha dos combates travados na Volta da Empresa, entre revolucionários acrianos e tropas bolivianas, durante o crítico período da Revolução Acriana, que tornou o Acre parte do Brasil, no início deste século. Terminada a Revolução Acriana, após a assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903, e a anexação definitiva do Acre – agora Território Federal do Acre – ao Brasil, Rio Branco foi elevada à categoria de vila, tornando-se sede do departamento do Alto Acre.

Cunha Matos, a mando do governo federal, chegou ao Acre em 18 de agosto de 1904, para governar, como prefeito, o departamento do Alto Acre, cargo que exerceu até 1905. No dia 19 de agosto de 1904, Cunha Matos decidiu estabelecer a sede provisória de sua prefeitura no povoado criado em torno do seringal Volta da Empresa, onde hoje está o Segundo Distrito da capital, à margem direita do rio Acre. A povoação passou a ser chamar-se Vila Rio Branco no dia 22 de agosto de 1904. A "Villa Rio Branco" afirmou-se como o principal centro urbano de todo o vale do Acre, o mais rico e produtivo do território.

Em 13 de junho de 1909, o então prefeito do Departamento do Alto Acre, coronel Gabino Besouro, mudou a sede da prefeitura para a margem esquerda do rio Acre, onde hoje funcionam os principais órgãos públicos como o Palácio do Governo, Tribunal de Justiça, Assembleia Legislativa e Palácio das Secretarias, nas terras do Seringal Empresa, recebendo o nome de Penápolis (em homenagem ao então Presidente Afonso Pena), onde a terra era mais alta, não sujeita às alagações do rio Acre. Foi uma instalação definitiva. Em 1910, o prefeito Leônidas Benício de Melo, assinou uma Resolução, criando o município de Empresa, juntando a Vila Rio Branco (no Seringal Volta da Empresa, do lado direi-

to do rio Acre) e a localidade de Penápolis (Serungal Empresa, do lado esquerdo do rio Acre).

Em fevereiro de 1911, o prefeito Deocleciano Coelho de Sousa, adotou novamente o nome de município de Penápolis. De forma definitiva, em 1912, os dois lados da cidade passam a se chamar "Rio Branco", em homenagem ao Barão de Rio Branco, chanceler brasileiro cuja ação diplomática resultou no Tratado de Petrópolis. Em 1920 o município de Rio Branco passa a ser a capital do então Território do Acre – depois Estado do Acre. Durante todos esses acontecimentos, a rua surgida em torno da Gameleira, na margem direita do rio Acre, era o centro da vida comercial e urbana dessa parte da Amazônia. Ali se situavam os bares, cafés e cassinos que movimentavam a vida noturna da cidade; ali se encontravam os principais representantes comerciais das casas aviadoras nacionais e estrangeiras que movimentavam milhares de contos de réis naquela época de riqueza e fausto. Ali moravam as principais famílias da elite urbana composta por profissionais liberais e pelo funcionalismo público. Rio Branco se localiza a 9°58'29'' sul e a 67°48'36'' oeste, numa altitude de 153 metros acima do nível do mar. A cidade é cortada pelo rio Acre, que divide a cidade em duas partes denominadas Primeiro e Segundo Distritos. Atualmente, o rio é atravessado por seis passarelas – a mais nova é a Passarela Joaquim Macedo.

O município localiza-se na microrregião de Rio Branco, mesorregião do Vale do Acre. Limita-se ao norte com os municípios de Bujari e Porto Acre e com o Amazonas, ao sul com os municípios de Xapuri e Capixaba, a leste com o município de Senador Guiomard e a oeste com o município de Sena Madureira. Rio Branco situa-se em ambas as margens do Rio Acre, sua topografia à direita (na região hoje denominada pelo Segundo Distrito) formada por imensa planície de aluvião, enquanto que o solo na margem esquerda (onde fica o centro da cidade), caracteriza-se por sucessão de aclives suaves.

Cerca de 90% dos sedimentos da Bacia do Acre são de idade terciária de origem continental fluvial, tendo sido estudados sob denominações diversas, como a Formação de Pebas Manaus, Puca e Rio Branco. Delas a mais conhecida é a Formação Solimões. A Formação Solimões é composta por sedimentos típicos de planície de inundação, apresentando estratificações cruzadas, estrutura laminar em argilitos, siltitos acamados e em lentes, arenitos finos e grosseiros em lentes ou interditados com siltitos e argilitos etc.

4.2. Porto Acre

Situado às margens do Rio Acre, Porto Acre é considerado um município histórico por ter sediado, no início do século, repartições boliviana (Puerto Alonso) e brasileira (Porto Acre) e ainda por servir de palco para sangrentas batalhas que culminaram com a incorporação do território acriano à nação brasileira.

As terras do atual município, até 1899, pertenciam à Bolívia e se chamavam Puerto Alonso. A partir desse ano, com a expulsão dos bolivianos e proclamação por Galvez, do Estado Independente do Acre, passou a sede a denominar-se Porto Acre. Porém, retornou às mãos dos bolivianos após a deposição e prisão de Galvez. Em 1903, Plácido de Castro e suas tropas cercaram Puerto Alonso e durante nove dias combateram o exército inimigo, culminando com a rendição boliviana. Plácido de Castro então proclamou a República do Acre e ocupou definitivamente o povoado que passou a denominar-se Cidade do Acre, depois Porto Acre. Em 1992, foi desmembrado do município de Rio Branco, ganhando sua autonomia.

4.3. Plácido de Castro

Faz fronteira com a Bolívia, e divisa com o Estado de Rondônia, com os municípios de Acrelândia, Senador Guiomard e Rio Branco. O município de Plácido de Castro foi criado em 30 de março de 1963. Inicialmente o local era uma colocação de seringueiros, passando posteriormente a depósito do Seringal São Gabriel, com o nome de Pacatuba. Em 1922 com o crescimento do povoado recebeu o nome de Plácido de Castro. Seu surgimento se deu em razão da posição comercial estratégica para a compra de borracha, castanha e fornecimento de mercadorias, função de entreposto que concentrava toda produção da rica e vasta região boliviana.

Oteve sua autonomia pela Lei Estadual n.º 568, de 14 de maio de 1976, teve sua efetiva instalação dia 30 de março de 1977. Situa-se a uma altitude de 120 m acima do nível do mar. Com o asfaltamento dos 95 km da rodovia AC-40, a população de Rio Branco e outros municípios passaram a utilizá-la para passeios. O fluxo de pessoas levou os vizinhos bolivianos a trazerem produtos importados, principalmente dos Estados Unidos, Panamá e países asiáticos para a vila Montevideú, em solo boliviano e que hoje é popularmente conhecido como o shopping da Amazônia. O

nome da cidade é uma homenagem ao herói da revolução acriana, Plácido de Castro.

5. Metodologia

Quanto ao universo da pesquisa, foram entrevistados dois homens, sendo um da faixa etária A de (18 a 45 anos) e o outro da faixa etária B de (45 a 60 anos). Duas mulheres, sendo uma da faixa etária A de (18 a 45 anos) e a segunda da faixa etária B de (45 a 60 anos). Perfazendo o total de quatro informantes do município de Plácido de Castro. No município de Porto Acre foi feita quatro entrevistas sendo dois informantes (homem e mulher) da faixa etária A e dois informantes (homem e mulher) da faixa etária B. Sendo ambos os municípios referidos com grau de instrução até a 4^o série do ensino fundamental.

No município de Rio Branco, por ser a capital, o número de informantes é maior (doze) foi entrevistado dois informantes (um homem e uma mulher) da faixa etária A (18-35 anos) e dois informantes (um homem e uma mulher) da faixa etária B (45-60 anos) com grau de instrução até a 4^a série do ensino fundamental. Estendendo-se há oito, com nível superior completo, dois homens e duas mulheres. A faixa etária A e B distribui-se igualmente para ambos os sexos. E o superior incompleto, dois homens e duas mulheres com a faixa etária A e B distribuindo-se igualmente para ambos os sexos. Perfazendo um total de doze informantes na Capital.

– Em função das diferentes tendências que se delineiam, atualmente, para a metodologia da pesquisa dialetal. Esta foi desenvolvida conforme os parâmetros metodológicos adotados pelo projeto ALIB. Tais como:

– Faixas-etárias: faixa I (18 a 45 anos), faixa II (45 a 60 anos). Distribuem-se igualmente pelos dois sexos.

– ter nascido no município (ou ter chegado até os cinco anos de idade);

– Ter vivido a maior parte de sua vida no local.

Além disso, o presente trabalho levou em consideração algumas variáveis sociais, pois, nas palavras de Bisol: “Padrões sociais e linguísticos interagem de tal forma que a correlação entre eles pode apontar a significação linguística de uma variável” (1981, p. 27).

No trabalho de campo, utilizamos um gravador digital Panasonic, cedido pelo professor Dr. Vicente Cerqueira²⁷ e um microfone do *Skype*, acoplado ao *notebook* e registro escrito de informações. As entrevistas foram realizadas com o questionário do ALiB divididas em três seções: questionário fonético-fonológico (QFF), questionário semântico-lexical (QSL), e questionário morfossintático (QMS).²⁸ Cada entrevista teve duração mínima de duas horas. Concernente aos dados coletados durante a pesquisa, estes estão armazenados em CD-ROM e podem ser encontrados no acervo do CED-Ac. Obedecendo a um rigoroso processo de identificação e catalogação de forma a garantir o acesso imediato e seguro para análise e consulta. Estes dados possuem um vasto questionário específico (numa relação palavra e coisa), na área da pesquisa com questões que abordam os seguintes campos semânticos: natureza, fenômenos atmosféricos, o corpo humano, fauna e flora, comida e bebida, e instrumentos de trabalho.

6. Discussão dos dados

O *corpus* foi constituído de 324 produções contendo²⁹ /e/ (156) (18%) ou /o/ (168) (18%) em posição pretônica. Trataremos dos dois casos separadamente. E nos municípios (Plácido de Castro e Porto Acre) foram /e/ (52) e /o/ (56) produções. As palavras em que aparecem /e/ em posição pretônica foram: tesoura, cebola, estrada, desvio, seguro, emprego, escola, mentira, ferida, desmaio, encontrar, esquerdo. As palavras com /o/ na mesma posição foram: gordura, colher, tomate, botar, bonito, ovelha, borboleta, borracha, companheiro, inocente, orelha, joelho, dormindo, assoviar.

Da observação dos casos, depreendemos que, em relação a /e/30 (18%) das 324 produções sofreram alteamento e em relação a /o/ 28 (18%) das produções também se alteraram, com o mesmo processo. Es-

²⁷ Agradecemos ao professor Dr. Vicente Pela concessão de um ano do gravador digital, que se mostrou de inestimável valia para a pesquisa.

²⁸ As Transcrições feitas sob orientação do professor Ms. Shelton Lima que consumiu parte do seu tempo prestando informações valiosas, bem como efetivamente contribuindo com o andamento da pesquisa. E pela gentileza da leitura de meu projeto e pelas críticas rigorosas, instrutivas e iluminadoras.

²⁹ Cálculos feitos com ajuda da Bolsista e amiga Luana Costa agradeço pelo carinho, gentileza e disposição à ajudar- me nos cálculos dos informantes.

ses percentuais são mais bem visualizados nos gráficos 1 e 2.

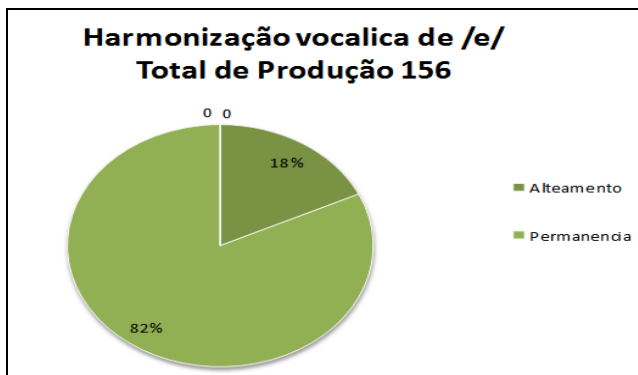


Gráfico 1 Geral do município de Rio Branco



Gráfico 2 Geral do município de Rio Branco

Os gráficos 1 e 2 mostram as estatísticas da aplicação da regra de harmonização das duas vogais em nosso corpus, com percentuais absolutamente iguais. Observe-se que o percentual de alçamento 18 % para os dois casos, não é alto, bastante abaixo da metade do total de 327 produções. Isso pode ser explicado pelo fato de os informantes serem residentes na Capital e também quatro deles ter nível superior completo e incompleto e apenas quatro com grau de instrução de até a 4ª série do ensi-

no fundamental. Acredita-se que de alguma forma esses informantes sofreram/sofreram influência linguística, portanto, um grau maior de cuidado com a fala.

Os casos em que houve alteamento da vogal [e] foram os seguintes: f[i]rida por f[e]rida; [i]strada por [e]strada; d[i]svio por d[e]svio; [i]mprego por [e]mprego; [i]ncontrar por [e]ncontrar. Dessas ocorrências, somente duas se caracterizam como casos realmente efetivos de harmonização vocálica, em que, conforme vimos nos diversos conceitos mostrados anteriormente, a vogal média da sílaba pretônica sofre os efeitos da vogal alta da sílaba seguinte, acabando por assimilar o traço alto desta última. Assim, [e] de “ferida” e de “desvio” são pronunciadas [i].

Os demais casos, ou seja, [e] de “estrada”, de “emprego” e de “encontrar” se encaixam mais na condição da influência da consoante adjacente [S] na primeira e do traço de nasalidade nas duas últimas. Os casos em que houve alteração de [o] foram: b[u]nito por b[o]nito; c[u]lher por c[o]lher; b[u]tar por b[o]tar; borb[u]leta por borb[o]leta; d[u]rmindo por d[o]rmindo; ass[u]viar por ass[o]viar; j[u]elho por j[o]elho. A exemplo do que ocorreu com [e], alguns casos não se tratam exatamente de harmonização vocálica. Assim, o [u] no lugar de [o] em “colher”, “botar”, “borboleta” não estão sob a influência de uma vogal alta na sílaba seguinte, simplesmente pelo fato de esta vogal ser média [e] em colher e baixa [a] em botar; parece-nos que [o] nesses casos está sob a influência da consoante velar [k] em “colher” e da consoante bilabial [b] em “botar”.

O mesmo ocorre com o [u] de “joelho” que sofre a influência da consoante [Z], não havendo vogal alta na sílaba tônica. Em d[u]rmindo e ass[u]viar, interpretamos que estejam ocorrendo os dois fatores: a influência da vogal alta [i] da sílaba tônica, sendo, portanto, harmonização vocálica, e a influência de [d] e de [S]. Note-se, contudo, que a altura da vogal tônica [i] não é a mesma do [o].

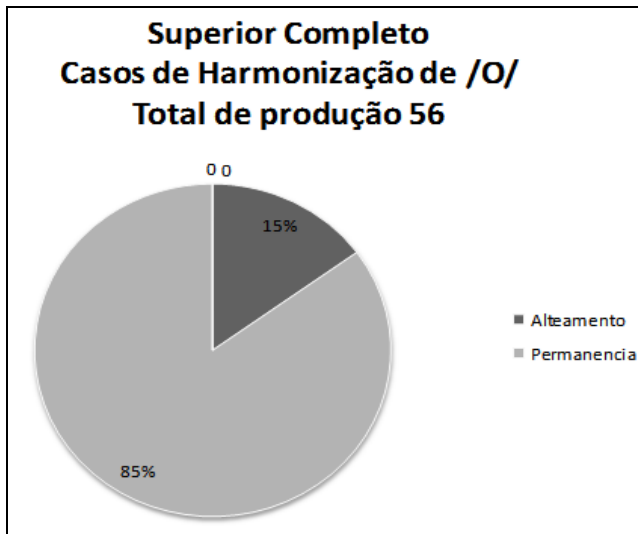


Gráfico 3 Superior Completo

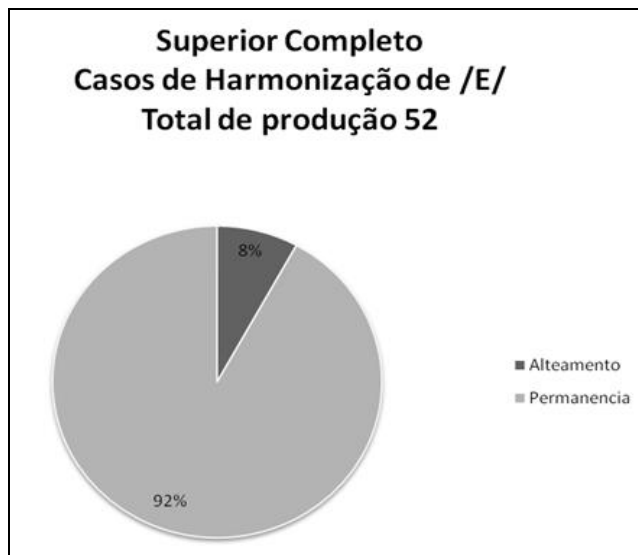


Gráfico 4 Superior Completo

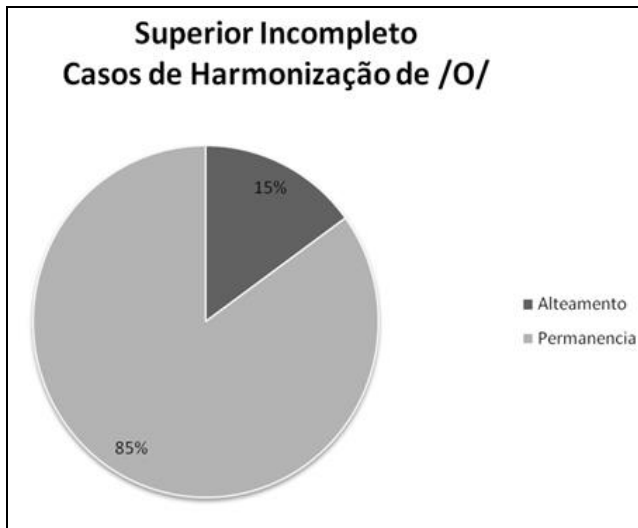


Gráfico 5 Superior Incompleto

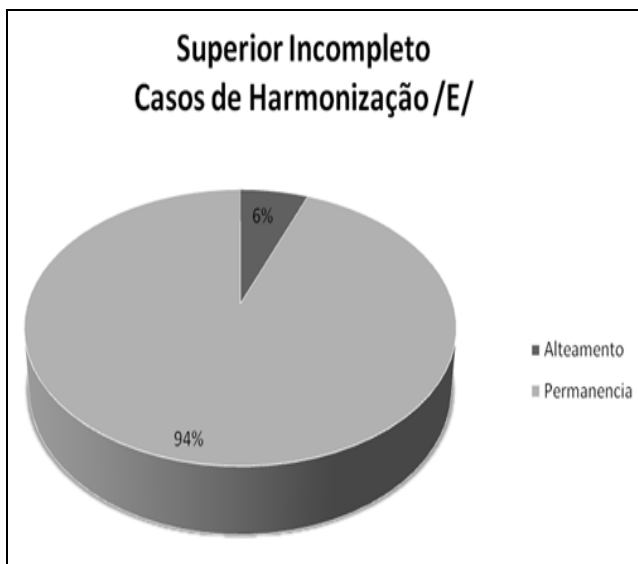
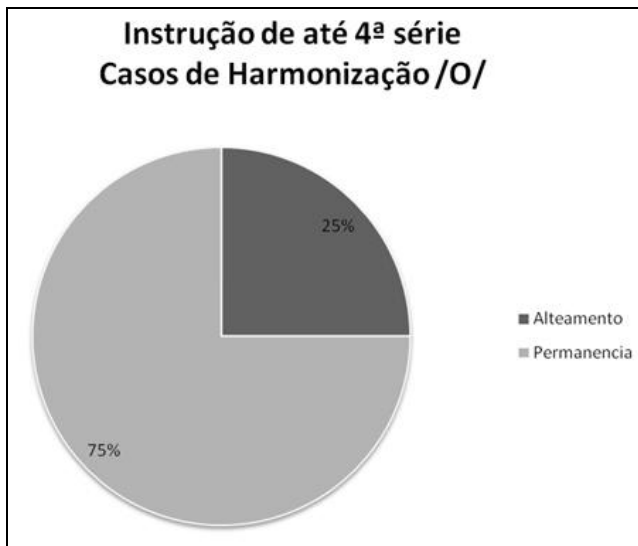


Gráfico 6 Superior Incompleto



Gráficos Grau de instrução de até a 4ª série do Ensino Fundamental

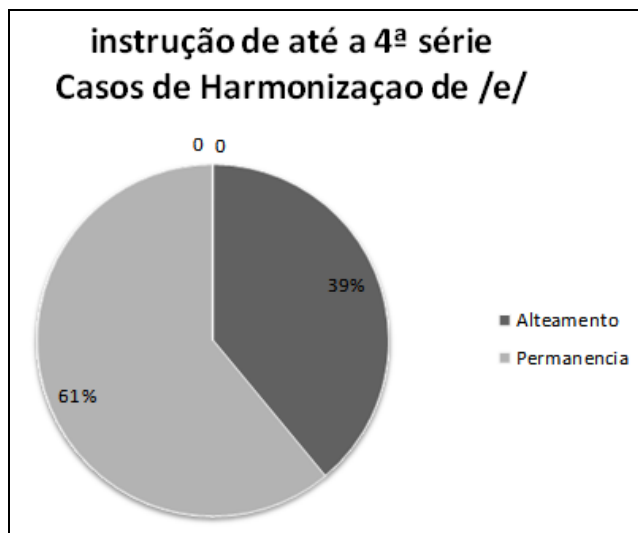


Gráfico 8 Grau de Instrução até a quarta série do ensino fundamental

É notório perceber as diferenças no município de Rio Branco entre os níveis de escolaridade conforme mostra os gráficos acima 3, 4, 5, 6, 7 e 8 no caso dos informantes que tem nível superior completo as ocorrências de Harmonização vocálica ocorre com menos frequência ocorrendo apenas 15% de /o/ e de 8% de /e/. E nos informantes com nível superior incompleto os dados de ocorrências não se diferenciam muito, pois as ocorrências de /e/ são de apenas 6% e de /o/15%. Comprovando as nossas hipóteses que os informantes que tiveram contato com a escola tende a ter maior cuidado com a fala, diferentemente dos que tem um grau de instrução mais baixo tendo apenas leitura de mundo. Perfazendo uma porcentagem em relação a /e/ 39% das 52 produções e de /o/ 25% das 56 produções.

6.1. Porto Acre

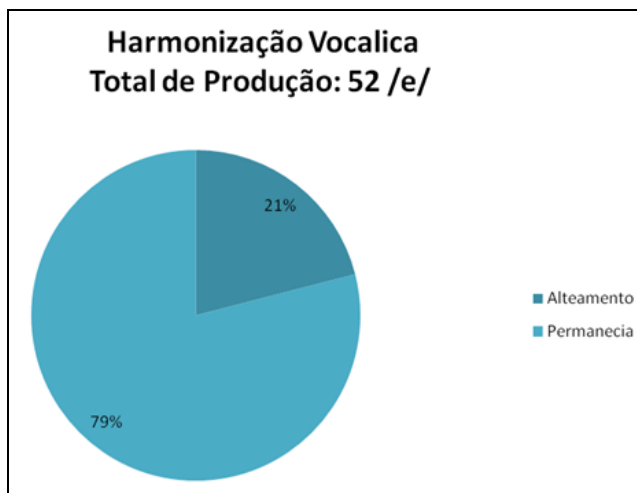


Gráfico 1 Geral do município de Porto Acre

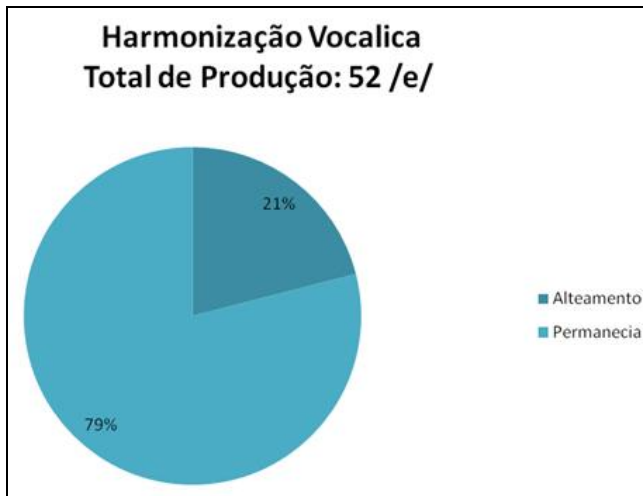


Gráfico 2 Geral do município de Porto Acre

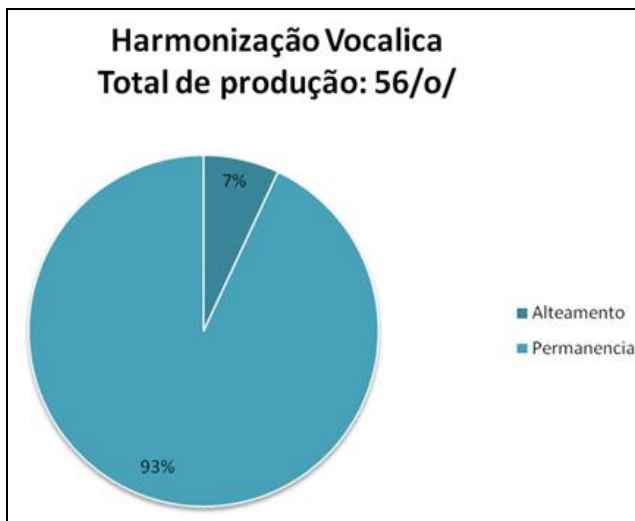


Gráfico 3 Geral do município de Porto Acre

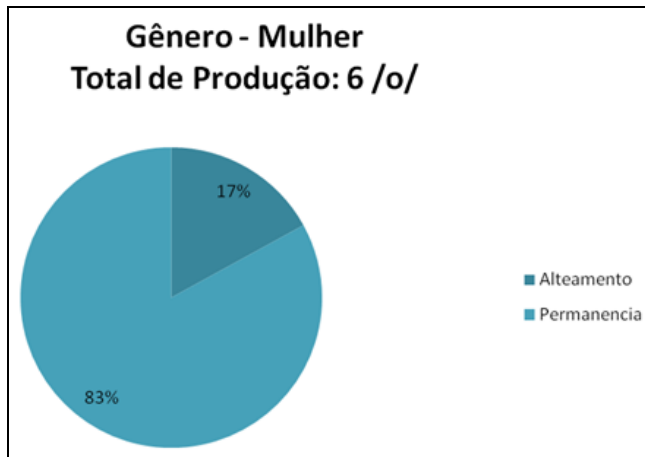


Gráfico 4 Geral do município de Porto Acre

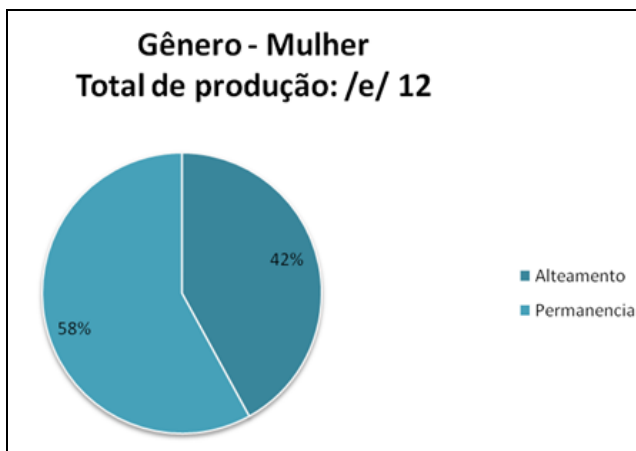


Gráfico 5 Geral do município de Porto Acre

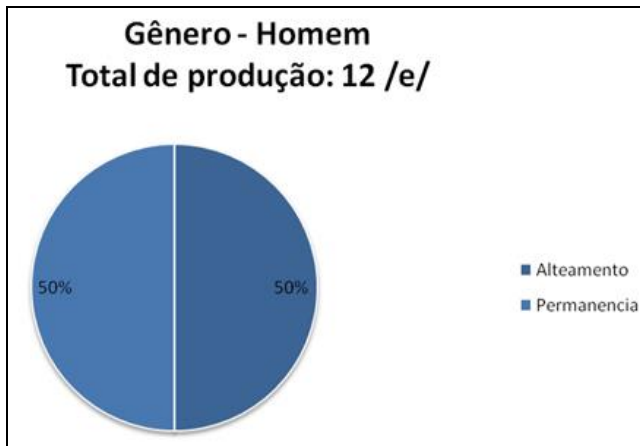


Gráfico 6 Geral do município de Porto Acre

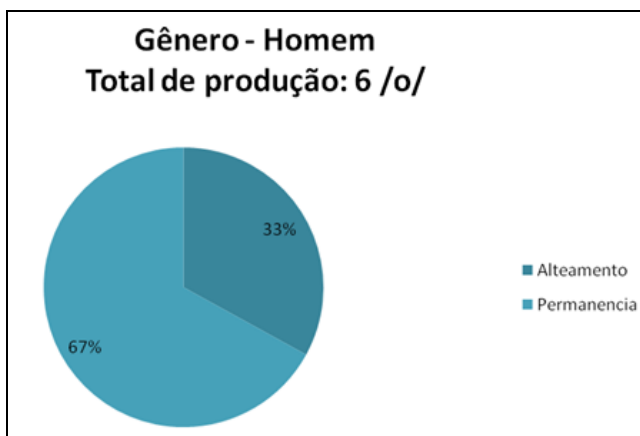


Gráfico 7 Geral do município de Porto Acre

Em relação ao fator gênero, condicionante sempre apontado nas pesquisas sobre o assunto, observamos que no município de Porto Acre a seguinte situação: das 6 produções de /o/, houve 2 alterações por parte dos homens e das 12 produções de /e/, houve 6 alterações, também por parte deles.

Já as mulheres altearam a vogal /e/ em 5 das 12 produções e alte-

ou, 01 das 6 produções de /o/.

Como apresentados os gráficos anteriormente para a melhor visualização desses percentuais.

6.2. Plácido de Castro

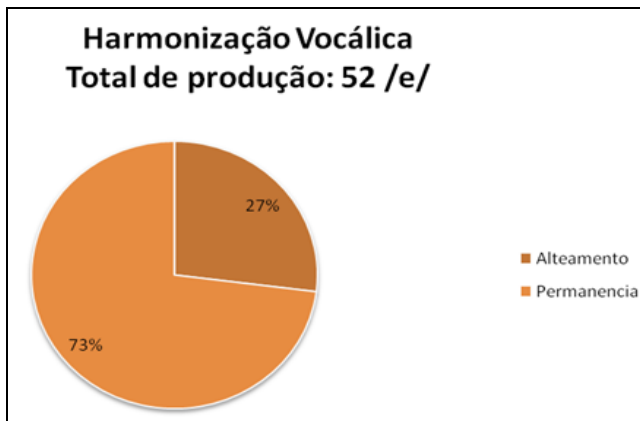


Gráfico 1 Geral do município de Plácido de Castro

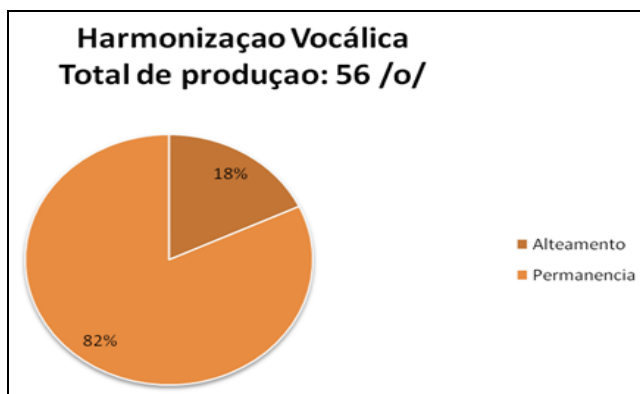


Gráfico 2 Geral do município de Plácido de Castro

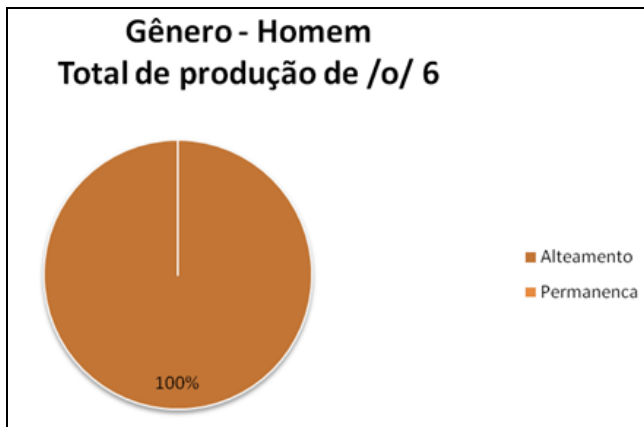


Gráfico 3 Geral do município de Plácido de Castro

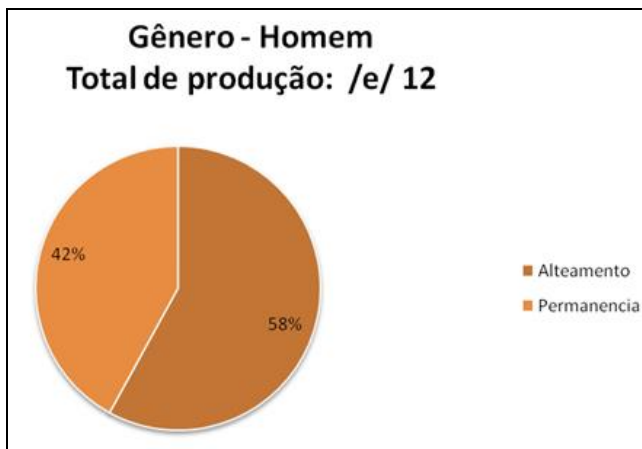


Gráfico 4 Geral do município de Plácido de Castro

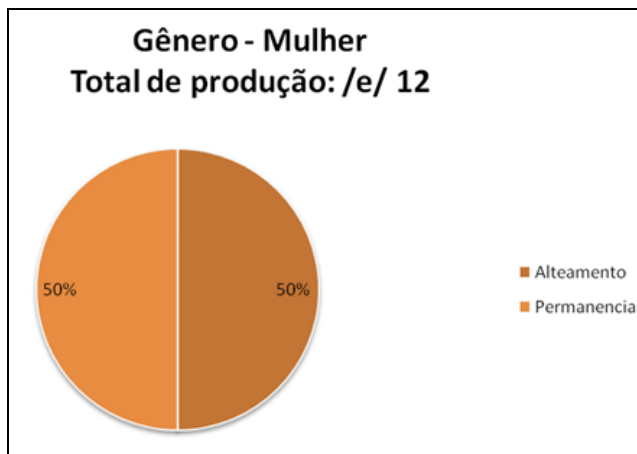


Gráfico 5 Geral do município de Plácido de Castro

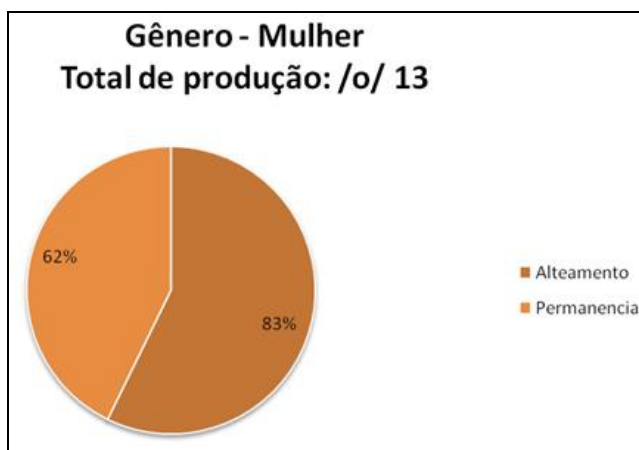


Gráfico 6 Geral do município de Plácido de Castro

Observou-se que no município de Plácido de Castro concernente ao fator gênero. Os dados mostram as seguintes ocorrências: das 12 produções de /e/, houve 7 alterações por parte dos homens e das 6 produções de /o/, houve 6 alterações, também por parte deles.

Já as mulheres altearam a vogal /e/ em 7 das 12 produções e alteou, 5 das 6 produções de /o/.

Apresenta-se os gráficos 3, 4, 5 e 6 acima para melhor visualização desses percentuais.

Nos três municípios estudados constatou-se que o fator gênero se mostrou pouco relevante nesta pesquisa, como é possível observar. Os índices são mais ou menos equânimes, e mostram que o comportamento linguístico de homens e mulheres é bastante parecido.

Essa constatação vem contrariar a hipótese de que as mulheres seriam mais conservadoras, mantendo-se mais fiéis à norma padrão do que os homens.

7. Considerações finais

Concluimos que a regra de harmonização vocálica das vogais pretônicas /e/ e /o/ não ocorreu de forma significativa no *corpus* em estudo, contudo, este resultado pode decorrer do fato de os informantes estarem cursando nível superior, e alguns já sendo superior completo tendo, portanto, maior cuidado com a fala. E os informantes com grau de instrução até a 4ª série observou-se que houve uma considerável variação nas ocorrências de harmonização vocálica, e isto pode ser explicado pelo fato de não ter tido uma aproximação maior da variação culta. Ocasionalmente apenas sua leitura de mundo.

Percebemos, também, a necessidade de ampliar o *corpus*, prevenindo palavras em que possam ocorrer, efetivamente, casos de harmonização vocálica sem intervenção de consoantes adjacentes aos sons examinados. Por fim, consideramos importante efetuar gravações de conversas em que os informantes irão se exprimir de forma mais espontânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998.

ARAÚJO, Aluíza Alves de. *O alteamento da pretônica/e/ no falar popular de Fortaleza: Uma abordagem variacionista*. Inédito.

BATTISTI, E; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BISOL, Leda *Harmonização vocálica: uma regra variável*. 1981. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; BRESCANCINI, Cláudia. (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____; _____. COUTINHO, Lilian. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 5, n. 18, 1991, p. 71-78.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARNEIRO, Dayana Rúbia. *Análise dos processos fonético-fonológicos das vogais pretônicas com falantes da cidade de Araguari*. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, MG.

_____. *O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari*. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4135/3082>>. Acesso em: 25 out. 2009.

CAVALIÈRE, R. Aspectos fonológicos do português contemporâneo. *Cadernos de Filologia*, v. 1, n. 1. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/03.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

CRISTOFARO-SILVA, Thais. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudo e guia de exercícios*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

GRAEBIN, Geruza de Souza. *A fala de Formosa – GO: A pronúncia das vogais médias pretônicas*. Brasília. 2008 (Dissertação de Mestrado em Linguística).

LEMOS, Fernando Antônio Pereira. *O alicamento das vogais médias pretônicas e postônicas finais*. CEFET-MG.

LOPES, Maria do Carmo; MAGALHÃES, José Sueli. O sistema vocálico pretônico na cidade de São Gotardo. *IX Encontro Interno e XIII Seminário de Iniciação Científica*. Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, [2009], p. 1-7. Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009->

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

0188.pdf>.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. Português brasileiro: raízes e trajetórias. *Ciência Hoje – Conquista e Colonização*, vol. 15, n. 86, 1992, p. 76-81.

TENANIN, Luciani. As vogais átonas do noroeste paulista: os fatores estruturais e a variação linguística. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 38, vol. 1, p. 69-82, jan.-abr. 2009. Disponível em:
<http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_06.pdf>.

**ANÁLISE ESTILÍSTICA
DO "SERTANEJO UNIVERSITÁRIO"**

Melly Fatima Goes Sena (UEMS)

mellysena@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

No atual contexto as músicas pertencentes ao estilo musical denominado sertanejo universitário caracterizam-se por letras de fácil assimilação e com estruturas simples. O objetivo desse trabalho é analisar, a partir de excertos de algumas composições, o processo de construção de sentido dessas composições a partir de uma análise estilística fônica, morfológica e lexical. As músicas utilizadas para essa análise foram: “Se eu te pego tãe”, de Munhoz e Mariano; “Balada”, de Gustavo Lima; “Bará bará”, de Michel Teló; “Eu quero tchu”, de João Lucas e Marcelo, e “Lê, lê, lê”, de João Neto e Frederico.

As melodias dessas canções representam uma manifestação social /cultural uma vez que há o uso da linguagem para com um determinado estilo, a fim de expressar um sentimento do locutor (cantor sertanejo) para o seu público (ouvintes) de modo que nessas construções verbais possam expressar um desejo a ser realizado e ao mesmo tempo, a manifestação de um ato social, o lazer. Para desenvolver as análises faremos uso de um ramo da linguística, denominada estilística, antes de adentrarmos no processo de análise, é necessário fazer uma pequena explanação o estilo musical utilizado e sobre a origem da corrente com a qual nos embasaremos para executar a proposta de análise.

1. O que é o sertanejo universitário?

O estilo musical denominado Sertanejo surgiu na década de 1910. Esse estilo é uma variação ou “urbanização” da música caipira e caracteriza-se pela melodia simples e melancólica, semelhante a música caipira, só que mais dançante e mais urbana. A temática da música caipira era a vida no campo, com o sertanejo começou a enfocar temas como amor e traição.

O termo universitário veio a ser cunhado ao que se considera a terceira geração do sertanejo. Uma explicação possível para o nascimento

desse gênero foi a ida de jovens universitários, oriundos das regiões interiores que disseminaram nos *campi* e repúblicas a música sertaneja de raiz que com o tempo foi associada com metais, guitarra, baixos, baterias e instrumentos de percussão.

As letras continuaram abordando os mesmos temas como amor e sexo mas foram adaptadas para como esse novo jovem via esses assuntos. O pesquisador da Universidade Federal Fluminense, Gustavo Alonso em entrevista concedida ao jornal *Gazeta do Povo*, afirma que os temas das canções continuam a ser sobre sexo e amor, mas, ao contrário das décadas de 80 e 90, o sertanejo universitário é otimista. Os protagonistas são verdadeiros galãs rurais vitoriosos em meio urbano. A poética muda, as letras assumem o tom “vamos ser felizes”.

Percebe-se que apesar da fórmula das músicas ser composta por poucos acordes, refrão repetitivo e letras romântica não é significado para falta de qualidade da música. Tudo depende dos critérios adotados.

2. *A ciência estilística*

A estilística é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo. Guiraud (1978, p. 149) define também o *estilo* como o aspecto do enunciado que resulta da escolha dos meios de expressão determinadas pela natureza e intenções do indivíduo que fala ou escreve, Guiraud utiliza a definição de Barthes sobre o que seja *estilo* e *escrita*, respectivamente, no primeiro refere-se ao que tange a mitologia pessoal do autor, suas vivências e no segundo, seria a produção concreta da sua intenção, alocando-se em três tipos: gênero, valor (as ideologias) e engajamento (fatos sociais, históricos e políticos). Vale ressaltar também que, o *estilo* é o emprego dos meios de expressão – como se encaixa as estruturas gramaticais (sons, palavras, formas e construções); o processo de composição – forma, gênero e pensamento como tema, visões de mundo.

A partir do século XX a estilística passou a configurar como disciplina ligada a linguística, a estilística contemporânea tem seu conteúdo de expressão ligado ao desenvolvimento da linguística moderna, para Saussure, a célula geradora da linguística tem sua base na tríade: signo (expressão); significante (forma da expressão) e significado (conteúdo da expressão). Entretanto, não se é possível ver a linguística em uma definida operação de signos. Essa corrente pode ser considerada a ciência da

expressividade e representa qualquer conjunto de tendências características formais e estéticas que identificam ou distinguem uma obra.

Estudiosos da linguagem como Mattoso Câmara Jr (1979, p. 14), apontam que a estilística vem complementar a gramática, ela (a estilística) é a parceira na construção do texto, dos fonemas aos parágrafos, por isso é necessário à adequação gramatical ao gênero e aos intuítos do autor.

Nesse artigo procurou-se fazer um recorte focando no que denomina-se *estilística da expressão*, conceituando como sendo *expressão* a ação de manifestar o pensamento por meio da linguagem. A língua é composta de formas (tempos, verbos, plurais, singulares) ou de estruturas sintáticas (elipse, ordem das palavras), de palavras que são outros meios de expressão, como aponta o especialista da área Guiraud (1978, p. 63):

[...] existe toda uma categoria de palavras dotadas de expressividade interna e natural: são as onomatopeias e as palavras foneticamente motivadas, do tipo “sombre” (sombrio, escuro, triste) ou “monotone” (monótono), nas quais o espírito percebe uma relação entre a forma da palavra e o seu significado; sua originalidade reside neste caráter, do qual se acha desprovida a maioria das outras palavras da língua.

A *estilística da expressão* surgiu após Charles Bally, sucessor de Saussure na cátedra de Linguística Geral da Universidade de Genebra, ao publicar, em 1902 seu *Traité de Stylistique Française*, acompanhado pelo *Précis de Stylistique*, funda sobre bases racionais a estilística da expressão. Segundo Bally (1978): “A estilística estuda os fatos de expressão do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade, mediante a linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade” (2. ed. v. I, p. 16).

Entende-se, em suma, como *estilística da expressão*, o estudo dos valores expressivos e impressivos próprios aos diferentes meios de expressão que a língua dispõe, tais valores acham-se ligados à existência de variantes estilísticas, ou seja, diferentes formas de expressar a mesma ideia, de sinônimos que exprimem um aspecto particular da comunicação. Essa ciência divide-se em vários campos de estudos, entretanto, este trabalho focar-se-á as áreas de fonostilística, morfoestilística e estilística lexical.

3. A estilística do som ou fônica (fonoestilística)

A *fonoestilística* trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entonação, ritmo), constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva poética. Nilce Martins (1989) observa que a fonoestilística desempenha uma função expressiva devido a particularidades da articulação dos fonemas: as qualidades de timbre, altura, duração, intensidade. Esses sons – podem provocar sensações de agrado e desagrado e também sugerir ideias, impressões. Martins (1989, p. 26) ainda explica que

o modo como o locutor profere as palavras da língua também podem denunciar estados de espíritos ou traços de sua personalidade. Também são artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais refinado.

3.1. Onomatopeias

Dentro dos estudos fonoestilísticos temos o estudo das onomatopeias. É nítida a presença do excesso de *onomatopeias* nas canções do sertanejo universitário, em vista disso, é necessário conhecer um pouco sobre esse recurso atualmente muito explorado nas letras de maiores sucessos dentro do gênero para compreendermos melhor a função desse recurso na sua forma e expressividade. É notório nas letras de músicas essas categorias de palavras dotadas de expressividade, as onomatopeias e as palavras foneticamente motivadas como veremos nos refrões e recortes de letras de músicas do gênero supra citado.

Martins explana que questão da onomatopeia, demonstra que a linguagem é essencialmente representativa, com signos arbitrários, e a onomatopeia ou pintura sonora é apenas “uma tolerância da linguagem” e não poderia ter dado origem a ela. Deste modo a onomatopeia só aparece em línguas já formadas.

Entende-se de modo simples que onomatopeia significa a reprodução de um ruído, contudo, a respeito sua classificação, considera seu caráter acidental ou permanente, bem como a possibilidade delas se lexicalizarem, tonando-se palavras de comportamento sintático, desse modo temos um recorte de umas das definições expostas na obra de Nilce San’Anna (1989, p. 48):

Onomatopeias propriamente ditas- objeto sonoro de configuração definida

e valor significativo constante, embora impreciso, dentro de uma determinada comunidade linguística, constituído mais frequentemente, por uma combinação de sons correspondentes aos fonemas da língua dessa comunidade.

A mesma autora ainda informa que, se o significante onomatopéico passa a desempenhar um papel sintático na frase e recebe uma categoria gramatical, já temos uma forma lexicalizada e não uma onomatopeia propriamente dita. O que se supõe é que tenha ocorrido nos trechos das letras das músicas sertanejas relacionadas, onde as onomatopeias se lexicalizaram, perdendo seu tom meramente imitativo de um som natural, mas havendo uma transformação linguística de vocábulos da nossa língua para reproduzir segundo a intenção do autor uma expressividade particularizada, as quais deduzimos que sejam de sentimentos de euforia e de cunho prazeroso.

A expressividade dos fonemas poderia passar despercebida, se os poetas não repetissem a fim de chamar atenção para sua correspondência com o que exprimem. Muitas vezes a repetição deles pode não ser de natureza simbólica ou onomatopéica, mas ter outras funções como realçar determinadas palavras, reforçar o liame entre dois ou mais termos, ou ainda contribuir para a unidade do texto ou parte dele. Pode se ainda contribuir para a unidade de um texto ou parte dele. Pode ser ainda um processo lúdico que crie harmonia e seja agradável ao ouvido. (MARTINS, 1989, p. 38)

É esse processo de repetição que veremos nos exemplos a seguir, em que a repetição do som corresponde ao ato sexual. Nota-se também que para a construção dessas onomatopeias há intensa criatividade para essa construção: *tãe*, *bará bará*, *tcherê*. Todas remetem ao mesmo objetivo.

Exemplo 01:

Eu vou pegar você e **tãe, tãe, tãe, tãe** (recursos de onomatopeia)
Eu vou morder você todinha
Eu vou pegar você e **tãe, tãe, tãe, tãe** (recursos de onomatopeia)
Vou dá tapinha na bundinha.

(Eu Vou Pegar Você e Tãe – Munhoz & Mariano)

Exemplo 03:

Tchê tcherere tchê tchê,
Tcherere tchê tchê,
Tcherere tchê tchê,
Tchereretchê
Tchê, tchê, tchê,
Gustavo Lima e você [x2]

(Tchê Tchê Rere – Gustavo Lima)

Exemplo 04:

Bará bará bará, Berê berê berê
Bará bará bará, Berê berê berê
Bará bará bará, Berê berê berê
Cristiano Araújo fazendo *bará, berê*

(Bará Bará, Berê Berê – Michel Teló)

Não pode-se deixar de observar que há uma exaltação particularizada expressa na quando há a menção dos nomes próprios dos cantores, mais que uma letra de música a canção é a representação do estilo desses locutores, que sucesso com a letra que os identifica. Assim não basta criar uma letra de música, mas inserir-se nela, o que ocasiona a construção de um estilo com onomatopeias lexicalizadas.

3.2. A estilística morfológica e lexical

A estilística léxica estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos.

No processo de formação de palavras, o uso de *derivação sufixal*, no caso diminutivos, podem exprimir ou apreciação, carinho, delicadeza, ternura ou por outro lado a ironia, gozação hipocrisia segundo Martins (1989, p. 114). Esse recurso é muito utilizada nas músicas do estilo sertanejo universitário como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Exemplo 05:

Eu vou pegar você e tãe, tãe, tãe, tãe
Eu vou morder você todinha
Eu vou pegar você e tãe, tãe, tãe, tãe
Vou dá tapinha na bundinha.

(Eu Vou Pegar Você e Tãe – Munhoz & Mariano)

No caso da palavra *tapinha*, podemos perceber a atenuação de um ato, tolerante, compreensível a uma brincadeira. Transformando um ato, considerado violento se usado sem nenhuma derivação como tapa em uma atitude para o autor, carinhosa.

Exemplo 06:

Ceguei na balada, *doidinho* pra biritar,
A galera tá no clima, todo mundo quer dançar,
O Neymar me chamou, e disse "faz um tchu tcha tcha"

(Eu quero tchu, eu quero tcha – João Lucas e Marcelo)

As *gírias* são outro recurso utilizado nas canções. Mattoso Câmara (1977) afirma que a *gíria* é o aspecto poético da linguagem falada. Martins (1989, p. 89) explica que dentre as linguagens especiais que evocam certos grupos, a *gíria* será a que oferecerá maior possibilidades expressivas com traços afetivos mais intenso:

Exemplo 07:

Gata, me liga, mais tarde tem *balada*
Quero *curtir* com você na madrugada
Dançar, pular que hoje vai *rolar*.

(Balada – Gustavo Lima)

Exemplo 08:

Em plena sexta-feira fui tentar me distrair
Chegando na *balada*, toda linda eu te vi
Você no camarote e eu rodado no pedaço
Caçando um jeitinho de invadir o seu espaço

(Lê Lê Lê – João Neto e Frederico)

Exemplo 09:

Cheguei na *balada*, doidinho pra *biritar*,
A *galera* tá no clima, todo mundo quer dançar,
O Neymar me chamou, e disse "faz um tchu tcha tcha",
Perguntei o que é isso, ele disse "vou te ensinar".
É uma dança sensual, em goiânia já pegou,
Em minas explodiu, em Santos já bombou,
No nordeste as *mina* faz, no verão vai *pegar*,
Então faz o tchu tcha tcha, o Brasil inteiro vai cantar.

(Eu quero tchu, eu quero tcha – João Lucas e Marcelo)

O que se observa em todos os exemplos é a existência da palavra *Balada*. A palavra nos dicionários Aurélio e Houaiss tem seu significado original como estilo de dança, e o ato de dar diversas balas de projétil. Mas no atual contexto, bem explicitado nos exemplos significa sair para festas, o que é bem característico do grupo e da construção de seus romances. Assim como outras construções como *pegar* e *biritar* que são verbos, o primeiro é utilizado fora do seu sentido normal de uso em pegar algo para beijar ou ter ato sexual com alguma pessoa e *biritar* utilizado para beber bebidas alcoólicas. Outras palavras como *gata* e *mina* refere-se a mulheres, principalmente esta última palavra que nasceu da supressão das sílabas *en* da palavra *menina*, e seu uso propagou-se nos grupos de *rappers*.

4. Considerações finais

Cada construção transmite uma expressividade, os desejos e intenções de seu criador que transmitirá em seu produto final. Possenti (1993) afirma que na linguística é a escolha do ponto de vista que determina o objeto de estudo, segundo o autor, os sujeitos estão construindo a língua e não somente fazendo uso dela, esse conceito vem a calhar na estilística porque o sujeito usa da língua para produzir os efeitos desejados, no contexto musical o efeito que mencionamos é dar ritmo e um ar de malícia a melodia.

A letra: *Eu vou pegar você e tãe, tãe, tãe...*, como manifestação do pensamento/desejo, a ação de ouvir a música como realização de uma atividade de lazer, gerando o prazer, pela exteriorização verbal de uma ação prazerosa, o ato sexual.

As músicas reproduzidas por esse estilo musical apresentam características semelhantes, as repetições, onomatopeias e construções lexicais refletem também os desejos de seus ouvintes. Uma juventude ávida em busca de diversão, prazer.

Recebidas com preconceito por parte de alguns interlocutores e com entusiasmo por outros, não se pode julgar as composições musicais com a dita falta de “estilo” os valores ideológicos intrínsecos nessas composições refletem o espírito de seus grupo de consumidores. Talvez seja um fenômeno passageiro como diversos outros tantos estilos em como a própria fase do sertanejo romântico, mas vale-se estudar as minúcias que compõem essas músicas e as ideologias de seus grupos consumidores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Contribuições à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

DRECHSEL, Denise. O que o sertanejo tem de universitário. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/nocampus/conteudo.phtml?id=1217400&tit=o-que-o-sertanejo-tem-de-universitario>>.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio século XXI*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, CDROM.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro, 2001, CDROM.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: USP, 1989.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANTROPONÍMIA NO OESTE PARANAENSE

Jéssica Paula Vescovi (Unioeste)

Márcia Sipavicius Seide (Unioeste)

marciaseda4@hotmail.com

O nome de um homem não é como uma toalha, que se pode sujar e amarrotar sem fazer dano à mesa sobre a qual está exposta, mas sim como uma vestimenta perfeitamente adaptada, tal qual a pele, que não pode arranhar ou cortar sem fazer mal à pele. (BORSTEL, 2005, p. 1)

1. *Introdução*

Tendo em vista a tamanha importância da escolha de uma pessoa, que sempre está adaptado ao meio social em que vive ou às condições históricas com que está ligado, cita-se Borstel (2001), com o que se compreende a unicidade do nome e a carga histórica que este traz à tona.

A partir da antroponomástica, é preciso considerar que os antropônimos, mais do que comporem uma unidade lexical, configuram-se como registros da história de um povo, tendo em vista que trazem consigo determinada significação cultural que circundavam/circundam os habitantes de determinada comunidade, em determinado período de tempo.

A onomástica, ao eleger como objeto de estudo a nomeação dos indivíduos e lugares, abrange a concepção que a sociedade tem de cada indivíduo, e também da coletividade e do próprio país em que se insere. O presente artigo tem como objetivo apresentar os primeiros frutos de uma pesquisa inicial na área da antroponomástica. O trabalho principal é um projeto amplo sobre onomástica no Oeste paranaense, que abrange os municípios de Marechal Cândido Rondon, Missal, Toledo, Palotina e Maripá, orientado pela professora Márcia Sipavicius Seide, com acadêmicos em letras e alunos do mestrado em letras da Unioeste. Cumpre ressaltar ser este um trabalho inicial, de apresentação do projeto de mestrado em letras “Influência da ascendência na escolha dos nomes próprios de Palotina e Maripá”, busca-se aqui apresentar os dados das pesquisas já realizadas no Oeste Paranaense. Primeiro apresenta-se um breve histórico quanto à onomástica. Na segunda parte do trabalho, são apresentados dados históricos das cidades do Oeste paranaense, sendo enfatizadas as cidades de Palotina e de Maripá. Na sequência, são mostrados dados das

pesquisas antroponomásticas já realizadas no extremo oeste e, por fim, o projeto de pesquisa a ser realizado em Palotina e em Maripá é delineado.

2. Onomástica: uma breve introdução

A nomeação ou o uso das palavras para designar referentes extralinguísticos é específico da espécie humana. A partir disto, o homem passou a nomear as coisas, as pessoas e os lugares. Neste contexto, buscando estudar os nomes próprios, surge a onomástica, que se divide em dois ramos: toponomástica, que estuda o nome dos lugares; e antroponomástica, que pauta-se no estudo dos nomes das pessoas.

De acordo com Dick (1992), “os antropônimos se referem, com exclusividade, à distinção dos indivíduos entre si, nos agrupamentos sociais, ao mesmo tempo que permitem e possibilitam aos núcleos assim constituídos a aquisição de uma personalidade vivenciada através da denominação de seus membros” (DICK, 1992, p. 178).

Dick (1992) aponta que os primeiros estudos sobre a onomástica são provenientes da França (a partir de 1878), e depois dos Estados Unidos (década de 40 e 50). Ainda, para a pesquisadora, a expressão, Antroponímia, em língua portuguesa, data de 1887 é do filólogo português Leite de Vasconcelos, que a utilizou em sua *Revista Lusitana*, o qual apresenta uma definição bem clara para o conceito, “estudo dos nomes individuais, com o dos sobrenomes e apelidos (...)”, concluindo que, sem dúvida, a cultura do grupo é determinante na condução desse saber-fazer denominativo, responsável pelas novas séries de designação que formam a cadeia lexical.

Apesar de ser algo tão cotidiano e comum, a importância do antropônimo não costuma ser percebida pelas pessoas em geral, porém, sabe-se que o nome próprio tem como função registrar atitudes e posturas sociais de um povo, suas crenças, profissões, região de origem, entre outros aspectos. Quanto às causas que motivam a escolha dos nomes. Dick aponta influências históricas, políticas e religiosas; as circunstâncias, tempo e lugar do nascimento do indivíduo; os nomes relativos à profissão; e nomes curiosos e excêntricos. (1992)

3. *A antroponímia da região oeste do Paraná: pesquisas já desenvolvidas*

O Oeste paranaense foi sendo constituído a partir da década de 50. As principais ascendências da região são a italiana e a germânica, tendo em vista que os pioneiros, assim nomeados os desbravadores do oeste, são, em sua maioria, oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e filhos ou netos de imigrantes alemães e italianos que migraram tal região. A descoberta de “terra-roxa³⁰” na região oeste influenciou os primeiros passos dos imigrantes sulistas para o extremo oeste. Tendo em vista a dificuldade na agricultura do sul do país, os colonizadores, principalmente alemães e italianos, vieram com a propaganda de tal riqueza e, conforme menciona Pluck,

Os panfletos de propaganda destacavam, em letras maiores, que todas estas características “o Senhor encontra reunidos na Fazenda Britânia”. A ênfase da propaganda fez da *Terra Prometida*, terra de beleza e riqueza, o *paraíso terrestre* (sem morros, sem pedras e sem formigas) e um futuro promissor para a *agricultura brasileira*. (PFLUCK, 2007, p. 120).

Já é possível observar, com as pesquisas realizadas no oeste paranaense, em que medida a escolha do nome é influenciada pela colonização, mediante a análise dos nomes dos pais e dos avós das pessoas registradas na região e sua relação com a naturalidade destes parentes. Nestas pesquisas foi seguida uma linha documental que possibilitou coleta de com dados oficiais dos 100 primeiros nomes registrados nos cartórios de registros civis dos municípios estudados, nomes que foram anotados em fichas antroponomásticas.

A ficha antroponomástica permite a visualização da ascendência do nomeado. A partir das informações que constam na ficha, pode-se investigar as razões da escolha do nome, ou seja, pode-se observar se o nome do registrado é/foi influenciado pelos seus ancestrais, se remete ao nome dos avós ou se sofre influência da ascendência dos pais, que será observada a partir do sobrenome e dos nomes dos familiares que também são registrados na ficha antroponomástica a seguir reproduzida.

³⁰ Nomeia-se terra roxa, o solo vermelho que é também encontrado no Oeste do Paraná, uma das terras mais férteis para a produção agrícola.

Nome próprio registrado no Cartório Civil da Comarca de Palotina			
LIVRO NO.	FOLHA	MÊS	ANO
¹ Nome do pai			
² Naturalidade do pai			
³ Nome do pai do pai			
⁴ Nome da mãe do pai			
⁵ Nome da mãe			
⁶ Naturalidade da mãe			
⁶ Nome do pai da mãe			
⁷ Nome da mãe da mãe			
⁸ Data da Coleta			
Coletado por			

Tendo em vista o objetivo de observar se há influência na escolha dos nomes por parte da etnia de determinada comunidade, está havendo, na região oeste do Paraná, o desenvolvimento de uma pesquisa que abrange os municípios de Marechal Cândido Rondon, Missal e Toledo. Para o presente trabalho, são mencionadas as pesquisas de Missal e Toledo, porém será enfatizada a pesquisa de Marechal Cândido Rondon e a pesquisa recém iniciada em Palotina e Maripá.

A pesquisa que envolve o município de Toledo visa investigar a ocorrência de prenomes italianos e a relação destes com a etnia. Em um trabalho publicado pela mestrande e pesquisadora em onomástica Taiana Grespan, foi observado que, na primeira década pós-colonização italiana em Toledo, há uma considerável influência na escolha dos nomes próprios dos filhos de italianos na cidade. Também é possível afirmar que, de acordo com Grespan (2012), há certa miscigenação na nomenclatura dos nomeados, ou seja, há a ocorrência de nomes híbridos na comunidade toledana.

Já na pesquisa desenvolvida em Marechal Cândido Rondon em um projeto de iniciação científica desenvolvido pelas acadêmicas Gabriela Lauer mann, Fernanda Gehring e Patricia Frai, observou-se a ocorrência dos nomes próprios em Marechal Cândido Rondon na década de 60, investigando a ocorrência de nomes italianos, germânicos e híbridos. O trabalho apresentado por Lauer mann (2012) apresentou o resultado da investigação feita na coleta de 100 fichas antroponomásticas e indicou que das 100 fichas, 74 apresentavam sobrenomes germânicos, ou seja,

74% dos nomes registrados possuem etnia germânica, o que comprova a crença de que, na época em que foi colonizada, Marechal Cândido Rondon era uma cidade típica alemã.

Observou-se, em tal trabalho, que houve uma influência germânica significativa na escolha dos nomes próprios dos filhos, consoante a predominância de pessoas de ascendência germânica entre os pioneiros da cidade. Entre os nomes escolhidos pela comunidade de ascendência italiana observou-se que muitos nomes são religiosos, enquanto os nomes alemães fazem referência a outros aspectos culturais, ou homenageiam personagens históricos. Uma hipótese que explica esta diferenciação no município pode ser encontrada em Saatkamp (1985), que afirma que os italianos primam por igreja, escola e hospital, enquanto os alemães têm como sequência a ser seguida escola, hospital e, então, igreja.

Outro dado interessante observado por Laurmann (2012, p. 11) é a de que existe relação entre prenomes e sobrenomes germânicos, o que indica que, na comunidade rondonense, há relação de cultura e tradição germânica na nomeação, relação não observada nas famílias de ascendência italiana de acordo com Fray (2012).

Tendo em vista os resultados de pesquisas realizadas em Marechal Cândido Rondon nas quais verificou-se a influência germânica na escolha dos nomes da primeira década de povoação, é de questionar se entre os palotinsenses e maripenses haverá predominância de nomes italianos na primeira localidade e nomes germânicos na segunda, haja vista que enquanto em Palotina a comunidade italiana é predominante, em Maripá há mais descendentes de alemães.

4. Palotina e Maripá

Reginatto (1979) descreve a história da cidade de Palotina entre 1954 e 1979 no livro “História de Palotina”. Neste livro há diversos capítulos destinados aos pioneiros da cidade, nos quais citam-se seus nomes e são indicados os lugares de onde tais pioneiros são provenientes. A maioria dos pioneiros palotinsenses são oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, estados colonizados, principalmente, por italianos e germânicos. Sendo oriundas destas etnias busca-se investigar se os nomes próprios escolhidos para os descendentes remetem ou não às origens étnicas das comunidades.

Outro ponto de interesse é a maneira como a colonização do município de Palotina está ligada com a religião. Pelas palavras do Padre Pedro Reginatto (1979), observa-se que “por estar tão perto de Guairá, pode-se dizer que Palotina foi também terra missioneira. Talvez nunca tivesse sido pisada por missionários, mas está na região de sua influência e extensão” (REGINATTO, 1979, p. 32). A importância da influência da religião pode ser observada até mesmo no nome da cidade “Palotina”, o qual, para Barros (2002), “é uma homenagem à ação civilizadora, espiritual e religiosa dos padres palotinos, que estiveram sempre presentes no processo de desbravamento deste região paranaense” (BARROS, 2002, p. 06). A ideia de que a colonização palotinese é tipicamente italiana fica reforçada quando observa-se a citação dos sobrenomes dos pioneiros no livro de Reginatto (1979), que menciona Bortolozzo, Barbieri, De Carli e Pivetta, sobrenomes tipicamente italianos, como alguns dos colonizadores do município e instiga ainda mais o questionamento acerca da cultura palotinese.

Onipresente na história do Oeste, principalmente de Palotina, está a cidade de Maripá. Maripá é uma cidade limítrofe à Palotina e, até 1992 era distrito do município palotinese. O mito pregado em ambas as cidades é o de que houve uma concentração da população germânica ao sul de Palotina, logo, na região correspondente à Maripá. Cabe ressaltar que o nome da cidade, de acordo com o site do município, é uma homenagem à colonizadora da época “Madeira Rio Paraná”. A crença de que os germânicos se concentram em vila Maripá é também observada no site do município, no qual se apresentam sobrenomes como Schimitz, Feiden, Beck, Holtz, Wagner, como os dos primeiros a pisarem em solos maripaenses. É dada ênfase, também, à questão da presença de muitas igrejas evangélicas no município, o que leva a crer que a cultura maripaense é estritamente ligada à cultura germânica, o que não acontece em Palotina, onde o número de igrejas evangélicas é mais restrito e há uma forte predominância da igreja católica.

Nesta região há, portanto, lado a lado duas comunidades distintas: a italiana católica e a germânica protestante que bem representam os diferentes aspectos culturais que podem ser encontrados no estado do Paraná a partir da forte colonização sulista existente. Por outro lado, a existência de duas cidades limítrofes e princípios diferentes traz a indagação do quanto a cultura assimilada e concomitante influencia na escolha dos nomes das pessoas e na história de cada município.

5. *Influência da ascendência na escolha dos nomes de pessoas em Palotina e em Maripá*

Uma vez que são poucos os estudos voltados para a onomástica na região oeste do Paraná, busca-se, então, realizar pesquisas neste campo de estudo, investigando a ocorrência dos nomes próprios nos anos 50, época em que a cidade de Palotina foi desbravada até os anos 2000, 50 anos após a chegada dos pioneiros na cidade. Identificando quais são os antropônimos típicos das cidades de Palotina e Maripá, será possível verificar que nomes são mais empregados pela população no local e se há relação entre a escolha do nome e questões étnico-identitárias.

Para a realização da pesquisa, está sendo coletado um *corpus* dos 100 primeiros nomes registrados em cada década e, a partir dos dados coletados, será realizada uma análise etimológica dos prenomes e dos sobrenomes, realizando uma comparação com os nomes dos ancestrais e com a origem de cada familiar. Objetiva-se, principalmente, investigar quanto a cultura palotinese e a cultura maripaense foram influenciadas pelas culturas italiana e germânica no que toca à escolha dos nomes próprios dos nascidos em tais cidades, observar, também, se há modismos quanto aos nomes escolhidos, se há influência religiosa e se há recorrência na escolha dos prenomes pelas famílias.

6. *Considerações finais*

Há muito o que se fazer para descobrir a identidade de uma população. Para tanto, com o intuito principal de investigar se as crenças que rondam as cidades são verdadeiras e se os nomes dos descendentes dos imigrantes sulistas sofreram influências com o passar o tempo, objetivava-se, nos próximos trabalhos, apresentar resultados parciais a partir dos dados que estão sendo coletados e, a partir destes dados, contrapor a cultura das cidades envolvidas. Haverá relação entre no, pois, como foi observado em Marechal Cândido Rondon. Já se sabe de antemão duas possibilidades teóricas: a) haver comunidades caracterizadas por um padrão designativa, como é o caso da comunidade germânica de Marechal Cândido Rondon na década de 1960.b) haver hibridização cultural e, como resultado escolha de nomes de diversas etimologias, inclusive germânica, como é o caso da comunidade italiana de Marechal Cândido Rondon na mesma década.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Darci Alda. *Palotina em destaque*. Palotina: Gráfica Imprevalle Ltda, 2002.

BORSTEL, Clarice Nadir Von. A onomástica e a interlíngua em comunidade e (i)migrantes. In: FEOLLA, A. F. (Org.). *Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares*. Cascavel: Edunioeste, 2010, p. 41-54.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH, 1992.

FRAI, Patrícia. Existe influência entre a escolha do primeiro nome e sobrenome de pessoas pertencentes à comunidade italiana vinda em 1961 durante a colonização de Marechal Cândido Rondon? In: *Anais III SNEL*, Cascavel, 2012.

GEHRING, Fernanda Maria Muller. Relação entre a escolha antroponímica e a identidade étnica. In: *Anais III SNEL*, Cascavel, 2012.

GRESPLAN, Taiana. *Que nome darei ao meu filho? O perfil nomeador dos colonizadores italianos da cidade de Toledo*. Disponível em: <[http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20\(209\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(209).pdf)>. Acesso em: 10-02-2013.

LAUERMANN, Gabriela Cristina. Correlação entre nome próprio e sobrenome na comunidade alemã de Marechal Cândido Rondon (1961): questões identitárias. In: *Anais III SNEEL*, Cascavel, 2012.

MARIPÁ, PR. Disponível em: <<http://www.maripa.pr.gov.br/acidade>>. Acesso em: 10-02-2013.

REGINATO, Pedro. *História de Palotina*. Santa Maria: Palloti, 1979.

SAATKAMP, Venilda. *Desafios, lutas e conquistas: Histórias de Marechal Cândido Rondon*. Cascavel: Assoeste, 1985.

**APRENDER A NADA-R
(DOCUMENTOS DO PROCESSO CENSÓRIO):
PRÁTICA EDITORIAL E PARATEXTO**

Débora de Souza (UESB/UFBA)
deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, almeja-se tratar da importância de diferentes documentos do processo censório do texto teatral *Aprender a Nada-r*, de Nivalda Costa, que se constituem em elementos paratextuais, na prática editorial. Desse modo, observa-se a valiosa contribuição desse vasto campo da paratextualidade, sobretudo, no trabalho de interpretação, transcrição e edição de textos teatrais produzidos e censurados na época da Ditadura Militar. Tomam-se aquele texto submetido ao exame de censura em 1975, em âmbito federal, no período de centralização, e documentos que compõem o processo censório do mesmo, ofícios, pareceres e relatórios, pertencentes ao Arquivo Nacional e ao Acervo Privado de Nivalda Costa. Em uma perspectiva filológica, investigativa, todos os documentos consultados, inclusive notícias veiculadas nos jornais *Tribuna da Bahia*, *A Tarde*, *Diário de Notícias* e *Jornal da Bahia*, e entrevistas realizadas, possibilitaram melhor compreender o texto em questão, o contexto sócio-histórico, as idiossincrasias da dramaturgia, sua atuação frente ao regime militar e o posicionamento dos censores ao avaliarem aquele texto.

Palavras-chave: Filologia. Crítica textual. Paratexto.

1. Considerações iniciais

Em uma abordagem filológica, adotam-se, neste trabalho, pressupostos da crítica textual, a fim de melhor interpretar o texto *Aprender a Nada-r*, da dramaturga, diretora, atriz e poetiza baiana Nivalda Costa, produzido em determinado contexto social, histórico e cultural. Este artigo foi preparado, tomando por base o trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado (Cf. SOUZA, 2012) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, em 2012, orientado pela Profa. Dra. Rosa Borges, bem como os estudos desenvolvidos no Grupo de Edição e Estudo de Textos – Equipe Textos Teatrais Censurados, coordenada pela Profa. Dra. Rosa Borges (UFBA).

A crítica textual é concebida como método crítico, histórico e cultural que se aplica à análise de diferentes textos para decifrá-lo, interpretá-lo e explicá-lo enquanto processo e produto de determinada sociedade. Nessa perspectiva, os textos são tomados como verdadeiros indivíduos históricos (PÉREZ PRIEGO, 1997), documentos e monumentos de uma

sociedade, sendo o editor um mediador, que oferece ao público, uma possível leitura, resultado de um estudo efetivado em momento específico, que supõe a tomada de uma série de decisões críticas.

Na crítica textual moderna, aplicada a texto com original disponível, em que se busca estabelecer uma forma autorizada do mesmo, têm-se como objeto textos modernos e contemporâneos, dos quais se dispõem, muitas vezes, de materiais pré, para e pós-textuais. Nesse sentido, fazem-se necessárias algumas considerações sobre paratexto. Paratextualidade é um dos cinco tipos de transtextualidade designadas por Gérard Genette (2006). O paratexto configura-se como tudo o que auxilia o leitor na interpretação de um texto, desse modo, tratam-se de

[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; errata, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende (GENETTE, 2006, p. 9-10).

O conjunto de materiais que se constituem em elementos paratextuais veicula diversas informações que acompanham e/ou prolongam uma obra, situados na periferia do texto, mediando a atividade de leitura e interpretação entre leitor e texto, leitor e autor, leitor e mundo editorial. Segundo Telles (2006, p. 39), o paratexto é “composto de um conjunto heterogêneo de práticas e de discursos que reúne, entretanto, uma visão comum, aquela que consiste ao mesmo tempo em informar e em convencer, afirmar e argumentar”.

O paratexto se divide em dois grandes subconjuntos, o peritexto e o epitexto, como aponta Genette (1997). O peritexto agrupa os paratextos previamente elaborados para o texto maior, como rascunhos, esboços, projetos diversos, e o epitexto se refere a materiais que circulam fora da obra, como entrevistas, correspondências, notícias etc.

Nesse sentido, documentos do processo censório, tomados como elementos paratextuais, ajudaram no processo de interpretação e de edição do texto teatral *Aprender a Nada-r*, pois se obtiveram informações sobre as circunstâncias de produção e de recepção da obra, bem como sobre a produção teatral da dramaturga, suas concepções estéticas e ideológicas, e sua atuação frente ao regime militar através do teatro. Para realizar essa leitura, consultaram-se ofícios, pareceres e relatórios arquivados na Coordenação Regional do Arquivo Nacional (COREG – AN), es-

pecificamente, no Acervo da Divisão de Censura e Diversões Públicas do Arquivo Nacional, em Brasília. Outros documentos, que compõem o dossiê da obra em questão, foram encontrados no Acervo Privado de Nivalda Costa e no Acervo do Teatro Vila Velha, ambos em Salvador.

2. O processo censório de *Aprender a Nada-r*: documentos diversos

Expõem-se, de forma sistemática, a partir de um quadro, documentos do processo censório do texto *Aprender a Nada-r*. Têm-se relacionados o título do texto/peça, o tipo do documento, órgão censor, local e data de emissão e de recebimento dos documentos e, por fim, o nome dos responsáveis que assinam os mesmos³¹.

DOCUMENTO	ORGÃO CENSOR	LOCAL E DATA	RESPONSÁVEL
Solicitação	Para: DCDP/DPF	Salvador, 05/05/75	Nivalda Costa
Ofício n°. 01242	Do: SCDP/SR/BA Para: DCDP/DPF	Salvador, 06/05/75 Brasília, 8/05/75	José Augusto Costa Técnico de Censura Chefe do SCDP/SR/BA
Parecer n°. 4474/75	DCDP/DPF	Brasília, 16/05/75	M.G.S.P. Técnico de Censura
Parecer n°. 4475/75	DCDP/DPF	Brasília, 16/05/75	T.F.S.R. Técnico de Censura- matr. 2.096.727
Parecer n°. 14/75	ASSESSORIA/ DCDP/DPF	Brasília, 4/06/75	P.L.L. Assistente do Dire- tor/DCDP
Ofício n°. 685/75	Do: SCTC/SC/DCDP Para: SR/DPF-BA	Brasília, 16/06/75	Rogério Nunes Diretor/DCDP
Memorando s. n°	Do: SCDP/SR/BA Para: Diretor do Tea- tro Vila Velha	Salvador, 18/06/1975	José Augusto Costa Chefe do SCDP
Relatório ³²	Do: SCDP/SR/BA Para: DCDP/DPF	Salvador, 20/06/1975	Francisco Pinheiro Lima Júnior Técnico de Censura

Quadro – Documentos do processo censório de *Aprender a Nada-r*

Em um dos pareceres, o de n° 4474/75, de 16 de maio do vigente ano, julgou-se que a autora da peça tinha “intenção de distorcer a reali-

³¹ Esclarece-se que os nomes dos técnicos de censura não serão expostos, mas abreviados.

³² Este documento consultado no Acervo do Teatro Vila Velha foi intitulado “Relatório, devido ao conteúdo e à estrutura apresentada. Contudo, o mesmo não traz título e se apresenta em folha comum, com inscrição “TEATRO VILA VELHA”, à margem superior esquerda.

dade nacional”, tecendo críticas ao regime, de forma velada. Aponta-se, como exemplo, de tal procedimento, a cena final do espetáculo, em que “o povo subjugado, silencioso, debate-se sobre um lençol azul, momento em que são expressos os seguintes dizeres: ‘não pode FALAR, não pode DIZER, não pode’. ‘Mãe Pátria ensinando a nadar’”. A partir do exposto, percebe-se uma leitura não somente do texto escrito, mas também de elementos do cenário, como um lençol azul, que, hipoteticamente, poderia significar a bandeira do Brasil, a nação. Aqui, o técnico de censura (doravante TC), com base em decreto e lei federais, justifica sua ação: “Considero a peça ‘Aprender a Nadar’ nociva à coletividade e contrária à segurança nacional, razão porque inclino-me pela sua *não liberação*, baseada no que dispõe o Dec. 20.493/46, alíneas ‘d’ e ‘g’ combinado com a Lei 5.536/68, art. 2º, inciso I” (BRASÍLIA, 1975a).

No Parecer nº 4475/75, de 16 de maio, o TC decide pela não liberação da peça examinada, tecendo a seguinte avaliação sobre o modo como a peça foi construída: “A peça é assaz bem redigida. Astutamente, no entanto, usa da sub-repção para proferir prédicas contra o regime vigente, processando-se tal pelo expressado no simbolismo cênico como também, matreiramente, pelo que é proferido pelos atores.” Baseia-se ainda em decreto e lei federais: “É palpável ser a mesma um ariete [sic] contra os mandamentos da Constituição da República (art. 153, § 8º do Dec. 20.493 de 24.01.46, art. 41, letra d, g, e h, da Lei 5.536, de 21.11.68, art. 2º inciso I. [sic]” (BRASÍLIA, 1975b).

Vale ressaltar, brevemente, sobre algumas palavras e expressões usadas pelo censor ao julgar o texto, pois, ao fazê-lo, consequentemente, também realiza uma leitura da postura de Nivalda Costa e de sua dramaturgia. Destacam-se: “é assaz bem redigida”, “astutamente”, “usa da sub-repção para proferir prédicas”, “expressado no simbolismo cênico”, “matreiramente”, “um ariete [sic] contra os mandamentos”. Nessa perspectiva, Nivalda Costa é vista como subversiva, estrategista e astuciosa, de forma que através de simbolismo linguístico e cênico articula e profere ideias e pensamentos político-ideológicos contra o regime, incitando o público a uma reflexão.

Quanto às leis e decretos, citados no texto do parecer, art. 153, § 8º, da Constituição Federal, que trata dos direitos e das garantias individuais, verifica-se:

Art. 153. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Não serão, porém, toleradas a propagação de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes (RODRIGUES; MONTEIRO; GARCIA, 1971, p. 35).

O censor baseou-se nesse mandamento, uma vez que fica explícito que os responsáveis por diversões e espetáculos públicos responderão pelos abusos cometidos, de acordo com a lei, não sendo admitida “a propaganda de guerra” e “de subversão da ordem” manifestações induzidas por Nivalda Costa, segundo o técnico, ainda que de forma implícita.

Do Art. 41, do Decreto 20.493/46, destacam-se as alíneas “d”, “g” e “h” como justificativa para vetar a encenação da peça teatral. De acordo com esses itens será negada a liberação sempre que a representação: “d) for capaz de provocar incitamento contra o regime vigente, a ordem pública, as autoridades constituídas e seus agentes”; “g) ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interesse nacionais; h) induzir ao desprestígio das forças armadas” (BRASIL, 1963, p. 81).

A Lei Federal 5.536/68, a qual os pareceristas também fazem referência dispõe sobre a censura a obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura (CSC), e dá outras providências. Leia-se trecho selecionado a seguir:

Art. 1º – A censura de peças teatrais será classificatória, tendo em vista a idade do público admissível ao espetáculo, o gênero deste e a linguagem do texto, com as exceções previstas nesta Lei.

§ 1º – Os espetáculos teatrais serão classificados como livres e impróprios ou proibidos para menores de 10 (dez), 14 (quatorze), 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos

§ 2º – A classificação de que trata este artigo constará de certificado de censura e de qualquer publicidade pertinente ao espetáculo, e será afixada em lugar visível ao público, junto à bilheteria. [...]

Art. 2º – Não se aplica o disposto no artigo anterior, salvo quanto a seus § § 1º e 2º às peças teatrais que, de qualquer modo, possam:

I – atentar contra a segurança nacional e o regime representativo e democrático; [...] (RODRIGUES; MONTEIRO; GARCIA, 1971, p. 180, grifo nosso).

Justifica-se a não autorização do espetáculo, segundo os pareceris-

tas, por se tratar de uma temática subversiva, contrária às concepções do governo, que pode incentivar o público contra o mesmo, caracterizando-se como nociva à segurança nacional.

No mesmo dia da emissão desses dois pareceres em que se deliberam pela não liberação da peça, o Chefe da SCTC os encaminha ao Chefe do SC para sua consideração. Esse, por sua vez, em 21 de maio, reencaminha aqueles documentos ao Diretor da DCDP que recorreu à Assessoria, órgão da DCDP – DPF, solicitando que um funcionário avaliasse o texto teatral em questão. Emitiu-se o Parecer nº 14/75, em 4 de junho daquele ano, em folha e formatação próprias, diferente dos anteriores, dirigindo-se diretamente ao diretor da DCDP, Rogério Nunes.

Senhor Diretor da DCDP:

Por solicitação de V. Sª examinei o texto teatral "APRENDER A NADAR", de Nivalda Silva Costa, submetido a esta Divisão para fins de censura, com vistas à encenação em Salvador / BA (BRASÍLIA, 1975c).

Ao analisar o texto teatral, aponta-se que “a autora quer fazer uma elegia à liberdade” (BRASÍLIA, 1975c), no entanto, reconhece a dificuldade em avaliar o mesmo, devido à importância dos elementos cênicos. Dessa forma, sugere “que seja autorizado o ensaio geral do espetáculo, ficando a decisão final condicionada à palavra do relatório” (BRASÍLIA, 1975c)³³.

O Diretor da DCDP, considerando os pareceres emitidos, não sendo unânime a inclinação pela não autorização, dois pela não liberação e um a favor, mostra-se de acordo com o último parecerista, registrando, de próprio punho, à caneta esferográfica³⁴, acima do parecer do assistente: “De acordo. Encaminhem-se os textos à SR/BA, solicitando marcar o ensaio geral para verificação da possibilidade de liberar a peça, diante do resultado do ensaio” (BRASÍLIA, 1975c).

Os documentos encontrados no Acervo do Teatro Vila Velha, um memorando e um relatório, atestam, na medida do possível, o que aconteceu a partir desse momento. Em 18 de junho, o Chefe do SCDP/SR/BA, José Augusto Costa enviou ao Diretor do Teatro Vila Velha, à época, João Augusto, um comunicado, assinado pelo mesmo e por Nivalda

³³ Trata-se de relatório emitido pelo Chefe da Superintendência Regional sobre exame do ensaio geral realizado por censores.

³⁴ Não é possível identificar a cor de tinta, por se tratar de cópia xerográfica.

Costa, informando que a peça

[...] "APRENDER NADAR" [*sic*], de autoria de Nivalda Silva Costa, está autorizada a ser encenada nos dias 19, 20, 21, 22 de junho, no Teatro Vila Velha conforme entendimentos mantidos entre este órgão e a referida autora.

O ensaio geral para liberação definitiva do espetáculo está marcado para o dia 19 às 16 horas, devendo todo o elenco estar no Teatro 15 minutos antes em condições de apresentação (SALVADOR, 1975a).

Ressalta-se que, de acordo com o comunicado, fica explícito que o Chefe do SCDP/SR/BA autorizou a liberação do espetáculo, antes mesmo da realização do exame do ensaio geral, "conforme entendimentos mantidos entre este órgão e a referida autora" (SALVADOR, 1975b). Desse modo, o exame do ensaio seria apenas "para liberação definitiva" (SALVADOR, 1975b), ou seja, para cumprir trâmites legais, exigidos pelo DCDP/DPF. Veja-se o documento na íntegra:

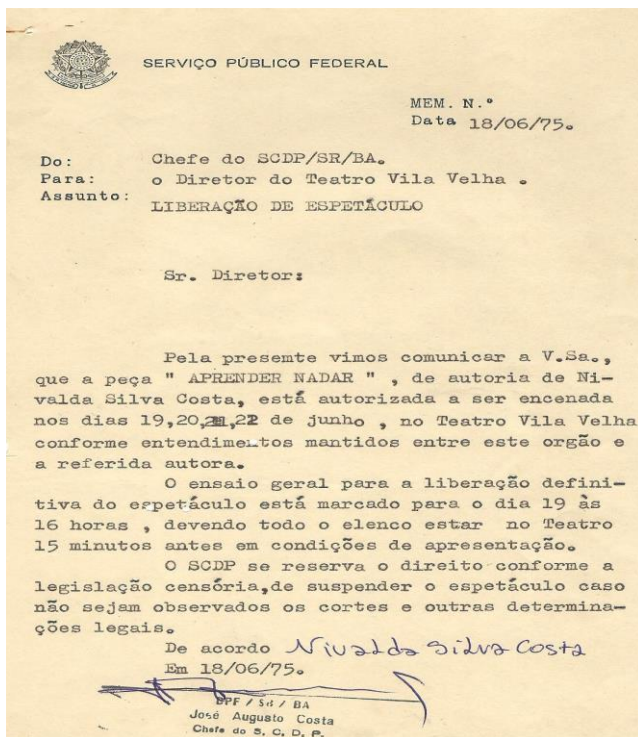


Figura 1 – Memorando. Fonte: Acervo do Teatro Vila Velha

Para o exame do ensaio geral, o Chefe da SCDP/SR/BA, provavelmente, designou Maria Helena Guerreiro e Francisco Pinheiro Lima Júnior, devendo os mesmos se deslocarem ao Teatro Vila Velha, para assistirem ao espetáculo e, em seguida, confeccionarem texto sobre a encenação para enviar a matriz censória. Sabe-se da participação de Maria Helena Guerreiro através de entrevista com Nivalda Costa, em 2007, porém não se encontra registro disso nos arquivos consultados.

O relatório do exame do ensaio teatral era encaminhado pelo Chefe do SCDP/SR ao Diretor da DCDP/DF, no qual se apresentavam as restrições e a decisão final. Todavia, observa-se que, nesse caso, o técnico de censura Francisco Pinheiro Lima Júnior, em nome do Chefe da SCDP/SR/BA, José Augusto Costa, é quem expõe as determinações evidenciadas. A partir desse texto, percebe-se que, de fato, há um documento anterior no qual, possivelmente, aqueles censores, apontam os cortes realizados. Veja-se o relatório:

Assisti ao ensaio geral, às 15,30 [sic] hs., do dia 20/VI/75, no Teatro Vila Velha, a peça teatral APRENDE [sic] A NADAR, da autoria de Nivalda Silva Costa, que não recebeu ainda da D.C.D.P. o certificado de censura.

Em nome do Sr. Chefe do S.C.D.P., da Superintendência Regional da Bahia, do Departamento da Polícia Federal, SR. José Augusto Costa, fica liberado e [sic] espetáculo, estritamente para os dias programados no Teatro Vila Velha, com os cortes que foram designados³⁵ (SALVADOR, 1975b).

Nos arquivos consultados não se tem conhecimento do documento no qual tais restrições foram sinalizadas, conseqüentemente, não se sabe quais os cortes realizados. No relatório sobre o exame do ensaio geral da peça *Aprender a Nada-r*, todavia, nota-se que o técnico Francisco Pinheiro, em nome do Chefe do SCDP/SR/BA, sugeriu a liberação do espetáculo, “estritamente, para os dias programados no Teatro Vila Velha, com os cortes que foram designados”, talvez, por esse motivo não tenha sido emitido o certificado de censura. Além de não se ter encontrado o mesmo nos arquivos consultados, não se verifica, em outros documentos, ordem para sua emissão, registro esse, habitual, feito pelo Chefe da SCTC/DPF à Seção de Expediente (SE), órgão da DCDP/DPF, em que se solicita a emissão de certificados, indicando classificação e corte.

³⁵ De acordo com comunicado do Chefe do SCDP/SR/BA ao diretor do Teatro Vila Velha o exame do ensaio geral estava marcado para o dia 19 de junho, às 16h, contudo, no relatório realizado pelo técnico Francisco Pinheiro Lima Júnior, em nome do Chefe da SCDP/SR/BA, o mesmo afirma ter assistido ao ensaio no dia 20 daquele mês, às 15h:30m. Não se tem conhecimento, de fato, se o exame ocorreu no dia 20 ou se trata de confusão de datas por parte do técnico.

Desse modo, Nivalda Costa recebeu autorização para apresentar a referida peça somente naqueles dias específicos, no Teatro Vila Velha, conforme entendimentos mantidos entre o SCDP/SR/BA e a referente autora. Não obteve, portanto, liberação federal para exibi-la em outro momento, bem como em outro estado do Brasil.

A partir de notícias veiculadas nos jornais *Tribuna da Bahia*, *A Tarde*, *Diário de Notícias* e *Jornal da Bahia*, consultados no setor de periódicos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, em Salvador, podem-se obter algumas informações sobre aquela produção teatral. Nos jornais citados encontram-se matérias que anunciam a montagem do espetáculo *Aprender a Nadar*, a ser apresentado entre os dias 19 e 22 de junho, no Teatro Vila Velha, às 21 horas, conforme se observa em cartaz da peça. Entre o material consultado, destacam-se:

1. Matéria veiculada no jornal *Tribuna da Bahia*, no dia 26 de março de 1975, em que se verifica que a diretora Nivalda Costa tinha pretensão de apresentar a peça em abril, conforme se observa após o título APRENDER A NADAR: “Com elenco de gente nova, está sendo preparada uma montagem a ser apresentada em abril no Teatro Vila Velha com o nome de “Aprender a Nadar.”
2. Matéria de jornal, sem identificação, consultada no Arquivo do Teatro Vila Velha, em que se observa a seguinte informação, após o título *Aprender a Nadar*:

[...] Não se trata de show de Macalé que volta ao cartaz. E sim de uma comédia – “enxerto lírica em 2 (dois) espaços”, segundo Nivalda Silva Costa, (a autora/diretora) – que será apresentada no Teatro Vila Velha de 8 a 11/5, às 21 horas. [...].

Percebe-se que a encenação do espetáculo foi adiada duas vezes, em abril e em maio, sendo a peça apresentada somente em junho. Contudo, vale ressaltar, conforme se observa na solicitação que Nivalda Costa, em abril, ainda não tinha dado entrada no processo para exame da peça, procedimento realizado em cinco de maio daquele ano.

Duas outras matérias veiculadas na imprensa baiana, naquela época, sobre a montagem da peça ajudam a melhor compreender a situação ocorrida, a dificuldade enfrentada, o objetivo do Grupo Testa, com seu primeiro trabalho profissional, a dramaturgia proposta, a posição de Nivalda Costa, bem como o entrosamento dos jovens participantes.

Na matéria veiculada no jornal *Diário de Notícias*, referente aos dias quinze e dezesseis de junho do ano vigente, que traz o título “Quatro

dias para ‘Aprender a Nadar’ lá no Vila”, têm-se:

[...] O grupo enfrentou sérias dificuldades para estrear a peça Aprender a Nadar, já tendo adiada duas vezes por motivos de elenco e censura. Os componentes consideraram-se na vanguarda do teatro baiano (QUATRO, 15 e 16 jun. 1975, p. 11).

Nessa matéria, evidencia-se a dificuldade do grupo amador, formado, principalmente, por estudantes de diferentes áreas artísticas, em apresentar seus trabalhos. Seis meses após criação do grupo e frequentes reuniões, os mesmos propõem a apresentação do espetáculo *Aprender a Nada-r*. O grupo confirma ainda o adiamento, duas vezes, da apresentação da peça, “por motivos de elenco e censura”.

Na outra matéria intitulada “Comédia lírica reúne personagens de Nelson Rodrigues e Qorpo Santo”, observam-se os seguintes trechos:

[...] O Grupo Testa, formado por estudantes, vai apresentar essa peça no Teatro Vila Velha, de quinta a domingo, às 21 horas. O Grupo conta as dificuldades que encontrou. Segundo eles, se fosse fazer um gráfico, seria cheio de altos e baixos. ‘Houve ocasião em que tínhamos o dinheiro para a produção mas não tínhamos o elenco completo. Depois veio a crise de produção que, aliás, está hoje. Teve problema de arranjar local de ensaio, a Censura que cortou alguma coisa, e por aí vai’.

Os ensaios começaram em fevereiro e só agora os estudantes que formam o Grupo Testa de teatro amador, vão poder mostrar ao público o que eles chamam de um ‘contra-ataque’.

[...] Eles conseguiram vencer as barreiras e estão dispostos a junto com o público ‘aprender a nadar’ da quinta a domingo no Vila Velha. [...] (BORGES, 17 jun. 1975, p. 9).

Nivalda Costa, em entrevista, comenta essa situação:

[...] tive enorme dificuldade para eu conseguir a temporada [...], eu acho que [...] consegui fazer quatro [apresentações], duas apresentações eu não consegui porque no dia que a censura, realmente, impediu, a gente teve que pedir ao público desculpas e não fazer. [...] (informação verbal)³⁶.

A partir da leitura do texto, dos documentos do processo censório, das matérias veiculadas na imprensa baiana e das entrevistas, conclui-se que a leitura empreendida pelos técnicos de censura, em relação ao *script* da peça, condiz com as propostas e concepções de Nivalda Costa, bem como com as de todos os componentes do Grupo Testa que se identifica-

³⁶ Informação obtida em entrevista (2007). Não se tem notícias desse episódio de cancelamento de apresentações nos arquivos consultados.

vam estética e ideologicamente com a mesma. Verifica-se, portanto, que apesar da censura existente, o grupo amador apresentou suas propostas ao público baiano ainda que em dias determinados. Logo, os diferentes artistas do Testa não silenciaram suas vozes, atuaram como importantes atores sociais naquele contexto conturbado.

3. Considerações finais

Percebe-se que a produção de Nivalda Costa, de forma geral, era vista como subversiva e, contestadora, com temática político-ideológica contrária ao regime. Entretanto, o protesto e o desejo de mudança e de liberdade, presentes em suas produções, eram feitos, segundo censores, de forma velada, usando linguagem simbólica, através de recursos cênicos e literários, efeitos visuais e sonoros, expressões corporais, metáforas, trocadilhos etc.

Do exposto, constata-se que os técnicos de censura, da DCDP/DF, na década de 1970, realizavam uma leitura atenta das produções teatrais, analisando conteúdo, simbologia, cênica e literária, personagem, solução dos enredos, dentre outros. A partir da leitura dos documentos que compõem o processo de censura, pode-se também verificar o caráter “subjetivo” do julgamento dos censores, apesar de os mesmos se basearem, desde a metade da década de 1940, nos oito itens do Art. 41, do Decreto n.º 20.493/46, para justificar a proibição de peças teatrais.

A consulta a esses documentos arquivados em diferentes acervos, permite ao editor crítico realizar uma leitura mais ampla do texto, objeto de estudo, e analisar de forma mais cautelosa os meandros que envolvem o contexto histórico-social, o processo de criação, de produção e de recepção da obra.

Nessa perspectiva, considerando a tradição e a transmissão dos testemunhos, assim como o papel de mediador do editor crítico, elegeu-se a edição crítica, visando estabelecer um texto crítico em que se dê a ler, aos diferentes pesquisadores, a obra de Nivalda Costa, como dramaturga/diretora. A edição crítica é acompanhada por um aparato crítico em que se expõem as modificações substanciais e um aparato de notas em que se registram a intervenção dos censores e breves comentários do editor.

Buscou-se, portanto, apresentar um estado de texto em que se traga à cena o texto e o discurso de Nivalda Costa, sem desconsiderar a his-

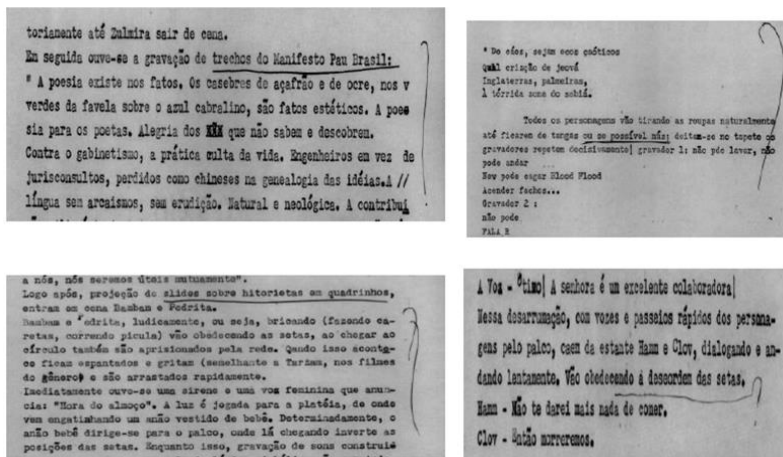
tória da transmissão do texto, as intervenções do datilógrafo e dos técnicos de censura. Selecionou-se como texto de base, para exercício da edição crítica, o texto encaminhado aos órgãos de censura por se ter ali representado um estado terminal do texto, dado como pronto para julgamento dos censores, levando em consideração os aspectos material e social. Assim, tomou-se como texto base o testemunho pertencente ao Arquivo Nacional, sem desconsiderar o testemunho consultado no Arquivo Privado de Nivalda Costa, que se apresenta incompleto, com correções e modificações autorais, além de recorrer às folhas avulsas, anexadas ao mesmo, sempre quando necessário.

A partir da leitura dos documentos, podem-se também analisar mais cuidadosamente marcas do processo censório, inscrições à mão e carimbos dos órgãos de censura. Ao inserir o texto naquele processo, os censores realizam uma nova numeração de todas as folhas, registrando, ao ângulo superior, à direita, manuscrito, o número. Além disso, o carimbo da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT – Ba), à primeira folha, com a rubrica em seu interior, atesta a submissão do texto à DCDP, do DPF.

As intervenções ali existentes demonstram o posicionamento e a leitura dos censores federais em relação à produção examinada. Ao longo do texto, palavras e frases sublinhadas, como “trechos do manifesto Pau Brasil” (f.3); “revolução” (f.3); “slides sobre historietas em quadrinhos” (f.4); “obedecendo a desordem das setas” (f.5); “ou se possível nus” (f.9)), assim como vários pontos de interrogação em diversas réplicas ou passagens, à margem direita, às folhas 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, sinalizam possíveis questionamentos quanto à temática e ao conteúdo tratados, verificados nos pareceres e no relatório. Vejam-se, por exemplo, os recortes de datiloscritos abaixo.

Todas as informações foram importantíssimas no processo de leitura, interpretação e edição do texto, enriquecendo, sobremaneira, a prática editorial exercida, permitindo trazer à cena parte da história do teatro baiano, assim como parte da dramaturgia de uma artista que jogou, brincou e lutou, com seu trabalho, com sua vida, com seu instrumento de combate e protesto: o teatro.

Figura 2 – Recortes de datiloscrito



Fonte: Arquivo Nacional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APRENDER a nadar. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 12, 26 mar. 1975.
- BORGES, Sérgio Coelho. Comédia lírica reúne personagens de Nelson Rodrigues e Quorpo Santo. *A Tarde*, Salvador, p. 9, 17 jun. 1975.
- BRASIL. *Coletânea de todos os decretos e leis sobre censura cinematográfica, cinema nacional, teatro, imprensa, direitos autorais DSP, SCDP*. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- BRASÍLIA. *Parecer nº 14/75*, de 4 de junho de 1975c. Arquivo Nacional – COREG. Processo censório da peça Aprender a Nada-r.
- BRASÍLIA. *Parecer nº 4474/75*, de 16 de maio de 1975a. Arquivo Nacional – COREG. Processo censório da peça Aprender a Nada-r.
- BRASÍLIA. *Parecer nº 4475/75*, de 16 de maio de 1975b. Arquivo Nacional – COREG. Processo censório da peça Aprender a Nada-r.
- COSTA, Nivalda. *Ditadura militar na Bahia*: depoimento [nov. 2007]. Entrevistadores: Luís César Souza e Iza Dantas. Salvador, 2007. 1 CD. Entrevista concedida ao Grupo de Edição e Estudo de textos teatrais produzidos na Bahia no período da ditadura.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Aprender a nada-r*. Brasília. [1975]. 09 f. Arquivo Nacional – COREG.

_____. *Aprender a nada-r*. Salvador. [1975]. 07 f. Arquivo Privado de Nivalda Costa.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Luciene Guimarães e Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/palimpsestosmonosite.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

GENETTE, Gérard. *Paratexts: thresholds of interpretation*. Trad.: Jane E. Lewin. Nova York: University Press Cambridge, 1997.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Angel. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

QUATRO dias para “Aprender a Nadar” lá no Vila Velha. *Diário de Notícias*, Salvador, p. 11, 15 e 16 jun. 1975.

RODRIGUES, Carlos; MONTEIRO, Vicente; GARCIA, Wilson de Queiroz. *Censura federal*. Brasília: C.R., 1971.

SALVADOR. Memorando s. nº, de 18 de junho de 1975a. Acervo do Teatro Vila Velha. Liberação da peça Aprender a nada-r.

SALVADOR. Relatório, de 20 de junho de 1975b. Acervo do Teatro Vila Velha. Relatório censório da peça Aprender a nada-r.

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

TELLES, Célia Marques. O paratexto e a filologia. In: TEIXEIRA, M. C; QUEIROZ, R. C. R; SANTOS, R. B. *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM
E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL I**

Marta Luzzi (UEMS)

martaluzzi@terra.com.br e martinhaluizi@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

1. Introdução

A visão sociointeracionista da linguagem lançada nos anos 80, nos remete a um distanciamento entre os conceitos de linguagem e as práticas exercidas pela escola, que, por sua vez, fundamenta e desenvolve toda proposta curricular.

Essa divergência reflete o descompasso entre a situação de alfabetização e o percurso do letramento, que é muito mais do que a simples decifração dos signos linguísticos. A função social da escrita, nesse processo, possibilita que o aluno – de mero espectador – torne-se sujeito de seu próprio texto. Conforme Zilberman (2002):

[...] a leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. [...] Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários. (ZILBERMAN, 2002, p. 21-22)

Embora o ensino voltado para a leitura e a escrita e, consequentemente, a formação do leitor seja temática reiteradamente discutida, como explica a autora, a escola precisa transformar esse ambiente ainda de visão fechada “de muros” para transpor a sala de aula. Diante disso, a educação precisa se voltar à leitura e à escrita como fontes para a constituição do leitor e como ampliação de sua capacidade discursiva.

Portanto, o profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e que, por sua vez, se interessa pela educação e pelo desafio de como trabalhar a língua portuguesa nessa perspectiva, não pode fundamentar sua prática pedagógica em concepções estruturalistas, pois, conforme nos esclarece Bernard Schewly:

[...] *As práticas de linguagem* são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento social. É devida (Sic) a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gênero, que as significações sociais progressivamente reconstruídas [...] (SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Nessa perspectiva, a linguagem e sua variação linguística têm como princípio: a interação verbal, as vivências e a visão de mundo, construído pelo sujeito em suas relações sociais. A escola, como parte que integra esse sujeito, principalmente no ensino de língua portuguesa, confunde e exclui todo esse processo, fundamentado no emprego da gramática normativa, que não deve ser priorizada, pois de um modo geral apresenta os conteúdos desvinculados de seu uso. Normas e regras são incorporadas, esquecendo-se da função ampla e integrante da linguagem.

Para fundamentar esse processo de ensino sociointeracionista da linguagem, valemo-nos dos estudos relacionados à Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1981) que, segundo Smolka (2008), nos serve de base para muitas discussões, entre o ensino e os princípios teóricos, pois:

[...] aponta para a consideração do fenômeno social de interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. (SMOLKA, 2008, p. 29).

A partir dessa constatação, é possível afirmar que logo nos primeiros anos da Alfabetização o aluno é capaz de desenvolver-se de maneira eficaz e competente, partindo do princípio que é um sujeito falante de sua própria língua, vivenciando as diferentes relações sociais para construir seu enunciado.

Segundo nos esclarece Bakhtin (2010, p. 283) [...] “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Dessa forma, o trabalho com a escrita deve se dar em um jogo interativo entre o processo da fala e as hipóteses levantadas pelas crianças, para a construção dos enunciados na escrita, a fim de que mais tarde, essas crianças avancem gradativamente, tanto na fala como na produção de textos, dando sentido ao mundo da escrita.

Em outras palavras, significa dizer que os alunos precisam dos seus “saberes” – estimulados e compreendidos pelos seus professores – para que possam avançar cada vez mais na criação de novas hipóteses e

relacioná-las a sua própria experiência de mundo. Dessa perspectiva, a escola vem sendo desafiada a adotar uma nova postura em relação ao ensino de língua portuguesa, para que possa oportunizar aos alunos o desafio da leitura e da produção de textos, considerando sempre, dentre outros aspectos, a história e a própria cultura das crianças.

Para Possenti (2005, p. 47) “[...] poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se pode aprender por exercícios, mas por práticas significativas”. Diante disso, um ensino de língua portuguesa que compreenda a realidade histórico-social, deverá proporcionar atividades que garantam um processo de ensino/aprendizagem que possa ir além da simples decifração de signos para um desenvolvimento pleno e proficiente do leitor/escritor do seu texto.

Isso vem corroborar com os pressupostos bakhtinianos sobre a essência da linguagem e a comunicação discursiva, pois para Bakhtin:

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesse recurso linguístico especial (gramática). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência [...]. (BAKHTIN, 2012, p. 306)

Segundo nos esclarece Geraldi (1997, p. 42) “[...] No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença”. Essa situação é reveladora de que muitos professores equivocam-se quanto à prática de sala de aula, incorporando uma postura – frente ao ensino – de bagagem normativa.

Diante disso, é importante considerar que todo falante de uma língua constrói estruturas linguísticas, que segundo Travaglia (2002) são chamadas de gramática internalizada que deveria ser o ponto principal para o ensino de língua portuguesa, que tem por base a formação do sujeito. A essa integração entre ensino, língua e enunciação, é que a escola deveria pautar-se, pois recebe não só alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população, mas também aqueles que vêm das classes mais desfavorecidas e que, na maioria das vezes têm somente a escola como espaço de contato com o conhecimento elaborado cientificamente e com os bens culturais da humanidade.

É a esse desafio que procuramos ressignificar ao apresentarmos um trabalho com textos, com a escrita em um mecanismo que é construído a partir do jogo de fala/escrita ou a escrita da sua fala, estabelecendo um vínculo ainda maior, com esse texto. Dessa forma, o aluno poderá se utilizar de uma variedade linguística adequada, que pode ser ou não a culta, eliminando assim, todos os preconceitos linguísticos.

2. Paralelo entre as concepções de linguagem e o processo inicial da escrita

Entender esse processo nos remete às concepções de linguagem que são fundamentais para o ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva sociointeracionista. De acordo com Geraldi (1997) os estudos linguísticos pressupõem, fundamentalmente, três *Concepções de Linguagem*:

a) *A linguagem é expressão do pensamento.* Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmação – corrente – de que pessoas que não conseguem se expressar e não pensam.

b) *A linguagem é instrumento de comunicação.* Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) *A linguagem é uma forma de interação.* Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito, que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

A concepção de linguagem como forma de interação pressupõe que toda prática pedagógica tenha o texto como ponto de partida e ponto de chegada do ensino de língua, garantindo, assim uma maior eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados analisados neste trabalho têm por base o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (2007, p. 26-27) que preceitua, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que os objetivos devem estar ligados às práticas pedagógicas a fim de que a leitura e a produção

textual aconteçam. Em sua organização e funcionalidade, esse referencial destaca e

ênfata a importância de trabalhar em sala de aula com a diversidade textual, reconhecendo sua função e os modelos sociais que incluem: conteúdo, formato, características gramaticais, procedimentos específicos para cada tipo de leitura e escrita.

Dessa perspectiva, procuramos nos pautar no fato de que toda a ação pedagógica deve ser fundamentada por estudos e teorias que proporcionem, aos alunos, observar, discutir e refletir sobre os conhecimentos, em busca de resultados que estabeleçam uma relação significativa entre esses conhecimentos e o processo de desenvolvimento desse aluno. Como, então, a escola – que é regida pelo Referencial, e esse, sustentado pelas teorias – pode evitar um contraponto entre a prática pedagógica e a construção do leitor/escritor?

Em uma análise inicial, podemos notar que existe uma vontade e uma prática significativa, dessa escola por uma mudança, principalmente em seu papel social, onde a leitura e a escrita ganham poder de transformação voltada para a criança, como nos esclarece Souza:

[...] A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança se constitui, então, no objeto essencial de uma educação voltada para se criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder. (SOUZA, 2012, p. 75)

Nessa perspectiva, Smolka (2008, p. 63), sugere três pontos de vista para o processo inicial da Escrita, dos quais escolhemos o terceiro, que interessa para os aspectos que estamos tratando:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamental social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo da alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força a função interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprender sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Portanto, é nesse paralelo que as bases teóricas se reelaboram, como em um processo de *descobrir enigmas*, por meio dos textos, da fala, da enunciação, dando espaço às novas construções de sentido, trazidas pela criança. Como nos esclarece a autora, “que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior?” (SMOLKA, 2008, p. 71). Permitimos que a criança direcione o seu texto pelos caminhos do descobrir, do inovar, do elaborar, para que o sentido do escrito, esteja ligado à linguagem e ao pensamento.

Para tanto, apresentamos uma proposta de análise linguística realizada com três textos de crianças que são oriundas da educação infantil em escolas do município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Por uma questão ética, nomearemos essas três crianças com as três primeiras letras do alfabeto: Criança A, Criança B e Criança C. É importante ressaltar que a professora utiliza a prova diagnóstica de acordo com as perspectivas construtivistas embasadas em Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Analisamos três exemplos de textos, que foram aplicados pela professora, como forma de avaliação diagnóstica, para que, em um primeiro momento, ela pudesse levantar as possíveis hipóteses (A alfabética, B silábico-alfabética e C pré-silábica) construídas pelas crianças, A, B e C, com o objetivo de, ao longo do período letivo, indicar de forma evidente, o avanço dessas crianças na escrita.

Nessa mesma perspectiva, a professora mesmo durante o trabalho com outros textos, volta ao diagnóstico e mais uma vez, os resultados ganham mais sentido no *corpus* do texto, como podemos observar o aluno C, que assume seu papel de escritor. No entanto, todos os alunos A, B e C, estabelecem uma produção discursiva intensa, que os faz transformar os poucos conhecimentos que possuem da escrita convencional, em uma nova etapa, uma nova hipótese.

A



E.E.Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO:

DATA:10/04/2012

SÉRIE: 1°

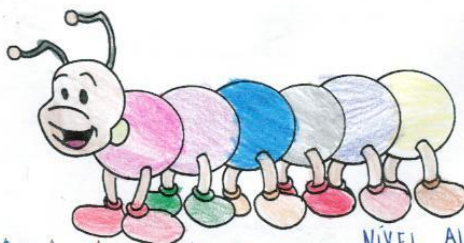
TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA


ESCREVA A MÚSICA: CENTOPÉIA DOROTÉIA

SENTINELA DOROTÉIA RESOLVEU VIAJAR CAGADO - OS TODOS OS SEUS
CAUSADOS FRETÓVEU A CAMINHAR NO CAMINHO FICOU CASA DA
RESOLVEU PEGAR O TREN NA JANELA QUO FO BTADAS LOS BICH
MHS MUITO BEM ERA O CACHORRINHO A-A-A ERA DOROTINHO
MHA-MHA-MHA LA VAGINHA MU-MU-LOGEOR PIRO GLU-GLU-



NÍVEL ALFABÉTICO

B



E.E.Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO: _____ DATA: 10/04/2012


SÉRIE: 1ª _____ TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

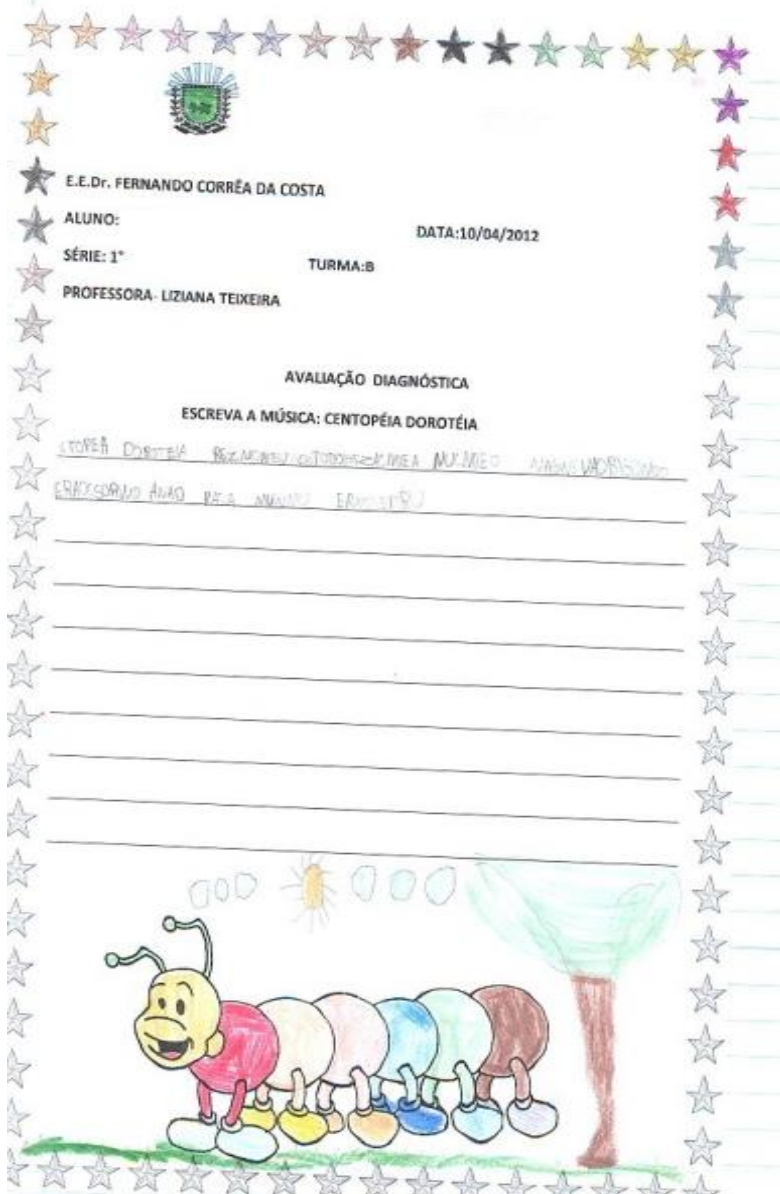
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA


ESCREVA A MÚSICA: CENTOPÉIA DOROTÉIA

CENTOR DORVAGACSTOSEOS VREI NUCA MSAD
REZOVOPOTERE NGANL OBXOMTOBO
EROCXRI, AO GATO ERASIPRO.



C





E.E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO: DATA: 10/04/2012


SÉRIE: 1ª TURMA: B

PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTOPÉIA DOROTÉIA

CENTOÉ DOROTÉIA RECORREU TODOS OS MEUS MEIOS PARA VISITÁ-LOS
PAROANDO AÍMOS PARA ANIMAR E ADIVERTIR



A música orientada pela professora é da “Centopeia Doroteia”, que significativamente, tem uma estrutura textual mais ampla, com sílabas complexas, rimas, palavras com diferentes formas ortografias (diferenciando-se da parte sonora da palavra) entre elas, algumas onomatopeias. Diante de tudo isso, a criança é encorajada a escrever, aquilo que canta e que na maioria das vezes a encanta, em uma atividade mental intensa, produtiva de linguagem, como nos esclarece Smolka:

Se tomarmos o texto, então, o *texto* – e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocamos o enfoque para a questão da constituição de sentido e perguntamos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que tipo de posição ela assumiu para escrever o que escreveu? – vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo da escrita. (SMOLKA, 2008, p. 84)

A partir dessas evidências, a professora tem a ressignificação da avaliação diagnóstica, em que os avanços foram construídos pelas crianças, mas é evidente que a grande questão vem à tona: como transformar a escrita não convencional em escrita de acordo com as normas de convenção?

É a esse desafio, que procuramos, mesmo que ainda em um processo de análise: perceber como a criança em meio ao seu grupo elabora e ressignifica o texto de um outro aluno. Nesse momento, a professora os convida para a reescrita coletiva do texto, momento em que todos terão a possibilidade de dar um novo significado ao texto do coleguinha. Vale ressaltar que para esse processo a professora tem consentimento dos alunos, para escolher um texto, que será reescrito com participação de todos, inclusive do próprio autor.

Contudo nesse momento, é dado a essas crianças um espaço que, pela atividade, se transformará na sua própria descoberta como leitor, como escritor, estabelecendo o verdadeiro sentido do texto no entremeio da relação social. Assim a reescrita coletiva, ganha um novo sentido, no qual as falas, as interações, jogos semânticos, os enunciados ganham vida em outros textos, produzidos por todos em muitas vezes, em muitos outros sentidos.

Nesse jogo, a criança ganha destaque em um sentido novo, onde tudo se transforma e o professor, por sua vez, apropria-se do papel de escriba e vai organizando na lousa o que as crianças dizem, questionam, afirmam e reelaboram para o novo texto. Vai surgindo o primeiro texto

coletivo da turma.

Esse papel de escriba é de tanta importância, que o professor estabelece uma relação de maior proximidade com o aluno, como afirma Smolka:

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!). (SMOLKA, 2008, p.95)

Observemos o texto de outra criança D, reescrito e registrado pelas crianças A, B e C:

A



B


AMANHÃ - DIA 10 DE MAIO DE 2012
HOJE É QUINTA-FEIRA

REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTO

ALUNA:

MÚSICA: CENTOPEIA DOROTEIA

CENTOPEIA DOROTEIA RESOLVEU IR VIAJAR
CALÇOU TODOS OS SEUS SAPATOS
E SE PÔS A CAMINHAR
NO CAMINHO SE CANSOU
RESOLVEU PEGAR O TREM
DE JANELA OBSERVAVA
OS BICHINHOS MUITO BEM
ERA O CACHORRINHO AU AU AU AU
ERA O GATINHO MIAU MIAU MIAU
ERA A VAQUINHA MU MU MU MU
ERA O SEU PERU GLU GLU GLU



C



Como podemos perceber no registro de cada texto, as crianças são levadas a uma incorporação do gênero, desafiadas a escrever o que cantam, o que os outros cantam e juntos transformam a música em um texto, escrito por eles. Nessa interação consigo mesmo e com os outros, é que a escrita ganha sentido, onde o texto ganha motivo para ser escrito. As regras, por sua vez, não têm espaço, pois a escrita flui, com a ajuda da professora, que cantarola com as crianças. E quando uma dúvida aparece é pelo som, na visualização das letras, na interação com o outro, na motivação dada pela professora, na memória sendo resgatada que o fluxo da escrita acontece.

Situações como essa geram e provocam *tensões*, em que a criança é levada ao esforço, ao contraponto, a ruptura, para que a produção tenha um sentido, que aos poucos vai se revelando em um processo contínuo, como nos explica Smolka:

A materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscurso vai adquirindo, pela escritura, novas características... (SMOLKA, 2008, p. 111).

Contudo, ainda hoje, a escola traz traços relevantes do ensino dirigido, mas percebemos que há uma vontade, por parte do professor, de transpor os “muros”, para que se possa dar/ter sentido a teoria sociointeracionista, em que o sujeito que já é escritor/leitor desenvolva de forma contínua, seu processo de ensino/aprendizagem e a escola possa ser o local ideal para isso.

Seguindo esses princípios, nos esclarece Possenti:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significa escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida, basta que verifiquem como escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redação. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, leem e releem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefe, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva” (POSSENTI, 2000, p. 49).

A partir desta reflexão, procuramos mostra que há um caminho possível, mesmo que estreito, para mudanças significativas na conjuntura educacional, pois a teoria está na forma da lei (como nos Parâmetros

Curriculares Nacionais ou nos Referenciais Didáticos de cada Estado). O que então precisamos fazer para que a escola incorpore essa nova teoria e essa nova prática? É preciso, contudo, que todos possam conhecer e praticar essas novas formas de alfabetização/letramento, no momento histórico em que vivemos para que a transformação necessária aconteça.

3. Considerações finais

É possível afirmar, a partir dessas reflexões, que a prática pedagógica fundamentada na teoria sociointeracionista para a aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais, garante um processo mais abrangente e seguro para um resultado mais eficaz, levando a criança a um desenvolvimento contínuo de desafio para a nova aprendizagem.

Para isso, vale ressaltar que o professor deve prover-se de estudos teóricos ligados à linguagem como forma de interação, acreditando significativamente, que existe um processo que se constrói ao longo da escolaridade e não como pronto e acabado em cada ano escolar cumprido. O que podemos perceber, com os trabalhos realizados pelos alunos A, B, C e D, orientados pela professora, é uma possível mudança na postura, principalmente da professora, que pode ir além do papel de escriba, gerando outros textos, pelas interações feitas na sala de aula.

Diante dessas considerações, ressaltamos que a relação de aprendizagem por meio do estudo dirigido, faz parte de um processo de ensino e a maneira que a professora o conduz é relevante e apropriado, mas precisamos tornar a prática de análise linguística uma evidência em nossas aulas de língua portuguesa e sobre tudo, a partir dos textos que são produzidos pelos alunos.

Práticas como essas, voltadas à interação social, a discursividade e a produção de sentido, levam-nos a abrir um leque de possibilidade, para a prática em sala de aula que possibilite o desenvolvimento pleno do aluno, dando a ele a oportunidade da ruptura, da resignificação, da construção ativa e crítica de leitor/escritor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, João Wanderley (Org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 14ª reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA Solange Jobim e. *Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 1ª reimpr. São Paulo: Papirus, 2012.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA et al. (Orgs.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

**AS MARCAS DA ESCRITA
NA ORALIDADE DE ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO**

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

1. Introdução

Há muito se vem digressionando acerca das diferenças entre as modalidades oral e escrita de uma dada língua. Pouco se falou, pois, das semelhanças entre elas. Também é um fato que, nos trabalhos sobre tais modalidades da língua, a linguagem escrita sempre fora enfatizada.

No Brasil, por exemplo, decerto essa postura dos pesquisadores de um passado não muito distante se justificava, porquanto tais pesquisas eram incipientes. Daí, terem demonstrado uma relativa insipiência, pois muitos deles concluíram primeiramente que a escrita seria um tipo de transcrição da fala, e, mais tarde, que essas modalidades seriam fenômenos diferentes.

Atualmente, já se reconhece que os antigos se valeram de métodos equivocados na comparação entre a oralidade e a escrita. Também deixaram de considerar a diferença que existe entre “processo de produção linguística” e “produto linguístico”. Ainda refletiram de forma pouco conveniente acerca da natureza de cada uma daquelas modalidades linguísticas.

Ora, nem a escrita é a transcrição da fala, não sendo elas, portanto, iguais, nem são diferentes por terem processos de produção específicos e terem em suas naturezas características particulares entre tantas comuns.

De fato, há mais semelhanças do que diferenças entre elas. E isso não nega o fato de cada uma dessas modalidades linguísticas ter as suas características particulares. Quanto ao processo de produção, as pessoas não escrevem do mesmo modo que falam (BOTELHO, 2012), contudo constata-se certo isomorfismo entre tais modalidades quando seus produtos são analisados a partir de um contínuo tipológico (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

Logo, não se pode deixar de reconhecer que é exclusivo o processo de cada uma delas. Também não se podem ignorar as influências que uma exerce sobre a outra.

Portanto, pode-se constatar que num dado momento a escrita influencia a oralidade, como poderemos fazer a partir deste trabalho. Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é identificar as marcas da escrita em produções orais de alunos de nível médio, o que faz com que os produtos oral e escrito se assemelhem nesse estágio do letramento de tais usuários.

2. *Ciclo de influências mútuas de uma modalidade sobre a outra*

Durante o processo de letramento, há um momento em que se pode observar uma isomorfia entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Essa isomorfia é mais acentuada em textos (orais e escritos) de indivíduos que mantêm um contato constante com a escrita e a oralidade, isto é, quanto maior for a prática do escrever e do falar, maior será a semelhança entre a escrita e a fala. Brown (1981) afirma que há dois tipos distintos de fala: a fala pré-letramento e a fala pós-letramento. Aquela, anterior ao letramento, exerce influências sobre a escrita, dando início ao que venho chamando de isomorfia parcial; esta, posterior ao letramento, sofre influência da escrita, o que faz o falante executá-la conforme o que sabe da escrita.

E é neste estágio da linguagem que se pode verificar a isomorfia de que falo. Tal ciclo poderia ser esquematizado da seguinte forma:

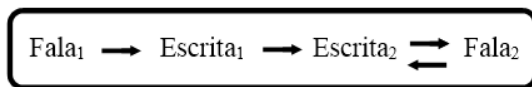


Figura 1. Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas

Corroborando Kato (1987), a Fala₁, que deve ser entendida como a fala pré-letramento, e a Escrita₂ se distinguem e se distanciam. Letramento, nesse caso, deve ser entendido tão somente como o manuseio individual do sistema escrito e não um conjunto de práticas sociais.

Convém lembrar, que nessa Fala₁ não há influência da escrita, já que ainda não se deu o contato direto com essa modalidade. Já na Fala₂, momento em que o manuseio da escrita se mostra desenvolvido, as influências da escrita são flagrantes. A criança procura simular na fala a Escrita₂, constituindo a Fala₂, que por sua vez também influencia a Escrita₂, que continua influenciando a Fala₂. Dá-se, por conseguinte, um ciclo de simulações contínuas.

Considerando tal fenômeno, não se deve crer numa fala-padrão, como afirma Kato (*Op. cit.*), corroborando Brown (*Op. cit.*), nem numa simples tecnologização da fala, como o quer Ong (1982). O resultado do desenvolvimento das influências mútuas das modalidades escrita e oral, que é por si só ilimitado, é muito mais complexo do que se imagina.

De fato, após o contato contínuo com a escrita, o indivíduo falante passa a apresentar uma nova fala, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.

Que cada uma destas modalidades apresenta certas características, que as particularizam e que, de certa forma, nos fazem distinguir uma da outra, ninguém pode negar. Crer numa fala-padrão é o mesmo que aceitar a inconsistente tese (antiga e já ultrapassada) de que a escrita seria um tipo de substituição da fala³⁷, como se ela fosse uma forma de transcrição da linguagem oral (Ver BLOOMFIELD, 1933). A diferença está na inversão do foco: a fala-padrão seria falar como se escreve.

3. *Influências da linguagem escrita sobre a prática da oralidade*

Considerando a **Figura 1** acima, a Fala₂ é aquela na qual se podem observar marcas da escrita; é a fala pós-letramento.

De fato, e a escrita (Escrita₁) que, inicialmente, recebe influência da oralidade. Mais tarde, é-lhe imposta uma escrita convencionalizada, socializada (Escrita₂), que difere substancialmente daquela utilizada até então. Esta influencia a sua fala (Fala₂), que procura agora reproduzir a escrita, num ciclo contínuo de simulações.

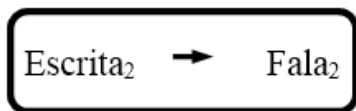


Figura 2. Influência da escrita sobre a fala.

³⁷ "A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um *ersatz* da fala." (CÂMARA Jr., 1991, p. 16).

Essa Fala₂, que procura simular a Escrita₂, é a fala pós-letramento. Nesse momento, em que se dá o desenvolvimento de uma escrita “autônoma” (segundo a nomenclatura e concepção de ONG), que difere substancialmente da Escrita₁ (que, para o aprendiz, constitui uma representação da sua linguagem oral), é a fala que procura simular a escrita, como se pode perceber no esquema da **Figura 2** acima.

A partir desta concepção, é que pude observar que textos orais do nível médio apresentam uma semelhança muito grande com a sua escrita.

4. Apresentação e análise dos resultados

Para comprovar a hipótese de que a escrita exerce influências na oralidade daquele nível escolar, já que os alunos procuram escrever conforme a norma culta e se autocorrigem ao falarem, pedi-lhes que gravassem um texto narrativo sobre um fato marcante.

Comparando os textos escritos com os textos orais, pude comprovar as marcas das influências da escrita sobre a oralidade. A identificação de tais marcas torna-se mais fácil, se considerarmos algumas características específicas do texto escrito.

São características do texto escrito: o uso de conectivos subordinativos e coordenativos (diferentes de “e” e “mas”) na elaboração de frases com certa complexidade estrutural, o uso de pronomes relativos, períodos mais longos, limitados por estruturas do pensamento lógico, estruturas com verbo na voz passiva, nominalizações e elipse do sujeito.

Convém ressaltar que este estudo é de natureza estruturalista e que tomou, como referência, as estruturas superficiais.

A seguir uma amostragem dos fenômenos escrutados nos textos escritos:

4.1. Uso de conectivos subordinativos e coordenativos, na elaboração de frases com certa complexidade estrutural

(01) eu fiquei muito abalada quando elas falaram qui: a academia ia sê vendida’ (+)”

- (02) foi a morti du meu avô (qu'era uma pessoa) super (++)
companhêra' imbora eu nu:: tenh/ eu num sintu—eu num
necessiti di—um ôtru pai' (+)"

Além desses dois exemplos (ambos da primeira fase de cada nível escolar), foram encontrados muitos outros. Porém, todos se apresentam com problemas; não são períodos bem estruturados.

Nos textos da segunda fase, a incidência de estruturas com conectivos é um pouco maior, mas essas estruturas também se apresentam com problemas. Na verdade, é flagrante o uso de marcadores discursivos (principalmente o marcador “aí”), como elementos de ligação entre as unidades de entonação.

4.2. Uso de pronome relativo

- (03) (++) lá eu mi sintu bem tem us meus amigus i us meus
primus qui eu gostu muito,
(04) É: primêru eu tava na casa dus meus avós que tinham vi-
ajadu: pra Portugal (++)

Além dessas estruturas, todas da segunda fase, muitas outras foram encontradas, inclusive nos textos da primeira fase.

Convém ressaltar que, além do relativo “que” e o relativo “onde”, o qual foi usado cinco vezes, nenhum outro relativo foi encontrado, e que em nenhuma vez a preposição exigida pelo verbo da oração subordinada adjetiva foi utilizada.

4.3. Períodos mais longos, limitados pelo pensamento lógico

- (05) aí—eu aí eu abandonei a prancha i fui caí di peitu, (++)
aí(+) aí eu furei uma—duas—três—cheguei lá na arrebenta-
çãu—aí? aí—eu vi qui tava grandi mesmu, nãu ia dá pra—eu
pegá onda di peitu, (++)
(06) quandu—a genti viu' a—genti achô u Máximu/um profes-
sor qui entra na sala' dizendu quê:: eli preferia nãu dá
aula e sim nsinar comu—nós (incomprensível) si faz ar-
roz, a genti achô u Máximu—porque nenhum professô en-
trava na sala dizendu qui nãu queria dá aula, (++)

Pode-se perceber nos exemplos acima, a incidência flagrante do uso do marcador discursivo “ai” e das pausas, apesar de as estruturas frasais terem sido limitadas pelo pensamento lógico e não simplesmente pela entonação.

4.4. Estruturas com verbo na voz passiva

- (07) eu não por que eu nunca tinha sidu: (++) infaixada antis (...)
- (08) ê ê poderia sê operada naqueli momentu (++)
- (09) porqui—minha sala tava toda apagada, (++)
- (10) i:: eu quebrei a perna direita' (+) fui levada pro—hospital' (++)
- (11) depois qui eli morreu i foi enterradu' u qu-eu mais sofria (...)"

Além desses cinco exemplos, foram encontrados mais alguns casos desse tipo de estrutura (com verbo auxiliar). Não foi encontrada nenhuma estrutura com o pronome apassivador. Como as ocorrências foram em número semelhante nas duas modalidades, concluí serem comuns a ambas.

4.5. Nominalizações

- (12) QUÊ a mi/ elis tinham pedidu pra genti podê:: ficá dand'uma oLHADa na casa delis (...)
- (13) lembu di tudu qui (++) eu passei lá di todas as apresentaçõis qu'eu fiz
- (14) (...) mudei meu comportamentu cum muitas pessoas (...)

Além desses três exemplos, que foram os únicos encontrados nos dez textos orais da primeira fase dos informantes do ensino fundamental, relacionei mais dois em textos orais da segunda fase desse mesmo nível e sete em textos da primeira fase e oito em textos da segunda fase dos informantes do ensino médio. O que me faz crer que o uso de nominalização é uma característica da linguagem escrita de usuários com um grau de letramento mais elevado.

4.6. Uso de elipse de termos

- (15) aí depois busquei' fiquei u dia todú im casa i ninguém,
incontrava cum tod-us meus amigu/ sabi (+)
- (16) ((riso irônico)) mi–arrumei' (+) fui–pra casa di uma ami-
ga minha qui mora lá pertu, aí fiquei lá cu-ela–conversei
cum ela–falei (...)

Foram encontrados, ainda, exemplos de omissão de outros termos: verbo, complemento, predicado e até de adjuntos. Muitas dessas omissões constituem uma falta de domínio da língua, pois não servem à coesão conveniente e nem caracterizam um estilo próprio. Caracterizam apenas “falhas” em relação à norma culta e prejudicam muitas vezes a clareza da estrutura frasal.

Além desses elementos que caracterizam a modalidade escrita, mas que podem ser encontrados nas produções da modalidade oral, o que representa a influência daquela modalidade sobre esta, também foram observados outros aspectos comuns às duas modalidades.

Tais aspectos, como topicalização e orações reduzidas de infinitivo ou de gerúndio, por terem tido uma ocorrência equivalente nas produções orais e escritas analisadas dos dois níveis (Fundamental e Médio), parecem ser características comuns às duas modalidades da língua.

5. *Considerações finais*

A análise aqui apresentada não privilegiou a norma, considerada culta, e, por conseguinte, não foi tratada a questão do certo e do errado. Naturalmente, esta norma culta foi considerada, pois serviu de modelo de descrição e análise do material utilizado (gravações espontâneas), uma vez que o objetivo do trabalho é comprovar as influências da escrita sobre a oralidade, principalmente em sua fase inicial, já que se supõe que o ciclo de influências mútuas se estende durante o processo de letramento de um indivíduo.

Daí, não considerar corretas ou erradas as estruturas sintáticas dos textos analisados, mas adequadas ou não adequadas em relação à norma-padrão da escrita, ou culta.

O interesse pelo assunto surgiu durante o desenvolvimento normal do meu mister. Como professor de redação das turmas de nono ano e de

segundo grau de uma escola particular da Ilha do Governador, percebi que havia diferenças no produto das turmas: as redações dos alunos de terceira série do segundo grau apresentavam menos inadequações sintático-semânticas do que as redações dos alunos de nono ano, e que ambas eram similares à oralidade em cada estágio. Isto é, características da escrita dos alunos da terceira série do segundo grau eram encontradas em suas falas e características da escrita dos de nono ano, nas suas. Entretanto, os textos daquela se identificam mais com a linguagem escrita do que com a linguagem oral.

Concluo, pois, corroborando a teoria de Brown, que neste estágio é a oralidade que procura simular a escrita, o que não se verifica nos textos dos alunos de nono ano, os quais se identificam mais com a linguagem oral.

É interessante observar que, no caso destas turmas, as técnicas de redação lhes são apresentadas no sexto ano e somente no segundo grau (especialmente, na terceira série) é que os alunos, com algumas exceções, procuram a autocorreção, que se desenvolve durante o terceiro grau, estágio em que ainda se verificam desvios da norma culta em textos escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. A Correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José C. (Org.). *Língua em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-8.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai: Paco, 2012.

_____. As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*, Ano 12, n. 35, Maio/Agosto, 2006. p. 20-31 e em *Fonética e Fonologia, Léxico e Semântica – Cadernos do X CNLF*, V. X, n. 14, 2006. p. 103-13. 103-13.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. *Cadernos do CNLF*, V. IX, n. 03 tomo 2 – *Filologia, linguística e ensino*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 30-42.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, V. VIII, n. 7. *Produção e Edição de Textos*. CIFEFIL: Rio de Janeiro, 2004. p. 57-69.

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. *Discurso e Língua Falada*. CiFEFIL: Rio de Janeiro, 2003. p. 157-77.

_____. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Tese (Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2002.

_____. *A influência da oralidade sobre a escrita*. Monografia Inédita (Curso de Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BROWN, Gillian. Teaching the spoken language. *Association Internationale de Linguistic Apliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981, p. 166-82.

CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, Jane. “Properties of speaking and written language”. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ONG, Walter J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

TANNEN, Deborah. The oral/literate continuum in discourse. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

**ASPECTOS FONÉTICOS DO FALAR URBANO E RURAL
DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BAHIA**

Aldecy Souza de Veras Brasileiro (UNEB)

deccabrasileiro@hotmail.com

Maria Lúcia Souza Castro (UNEB)

malucao@ig.com.br

1. Introdução

A língua é o reflexo das evoluções da sociedade e, por meio dela, as relações sociais são construídas. É uma atividade coletiva, no entanto, a sua realização através da fala é individual. O português, como explica Mattos e Silva (1988), é a língua nacional de um país oficialmente unilíngue, mas, na realidade, como se sabe, multilíngue: o Brasil. Quando se fala em unidade da língua portuguesa com diversidade de manifestações, subentende-se, por um lado, a estrutura comum que está na base das suas distintas realizações e, por outro lado, os fatores históricos que a unem (MATTOS E SILVA, 1988).

Este trabalho analisa a ocorrência de fenômenos fonéticos no português falado nas zonas urbana e rural do município de Santo Antônio de Jesus, localizado no Recôncavo Baiano e que dista 187 km da capital do Estado, Salvador. O *corpus* foi constituído por entrevistas, a partir da fala de oito informantes, todos nascidos nas áreas pesquisadas. O tratamento dos dados observa os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista laboviana.

Na análise dos dados, levou-se em consideração as duas áreas (R: rural e U: urbana), informantes de dois gêneros (homem = H e mulher = M) e faixas etárias distintas (Faixa 1 = 20 a 40 anos; Faixa 2 = 50 a 70 anos), cruzando-se, portanto, as variáveis área x gênero x faixa etária. A variável escolaridade foi neutralizada, uma vez que todos possuem o ensino médio completo

Com o intuito de preservar a identidade dos informantes, estes foram identificados com o seguinte código: UM1 representa um informante da zona urbana (U), mulher (M), da faixa etária 1 (20-40 anos); UH1 representa um informante da zona urbana (U), homem (H), da faixa etária 1 (20- 40 anos); RM2 e RH2 representam, respectivamente, informantes do gênero feminino e masculino da zona rural, ambos da faixa etária 2 (50-70 anos).

Sobre o município pesquisado, há de se considerar que, durante a década de 70, houve uma migração da população rural para a cidade, tornando o comércio local a principal forma de economia. Atualmente, mesmo contando com dois *shoppings centers* e centenas de lojas variadas, é relevante salientar a importância da feira livre para o desenvolvimento da cidade. A feira livre é considerada a mais barata da Bahia, com preços baixos, variedades e produtos de qualidade. Nela, também se encontram os produtos da terra cultivados pelos agricultores da zona rural. Além disso, registra-se, há mais de trinta anos, a presença da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, e, mais recentemente, da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo, ambas com ampla oferta de cursos superiores. Todos esses elementos contribuem para o grande fluxo de consumidores que impulsionam a economia do município e para a grande mobilidade da população local e dos municípios vizinhos.

2. Realidade linguística brasileira: diferentes falares

Em qualquer língua, há diferentes formas de se dizer a mesma coisa e, conforme o contexto e a situação, as escolhas podem não ser exatamente as mesmas para o mesmo falante. A ideia de que a variação é uma característica inerente a qualquer sistema linguístico conduz naturalmente à busca por uma explicação para o fato de o falante, ou grupo de falantes, efetuar uma determinada escolha e não outra (BRESCANCINI, 2007).

Importa salientar que a variação linguística não ocorre aleatoriamente, ou seja, ela é sistemática, uma vez que as variações são condicionadas pelos fatores internos estruturais da língua e por fatores sociais da comunidade de fala que atuam continuamente sobre a linguagem. William Labov (2008, p.184) explica que “a variação sistemática constitui-se em modos alternativos de se dizer a mesma coisa, desde que esses modos contenham o mesmo significado referencial”.

Ainda sobre isso, Bagno (2007) sublinha que a percepção e o estudo cuidadoso da variação linguística revelam os padrões estabelecidos pela estrutura da própria língua, desmistificando a ideia que define as variações como frutos do acaso. É importante ressaltar que, no modelo teórico sociolinguístico, comunidade de fala não é um grupo formado por pessoas que falam exatamente da mesma forma, mas, sim, que compartilham traços linguísticos e normas que as diferenciam de outros.

Nos grandes centros urbanos, falantes de diversas variedades do português brasileiro convivem diariamente, principalmente devido ao processo de migração. Há nos falares dessas pessoas marcas regionais. Cada falar é caracterizado pelas realizações individuais que representam a identidade geográfica de cada povo. No nível fonético, por exemplo, o dialeto baiano pode ficar evidenciado pela pronúncia das vogais abertas e pela perda do “r” final, o falar carioca é marcado pelo chiamento do “s” e a aspiração do “r”, entre outras características. No entanto, é pertinente salientar que regiões diferentes podem apresentar pronúncias semelhantes, o que pode dificultar a identificação do pertencimento do falante à determinada região.

Os falares que constituem o português brasileiro apresentam, entre outros, fenômenos fonéticos característicos de cada comunidade. De acordo com o filólogo João Ribeiro (1933 *apud* CALLOU & LEITE, 2002, p. 8) “não pode haver um fenômeno bom e outro mal ou ruim, todos são essencialmente legítimos. Não existe, assim, variante boa ou má, língua rica ou língua pobre, dialeto superior ou inferior”.

Para melhor entender as variações do português brasileiro, é importante atentar para o contínuo de urbanização estabelecido por Bortoni-Ricardo (2004). Neste, em um dos extremos, estão situados os falares rurais mais isolados pelo difícil acesso geográfico e, no outro extremo, os falares urbanos que sofreram influência linguística através dos meios de comunicação de massa e da escola. Entre esses dois polos opostos, fica a zona *rurbana*, como explica Bortoni-Ricardo (2004), formada pelos migrantes de origem rural que são influenciados pela mídia e pela tecnologia urbanas.

Há algumas expressões e realizações típicas dos falares rurais que podem ser bastante distintas e até desaparecer se comparadas às dos falares urbanos. Tais traços são os que geram mais preconceitos para seus falantes, como a realização dos vocábulos “artura” ao invés de “altura”, “broco” ao invés de “bloco”. Há, no entanto, outros traços que estão presentes na fala de todos os brasileiros, independentemente de a localização geográfica ser urbana ou rural. Ocorre, nesse caso, uma distribuição gradual, como, por exemplo, “limoero” ao invés de “limoeiro”, “tivé” em lugar de “tiver”.

3. Análise dos dados

Os dados analisados permitem identificar quais fatores condicio-

nam a ocorrência dos traços diferenciadores das variedades de fala consideradas e como os fatos fonéticos da área geográfica em foco situam-se no âmbito geral das variações do português brasileiro.

Após a transcrição das entrevistas, para a realização da análise dos dados, optou-se pela elaboração de tabela para agrupar os fenômenos de acordo com as variáveis selecionadas.

FENÔMENOS FONÉTICOS	INFORMANTES							
	UUM1	UUH1	UUM2	UUH2	RRM1	RRH1	RRM2	RRH2
Aférese								
Síncope em sílaba travada								
Síncope (redução da marca de gerúndio) –ndo> -no								
Apócope (marca de infinitivo)								
Apócope (nomes)								
Monotongação								
Ditongação								
Iotização do lh ($\lambda > \gamma$)								
Despalatalização do lh ($\lambda > l$)								

Tabela 01: Visão geral da ocorrência dos fenômenos fonéticos pesquisados

A tabela acima apresenta um panorama dos resultados, possibilitando uma visualização geral da ocorrência dos fenômenos considerando-se todas as variáveis.

Observando-se a tabela, pode-se verificar como os fenômenos linguísticos ocorrem com o cruzamento das variáveis. Nos usos linguísticos dos quatro informantes da zona urbana e dos quatro da zona rural, se constatou a ocorrência da maioria dos fenômenos pesquisados. Apenas três fenômenos não foram observados na fala de informantes da sede do município de Santo Antônio de Jesus.

A presença dos fenômenos aférese, síncope em sílaba travada e com redução da marca de gerúndio, apócope em nomes e com redução da marca de infinitivo, monotongação e ditongação, nas duas áreas geográficas, indica que a ocorrência destes fenômenos não está relacionada a fatores puramente diatópicos. No entanto, é pertinente salientar que a aférese não ocorreu na fala das duas informantes do sexo feminino da zona urbana.

Em corrente contrária, os fenômenos iotização e despalatalização do /k/ foram registrados apenas na área rural. A não ocorrência na fala de informantes da zona urbana pode indicar que se trata de uma variedade também relacionada a aspectos diatópicos.

É interessante sublinhar que tanto a iotização quanto a despalatalização do /k/ são variantes desprestigiadas socialmente. Falantes que utilizam “muié” ao invés de “mulher” geralmente sofrem preconceito linguístico quando estão em comunidades cujos falantes utilizam variedades mais próximas da considerada padrão.

Cabe analisar cada fenômeno separadamente, observando as diferentes realizações que um mesmo vocábulo pode assumir. Como foi mencionado anteriormente, o fenômeno denominado aférese foi encontrado na fala de quase todos os informantes, exceto na fala de duas mulheres da zona urbana, sendo uma da faixa 1 e outra da faixa 2. Esse equilíbrio mostra que não se trata de uma influência relacionada à faixa etária. No entanto, interessa salientar que as ocorrências encontradas na sede do município foram todas derivadas do verbo “aguentar”, que, na fala coloquial, assumiu as formas “guento” (UM1 l. 124), “guenta” (UH1 l. 29), “guentava” (UH2 l. 36, UH1 l. 114); “... faço academia para podê *guentá* o pique...” (UH1 l. 128). Essas variações são bastante notadas na linguagem coloquial do português brasileiro.

Já na fala dos informantes de ambos os sexos da zona rural, além das variedades citadas acima, esse fenômeno foi encontrado em variações do verbo “acostumar”: “costumando” (RH1 l. 34) e “costumado” (RM2 l. 134). Além dessas ocorrências, também foi encontrada a variação “pavorada” (RM2 l. 28) ao invés de “apavorada”, “molecê” para amolecer (RH2 l. 14) e realizações como: “eu corri ligeiro pra casa de farinha todo *repiado*...” (RH2 l. 58); “... *gonia* retada...” (RM1 l. 33) e “... me *garrava* pelo braço...” (RM2 l. 51). Estas realizações com a queda do segmento sonoro inicial “a” podem causar certo estranhamento visto que não são formas de uso corrente no português brasileiro.

Outro fenômeno observado foi a síncope em sílaba travada, presente na fala dos informantes das duas áreas. Registraram-se realizações como: “diveção” (UM1 l. 10), “comercial” (UH1 l. 6), “concuso” (UM2 l. 94), “tocida” (UH1 l. 130), “beço” (UM1 l. 138); “comeciário” (UM2 l. 129), “seviço” (UH2 l. 107); “paceiro” (RH1 l. 55), “foça” (RM2 l. 103). “comécio” (RH1 l. 16), “convesa” (RM2 l. 36) e “convesando” (RH2 l. 76).

A pesquisa evidenciou que a queda de segmentos sonoros é frequente e pode ocorrer em ambientes fonológicos distintos. O outro tipo de síncope, cuja queda do segmento sonoro reduz a marca de gerúndio, é também um fenômeno recorrente na fala de todos os informantes de ambas as áreas. Em todos os vocábulos no gerúndio, ocorreu a queda do fonema /d/. Dessa forma, a terminação *-ndo* passou a *-no*.

A redução de gerúndio ocorreu nas três conjugações verbais e foram registradas ocorrências como: “... como eu tava te *falano*, já tô *procurano*...” (UM1 l. 127); “... toda de branco *perguntano* pra que ele tava *chamano* ela...” (RM2 l. 139); “... e fui pra ilha *nadano* com a maré seca, aí eu fiquei na ilha *brincano*...” (UH2 l. 47); “... todo mundo ficou *comentano* e... e eu fiquei *pensano*...” (RH2 l. 123); “aprendi muito *leno* e *estudano* e *viveno*...” (RM1 l. 89); “... eu voltei e tô me *sentino* muito melhor...” (UM1 l. 66); “... as mulheres *vigiano*...” (RM1 l. 27) e “termino *esqueceno*...” (UH1 l. 27); “eu fico *ligano*...” (UH2 l. 110); “*encheno* a paciência...” (UM2 l. 104); “ela me deixou *sentino* dor...” (RH2 l. 28).

Diversos estudos têm demonstrado que é comum essa realização reduzida na fala coloquial do português brasileiro, não sendo, portanto, estigmatizada (FERREIRA, 2007). É importante ressaltar que um processo de síncope semelhante à redução da marca de gerúndio ocorreu também com o vocábulo “quando”, cuja estrutura fonêmica é a mesma da forma verbal do gerúndio: registrou-se a queda do segmento sonoro /d/ nas realizações de todos os informantes da zona rural (quando > *quano*).

Ainda sobre os processos de queda de segmento sonoro, foi absoluta a ocorrência da apócope em verbos no infinitivo, já presente em vários dialetos românicos (DUBOIS, 2007). Na fala de todos os informantes das duas áreas pesquisadas, os verbos perderam o “r” final que caracteriza o infinitivo. Essa mudança se reflete no plano morfológico, uma vez que este segmento designa flexão modo-temporal e, com a sua queda, o verbo perde a marca de infinitivo.

Foram registradas muitas ocorrências, como: “cria”, “adotá” (UM2 l. 64), “aparece”, “batê” (UH2 l. 66), “consegui”, “assisti” (RH1 l. 14), “oferecê” (UM1 l. 65), “marcá” (RH1 l. 48), “viajá” (RH2 l. 87), “embuchá” (RM2 l. 29). Todos os verbos no infinitivo sofreram esse processo, tanto na zona urbana quanto na zona rural, entre todos os informantes. Conclui-se, então, que o processo não está relacionado à localização geográfica, tampouco ao sexo ou à idade do falante.

A apócope em nomes também foi bastante evidente na fala dos in-

formantes de ambas as localidades. Entre os vocábulos registrados, foram recorrentes realizações como: “mulhé” (UM1 l. 20), “celulá” (UH1 l. 10), “pió” (RM2 l. 22), “amô” (RH1 l. 29), “computadô” (RM1 l. 52), com apagamento do “r”; e, ainda, “mei” (meio) (RH2 l. 64) e “vei” (veio) (UH2 l. 81), que não seguem o padrão de queda do “r” final, mas do segmento vocálico “o”.

O fenômeno da monotongação, estudado ora como uma variação fonética de fácil articulação, ora como uma marca sociolinguística e dialetal, foi registrado na fala de todos os informantes: os ditongos /ey/ e /ow/ foram reduzidos a /e/ e /o/. Aragão (2000) sublinha que o contexto fonológico posterior é fator preponderante para a ocorrência deste processo. Os fonemas consonantais /ʃ, r, ʒ/, em posição posterior ao ditongo, facilitam sua monotongação.

Os dados registrados nesta pesquisa corroboram a teoria supracitada. A maioria das palavras que monotongaram têm exatamente o referido contexto fonológico. Foram observadas ocorrências como: “Tinha manguera, jambero, jaquera...” (UH1 l. 101); “... a vendedora pra cima e pra baxo, carregando caxa...” (UM2 l. 116); “...quejeo torrado...” (RM1 l. 123); e, ainda: “dexar” (UH1 l. 14) e “loco” (RH1 l. 13); “foguera” (RM2 l. 71) e “poco” (UM2 l. 31). Além disso, o registro coloquial e informal é o que mais favorece a monotongação. Observou-se que esse fenômeno também não está relacionado a fatores diatópicos, muito menos às variáveis gênero e faixa etária.

Em direção contrária, a ditongação ocorre quando uma vogal transforma-se em ditongo e, segundo Aragão (2000), está à mercê das variações de todos os tipos: das puramente linguísticas, ligadas ao contexto fonético imediato, anterior ou posterior, à velocidade de elocução ou tamanho da palavra, até as sociolinguísticas, especialmente ao nível ou registro de fala.

O ditongo é um elemento linguístico registrado na língua portuguesa desde o latim. Há fatores que favorecem a ditongação. Conforme explica Aragão (2000), o contexto posterior que determina a ditongação é o dos fonemas /s/ e /z/. Isso foi ratificado nesta pesquisa, uma vez que todas as palavras que ditongaram possuem exatamente este contexto posterior, entre elas: “rapaiz” (UH2 l. 31), “freguêis” (RH1 l. 36), “capaiz” (RH1 l. 61).

Aragão (2000) também sublinha que a extensão da palavra é outro fator decisivo para a ditongação. Palavras monossilábicas e dissilábicas

são as que mais se ditongam. Este fato também foi comprovado na fala dos homens e mulheres das duas áreas pesquisadas, como, por exemplo, em: “paiz” (UM1 l. 22), “feiz” (RM1 l. 74), “veiz” (UM1 l. 87), “deiz” (UH2 l. 78), “faiz” (RH2 l. 100), além dos exemplos anteriores.

No que se refere à ocorrência dos processos de iotização e despalatalização, os resultados desta pesquisa ratificam a hipótese de se tratar de fenômenos essencialmente diatópicos, pois apenas na zona rural o fonema /k/ foi substituído por /y/ ou por /l/.

Dentre outros exemplos, tem-se no *corpus*: “... a gente *escoie*u a data...” (RM1 l. 11); “... nós *trabaia* muito pra comprar uma roupa *meió*...” (RH1 l. 70); “... naquele tempo não tinha tanto posto *espaia*do como hoje...” (RM2 l. 12); “... eu dou *conseio*...” (RH2 l. 19). Tem-se aí, a semivocalização em posição intervocálica. O fonema /k/ passa a ser realizado como iode. Esse fenômeno pode ser explicado historicamente já que, na passagem do latim para o português, a iotização antecede a palatalização (JOTA, 1976).

Para a despalatalização do /k/, registraram-se ocorrências nas duas faixas etárias. Na primeira faixa registrou-se: “*culé*” e, repetidas vezes, “*mulé*” (RM1 l. 21). E, na segunda faixa etária, além do mesmo vocábulo, registrou-se “Guilherme” (RM2 l. 75). Vejam-se os contextos das ocorrências: “... tomava mingau quente mas era de *culé*...” (RM1 l. 22); “... de uma certa feita que a *mulé* tava parida...” (RH2 l. 62); “... o nome dele é *Guilherme*...” (RM2 l. 75). Nesses exemplos, ocorre a realização alveolar ao invés de palatal do fonema lateral.

Nos dados da zona rural, notou-se que, em nenhum dos vocábulos, o fonema /k/ foi realizado como consoante palatal: ora iotizava, ora despalatalizava. Jota (1976) sublinha que se trata de fenômenos comuns em camadas rurais

À exceção da não ocorrência da aférese entre as mulheres da zona urbana, os dados explicitam que a fala de homens e mulheres equiparou-se de uma maneira geral, e este fato refutou a hipótese de que as mulheres têm um maior rigor no uso da língua, conservando as formas linguísticas mais próximas da variante considerada padrão.

O resultado da análise dos dados tendo em vista a variável faixa etária também contrariou a hipótese de que os falantes mais velhos costumam preservar mais as formas antigas, enquanto os mais jovens tendem a aderir às “novidades” linguísticas (NARO, 2003). Nesta pesquisa,

a fala de ambas as faixas etárias, nas duas áreas, aproximou-se quanto à realização dos fenômenos pesquisados.

A análise dos dados permite perceber que as variáveis faixa etária e gênero não exerceram influência preponderante como fator condicionante dos traços fonéticos característicos das variedades faladas pelos informantes. Contudo, a variável área põe-se determinante para a ocorrência de traços diferenciadores das variedades pesquisadas.

4. Considerações finais

A aproximação dos falares urbano e rural em Santo Antônio de Jesus-Bahia foi evidenciada com os resultados, mostrando o que pode ser reflexo da influência da mídia, com os meios de comunicação de massa, e do desenvolvimento da tecnologia, bem como do intenso processo de urbanização. Com estes fenômenos sociais, as características rurais de uma região são influenciadas e condicionadas pelas características urbanas.

É interessante salientar como o *continuum* rural-urbano estabelecido por Bortoni-Ricardo (2004) ficou demonstrado nos resultados desta pesquisa. Os fenômenos aférese, síncope em sílaba travada e com redução da marca de gerúndio, apócope em nomes e com redução da marca de infinitivo, monotongação e ditongação, registrados nesta pesquisa, estão classificados como uma estratificação contínua com regras graduais e que estão presentes no repertório linguístico da maioria dos brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que conferem à sua fala. Assim, fica claro como os fatos fonéticos registrados situam-se no âmbito geral das variações do português brasileiro.

Com este resultado, é pertinente retomar o conceito de zona *rurbana*, defendido por Bortoni-Ricardo (2004). A variedade falada pelos informantes desta pesquisa pode ser situada no meio do contínuo rural-urbano, no ponto denominado *rurbano*. Os grupos *rurbanos* são formados pelos migrantes de origem rural e pelas comunidades interioranas que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção da tecnologia. E há de se considerar o alto grau de urbanização do município pesquisado.

A aproximação dos falares entre informantes da zona rural e da zona urbana também pode ser explicada pela mobilidade interna da população. Os moradores das localidades rurais estão em constante contato

com as pessoas que moram na sede do município, pois, como trabalham com produtos agrícolas, vêm à cidade para comercializar na feira local pelo menos dois dias na semana. Além disso, há vários trabalhadores da zona urbana que se deslocam todos os dias para exercer suas funções em postos de saúde e escolas localizadas na zona rural e, conseqüentemente, permanecem em contato com os falantes da área rural. Aliado a isto, é preciso levar em conta o fluxo diário ao município dos estudantes originários da zona rural e também das populações circunvizinhas que buscam o comércio local e os cursos universitários.

Os fenômenos iotização e despalatalização do /k/ constituem uma estratificação descontínua característica das variedades regionais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização. Como os dados analisados evidenciam, estes fenômenos estão restritos à zona rural. No caso da síncope com redução de gerúndio, verificou-se que há aplicação desse processo em todas as variáveis, com predominância absoluta do uso da forma “-no”.

Destaque-se que a análise concretizada recobre uma pequena amostra da fala santoantoniense, contudo, é bastante ilustrativa dos usos linguísticos das áreas observadas. Os resultados apontam a necessidade de repensar as normas que atribuem ao português brasileiro uma homogeneidade que, na prática, não existe e que supervalorizam a variante padronizada em detrimento das demais.

Sabe-se que uma norma linguística é definida baseada em um dialeto de prestígio, que é próprio de um grupo social e de um centro cultural considerado modelar por razões sociopolíticas e culturais e não por razões estritamente linguísticas. Além da norma de prestígio, tomada como padrão de uso, existe em toda comunidade de fala, com todas as suas variações típicas, uma norma consensual que não é imposta de fora ou de cima, mas resultado da necessidade de comunicação interdialetoal. Essa norma consensual neutraliza as divergências acentuadas e pode ser empiricamente observada já que qualquer falante de uma comunidade de fala é capaz de emitir juízos de valor estigmatizando ou valorizando determinados traços linguísticos que lhe pareçam dignos ou não de serem utilizados (MATTOS E SILVA, 1988).

O problema é que o dialeto de prestígio escolhido como modelo ou norma a ser seguido se configura como uma das diversas formas de controle social existentes nas sociedades humanas, com o fim político de neutralizar a diversidade natural às sociedades e línguas históricas

(MATTOS E SILVA, 1988). Por isso é importante a realização de pesquisas acerca da realidade linguística do português que de fato é falado no Brasil. Os resultados podem auxiliar no processo de conscientização da heterogeneidade da língua e na inclusão social, cultural e linguística de milhares de brasileiros colocados à margem da sociedade por não terem suas variações legitimadas, a exemplo daquela tomada como padrão geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Ditongação x monotongação no falar de Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2000.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. A teoria da variação linguística. In: AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher (Orgs.). *Pesquisa em Letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.

FERREIRA, J. S. *A redução do gerúndio na variedade de São José do Rio Preto*. Relatório de iniciação científica. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. UNESP/IBILCE, 2007.

JOTA, Zélio dos S. *Dicionário de linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Diversidade e unidade: a aventura linguística do português. *Revista ICALP*, vol. 11, mar. 1988, p. 60-72 e vol. 12/13, jun./set. 1988, p. 13-28.

NARO, Anthony J. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

**ASPECTOS GENÉRICOS DA DÊIXIS:
O CASO DOS PRONOMES YOU E WE EM INGLÊS**

Helen de Andrade Abreu

helendeandrade@gmail.com

Lilian Ferrari

ferrari@west.com.br e lilianferrari@uol.com.br

1. Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo os pronomes *you* e *we* da língua inglesa. Em especial, enfoca o uso dêitico não-prototípico desses dois pronomes.

A pesquisa adota a perspectiva da linguística cognitiva, e mais especificamente, da teoria dos espaços mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997). A investigação, ainda, parte da visão cognitivista de Sofia Marmaridou (2000, p. 65-116) sobre a dêixis, na qual a autora analisa a utilização dos pronomes *we* e *you*, caracterizando a ocorrência desses dêiticos como mais ou menos prototípica, a partir de exemplos usuais do inglês.

A inovação deste trabalho está na busca de refinamento da proposta de Marmaridou, com o objetivo de incluir usos não descritos pela autora. Outra inovação se baseia no fato de que o *corpus* utilizado reflete o uso real da língua, reunindo dados da revista americana *Time*, acessível no endereço eletrônico <http://corpus.byu.edu/time/>.

2. Modelos cognitivos idealizados

Lakoff (1987) desenvolveu o conceito de modelo cognitivo idealizado (MCI), para designar estruturas de conhecimento compartilhadas pela sociedade que amparam o raciocínio humano.

Segundo Lakoff, uma importante característica dos MCI é a de possuir efeitos prototípicos, ou seja, uma determinada entidade (ou evento) no mundo pode apresentar características que se aproximam ou se afastam de um MCI. Por exemplo, considerando-se que o MCI de *mãe*, abriga conhecimentos relativos a gestação, amamentação e criação as mães existentes no mundo podem ser prototípicas, por se adequarem a todos esses fatores, ou menos prototípicas, por refletirem apenas um ou

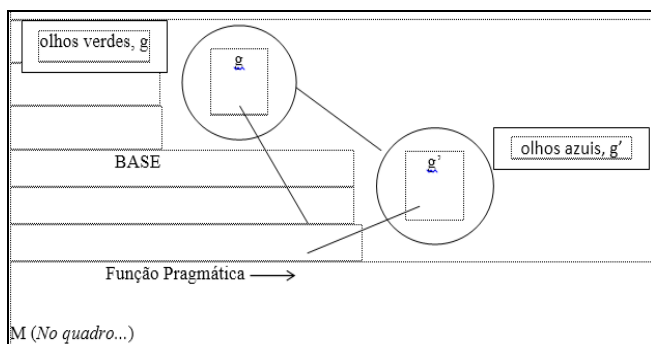
dois aspectos que compõem o modelo idealizado (ex.: mãe de leite, mãe adotiva etc.)

A noção de MCI é importante para o presente trabalho, pois, como veremos adiante, o uso dos pronomes *you* e *we* aproxima-se ou afasta-se do uso prototípico dos dêiticos.

3. A teoria dos espaços mentais

A teoria dos espaços mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997), pressupõe que espaços mentais vão sendo criados pelo falante à medida que o discurso é desenvolvido. O espaço do qual parte o discurso, e que contém o falante, o(s) ouvinte(s), sua localização e momento de fala, é o *espaço base*.

A partir do espaço base, outros espaços são criados, conforme o falante discorre sobre passado, futuro, outros locais e situações imaginadas, entre outras possibilidades. Esses espaços são ativados, à medida que o discurso acontece, por *construtores de espaços mentais* (*space builders*), que podem ocorrer sob a forma de sintagmas preposicionais, adverbiais, etc. No exemplo, retirado de Ferrari (2011, p. 111) “No quadro, a garota de olhos verdes tem olhos azuis”, o sintagma preposicional “no quadro” é o construtor de espaço mental, como podemos ver na figura abaixo:

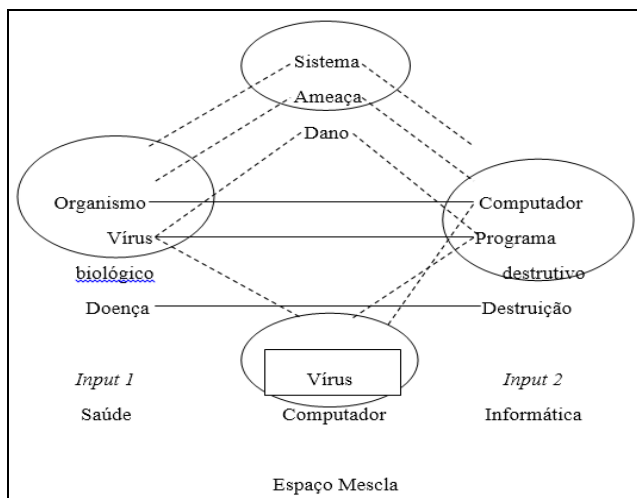


Uma vez que o espaço mental é ativado, o ouvinte compreende que a garota tem olhos verdes no mundo real (espaço base), mas no quadro foi representada como tendo olhos azuis.

3.1. Projeção entre domínios e mesclagem

O conceito de projeção entre domínios, também desenvolvido por Fauconnier (1997) é essencial para a teoria dos espaços mentais. Através dessa projeção, fazemos analogias entre diferentes espaços mentais, o que possibilita que interlocutores compreendam se o enunciado, e qual parte dele, refere-se ao espaço base e a outros espaços criados no discurso.

Um dos efeitos da projeção entre domínios é a *mesclagem*. A mesclagem, como o próprio nome diz, é o processo em que elementos de dois espaços mentais (espaços de *input*) são projetados em um outro espaço em que esses elementos podem ser reunidos, ou fundidos (espaço mescla). Esse último caso pode ser ilustrado pelo termo “vírus de computador”, discutido por Fauconnier (1997, p. 18-19), como ilustra a figura abaixo.



O diagrama acima ilustra a ocorrência de projeções entre os domínios da “saúde” e da “informática”, de modo que o elemento “vírus” do Input 1 estabelece uma correspondência com o elemento “programa destrutivo” do Input 2. No espaço mescla, ambos os elementos são mesclados, e o “programa destrutivo” passa a ser concebido como “vírus”.

A noção de mesclagem tem se mostrado relevante não apenas para explicar o surgimento de compostos nominais, como no exemplo acima, mas também a polissemia de itens lexicais e/ou elementos gramati-

cais, como é o caso dos dêiticos não-prototípicos enfocados no presente trabalho.

4. A dêixis

O conceito de dêixis é central para este trabalho. Este é um termo de origem grega que significa “apontar” e define termos utilizados, principalmente, para indicar algo e sua localização no espaço, tempo, e discurso. Exemplos clássicos de dêixis são os pronomes pessoais (ex.: *I, you* e *we* do inglês, que indicam papéis diferentes na cena comunicativa), e as expressões de tempo e lugar (ex.: *here, today* etc.), além de marcadores discursivos (ex.: “in the next paragraph”).

No caso dos pronomes pessoais, os usos prototípicos são: a) o *I*, indicação de primeira pessoa da forma singular, referindo-se ao falante; b) *you*, indicando segunda pessoa tanto da forma singular quanto plural, referindo-se ao(s) ouvinte(s); e c) *we* indicando primeira pessoa do plural, referindo-se a falante e ouvinte(s) (YULE, 1996, p. 10-11). Assim, o Modelo Cognitivo Idealizado da dêixis envolve um falante que aponta para uma determinada entidade no espaço, mostrando-a ao Ouvinte, cuja atenção passa a ser direcionada para essa entidade.

4.1. Usos não prototípicos da dêixis

Marmaridou (2000, p. 65-116) parte da visão tradicional da Dêixis para demonstrar que os pronomes *we* e *you* podem ser utilizados de forma mais ou menos prototípica conforme o caso. A autora utilizou exemplos criados para analisar o uso dêitico destes pronomes.

Segundo Marmaridou, os usos genéricos dos pronomes *you* e *we* demonstram graus intermediários de impessoalidade, o que faz com que não possam simplesmente ser substituídos por outras palavras que denotam impessoalidade, como *people*, sem perda de significado. Dessa forma, a autora apresenta a ideia de que a dêixis pessoal é uma categoria gradiente.

A relevância do presente trabalho baseia-se no fato de ter como objetivo a investigação específica do uso genérico dos dêiticos *we* e *you* do inglês, fazendo uma comparação entre os dois e procurando a motivação que leva o falante nativo a utilizar ora um, ora outro destes pronomes. Para tal, o contraste será estabelecido a partir de exemplos atestados

no corpus utilizado na pesquisa.

5. Metodologia

A análise baseia-se no corpus da revista *Time* encontrado em <<http://corpus.byu.edu/time>>. Enfocam-se dados do período de 2000 a 2006.

O objeto de estudo é o uso genérico dos pronomes *we* e *you* em inglês, exemplificados a seguir:

(1) “Winding down is tantamount to failure. (...) I think *we* do that if *we* haven't accomplished what *we* want or if our dreams have escaped us.” (“Diminuir o ritmo é equivalente a fracassar. (...) Eu acho que *nós* fazemos isso se *nós* não tivermos alcançado o que *nós* queremos ou se nossos sonhos tiverem dado errado.”)

(2) ““When *you* are little, *you* don't want people to know *you* are in the system, that *you* got taken away from your mother”, says Homer”. (“Quando *você* é pequeno, *você* não quer que as pessoas saibam que *você* está no sistema, que *você* foi tirado da sua mãe”, diz Homer”).)

Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

(1) Descrever a polissemia dos pronomes *we* e *you* em inglês, caracterizando os usos genéricos em relação aos usos prototípicos.

(2) Explicar os mecanismos cognitivos subjacentes aos usos genéricos identificados.

Associadas aos objetivos acima, postulamos as seguintes hipóteses:

(1') Os pronomes genéricos *we* e *you* afastam-se dos usos prototípicos desses pronomes, por ativarem projeções entre domínios cognitivos.

(2') Os usos genéricos não-prototípicos estão associados a processos de mesclagem conceptual.

6. Análise de dados

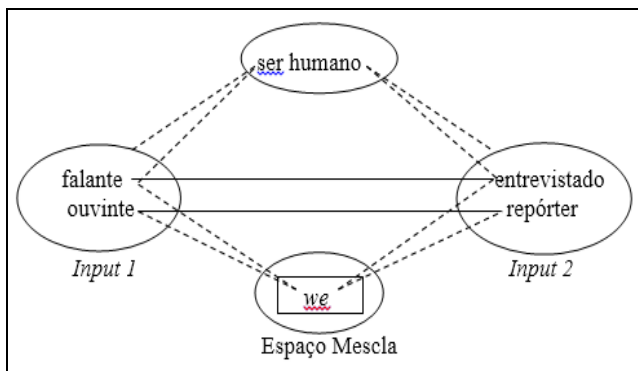
6.1. Uso do pronome *we*

Os dados coletados até o presente momento apontam para a existência de diferentes categorias para o uso do dêitico *we*, como veremos a seguir.

1a. Uso prototípico (falante + ouvinte)

“Can *we* talk about something else, please?” (“*Nós* podemos falar sobre outra coisa, por favor?”)

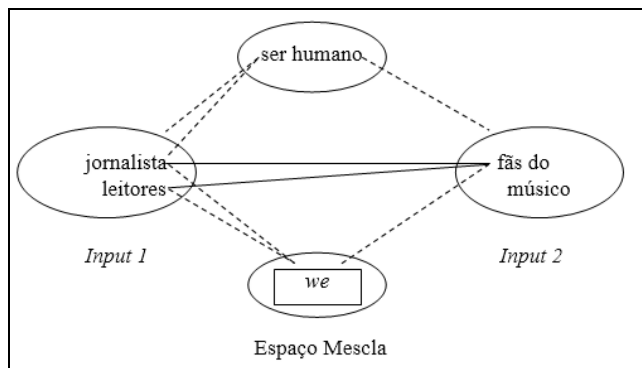
Nesse caso, falante e ouvinte estão incluídos, conforme o uso prototípico do dêitico *we*.



2a. Uso inclusivo específico (falante + ouvinte + outras pessoas)

“He scored in our hearts and minds, and he scored some of the world's greatest music. *We* will all miss the gentle genius of this giant.” (“Ele tocou os nossos corações e mentes, e ele tocou algumas das melhores músicas do mundo. Todos *nós* sentiremos falta da gentil genialidade desse gigante.”)

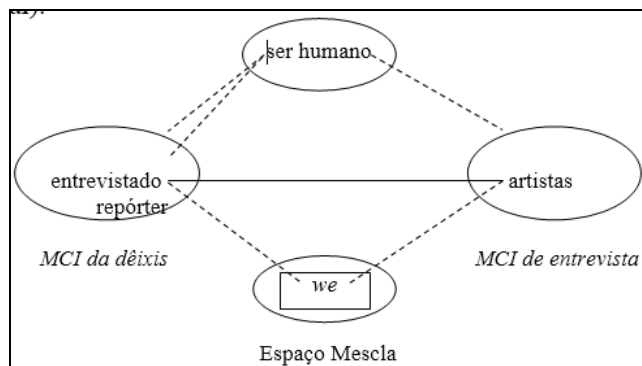
Embora esse uso do dêitico *we* seja inclusivo (falante mais ouvinte(s)), ele também inclui outras pessoas que formam um grupo específico, ou seja, o de fãs do músico falecido. O *we*, nesse caso, se refere a todos os fãs do músico falecido, incluindo o falante e o ouvinte.



3a. Uso exclusivo (falante + outras pessoas, excluindo o(s) ouvinte(s))

“As artists, that's what *we* do. *We* live to create art. If *we*'re not going to finish it, what's the point?” (“Como artistas, isso é o que *nós* fazemos. *Nós* vivemos para criar arte. Se *nós* não formos terminá-la, de que adianta?”)

Esse uso do dêitico *we* exclui o ouvinte, referindo-se ao falante e a um grupo de pessoas do qual o falante participa (nesse caso, artistas em geral).

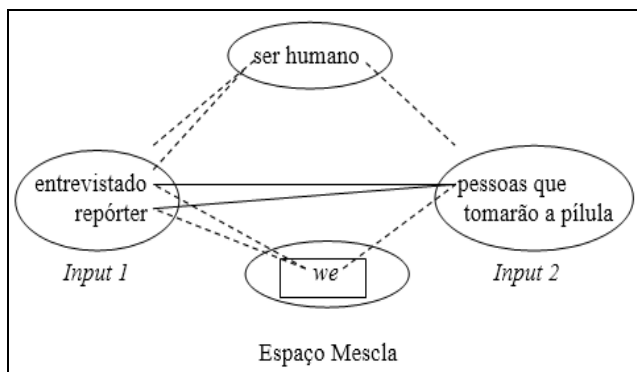


4a. Uso genérico exclusivo (pessoas em geral, excluindo opcionalmente interlocutores)

“‘Chances are very strong,’ he says, ‘that before the end of the next century, *we*’ll take a pill that will make our skin look a lot better.’” (“‘As chances são muito grandes’, ele diz, ‘de que antes do final do pró-

ximo século, *nós* tomaremos uma pílula que fará nossa pele parecer muito melhor.”)

Esse é o uso do pronome *we* que mais se afasta do uso prototípico da dêixis, pois se refere a pessoas em geral, podendo ser substituído pela palavra *people*. É interessante notar que o uso exclui tanto falante quanto ouvinte, já que ambos não farão parte do futuro referido. O que une falante e ouvinte sob o pronome *we*, nesse caso, é a condição de fazerem parte da humanidade.



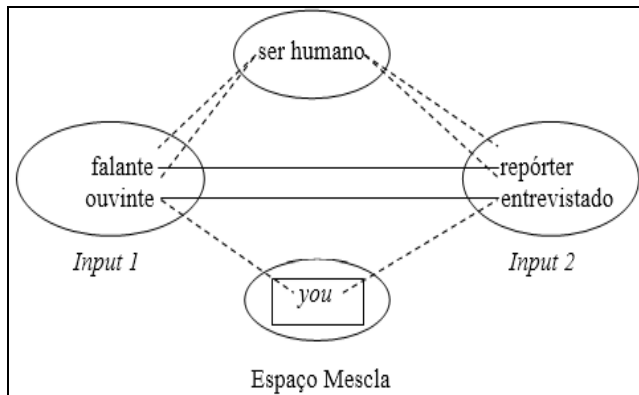
6.2. Uso do pronome *you*

Os dados apontam para a existência de pelo menos quatro diferentes usos dêicticos do pronome *you*, conforme expostos a seguir.

1b. Uso prototípico (ouvinte(s))

“As this movie’s writer and co-star and a first-time director, how nervous were *you* that *you* would crash and burn?” (“Como roteirista e coestrela desse filme, e diretor pela primeira vez, o quanto *você* estava nervoso de que *você* fracassaria?”)

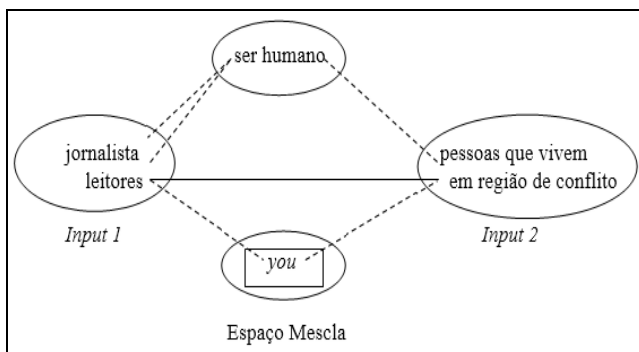
Esse é o uso prototípico do dêitico *you*, no qual o pronome se refere ao ouvinte



2b. Uso semigênérico (grupo de pessoas)

“The answer is that *you* will take security wherever *you* can get it.” (“A resposta é que *você* vai procurar segurança onde quer que *você* a encontre”.)

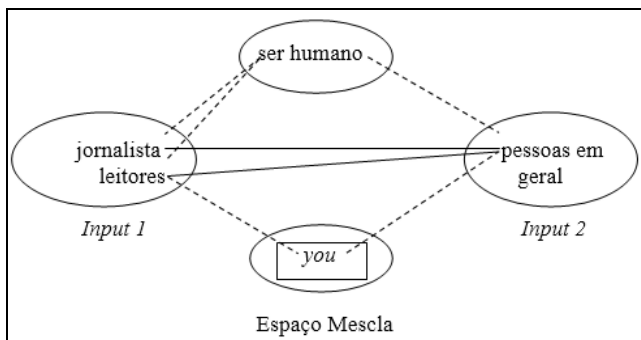
Esse caso é muito semelhante ao número 4a, podendo até mesmo ser substituído pelo dêitico *we*, assim como pela palavra *people*, dependendo do contexto. Nesse exemplo, o falante pode não estar se referindo a si mesmo ou ao ouvinte, mas apenas ao grupo de pessoas que vivem em regiões de conflito.



3b. Uso genérico (ouvinte + pessoas em geral)

“*You*’ve got to give the man credit for insisting on working only with A-list talent.” (“*Você* tem que dar ao homem crédito por insistir em trabalhar apenas com talento classe A.”)

Nesse caso, o *you* está sendo usado de forma realmente genérica. Pode ser substituído por *we* ou por *people* sem problemas para a compreensão da frase.

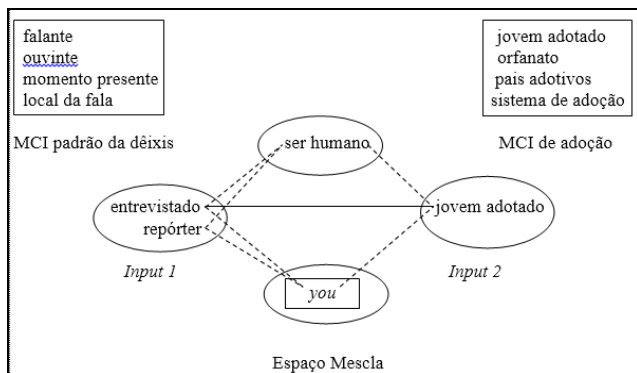


4b. Uso pseudoexclusivo (falante + ouvinte(s) + grupo de pessoas)

“When *you* are little, *you* don't want people to know *you* are in the system, that *you* got taken away from your mother,” says Homer.” (“Quando *você* é pequeno, *você* não quer que as pessoas saibam que *você* está no sistema, que *você* foi tirado da sua mãe”, diz Homer)”)

Esse é o caso que mais se afasta do uso prototípico do dêitico *you*. Nesse exemplo, o falante não se refere ao ouvinte, e sim a si mesmo. É o falante que está na situação a que ele se refere utilizando o pronome *you*.

O falante, nesta situação, poderia utilizar o pronome *we* para referir-se a si mesmo e outros jovens em situação semelhante. No entanto, o pronome *you* é utilizado, segundo Rubba (1996, p. 249), em situações normativas. Ao utilizar o pronome *you*, o falante expressa a ideia de modelo normativo. No exemplo acima, o falante descreve uma situação que é a norma esperada em casos semelhantes.



7. Considerações finais

Esse trabalho analisou diferentes usos dos pronomes *you* e *we*, conforme se aproximam ou se afastam do MCI da dêixis. O detalhamento das características semântico-pragmáticas desses pronomes lança luz sobre diferenças e/ou sobreposições de sentido observadas no uso, a partir do referencial da teoria dos espaços mentais e dos estudos cognitivistas sobre o fenômeno em português (FERREIRA & FERRARI, 2006; ANUNCIACÃO & FERRARI, 2009; FONTES & FERRARI, 2010) e inglês (MARMARIDOU, 2000, p. 65-116).

Essa pesquisa encontra-se ainda em seus estágios iniciais. No entanto, esperamos que esse trabalho possa contribuir para uma maior compreensão do fenômeno da dêixis na língua inglesa, em especial para os estudantes de inglês como segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mappings in Thoughts and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; TURNER, Mark. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Con-

texto, 2011.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MARMARIDOU, Sophia S. A. *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

**ÁTILA:
DE CHFE DE UM POVO NÔMADE
À REPRESENTAÇÃO MÍTICA
DO HERÓI NACIONAL GERMÂNICO**

Wanderson Fernandes Fonseca (UEMS/UCG)

wandersonviol@hotmail.com

Ana Aparecida Arguelho de Souza (UEMS/UCG)

anaarguelho@yahoo.com.br

Se tivéssemos uma verdadeira vida não teríamos necessidade de arte. A arte começa precisamente onde cessa a vida real, onde não há mais nada à nossa frente. Será que a arte não é mais do que uma confissão da nossa impotência? (Richard Wagner)

1. Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa *Mito, história e literatura em Wagner: O Anel do Nibelungo* desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Aparecida Arguelho de Souza. É uma pesquisa financiada pelo CNPq, dentro de Programa de Iniciação Científica e incide sobre aspectos míticos e históricos presentes nos libretos do ciclo de óperas de Wagner *O Anel do Nibelungo*. Pretende-se com este trabalho elucidar o processo que transforma em mito um determinado evento e figura da história, neste caso específico, Átila, o rei dos hunos, e como essas transformações atendem a uma demanda histórica.

O Anel do Nibelungo consiste em quatro óperas adaptadas de personagens mitológicos e do poema épico *A Canção dos Nibelungos*, escrito na Idade Média, por volta de 1200, que reúne a saga Thidreks e a saga Völsunga, além de outras sagas. Wagner escreveu o libreto e a música por cerca de vinte e seis anos, de 1848 a 1874.

O compositor retoma e ressignifica todo um conteúdo mítico enraizado nas origens do povo germânico, dentro do movimento romântico-nacionalista que firma no século XIX o estabelecimento da burguesia na história. Esse movimento busca, por meio do resgate da cultura e da mitologia de cada povo, formar e consolidar o sentimento de nacionalidade das nações europeias construídas por essa classe. É dentro desse espírito

e sentimento de nacionalidade que Wagner vai escrever sua ópera.

Este artigo trata, então, de como na ópera *O Anel do Nibelungo*, de Wagner, encontram-se ecos dessa figura expressiva, que é Átila, rei dos hunos, talvez a mais feroz e sanguinária tribo que combateu o Império Romano em um dos momentos mais dramáticos de sua dissolução.

Será aqui apresentada uma leitura histórica da mitificação desse chefe huno. Quase 1000 anos após sua morte (século IV), sua figura aparece transformada em herói, em sagas e épicos escandinavos e germânicos, como *A Canção dos Nibelungos* (século XIII). Em meados do século XIX é ressignificada por Wagner para atender à demanda por um herói nacional.

Como metodologia para o presente trabalho, toma-se a história e suas transformações como veículo motor para as criações artísticas. Dado que a metodologia presente é a consideração da história, dois autores marxistas dão o direcionamento deste trabalho: Eric J. Hobsbawm, que formula as bases do movimento nacionalista, na Europa no século XIX; e J. Guinsburg que traz, à luz dos movimentos históricos, informações preciosas sobre o movimento romântico que, segundo ele, poderia ser “uma escola, uma tendência, uma forma, um fenômeno histórico ou um estado de espírito” (GUINSBURG, 1978, p. 13), tudo isso separadamente, ou acoplado.

O romantismo pode apresentar-se como qualquer das outras escolas que estudam formas, peculiaridades, estruturas e qualidades de uma obra de arte. Mas não seria apenas isso. Guinsburg afirma que o romantismo seria um fato histórico e estaria inserido no “processo real da história europeia e ocidental” (*Id. Ibid.*, p. 14).

2. *Átila, o homem na história*

Átila é uma das personalidades que mais causariam ao mesmo tempo “admiração e repúdio, fascinação e execração, amor e ódio, no imaginário das pessoas” (SANTOS, 2011, p. 82) sendo visto como herói em alguns países e em outros como um bárbaro aterrador. Fazendo-se presente em mitos e lendas europeus germânicos e escandinavos, como a *Canção dos Nibelungos*, a *Edda Poética* e a *Saga Volsunga*, Átila marca sua presença na história e na literatura da Europa.

Seu nascimento está intrinsecamente ligado à história do povo hu-

no. Assumiu a liderança dos hunos, junto com seu irmão, após a morte de seu pai e de seus tios. Com a morte do irmão, dez anos depois, passa a reinar sozinho. Especula-se que o próprio Átila teria causado a morte de seu irmão. Sobre seu nascimento, Santos afirma:

(...) Átila teria nascido por volta de 405, provavelmente na atual Hungria, o centro do poderio huno. Filho de Mundzuk e sobrinho de Rugilas, Átila sucedeu seu tio por volta de 434 no comando do imenso império huno junto de seu irmão Bleda. (*Id. Ibid.*, p. 00)

Os hunos foram um povo da estepe euro-asiática que teria se originado dos xiongnus e incomodado poderes sedentários por toda Europa e Ásia, ao longo da história.

Os xiongnus eram um povo de origem turco-mongol que estabeleceu, no século III a.C., um império que se estendia do sul da Sibéria à Manchúria. Como expansionista, este povo chega à China, com quem estabelece diversas relações militares, comerciais e diplomáticas. Para barrar o avanço de tais invasores, os chineses teriam iniciado a construção de um sistema de fortificações ao norte, a Grande Muralha. Quando passaram a contra-atacar, os chineses impuseram sua vassalagem aos xiongnus.

Sobre como os xiongnus teriam se tornado hunos, Santos aborda a teoria que Guignes, historiador do século XVIII, elucida em sua obra *Histoire Générale des Huns, des Turcs et des Mongols (História Geral dos Hunos, dos Turcos e dos Mongóis)*, publicada entre 1756 e 1758. Segundo a teoria:

(...) após as derrotas diante dos chineses, agrupamentos xiongnus remanescentes migraram para o oeste, nos atuais Cazaquistão e Uzbequistão, e lá se estabelecido e bem possivelmente se misturando com as populações locais tais como os sogdianos e os alanos, o que teria dado origem a um novo povo, os hunos. (*Id. Ibid.*, p. 83)

Santos relata, ainda, um estudo de John Man que elucida o processo pelo qual passou o povo huno de “esquecimento de suas raízes”. O estudo relatado especula que a redução da condição de um grande império à de “bandos empobrecidos” envergonharia os hunos, e estes se recusariam a mencionar aos filhos a grandeza anterior. A regra de “não mencionar a China” pelo espaço de uma geração já seria suficiente para apagar o registro anterior da história de um povo.

Depois de estabelecidos na Ásia Central, os hunos dividiram-se em duas hordas, uma permaneceu onde estava e outra tomou o caminho do oeste, o mesmo caminho que os mongóis fariam oito séculos mais tar-

de, e entraram na história da Europa por volta de 372 e 373, imolando, dominando e submetendo todos os povos que encontravam pela frente. Como nômades, Oliveira afirma que os hunos “eram hábeis guerreiros, cavaleiros exímios, e manejavam com extraordinária destreza o arco em seus combates” (OLIVEIRA, 1988, p. 57).

O contato dos hunos com os povos germânicos da Europa se dá por volta de 375 e 376. Os hunos submetem-nos e os fazem procurar asilo no interior das fronteiras do Império Romano.

Sobre estes movimentos Santos afirma que:

Historicamente, a importância destes eventos reside no fato de, além de fato de terem incentivado o *Völkerwanderung* (grande migração de povos, em alemão), empurrando para dentro das fronteiras romanas várias populações germânicas (...), colocaram fim a séculos de predominância de povos indo-europeus nas estepes do sul da antiga União Soviética. Em seu lugar entraram em cena povos turco-mongólico e fino-úgricos. (SANTOS, 2011, p. 84)

As invasões dos hunos na Europa deram início a uma “nova fase na história das relações entre Roma e os germanos” (OLIVEIRA, 1988, p. 13). Os povos germanos incluíam os ostrogodos, visigodos, alamanos e burgúndios, entre outros.

Em 375 surgiram os hunos na Europa. Após haverem destruído o primeiro reino dos ostrogodos, situado no litoral norte do mar Negro, em área da atual Ucrânia, marcharam na direção do oeste, afugentando outros povos germanos. Os visigodos, vizinhos dos ostrogodos, acabaram, em fuga desordenada, por atravessar, ainda que com o consentimento do Império Romano, as fronteiras do Danúbio. (*Id. Ibid.*)

O fato de uma parte dos germanos terem se estabelecido nas terras de Roma constituiu-se um problema para os romanos, não mais pelo fato de serem invasores, mas por passarem a enfrentar as legiões do Império, como minoria étnica, vivendo em seu território, a fim de reivindicar melhores tratamentos por parte dos romanos.

Durante este tempo os hunos promoveram diversas incursões contra seus vizinhos, forneceram mercenários para lutarem ao lado de Roma e receberam do Império Romano a província de *Pannonia Prima* (planície húngara). No interior do Império Romano, Átila se torna, então, o soberano huno juntamente com seu irmão Bleda.

O sistema político huno tratava-se de uma grande confederação de tribos e povos, caracterizando um regime descentralizado, regido por mais de um soberano. Após o falecimento de seu irmão, no entanto, Átila se torna soberano único dos hunos e de outros povos a eles subjugados.

Tais povos forneciam efetivos para campanhas militares hunas ou pagavam-lhes tributos em ouro.

Com o poder concentrado em suas mãos, Átila se volta contra o Império Romano, enviando exércitos a diversas províncias e arrasando regiões no caminho. O Império Romano do Oriente encontra sua paz com os hunos em 448, com aumento do tributo a ser pago. Em 451, organizando uma invasão ao Império do Ocidente, Átila é vencido, mas se reorganiza e volta um ano mais tarde chegando até os portões de Roma, ocasião em que, por razões até hoje misteriosas, põe fim à campanha italiana e volta pra casa. Logo após voltar, “Átila morre em sua noite de núpcias com a princesa germânica Íldico, sua última esposa” (SANTOS, 2013, p. 86). Átila morre com pouco menos de 50 anos, em 453.

Sánchez aponta, em *História da Idade Média: textos e testemunhas*, um documento de Jordanes no qual descreve o perfil de Átila:

Homem vindo ao mundo em um entrechoque de raças, terror de todos os países, não sei como ele semeava tanto pavor, a não ser pela ligação que se fazia de sua pessoa com um sentimento de terror. Tinha um porte altivo e um olhar singularmente móvel, se bem que cada um de seus movimentos traduzisse o orgulho de seu poder. Amante da guerra, era senhor de sua força, muito capaz de reflexão, acessível às petições, fiel à palavra dada; sua pequena estatura, seu peito largo, sua cabeça grande, seus olhos minúsculos, sua barba rala, sua cabeleira eriçada, seu nariz muito curto, sua tez escura eram sinais de suas origens. (...) (JORDANES, *apud* SÁNCHEZ, 2000, p. 29)

A morte de Átila foi também o fim do Império Huno. Os povos que então viviam sob o jugo dos hunos voltaram-se contra eles, juntamente com antigos aliados, e o império se dividiu sob a sucessão de seus filhos. Nunca mais os hunos voltariam a ter o mesmo poderio na Europa.

A figura de Átila foi apresentada pela história incluindo a lenda de que “por onde seu cavalo passava nada mais nascia e sendo visto taxado como o flagelo de Deus” (*Id. ibid.*, p. 00).

Os hunos, por formarem uma sociedade ágrafa, não puderam eles mesmos deixar algum registro de sua história, sendo esta, escrita por herdeiros da cultura greco-romana. Como bárbaros, os hunos eram odiados no Império.

Um documento medieval importante, acenado por Sánchez, revela como eram descritos os hunos:

(...) O povo dos hunos (...) excede todos os modos de ferocidade (...)

Todos eles têm membros compactos e firmes, pescoços grossos, e são tão

prodigiosamente disformes e feios que os poderíamos tomar por animais bípedes ou pelos toros desbastados em figuras que se usam nos lados das pontes.

(...)

Ninguém entre eles lavra a terra ou toca um arado. Todos vivem sem um lugar fixo, sem lar nem lei ou uma forma de vida estabilizada (...) (MARCE-LINO, *apud* SÁNCHEZ, 2000, p. 30-31)

Ainda sobre os bárbaros, aponta Oliveira:

Bárbaros eram, para os romanos, os povos que não possuíam características culturais idênticas às dos habitantes do Império. Germanos e eslavos, nas terras continentais da Europa, celtas, na Gália e nas Ilhas Britânicas, berberes, ao norte da África, beduínos, nos limites setentrionais do deserto da Arábia, e afinal, todos os que habitavam além das fronteiras de Roma, eram assim designados. (OLIVEIRA, 1988, p. 14)

Assim o rastro dos hunos foi deixado na história como um povo que excedia em ferocidade e barbárie a tudo que se podia imaginar. Sobre seu fim também Oliveira esclarece:

Pouco deixaram eles de concreto nas terras onde viveram. Nenhum vestígio ficou da língua que falavam. Nenhum sinal do que foram pode ser hoje identificado, de modo irrefutável. (...) Deles ficou, no entanto, a triste fama de cruéis e impiedosos. Átila passou a ser mencionado pelos historiadores do seu tempo e pelos que os seguiram, como o protótipo da violência, o símbolo do guerreiro sanguinário. Cognominado “o flagelo de Deus”, nunca seria esquecido; e estórias fantásticas foram inventadas e repetidas a seu respeito (...). (*Id. Ibid.*, p. 59-60)

3. O processo de mitificação de Átila

No século XIII surgem os mongóis deixando, pela Europa Medieval, praticamente o mesmo legado de horror que os hunos deixaram. Foram também descritos com o discurso com que praticamente toda sociedade civilizada se valeu para descrever aqueles que viviam além de suas fronteiras, o da civilização contra a barbárie.

A situação com que o chefe mongol Batu Khan foi visto no século XIII assemelha-se à de Átila no século IV. Explica-se o aparecimento de Átila na literatura de então, embora sua passagem pela Europa tenha ocorrido nove séculos antes, pela semelhança do terror que causa nos povos sedentários europeus a passagem dos mongóis de Genghis Khan e de seus descendentes.

Não é por acaso, então, que a figura de Átila aparece sob forma de mito na *Canção dos nibelungos* quando os mongóis, liderados por Batu

Khan (neto de Genghis Khan), surgem das estepes asiáticas.

Sobre a mitificação de Átila, Santos descreve:

É nesse contexto que [...] a figura de Átila aparece nas sagas e épicos escandinavos e germânicos, como a *Canção dos Nibelungos*, escrito por volta das primeiras décadas do século XIII, caracterizada por seus motivos heroicos germânicos pré-cristãos e a mistura de antigas tradições e eventos e personagens históricos que viveram nos séculos V e VI. Algo um tanto inusitado por sinal, levando em consideração o fato de que o Império Huno nem era germânico e sua passagem efêmera pelos territórios germânicos.

E algo ainda mais interessante a se observar sobre o *Das Nibelungenlied*, assim como as *Eddas* da Islândia, é a época em que foi escrito, no século XIII, já passados quase 1000 anos da morte de Átila, além de ser contemporâneo a outro furacão vindo das estepes que assolou as civilizações sedentárias da Europa e Ásia, os mongóis de Genghis Khan e seus descendentes. (SANTOS, 2012 p. 88-89)

A *Canção do Nibelungos*, embora tenha sido escrita por volta do século XIII, parece ter sido perdida e reencontrada apenas no século XVIII. Somando mais de trinta manuscritos, dividida em trinta e nove aventuras e contendo cerca de 2400 estrofes, relata aventuras heroicas e apaixonadas, tendo como pano de fundo as migrações germânicas do período. Nessa canção os nibelungos eram o mesmo povo burgúndio, representados na narração junto com outros dois povos, o chamado povo “dos países baixos”, de onde teriam vindo o herói Siegfried e os Hunos.

Nesse poema Átila aparece sob o nome de Etzel e, encontrando-se viúvo, casa-se com Kriemhild, também viúva. Para desposá-la, Etzel envia uma comitiva com a proposta de casamento à viúva de Siegfried, que vive no reino da Burgúndia. Kriemhild é irmã do rei burgúndio Gunther, e seu marido, Siegfried, morreu em uma emboscada preparada por Hagen, conselheiro do rei Gunther. Casando-se com Etzel, Kriemhild planeja uma vingança contra os burgúndios e contra Hagen, que matara seu primeiro esposo. Essa vingança gera uma guerra que praticamente aniquila os dois exércitos, o burgúndio e o huno.

Historicamente os hunos participaram de uma guerra que promoveu uma chacina entre os burgúndios por volta de 435, quando estes tentavam expandir-se para o norte. Convencionou-se, então, creditar a Átila a aniquilação deste reino, embora ele nem estivesse presente na ocasião. O episódio foi transformado em folclore posteriormente.

No poema épico, por plano de Kriemhild, Etzel convida o rei burgúndio a visitar as terras hunas. Atendendo a um conselho de Hagen,

Gunther leva um grande exército consigo. Por planos de Kriemhild não demora a que os exércitos de Átila e os de Hagen comecem a se enfrentar em diversas batalhas.

Uma das últimas batalhas se dá em um salão onde, depois de o exército huno perder várias batalhas e os dois lados terem perdido muitos heróis, sem, contudo, Kriemhild conseguir sua vingança matando Hagen, esta ordena que se ateie fogo. A história termina com as mortes de Gunther, Hagen e de Kriemhild, e com Etzel entristecido pela carnificina que presenciou.

É possível notar algumas contradições entre o Átila real e o da *Canção dos Nibelungos*, sendo uma delas a monogamia de Etzel, contraposta à poligamia praticada entre os hunos do século III, embora seja apresentado como pagão, nota-se aí um Átila um tanto quanto cristianizado. O Átila da canção também aparece como um rei sábio e gentil, encarnando algumas das mais altas virtudes da realeza europeia, contrapondo-se ao Átila “cruel, sanguinário e monstruoso que foi perpetuado no imaginário cristão da Europa medieval pós-romana” (Id. Ibid. p. 92). Sua participação em *Das Nibelungenlied* também é bem apagada e passiva, casando-se com Kriemhild não faz mais do que ser uma peça no jogo de vingança de sua esposa.

Para Garbuio e Fiorini, também os conflitos de poder no mundo feudal estariam representados na *Canção dos Nibelungos*.

O que temos de concreto é uma representação do conflito que estaria em curso dentro do poder feudal. O rei Gunther, irmão de Kriemhild, representa o poder adquirido por sua posição de chefe de estado, enquanto Siegfried encarna o clássico nobre, dotado de grandes qualidades de onde conquista sua autoridade. A relação de vassalagem entre os dois, pode ser considerada o ponto principal do desenrolar da história. (GARBUIO & FIORINI, 2012, p. 1)

O conflito cristão/pagão, vivido nos processos de migração e unificação dos povos germânicos também se faz notar, ao lado da mistura de raças (povos), causada pelos *Völkerwanderung*, ao longo da narração.

4. A apropriação de Átila em *O Anel do Nibelungo*

Se a Idade Média fez uma releitura da personalidade de Átila, a fim de representar através de uma metáfora o próprio momento em que vivia, esse sofre novas transformações no Romantismo de Wagner, onde a demanda é criar uma identidade nacional germânica, resgatando, seis

séculos mais tarde, o poema épico criado.

Wagner ressignifica o mito de Átila, distribuindo suas características, consolidadas no imaginário popular ao longo da história, entre a figura do rei Gunther e a de Siegfried. Este último, na saga wagneriana, representa o espírito do povo alemão.

Na obra de Wagner, que manipula livremente a história, as narrativas adaptadas do épico medieval ganham caráter mais universal.

Apesar de várias fontes serem identificadas, a tetralogia de Wagner pode ser considerada praticamente uma releitura da *Canção dos Nibelungos*, com algumas trocas nos personagens, e algumas alterações ou inversões na ordem cronológica do enredo.

Siegfried é o herói destemido nas duas narrativas, mas, embora os nomes de seus pais e de sua esposa permaneçam os mesmos, a origem destes é totalmente diversa, atendendo aos propósitos da adaptação, de tornar a história mais fantasiosa e ao mesmo tempo grandiosa e universal. A morte deste é encaminhada praticamente da mesma forma nas duas narrativas, através de traição, e tendo como causa a luta pela posse do anel e do tesouro, que representam, respectivamente, poder e riqueza.

A cena final da *Canção dos Nibelungos*, quando os burgúndios perecem emboscados dentro de um salão incendiado, é intensamente aproveitada por Wagner. Na adaptação, é o salão dos deuses (representando os palácios da aristocracia) que acaba em chamas.

A conquista do amor de Brunhilde, em Wagner, e de Kriemhild, na *Canção*, através da coragem de Siegfried, e da enganação de Gunther, também é recorrente.

O final de ambas as histórias relatam grandes perdas, o ouro acaba novamente esquecido no fundo do Reno, e praticamente não há vencedores. A ganância e a ambição leva praticamente todo o elenco à morte.

5. *Considerações finais*

O romantismo-nacionalista, no interior do qual Wagner viveu e compôs sua obra, parte de um movimento histórico que, antecedido pelo século das luzes, abandona a visão teocêntrica e teológica judaico-cristã que se mantivera desde a instauração do cristianismo, quando então os acontecimentos históricos saíram do arbítrio do domínio divino e foram

submetidos à crítica da razão.

A partir deste movimento, que representou uma ruptura com a sociedade feudal anterior, a história passa a depender apenas da atuação do homem, que, por sua vez, não seria mais sujeito às vontades divinas. A noção do progresso também começa a se instalar neste processo. A metáfora de Siegfried quebrando a lança de Wotan em *O Crepúsculo dos Deuses* representa, neste contexto, a queda dos antigos poderes, sendo Siegfried a representação do homem livre e revolucionário, e Wotan a encarnação da antiga aristocracia.

Surge aqui o arquétipo do “herói romântico”, que seria “encarnação de uma vontade antes social do que pessoal” (GUINSBURG, 1978, p. 15) e cujo espírito alimentaria a possibilidade de uma existência conjunta.

O mundo é dividido em nações e culturas diferentes, adquirindo assim o caráter nacionalista e formando uma identidade mais de grupo que de indivíduo. A “Jovem Europa” encontra-se, neste processo, buscando no passado as raízes de sua nacionalidade, na construção de sua identidade. Para desenvolver essa consciência historicista o Romantismo se apropria de deuses e heróis e dá-lhes sentido e finalidade.

Neste panorama, o ciclo de óperas *O Anel do Nibelungo*, a maior obra de Wagner, teria buscado nas lendas germânicas medievais, contadas em forma de poemas, suas personagens e seu drama. A composição de uma obra que resgatasse o poema *A Canção do Nibelungo*, considerado pelos românticos como o “épico nacional germânico”, já era proposta há algum tempo entre os intelectuais artísticos. O resgate de grandes personagens desta mitologia manifesta o desejo de uma Alemanha mítica, “predestinada à glória”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, A.; POÇO, R. *A revolução encontra a ópera. Núcleo de estudos contemporâneos*, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/nec/materia/grandes-processos/richard-wagner-revolu%C3%A7%C3%A3o-encontra-%C3%B3pera>>. Acesso em: 25-03-2013.

GARBUIO, R. L.; FIORINI, C. F. *O anel do Nibelungo: uma comparação entre o libreto de Wagner e a Canção do Nibelungo*. Disponível em:

<<http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/79>>. Acesso em: 21-03-2013.

GUINSBURG, J. (Org.). *O romantismo*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções 1789-1848*. Trad.: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. *Os primeiros tempos medievais: os reinos germanos*. Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA, 1988.

SÁNCHEZ, Maria Guadalupe Pedrero. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: UNESP, 2000.

SANTOS, Eduardo Consolo dos. *A presença de Átila na canção dos nibelungos: uma análise da maneira como o grande chefe huno foi retratado no épico germânico*. Disponível em:

<<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/viewFile/699/619>>. Acesso em: 12-03-2013.

**CINEMA E DISCURSO:
ELEMENTOS PARA UM CAMINHO DE ANÁLISE**

Thallyta de Carvalho Alvarenga Ramos (UERJ)

thallytalvarenga@hotmail.com

Bruno Deusdará (UERJ)

brunodeusdara@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, pretendemos apresentar eixos de discussões, ao se tomar o cinema como objeto de estudo do analista do discurso. Com o intuito de dar sustentação ao desafio de não estabelecer fronteiras rígidas entre o filme e seu entorno, recorremos a contribuições de Walter Benjamin no debate acerca da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Em seguida, estabelecemos algumas compatibilizações entre as contribuições do referido autor e aspectos teóricos acerca da leitura em análise do discurso. Por último, apresentamos algumas indicações de análise do filme “Má Educação”, de Pedro Almodóvar.

Palavras-chave: Análise do discurso. Educação. Subjetividade.

1. Considerações iniciais

No presente artigo, apresentamos algumas discussões que têm sido propostas, quando se considera como desafio a ser enfrentado pelos estudos do discurso a análise de práticas intersemióticas. O referido desafio emerge de nosso interesse pela investigação dos sentidos produzidos em torno do trabalho de formação na escola.

A tão propalada crise da escola pública acaba por nos convocar a percorrer processos de produção de sentido sobre o trabalho de formação, interrogando de que modo se configuram, em materiais diversos, as relações entre a instituição escolar e as demais linhas de constituição social que a atravessam.

O encontro entre o tema proposto – o trabalho de formação na escola – e uma abordagem discursiva das práticas intersemióticas será explorado neste texto, inicialmente, pela explicitação de conceitos desenvolvidos por Walter Benjamin, em especial aqueles que constam de suas discussões acerca da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Destaca-se seu modo de pensar atento à espessura histórica das técnicas e de seus meios de circulação e apropriação, sem se perder em um otimismo ingênuo ou em um negativismo desvitalizante. Dessa forma, as dis-

cussões empreendidas pelo autor podem contribuir para uma análise dos filmes como materiais intersemióticos, historicamente situados.

Em seguida, faremos algumas considerações que intentarão aproximar a referida discussão da abordagem discursiva proposta por Dominique Maingueneau, quando este autor se propõe a tratar do discurso literário. Ressalta-se a rejeição da leitura como mera decodificação de significados escondidos nos textos, em favor de uma compreensão da leitura como enunciação (MAINGUENEAU, 1996).

Por último, faremos um breve ensaio de análise circunscrito a duas seqüências do filme “Má educação”, de Pedro Almodóvar. Nesse ensaio, a proposta é indicar um caminho possível para análise, considerando os diversos elementos que participam da construção de uma cena de cinema.

2. Cinema e a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica

Neste item, apresentamos alguns dos aspectos que se mostram relevantes na discussão proposta por Walter Benjamin para tratar da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tal percurso se mostra necessário, por considerarmos que o referido autor oferece indicações importantes em suas análises, que nos permitem observar na materialidade fílmica elementos que apontam para disputas de sentido.

Os referenciais construídos pelo autor nos parecem relevantes, entre outros aspectos, por considerarem os meios materiais e as condições de circulação como parte integrante dos sentidos produzidos pelas obras. Dessa forma, as obras nunca são sistemas fechados, descolados das condições “exteriores” de apropriação e uso.

Em um de seus trechos, Benjamin afirma o seguinte:

A crise da democracia pode ser interpretada como uma crise nas condições de exposição do político profissional. As democracias expõem o político de forma imediata, em pessoa, diante de certos representantes. O parlamento é seu público. Mas, como as novas técnicas permitem ao orador ser ouvido e visto por um número ilimitado de pessoas, a exposição do político diante dos aparelhos passa ao primeiro plano. Com isso os parlamentos se atrofiam, juntamente com o teatro (BENJAMIN, 1994, p. 183)

O fragmento acima parece-nos exemplar do modo de pensar do autor, cujos contornos julgamos serem passíveis de articulação com uma perspectiva discursiva tal como vem propondo Dominique Maingueneau.

A ampliação das condições técnicas de exposição das pessoas, que assegurou o sucesso da televisão e do cinema, está associada não só a uma crise do teatro, mas também a uma atrofia da democracia em seu exercício parlamentar.

Escrita nos anos 30 do século passado, bastante sensível aos movimentos da propaganda nazifascista e sua influência na cultura de massa, essa reflexão parece igualmente adequar-se, por exemplo, a uma explicação acerca do sucesso eleitoral, entre nós, de celebridades anteriormente descoladas de qualquer atuação político-partidária. Tais figuras representam programas eleitorais bastante difusos, às vezes difíceis de determinar, valendo-se tão somente de sua exposição massiva como pretexto para sua eleição aos cargos do parlamento e do executivo brasileiros.

Inspirando-nos em uma reflexão desse tipo, cabe considerar que, como um trabalho em análise do discurso, rejeita-se a ideia de que o sentido produzido por um texto (de qualquer natureza semiótica) não se reduz ao seu conteúdo. O modo como se diz algo é imprescindível para a compreensão do sentido produzido. Dessa forma, os meios utilizados não são apenas transmissores de um conteúdo prévio, mas participam integralmente do sentido que se constitui.

Será necessário, portanto, observar que a produção de sentido pelo filme acompanha uma série de práticas que ganham materialidade nas imagens e se propõem a oferecer indicações, indícios das leituras pretendidas. A esse respeito, Benjamin observa:

As instruções que o observador recebe dos jornais ilustrados através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é condicionada pela sequência de todas as imagens anteriores (BENJAMIN, 1996, p. 175)

O avanço das condições técnicas de reprodução destaca um desejo cada vez mais latente da sociedade capitalista que almeja fortemente a aproximação do objeto à realidade, acaba por consequência destruindo a aura do mesmo, uma vez que o tira desse invólucro da originalidade para tê-lo como 'imitação' de um modelo. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar 'o semelhante no mundo' é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único (BENJAMIN, 1994, p. 170). É importante destacar que não há qualquer negativismo nessa afirmação do autor, já que interessará acompanhar conjuntamente com a destruição da aura a mudança na percepção do público.

Partindo da afirmação de Benjamin, entende-se melhor o papel do cinema e do filme como formador de coletividade e do exercício de novas percepções e reações a partir do aparelho técnico; é como se por meio da ‘realidade mostrada’ ou mesmo daquela que pode ser deduzida até mesmo por implícitos e elisões, o cinema retirasse os casos sociais, suas problemáticas e análises singulares de uma estrutura fechada e pequena e jogasse para um macro que “descristaliza” o senso comum, a verdade universal e a hipocrisia, lançando por meio do filme um debate público, uma crítica direta, em “feridas” não mais fechadas, mas, agora, com envoltos retirados, abertas e pulsando na interpretação de cada um.

A partir de tal momento, ou seja, do surgimento do cinema na era da reproduzibilidade técnica e como papel formador de coletivos através de sua subjetividade, a superfície, a base ou origem de algo só pode ser percebida por meio de um estudo de sua historicidade. O cinema é criado para ser reproduzido:

A reproduzibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, de forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme (BENJAMIN, 1996, p. 172)

Num grau progressivo de intervenção e, se é que podemos dizer de desenvolvimento da arte, o cinema se distancia de sua base originária e passa a ser fruto de um controle macro, supervisionado de um agente externo, o grêmio de especialistas – produtor, diretor, operador, engenheiro do som ou da iluminação – que a todo o momento tem o direito de intervir; isso sem contar com as múltiplas interpretações dos interlocutores, devidamente ajustadas aos mais variados propósitos (BENJAMIN, 1994, p. 178).

O fato é que tanto na pintura, como na fotografia e no cinema haverá a reproduzibilidade e a formação do subjetivo, numa espécie de escala gradativa e com características ora em comum, ora com peculiaridades que marcam o referido tipo de suporte.

Por parte da pintura, a produção de sentido se constitui a partir do uso das cores, da disposição dos personagens na tela, o contraste dos elementos representados, o modo de descrever uma paisagem, um olhar sobre um determinado meio explicitado, reproduzido e repetido.

Sobre a reprodução, com a ideia do simulacro do simulacro, com

a expectativa de aproximar o real, ao objeto descrito e ao real observado, quebrando assim o conceito de unicidade e distanciamento do objeto, antes restrito a um público pequeno, reservado e de concentração da arte, muita das vezes tida sob encomenda; para uma realidade de reprodução para a massa, no qual o único e o distante desaparecem.

... A técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido (BENJAMIN, 1996, p. 169)

Cabe ressaltar que a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original.

Na fotografia, o mesmo ocorre, porém com a ‘inovação’ de uma intervenção maior do agente externo. O enunciador-fotógrafo de um determinado enunciado pode explicitá-lo e reproduzi-lo de forma mais palpável e/ou concreto ao desígnio almejado por meio de um ajuste das lentes da objetiva, um recorte da paisagem, constituindo uma perspectiva acerca do referente, por uma iluminação ao fotografado, por exemplo. Ou seja, métodos de intervenção no cenário e concepção do mesmo. Ainda que não verbal, o jogo de cores, o ajuste da lente e até mesmo o posicionamento do fotógrafo caracterizam não somente o projeto de um determinado enunciado que se atualiza e toma corpo através da pressuposição de um contexto.

Uma comparação entre o teatro e o cinema se faz necessária para pensarmos acerca das especificidades de cada uma dessas práticas inter-semióticas:

O ator de teatro, ao aparecer no palco, entra no interior de um papel. Essa possibilidade é muitas vezes negada ao ator de cinema. Sua atuação não é unitária, mas decomposta em várias sequências individuais, cuja concretização é determinada por fatores puramente aleatórios, como o aluguel do estúdio, disponibilidade dos outros atores, cenografia etc. (BENJAMIN, 1996, p. 181)

Com efeito, as exigências técnicas feitas ao ator no cinema são bem distintas daquelas explicitadas no teatro. Tais exigências, a presença de um corpo técnico bastante especializado, a atenção e o refinamento das técnicas de filmagem, montagem, entre outros aspectos poderiam sugerir um controle maior dos sentidos produzidos por um filme, o que não se sustentaria de um ponto de vista discursivo. A partir desse momento, parece-nos interessante iniciar um diálogo com as discussões propostas por uma abordagem discursiva dos textos e destacar algumas aproxima-

ções possíveis.

3. Cinema e ato de enunciação

Neste item, procedemos a uma aproximação entre o que vimos discutimos anteriormente acerca das condições técnicas de reprodução das obras de arte e alguns pressupostos teóricos de uma abordagem discursiva da leitura. Nessa aproximação, será preciso considerar que os pressupostos em tela fazem referência a uma análise de textos verbais. No entanto, considerando as especificidades de cada um dos materiais, não nos parece inviável estender grande parte do que se afirma a respeito do texto literário igualmente aos filmes.

Quando Benjamin apresenta a autenticidade como um dos conceitos a serem observados nas reflexões acerca da reprodutibilidade técnica, ele se refere a ela como “o aqui e agora da obra de arte” (BENJAMIN, 1996, p. 167), destacando a existência única, a passagem do tempo e a dinâmica de sua circulação que se inscrevem em sua materialidade.

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico; e, como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho desaparece e com ele a autoridade da coisa, seu peso tradicional (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Tendo em vista que o conceito de reprodutibilidade técnica ganhou formas muito mais complexas a partir do século XX, com o novo estilo de vida das pessoas, o cinema acaba por ter de cumprir uma tarefa um tanto mais comprometida. Numa sociedade de massas em que uma das palavras-chave é tempo, nada pode ser representado por acaso ou mesmo aleatoriamente.

Partindo de um contexto que ‘reifica’ objetos e pessoas para atender às necessidades do momento, seja na qualidade de mercadoria, tornando tudo objeto de desejo e consumo para todos; seja por utilidade, validando o valor das coisas de acordo com seu uso, entende-se que as coisas só têm valor quando úteis. Ao perderem suas utilidades são descartadas ou substituídas por outras capazes de preencher os anseios desse público consumidor.

Assim, o cinema põe-se na difícil tarefa de trabalhar numa esfera mais abrangente de enunciação em que não somente verbal, mas também

o não verbal e o movimento das câmeras, jogo de luzes, sons e planos, cenário e montagens não são postos por mera coincidência ou acaso.

No entanto, a compreensão de um filme está fundada, assim como o texto escrito, em uma dissimetria entre as posições de enunciação e de recepção. “Qualquer comunicação escrita é frágil, pois o receptor não partilha a situação de enunciação do locutor” (MAINGUENEAU, 1996, p. 31).

O advento da imprensa de tipo móvel também é uma técnica que permite a ampliação dos contextos de circulação das obras, autonomizando-as de círculos restritos. Benjamin observa que as formas iniciais de participação se deram por meio das “cartas dos leitores”, quando já se podia pressupor a existência de um público diverso. Essa participação crescente encontra nas redes de computadores atuais um dispositivo não previsto, que potencializou o seguinte comentário: “A cada instante, o leitor está pronto a converter-se num escritor” (BENJAMIN, 1996, p. 184).

Dadas as especificidades do cinema em sua relação com as condições de reprodução, Benjamin afirma que a função desse tipo de arte seria criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho:

Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade (BENJAMIN, 1996, p. 189)

A produção de um espectador capaz de “ler” as cenas de um filme passa por poder atribuir certa unidade às sequências. Afinal, “a leitura deve fazer surgir todo um universo imaginário a partir de índices lacunares e pouco determinados” (MAINGUENEAU, 1996, p. 32).

Ao tomar a leitura como uma capacidade que passa por “mobilizar um conjunto diversificado de competências para percorrer de modo coerente uma superfície discursiva” (MAINGUENEAU, 1996, p. 42), é preciso considerar que as especificidades de um filme passam por apresentação do verbal e do não verbal no mesmo plano, a modalização do discurso por meio de mímica e gestos que produzem sentidos; a iluminação, sonoplastia, a própria semiótica e, principalmente, o jogo de câmeras, que de modo mais direto faz com que o interlocutor caminhe segundo a ótica do emissor e o que dela deseja evidenciar.

Além de um conhecimento mínimo intuitivo sobre maior ou menor iluminação de uma cena, presença de melodias com um ou outro andamento, conferindo suspense ou humor à cena, por exemplo, o espectador também mobiliza conhecimentos acerca dos encadeamentos das cenas, da montagem da trama. Isso seria equivalente a considerar insuficiente apenas conhecer a língua para compreender um texto. “Para um leitor que só dispõe de um saber linguístico, muitas obras seriam parcial ou totalmente ininteligíveis” (MAINGUENEAU, 1996, p. 43).

Talvez aqui já pudéssemos aproximar uma capacidade de acompanhar indícios, encadeamentos, jogos de iluminação, presença ou ausência de trilha sonora aos conceitos clássicos de coesão e coerência. Se assim for, a capacidade de reconhecer os encadeamentos entre cada uma das cenas, a partir de indicações como o foco em uma porta de saída, seguido de um corte a uma nova tomada no interior de um carro, sugerindo a saída dos personagens do ambiente anterior para o automóvel, ou outros encadeamentos mais complexos, assemelha-se aos procedimentos coesivos. Já a coerência pode se referir relações sugeridas entre partes da trama, expectativas no que tange ao papel de cada personagem, entre outros aspectos.

4. *Má Educação*

Neste item, apresentamos um breve ensaio de análise, considerando a articulação entre os aspectos discutidos anteriormente. Isso significa abordar um filme não apenas pelos elementos que põe em cena, mas por pistas acerca de seu entorno.

Um primeiro elemento a ser explicitado é o critério de escolha do filme a ser discutido, qual seja “Má Educação”, de Pedro Almodóvar. No que tange à temática e à ambientação, serviram-nos para refletir acerca das instituições de formação. Trata-se de filme que remete a realidade escolar e religiosa da Espanha no século XX, mais especificamente, década de 80. Outro aspecto relevante é a atualidade dos problemas trazidos pelo filme e de sua condução com o foco para a formação de si a partir de experiências escolares num ambiente “religioso”.

Como possibilidade de acesso aos embates construídos na obra em questão, um levantamento dos sentidos atribuídos ao título parece-nos um exercício interessante. Observando-se o uso da expressão “má educação” em contextos cotidianos, tem-se que ela pode se referir tanto a

uma qualidade negativa atribuída por um indivíduo, apresentando hábitos, costumes, comportamentos, considerados por determinados padrões como indesejáveis. Outra possibilidade é se referir a um juízo negativo aos serviços prestados por uma determinada instituição de ensino, ou seja, para se referir a um trabalho de formação que não alcança certas expectativas acerca de conteúdos e orientações oferecidas.

No filme, essa expressão assume traços particulares, porque entram em jogo os debates acerca das práticas sexuais em instituições religiosas, em especial a questão da pedofilia. Sob essa ótica, entende-se a crítica pelo fato de a Igreja ser a representante do aparelho ideológico do Estado, com função de garantir a manutenção das relações de poder em uma sociedade, mas que de fato, utiliza-se da sua posição enquanto sujeito de autoridade para imprimir seu autoritarismo, a imposição de seus desejos e a não abertura a qualquer tipo de questionamento que vá contra a sua prática de atuação. Já o filme enquanto mídia, também faz parte desse mesmo *aparelho estatal* dividindo as mesmas responsabilidades; no entanto, o intuito de sua produção foi satirizar o papel desse aparelho que visa objetivar a estabilização das relações de poder, a preservação fundamental das instituições dessa sociedade e, mais, retirá-las desse invólucro impermeável e de conduta inquestionável para um campo aberto, exposto e de múltiplas interpretações. Assim, a ‘má educação’ pode ser tanto a conduta apresentada para o educando, como a proposta feita pelo “professor”.

Além disso, podemos analisar o título como uma contraposição a uma suposta boa educação; uma vez que os efeitos de sentido negativos são produzidos e definidos com tal a partir de uma relação de alusão a signos de natureza semelhante.

A película é, ao mesmo tempo, a materialidade do discurso, quanto à textualização de diferentes tipos deste, mostrados por meio da iluminação, da sonoplastia, dos enquadramentos, planos e sequência de cenas. E é exatamente por conta desses aspectos que se configura o grande desafio de uma análise discursiva por meio de uma perspectiva fílmica.

Partindo-se do princípio que a linguagem fílmica concentra o verbal e o não verbal, devemos estudá-los de formas separadas a fim de se entender os efeitos de sentido produzido por cada um deles. Isso porque se considera que os objetos simbólicos, ou seja, aqueles responsáveis pela representação de algo, seja tanto por meio da linguagem verbal quanto à não verbal, não têm um sentido próprio agarrado a eles, mas que pro-

duzem efeitos de sentido dependendo de suas condições de produção.

Por parte dos aspectos de caráter não-verbal o mesmo ocorre. Ou seja, ainda que por vezes de modo não tão explícito, a marca de subjetividade e orientação se faz presentes no discurso. Os métodos de análise para o referente em questão, no caso, a linguagem fílmica, são: iluminação, sonoplastia, jogo de câmeras, enquadramentos etc., de modo a produzir juntamente ao verbal um efeito de sentido.

Como forma de exemplificação das discussões anteriores, far-se-á a análise por dois pontos: por meio do título do filme: “Má educação”, portanto um exemplo verbal e a análise de uma das músicas cantadas pelo protagonista Ignacio Rodriguez ao padre Manolo durante um passeio no rio. Com efeito, a análise da letra/verbal aponta o contexto em que os personagens se encontram o jogo de câmeras, a iluminação, o enquadramento e a própria sonoplastia.

Sob a ótica do entrelaçamento do verbal com o não verbal, analisaremos a música “Moon River” cantada pelo protagonista Ignacio ao Padre/Professor Manolo Gutierrez.

Música – Moon River na versão espanhola:

*Moon river... no te olvidaré,
yo no me dejaré llevar
por el agua, agua turbia
del río de la luna
que suena al pasar.*

*Río y luna, dime dónde están,
mi dios, el bien y el mal,
decid.*

*Yo quiero saber
qué se esconde en la oscuridad
y tú lo encontrarás,
río y luna... adiós.*

*Mi luna, ven y alúmbrame,
no sé ni dónde estoy, por qué.
Oigo el rumor de aguas turbias
que me llevan lejos, muy lejos de mí.*

*Moon river... dime dónde están
mi dios, el bien y el mal,
decid.*

Círculo Numinense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*Yo quiero saber
qué se esconde en la oscuridad
y tú lo encontrarás,
Moon river... adiós.*

Só analisaremos a cena da canção Moon River. Trata-se, do quadro 6:17, no instante 28:20 em que os meninos do colégio interno saem para um passeio no rio sob a supervisão do padre Manolo. Ignacio, preferido por este, está sempre sob os olhares fiscalizadores do reverendo. Nesta cena, percebe-se o jogo de luzes, a princípio mais clara e viva, remetendo-se a uma suposta clareza e inocência da infância e, aos poucos, à medida que Ignacio começa a cantar e a música refere-se a inquietações, questionamentos e medos, a sonoplastia oscila em sua frequência, as cores se tornam mais fortes, o jogo da câmera faz-se pelo recorte facial, a troca de olhares entre o menino e o padre são mais densas e o gestual expressa medos e desconforto; ratificada pela letra da música em que diz que nunca se deixará levar pelas águas turvas do rio, que está confuso.

Pede também ajuda a Deus para saber onde está o bem e o mal e ainda pergunta o que se esconde na escuridão [*yo quiero saber lo que se esconde en la oscuridad*]. Logo após sofre a primeira tentativa de abuso, retomando assim ao primeiro verso que diz [*Moon river... No te olvidaré*], que significa "rio da lua, não te esquecerei".

Como materiais de estudo, além dos descritos acima, temos a relação que pode ser estabelecida entre as palavras na canção, o momento em que o menino vive, o que o aflige e como se expressa. A escuridão poderia expressar o não conhecido, o medo, o lado obscuro da vida e das coisas; as águas, assim como tempo, a expressão de fugacidade, aquilo que não se pode deter, que não se prende, que escorre; a turva, a turbulência, a não clareza e a ajuda a Deus como último que poderia ajudá-lo, já que quem poderia fazê-lo aqui na terra o traz bases que o confundem mais do que o sustenta.

Por fim, podemos falar do nome da música: *Moon River*, que pode ser compreendido como metáfora não somente para o contexto que o protagonista vive assim como metáfora para o enredo que se desenvolverá. A lua (*moon*) enquanto signo remete a filmes anteriores, cujo efeito produzido é a expressão de medo, terror, a antecipação ou aproximação do vilão. O rio (*river*) e suas águas (*turvas*) demonstram aquilo que escorre, que foge, que não se pode segurar. *Moon river* seria essa passagem que transforma, deixa marcas e que de algum modo o afasta do eixo de ori-

gem. [Oigo rumor de águas turbias que me llevan lejos, muy lejos de mi].

5. Considerações finais

A partir das considerações teóricas e das indicações de análises feitas, entende-se que a materialidade fílmica nos impõe um desafio de discussão acerca da interação entre elementos de natureza diversa, como sonoplastia, iluminação, enquadramento, na produção de sentido no cinema. Tais aspectos conformariam uma textualidade a partir a qual é possível acessar as pistas para os embates entre posicionamentos, que atravessam o filme.

Procuramos ressaltar, ao longo do artigo, a produtividade em considerar os debates acerca da era da reprodutibilidade técnica como contribuição para que se evite compreender entre a obra e seus meios de circulação fronteiras rígidas.

Ao final, intentou-se demonstrar de que modo aspectos de materialidade fílmica, de natureza semiótica diversa, podem contribuir para a produção de sentido a partir dos embates entre posicionamentos, postos em cena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. Trad.: Marina Appenzeller. Rev. de trad.: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília Pérez de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Efeitos do verbal sobre o não verbal*. Campinas: Unicamp, 1995

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PÊUCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad.: Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, Sírio. Teorias de texto e de discurso: inconciliáveis? *Gragoatá*, vol. 29, p. 23-34, Niterói, 2011

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

CINEMATIZAÇÃO COMO FORMA DE TRANSCRIÇÃO

Rosa Maria dos Santos (UEMS)

rosa_santos66@hotmail.com

Fábio Dobashi Furazato (UEMS)

1. Introdução

Neste trabalho, pretendemos analisar os motivos que fazem com que filmes baseados em obras literárias adquiram sentido próprio, deixando de ser cópias fieis do texto original. Para tanto, analisaremos o modo como o romance *A letra escarlata* (1850), de Nathaniel Hawthorne, serviu de base para a realização de dois filmes com o mesmo título, o primeiro dirigido por Wim Wenders, em 1973, e o segundo dirigido por Rolland Joffé, em 1995. Apesar de o título ser o mesmo, percebemos que a linguagem verbal sofre modificações ao ser deslocada do livro para as telas, e os signos não verbais presentes no filme, juntamente com a intenção de quem os organiza, também podem ser responsáveis por outras modificações.

2. A relação entre literatura e cinema

A obra literária *A Letra Escarlata* (1850), de Nathaniel Hawthorne (1804-1864), considerada por muitos críticos como um clássico da literatura norte-americana, é um romance que trata dos dilemas de personagens que vivem em uma rígida sociedade puritana, na qual são obrigados a seguir regras impostas pela religião e pelos poderes políticos, visto que ambas as instituições se reuniam para decidir o destino das pessoas que ali viviam.

A obra de Hawthorne relata a história de Hester Prynne, uma mulher que viveu em uma sociedade puritana num período compreendido entre os primeiros dias de Massachusetts e o fim do século XVII. A história começa com a exposição e humilhação de Hester Prynne, no patíbulo, com a filha recém-nascida nos braços. Ela é condenada a usar a letra "A" de adúltera no peito e a viver afastada da sociedade por ter engravidado enquanto seu marido estava desaparecido.

No dia da exposição de Hester no patíbulo, seu marido, o médico Roger Prynne reaparece, mas não se identifica como tal. Ele usa uma identidade falsa, passando-se por Roger Chillingworth. Então se encontra

a sós com a esposa e conta que o navio em que ele estava naufragou e que fora capturado por índios pagãos. Tenta descobrir quem é o pai da criança, mas ela se nega a revelar que o pai da criança é o Reverendo Dimmesdale, então ele exige que ela também guarde segredo sobre a identidade dele da mesma forma que guarda segredo sobre a identidade do pai da criança. Sem saída, Hester aceita proteger o segredo de ambos.

Ela possui uma força interior muito grande e consegue, usando o dom da costura e do bordado, uma fonte de renda para sobreviver sem marido e criar sua filha. Porém, Chillingworth, em busca de vingança, decide investigar os acontecimentos. Uma estranha doença incide sobre o Reverendo Dimmesdale, e Chillingworth passa a ser seu médico particular. Este, aproveitando-se da situação, tenta fazer com que aquele acredite que a única cura para sua doença é a confissão de seus pecados.

O Reverendo não revela o seu pecado, mas Chillingworth aproveita um dos momentos de sono pesado de Dimmesdale e abre-lhe a roupa e vê que ele tem a letra "A" marcada a ferro quente, no peito. A partir daí, Chillingworth se dedica apenas à vingança.

Hester convence Dimmesdale a fugir com ela e a filha Pearl, mas Chillingworth descobre o plano e consegue por intermédio do comandante do navio uma vaga para ir junto. Hester angustia-se ao saber que o marido prosseguirá com sua perseguição, e tenta revelar a Dimmesdale o fracasso da fuga, porém, antes que consiga, ele sente-se mal e pede-lhe que o ajude a subir no patíbulo, onde revela seu pecado – ser o pai da menina bastarda – diante de todos, e morre logo em seguida.

Após a morte de Dimmesdale, Chillingworth que era movido pelo desejo de vingança perde toda a força e energia, tornando-se quase invisível aos olhos humanos, morrendo um ano depois e deixando sua herança para Pearl.

Hester, que havia abandonado a cidade com Pearl, regressa sozinha, após muito tempo, por livre e espontânea vontade, para continuar usando o seu abandonado ferrete, e também para ajudar as pessoas que precisassem de sua ajuda e de seus conselhos.

Nesta obra literária, que serviu de base para os dois filmes que iremos analisar, o conflito, tanto de Hester quanto de Dimmesdale, é o sofrimento de almas que necessitam se libertar de uma falsa moral e de uma intolerância desenfreada, que condenavam as pessoas apenas por pensarem de forma diferente. Esse Romance “de pecado e sofrimento”

como diz Thomas (2006, p. 236) “representa a história moral da Nova Inglaterra: a luta entre o amor puritano da religião e a religião pagã do amor”:

Mas o livro não é um retrato da Nova Inglaterra; é um retrato do próprio Hawthorne, homem com uma alma de pagão num corpo de puritano. Há um pouco do autor em todas as personagens do livro: na severidade dos juízes que puniram Hester pelo seu pecado com Artur Damesdale; na implacabilidade de Roger Chillingworth que se arvorou em consciência vingadora do jovem ministro; na irresolução de Dimmesdale que ocultava um coração ardente sob as cinzas de um código convencional; e na coragem de Hester Prynne que usava o símbolo de sua dor com uma consagração sobre a roupagem do seu amor. (THOMAS, 2006, p. 236)

A busca pela interpretação da alma humana – característica do romantismo, escola literária que vai nortear toda a obra de Hawthorne – fez deste romance um sucesso, o que certamente influenciou na decisão de diversos cineastas de escolhê-lo como fonte de inspiração para a criação de seus filmes.

Para entendermos um pouco sobre a relação entre literatura e cinema vejamos o que diz Cunha:

A relação entre literatura e cinema não se esgota. As leituras críticas expandem a capacidade intertextual das duas linguagens, que não perdem a originalidade. Se o diálogo existe, resiste e persiste, desde o aparecimento do cinema, é porque ambas se beneficiam de suas ilusões, que nada mais são do que novas formas de se expressar. (CUNHA, 2007, p. 63)

Comparando o romance de Hawthorne com dois filmes de mesmo título, sendo um de 1973, dirigido pelo alemão Wim Wenders, e o outro de 1995, dirigido pelo inglês Rolland Joffé, podemos perceber algumas alterações fundamentais. Segundo Cunha (2007), um dos motivos destas alterações está no fato de que, na literatura, a narrativa é construída através das palavras, dos signos verbais; e no cinema a narrativa fica a cargo das imagens em movimento:

(...) a ideia de cinema está diretamente ligada à de imagem em movimento. (...) é essa imagem em movimento que estrutura o campo narrativo cinematográfico. (...) é a sucessão de imagens, sejam elas com ou sem movimento interno, que constrói o narrar. (CUNHA, 2007, p. 27)

Assim, muitos elementos de uma obra escrita, criados através da linguagem verbal, podem mudar, quando se trata de transpor a história para as telas. Isso porque esses mesmos elementos nem sempre são recriados através de palavras, mas podem ser reinterpretados pela imagem em movimento, como ocorre, por exemplo, com as características físicas e

até mesmo psicológicas de cada personagem.

Para Cunha (2007, p. 11), essas modificações acontecem por causa da “existência de coisas absolutamente impossíveis de se traduzir, ainda mais quando o que está em jogo é a relação entre signos verbais”. Cunha discorda do termo “adaptação”, por achar que este não expressa “com convicção o deslocamento de códigos de uma linguagem para outra” e por isso, prefere utilizar o termo “cinematização.” E ele explica a escolha deste termo:

Não há dúvida, portanto, de que “cinematização” – uma forma de transcrição – é o termo que melhor define a elaboração audiovisual que, para a construção de uma nova narrativa, lança mão de texto marcado pela literariedade. Maior atenção, no entanto, se deve voltar para o fato de que o nome “cinematização”, por si só, não determina um único procedimento, mas a potencialidade de vários, que dependem da análise para desvendá-los. (CUNHA, 2007, p. 13)

Em uma obra escrita, o autor utiliza a palavra para representar o pensamento e criar no leitor a imagem daquilo que ele tem intenção de mostrar, porém, fica a cargo do leitor interpretar as palavras de acordo com o grau de conhecimento que tem de cada signo.

Se considerarmos que, através da leitura de um texto literário, conseguimos interligar vários outros textos, de acordo com a nossa interpretação, então devemos compreender que, em um filme baseado em uma obra literária, as mudanças que ocorrem ao transportá-lo para o cinema – que possui outra linguagem – ficam por conta da interpretação e da intenção do diretor, além de percebermos também a grandeza de uma obra que permite a retirada de vários temas para serem trabalhados no cinema, dependendo da forma de organização do roteiro.

Segundo Cunha (2007, p. 24), “a palavra e a imagem nasceram para falar”, e a narrativa, por fazer parte da natureza humana, faz a articulação entre palavra e imagem. Em uma obra literária escrita, temos a narrativa construída por palavras que são transformadas em imagem quando lidas, e estas palavras são articuladas para gerar a mensagem pretendida pelo escritor, porém no cinema o campo narrativo é estruturado pela imagem em movimento, e a escolha do encadeamento destas imagens é que gera a mensagem pretendida pelo diretor.

Cunha (2007) diz que três etapas são consideradas importantes para a narrativa: elaboração, execução e exibição. Para ele, tanto na literatura quanto no cinema essas três etapas estão presentes, sendo que na lite-

ratura ele relaciona a elaboração ao escritor, a execução ao narrador e a exibição ao leitor; e no cinema a elaboração está relacionada ao roteirista e ao diretor, a execução à câmera narradora, e a exibição ao espectador.

Sendo assim, em uma narrativa literária, o autor se utiliza do significado das palavras para descrever as características físicas e emocionais de cada personagem, e ao ser transportada para o cinema essa descrição é transformada em imagem, que tanto pode ser o mais fiel possível ao texto literário, quanto pode modificar intencionalmente tais características, dependendo da interpretação e intenção do diretor e do roteirista.

Outro ponto em que podemos perceber a intenção, seja do escritor ou diretor, está na forma de organizar a narrativa. Na obra escrita por Hawthorne o romance é iniciado com a exposição e a humilhação de Hester Prynne, na plataforma do pelourinho, diante de homens, mulheres e crianças, com a filha recém-nascida nos braços e o emblema com a letra “A” aureolada de fios de ouro colocada no seu peito, o qual ela é obrigada a usar como símbolo do adultério cometido contra seu marido. Com o aparecimento do marido Roger Prynne na sequência da narrativa, usando o nome de Chillingworth, o autor já induz o leitor a acreditar que o adultério foi cometido conscientemente.

Sobre narrativa cinematográfica, Rosenfeld (2011, p. 31) escreveu que: “(...) a câmera, através do seu movimento, exerce no cinema uma função nitidamente narrativa (...). Focaliza, comenta, aproxima, expõe, descreve. O *close up*, o *travelling*, o ‘panoramizar’ são recursos tipicamente narrativos”. E segundo ele, uma personagem pode permanecer por muito tempo sem dizer nenhuma palavra, pois no romance são as palavras do narrador que se encarregam de comunicar os seus atos e pensamentos dentre outras atividades executadas por esta personagem, e no cinema as imagens da câmera narradora é que cumprem esta função.

Temos um exemplo destas formas de narrar, quando na obra escrita Roger Chillingworth sofre uma transformação "no aspecto e na atitude", e é o narrador que comunica esta transformação ao leitor.

Toda a força e energia – toda a seiva vital ou mental – pareciam tê-lo abandonado, tanto que ele minguou, murchou, tornou-se quase invisível aos olhos humanos, como uma planta sem raiz que definha na soalheira. O infeliz erigira em escopo da sua existência a perseguição e o exercício sistemático de uma vingança. (HAWTHORNE, 2006, p. 221)

Logo em seguida a esta descrição da mudança de comportamento do médico, o narrador comunica ao leitor que "Roger Chillingworth le-

gou considerável quantidade de bens" à filha de Hester Prynne – episódio este, que não faz parte de nenhum dos filmes analisados – mas que na obra escrita pode ser interpretado como um sinal de arrependimento, uma forma de recompensa por todo o mal causado a elas, por conta do desejo de vingança.

No entanto, no filme de Joffé, a forma de narrar a transformação de Chillingworth – embora diferente da do livro – acontece em silêncio, apenas utilizando as imagens captadas pela câmera. Na cena – que também é um acréscimo do diretor – Chillingworth vê e ouve de sua janela o povo se lamentando aos gritos por causa da morte do personagem que ele, por engano, assassinou e escalpelou pensando que era o pastor Dimmesdale. Nesta cena podemos ver, por causa da imagem em movimento e do *close up*, a decepção do médico, e logo depois há uma cena que o mostra enforcado. Porém, se este episódio fizesse parte do romance literário, com certeza teria que ser narrado com muitas palavras para levar o leitor a entender qual era o sentimento do médico naquele exato momento.

Outro exemplo no qual podemos perceber as diferentes formas de narrar estão nas descrições das características do Pastor Dimmesdale, que na obra literária é retratado como um personagem apagado, hipócrita em suas atitudes “puritanas”, e que, apesar de sentir-se culpado, é incapaz de revelar a todos que Pearl é sua filha. Podemos perceber estas características do pastor, no momento do diálogo dele com Pearl, quando estavam na plataforma:

– Queres ficar aqui com mamãe e comigo, amanhã ao meio-dia? – perguntou Pearl.

– Não. Assim não, minha pequena Pearl! – redarguiu o pastor.

Com a energia momentânea voltara-lhe o medo da exibição em público, que durante tanto tempo vinha sendo a angústia de sua vida. E já estava tremendo da situação em que – com esquisita alegria, aliás – se encontrava naquele instante. (HAWTHORNE, 2006, p. 138)

Outro momento na obra literária que mostra a fragilidade de Dimmesdale é quando o narrador descreve a angústia que o pastor estava sofrendo no momento de decidir se fugia com Hester e Pearl:

Quanto a Artur Dimmesdale, porém... Se aquele homem caísse novamente que desculpa conseguiria para suavizar o seu crime? Nenhuma, a não ser a de que se debilitara num longo e estranho sofrimento; a de que sua alma estava obumbrada e confusa pelo remorso que a despedaçava; a de que entre fugir como criminoso confesso e permanecer como um hipócrita, a consciência

achara difícil fazer pender a balança; a de que é humano evitar o perigo da morte, e da infâmia e as maquinações inescrutáveis de um inimigo; finalmente, a de que, para aquele pobre peregrino, manchado, doente, desolado no seu caminho temeroso e deserto (...) (HAWTHORNE, 2006, p. 177)

Tais características, ao serem transportadas para o cinema, necessariamente acabam sendo alteradas. Embora no filme de Wenders estas características se aproximem das do romance, elas não são iguais, pois, segundo afirma Rosenfeld, estas alterações são inevitáveis: “O cinema e o teatro apresentam muitos aspectos concretos, mas não podem, como a obra literária, apresentar diretamente aspectos psíquicos, sem recurso à mediação física do corpo, da fisionomia ou da voz” (ROSENFELD, 2011, p. 14).

3. *A obra de Hawthorne no cinema – acréscimos e cortes nos dois filmes*

Na versão de 1973, a história de Hester Prynne é retratada de forma mais parecida com o texto literário no qual o filme foi baseado. O elenco é formado por: Senta Berger, no papel de Esther Prynne; Lou Castel, como o reverendo; Hans Christian Blech, no personagem de Roger Chillingworth; e Yella Rottlander, como Pearl. A principal personagem, Hester, vive um amor adúltero com o reverendo Dimmesdale e por isso é obrigada a usar na roupa a letra “A” na cor escarlate. A intolerância e a paixão presentes na obra de Hawthorne são repassadas para o filme, através da escolha do diretor em manter Hester como uma mulher forte, que, apesar de ser julgada por todos como prostituta, soube manter o equilíbrio emocional, tentando se mostrar indiferente aos insultos recebidos e não desistindo de lutar pela guarda de sua filha, chegando a planejar fugir com sua filha e o amante.

Na transposição da obra para o cinema, Wim Wenders organizou o roteiro com alguns acréscimos. Iniciou a história com Hester no patíbulo, tal qual no livro, porém ela está sem a filha no colo e já se passaram sete anos desde que ela foi condenada a usar a letra escarlate como símbolo de adultério. Esta organização do roteiro pode ter sido escolhida pelo diretor em função da mensagem que ele pretendia passar, que pode ser a de mostrar o quanto as pessoas sofrem e fazem sofrer quando se deixam levar pelo fanatismo, passando por cima das leis de Deus, em detrimento de suas próprias leis. Para tanto, Wenders organizou o roteiro do filme a partir da volta de Chillingworth, mostrando o lado demoníaco dele, que busca a vingança a qualquer preço.

Com a decisão de Wenders retratar Pearl já com sete anos e realçar o comportamento esquisito da menina – ora endiabrada, ora calma, mas sempre fazendo perguntas estranhas e respondendo as pessoas de forma mais estranha ainda –, a impressão que se tem é de que Wenders queria chamar atenção para os questionamentos levantados por Hawthorne sobre quem é Deus, quem é o diabo e de que lado está o homem.

Este diretor preferiu ficar com a versão mais próxima do livro, porém com algumas alterações. Um exemplo de alteração é o que ocorre com a morte do personagem Dimmesdale. Na obra escrita, apesar de viver angustiado pelo pecado, ele morre por causa de uma estranha doença. No filme, após todo o sofrimento vivido pela falta de coragem para reagir aos desmandos dos representantes da igreja, ele não consegue se libertar do puritanismo, e paga um alto preço por esta fraqueza, sendo assassinado por um dos representantes do puritanismo, o que leva o espectador a se questionar sobre o poder que a religião exerce sobre as pessoas.

O final da personagem Hester também foi alterado, pois a protagonista, mesmo conseguindo fugir com sua filha, não conseguiu inverter o significado da letra que carregou no peito por todo o período que viveu naquela sociedade, diferentemente do que ocorre na obra escrita, na qual "a letra escarlata deixou de ser o estigma que atraía o escárnio e o insulto do mundo para se tornar qualquer coisa que devia ser lamentada e olhada com terror, mas também com respeito" (HAWTHORNE, 2006, p. 224).

Enfim, todos os personagens do filme terminam solitários, o que nos leva a crer que isto também faça parte da intenção do diretor, pois ele mostra o sofrimento e a solidão daqueles que colocam o fanatismo religioso ou o desejo de vingança acima de tudo, tanto dos que parecem culpados quanto dos que são apenas vítimas.

Podemos perceber, nessa interpretação de Wenders, que ele quis mostrar que o fanatismo religioso não é saudável, e que ninguém na terra tem o direito de julgar outro ser humano sem arcar com as consequências desse julgamento.

No filme de 1955, dirigido por Rolland Joffé, os três personagens principais são representados por Gary Oldman (Arthur Dimmesdale), Demi Moore (Hester Prynne), e Robert Duvall (Roger Chillingworth). Nesse caso, apesar de a essência do livro permanecer inalterada – ou seja, a crítica ao fanatismo religioso desenfreado e ao puritanismo excessivo do período histórico em questão –, percebemos que, a partir disso se criou uma nova versão da história, com várias modificações, sendo o final a

parte que mais se distancia da obra de Hawthorne.

Nesta transposição para o cinema, percebemos que o roteiro do filme também foi organizado de forma que justifique, até certo ponto, a inocência da protagonista, pois, devido à elaboração e à organização do roteiro, a narrativa mostra que a relação sexual entre Hester Prynne e o Reverendo Dimmesdale só aconteceu de fato após ela ter recebido a notícia da suposta morte do marido. Porém, esse episódio também é um acréscimo de Joffé, visto que na obra escrita não é narrado como aconteceu o romance entre Hester e Dimmesdale.

A partir das alterações do filme, é possível perceber que a intenção do diretor não é a mesma do autor da obra literária e nem da do diretor do filme de 1973. Uma das diferenças entre a obra literária e o filme produzido em 1995 está na forma como Dimmesdale se comporta com Hester. No filme, ele se mostra mais decidido a enfrentar a sociedade para defender Hester, enquanto que no romance ele se mostra fraco e medroso em suas decisões.

Dentre as várias alterações feitas por Joffé, uma das que chamam mais a atenção é quanto à característica do personagem Dimmesdale, que na obra escrita é retratado como uma pessoa muito indecisa e, na transposição para o cinema, não tem uma fraqueza tão evidente, pois ele até tenta dizer a verdade, para ajudar Hester, porém esta não permite. O final do filme também o mostra mais determinado, principalmente quando ele, ao se livrar da morte, graças à guerra entre os puritanos e os índios, consegue fugir com Hester e sua filha, dando assim, um final feliz para um filme, baseado em um livro no qual todos os personagens envolvidos têm um final não muito bom.

Outro momento em que esse filme se diferencia da obra escrita é quanto à mudança de significado da letra “A”, já citado anteriormente. Na versão de Joffé, a letra é simplesmente jogada fora pela pequena Pearl e pisada pela roda da carroça no momento da fuga.

O final da senhora Hibbins também é outra modificação entre a obra literária e a versão de Joffé. De acordo com a obra de Hawthorne, ela foi morta “a medonha irmã do governador, a mesma que, poucos anos depois, foi executada por feitiçaria” (HAWTHORNE, 2006, p. 107). No filme, ela é salva da forca juntamente com outras mulheres no momento que começa a guerra entre índios e puritanos. Esta guerra também não se confirma no livro, como também não se confirma a proximidade que existe entre a suposta bruxa e Hester.

Estas opções de narrativas cinematográficas escolhidas pelo diretor podem ter sido feitas para chamar a atenção sobre a questão dos direitos de cada ser humano, independente de raça, sexo ou religião. Ao criar um final diferente, no qual as pessoas conseguem se salvar do autoritarismo religioso, Joffé mostra a força e a capacidade de reação que o ser humano pode ter quando se vê forçado a acreditar que pecou apenas por ter seguido o coração, e resolve lutar por seus sonhos. Deixa também uma crítica a toda forma de fanatismo.

O diretor deste filme opta por um final feliz dos três personagens, Hester, Dimmesdale e Pearl, ao invés de tudo terminar em tragédia como ocorre no livro. Em outras palavras, o filme dirigido por Rolland Joffé é um produto tipicamente hollywoodiano, cujos finais são sempre felizes, sendo que a função disso é a de nos levar a acreditar que, na realidade, tudo também pode se resolver assim, com a mesma facilidade.

Quanto à característica dos personagens, percebemos que, na narrativa de Hawthorne, Hester Prynne é apresentada como uma mulher forte que, apesar de sofrer com a humilhação e a vergonha, consegue lutar por seu direito de mãe, e nos dois filmes aqui analisados esse comportamento permanece. Dimmesdale é caracterizado na narrativa de Hawthorne como uma pessoa fraca, sem atitude, e na versão cinematográfica de Wenders esta característica permanece, mas na versão de Joffé o personagem sofre alteração bastante significativa.

Apesar destas alterações, ambos os filmes são bons enquanto cinematização da obra de Hawthorne, pois alguns questionamentos se fazem presentes, tanto na obra escrita quanto nos dois filmes analisados, como por exemplo: saber a quem pertence o direito de dizer o que é sagrado ou não; qual o papel da mulher numa sociedade onde os valores morais são totalmente rígidos; e a falsidade social no que diz respeito à discriminação e o silenciamento imposto a indivíduos considerados inferiores na sociedade – mulheres, crianças, índios e bruxas.

4. Conclusão

Com este trabalho, tentamos mostrar a forte relação que existe entre literatura e cinema e o quanto esta relação é inesgotável. Através de leituras críticas, a intertextualidade entre estas duas formas de linguagens aumenta e nem por isso elas deixam de ser originais, principalmente quando se trata de uma obra que abre várias possibilidades de questio-

namentos sobre comportamentos da humanidade.

Observando os dois filmes que foram baseados na obra *A Letra Escarlate*, percebemos que o sentido essencial da obra literária – criticar a hipocrisia e o puritanismo de uma sociedade na qual as pessoas agem e tomam decisões em nome de Deus, determinando o que é pecado ou não – está presente em ambos os filmes. O que muda é a visão de um leitor/diretor que resolve, a partir do tema principal de uma obra literária, criar outra versão, escolhendo o roteiro de maneira que chame atenção do espectador para o que ele pretende questionar ou criticar.

Percebemos que uma linguagem literária escrita, ao ser transportada para o os códigos de uma linguagem imagética, sofre várias modificações, e, apesar de literatura e cinema possuem linguagens e formas de narrar diferentes, elas dialogam entre si e criam novas formas de se expressar, e isto nós pudemos comprovar ao analisarmos dois filmes que foram criados a partir de uma mesma obra literária, porém, cada diretor, a partir de sua intenção, sem perder a originalidade, criou e apresentou sua própria versão para mostrar os estragos que o fanatismo religioso desenfreado pode causar na vida dos seres humanos.

Isto se confirma quando percebemos que, tanto na obra escrita quanto nos dois filmes analisados, é apresentada a história de três personagens que vivem atormentados por seus sofrimentos e pecados, porém, na obra escrita, esse sofrimento é mais evidente – por ser um romance psicológico histórico e por causa das inferências do narrador, sempre questionando o que é certo e errado, remetendo à busca pela interpretação da alma humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, A. *A personagem de ficção*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CUNHA, Renato. *Cinematizações: ideias sobre literatura e cinema*. Brasília: Círculo de Brasília, 2007.

FILME. *A letra escarlate*. Dir. Wim Wenders. 85 min, Legenda: Português. Baseado na obra de Nathaniel Hawthorne, Alemanha/Espanha: Goldem Filmes, 1973.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FILME. *A letra escarlate*. Dir. Roland Joffé. 135 min, Legenda: Português. Baseado na obra de Nathaniel Hawthorne. EUA: Pictures Home Video, 1995.

HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate*. Trad. Sodré Viana. São Paulo: Martin Claret, 2006.

THOMAS, Henry. Um romance de pecado e sofrimento. In: HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VINK, Eugenie, Documentário: *A letra escarlate*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=by4hw6je5xw>>. Acesso em: 01-11-2012.

**COMUNIDADE VIRTUAL INTERCULTURAL:
DIFERENTES LINGUAGENS INTERACIONAIS
E SUAS IMPLICAÇÕES³⁸**

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB)

acdorsa@uol.com.br

Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB)

cristina@ucdb.br

Maysa de Oliveira Brum Bueno (UCDB)

maysaobb@gmail.com

1. Considerações iniciais

As mudanças organizacionais e curriculares, as sucessivas reformas e políticas educativas, a presença das tecnologias de comunicação e informação nas práticas pedagógicas exigem dos professores “novos papéis, novas competências e diálogos entre culturas”. (ESTRELA & FREIRE, 2009, p. 5).

Neste contexto, insere-se este artigo que tem por objetivo apresentar e discutir uma proposta de uma comunidade virtual intercultural iniciada em 2011 no ambiente Ning e focada em 2012 no ambiente facebook. A pesquisa volta-se a professores indígenas e não indígenas em formação continuada na comunidade docente da Escola General Rondon na Aldeia Bananal, localizada em Taunay – MS. Insere-se no Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED)/2005, subsidiado pelos órgãos de fomento CNPq e FUNDECT.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e colaborativa no sentido de que as experiências dos pesquisadores e professores são valorizadas e compartilhadas dentro de um contexto social de formação continuada.

Tem-se por questão norteadora se o grupo de professores no uso das novas tecnologias compreende que participar de uma comunidade virtual é interconexão de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vistas, práticas, conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência harmoniosa mas nem sempre homogênea.

³⁸ Artigo é resultante de uma mesa redonda apresentada no V SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS realizado na UEMS (Campo Grande – MS), de 02 a 4 de abril de 2013.

Discute-se portanto, neste artigo, a importância da formação continuada, as perspectivas da educação intercultural vista conforme Fleuri (2003, p. 26), como estratégia potencializadora da “ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente”.

Outros aspectos necessários serão discutidos e voltam-se à comunidade virtual, a interação e as múltiplas linguagens utilizadas, pois não se pode falar em aprendizagem colaborativa sem também analisar o papel da linguagem fundamental para a vida em sociedade, pois confere sentido às mensagens trocadas nos diálogos estabelecidos, nas relações interpessoais, nos ambientes interativos e é por meio dela que conseguimos realizar a apreensão do mundo em que vivemos.

Participar de uma comunidade virtual é interconexão de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vistas, práticas, conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência harmoniosa. Esta participação ativa e interativa são destaques na aprendizagem colaborativa “onde cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos restantes elementos” (MENEZES *et al* 2002, p. 171).

2. *A formação continuada e as perspectivas interculturais: caminhos a trilhar*

O pressuposto adotado pelo GETED em relação à formação continuada de professores é a necessidade de reposicionamento diante das complicadas conexões com a sociedade, incorporando um olhar de mundo, visto pelos despossuídos e oprimidos (APPLE, 1995). Sem a menor pretensão de “passar conhecimento”, mas (re)(des)construir outros tantos, optamos em abrir um espaço de encontros, trocas, partilhas, socialização de nossas práticas docentes, experiências vividas e pesquisas relacionadas à inserção das tecnologias de informação no contexto educacional.

Desta maneira, nós, professores e pesquisadores, iniciamos nosso trabalho com a proposição de que precisávamos fazer uso de nosso privilégio para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem “ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz em tal espaço, e nos locais ‘profissionais’ a que, por estar em posição privilegiada, você tem acesso” (APPLE, AU & GANDIN, 2011, p. 16).

Entendemos que uma formação precisa ser construída não por acumulação de cursos, de conhecimentos, de técnicas, mas de um trabalho de reflexão sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995).

Portanto, acreditamos que a formação deva ser concebida como aquela que “[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Nossa preocupação sempre foi muito mais do que uma formação técnica e meramente instrumental, mesmo sendo algumas ações desenvolvidas no sentido de possibilitar a utilização das potencialidades que as ferramentas tecnológicas oferecem. Este uso sempre foi acompanhado de reflexões que visassem desenvolver uma postura crítica a fim de não lhes atribuir “valor de uso que chega a obliterar o lugar dos sujeitos”, esvaziando, intensificando e subordinando o trabalho docente (BARRETO, 2011, p. 355).

Entender e compreender a formação continuada de professores sob uma perspectiva crítica é tratá-la não como um “[...] substantivo, algo que pode ser conhecido, mesmo que temporariamente [...] mas sim como um verbo [...] que demanda múltiplas espécies de ação, reposicionamento pessoal e social e uma vontade constante de correr riscos” (APPLE, AU & GANDIN, 2011, p. 28).

Sob este prisma e refletindo sobre a inserção das tecnologias no contexto educacional e a relação das mesmas na formação continuada, retomamos os questionamentos de Barreto (2011, p. 355) quanto pergunta: tecnologias para quem? para quê? em que termos? Segundo a autora, “é preciso forjar alternativas de apropriação fundadas nos sentidos atribuídos pelo coletivo dos sujeitos nas salas de aula. As portas, por mais variadas que sejam, não dão conta das desigualdades e das diferenças ali presentes”.

Portanto, ressignificar nossos planejamentos da formação no sentido de considerar os movimentos descontínuos e dinâmico do processo de aprendizagem, tanto em relação à desterritorialização do tempo como do espaço, foi uma tônica em nossas ações.

Pensar em formação continuada em contexto intercultural é pensar em uma estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pe-

lo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente (FLEURI, 2003, p. 26).

3. Interação, interconectividade e colaboração: olhares necessários

Compreendemos que participar de uma comunidade virtual é interconexão de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vistas, práticas, conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência harmoniosa.

Nas palavras de Lave and Wenger (1991) uma comunidade não implica necessariamente em copresença ou um grupo com fronteiras visíveis socialmente, mas implica participação em que há partilha de experiências, concepções sobre o que fazem e como vivem.

Na rede social da internet, há necessidade de dois elementos básicos: aqueles que estabelecem as suas conexões para se relacionarem, buscarem informações e conseqüentemente estabelecerem relações sociais – os atores; à medida que estes se conectam a outros, vão formando uma rede e esta se amplia entre nativos e imigrantes digitais (RECUEIRO, 2009).

Este contexto é o que encontramos cada vez mais na sociedade contemporânea e ele implica tanto as escolas de educação básica como também as instituições de ensino superior, ou seja: o novo perfil do estudante e do universitário.

Qual tem sido o papel de pesquisadores preocupados com este novo contexto em que estão os professores inseridos? Encontramos nas palavras de Ibiapina (2008) uma das respostas quando traz para discussão o real papel da universidade:

[...] aproxima a universidade da escola, visto que, de um lado, contempla o campo da pesquisa, quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado contempla o campo da prática”. (IBIAPINA, 2008, p. 114)

Quando apresenta a “aprendizagem colaborativa” como um dos elementos fundamentais para contribuir no processo do ensino-aprendizagem, Menezes et al. (2002, p. 171) enfatiza que a participação ativa e a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

interação são destaques nesta aprendizagem pois “cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos restantes elementos”.



Aldeia Bananal – locus da pesquisa

Nesse sentido, ao propormos um diálogo intercultural virtual em rede com as situações vividas respeitando os saberes de cada integrante do grupo em processo de formação, reforçamos a necessidade de se utilizar práticas colaborativas em um processo permanente de aprendizagem.

4. As múltiplas linguagens nos ambientes colaborativos

O enriquecimento e a extensão das linguagens nos ambientes colaborativos abrem possibilidade de simular, imaginar olhares diversos ou estabelecer uma alteridade segundo Lévy (1996), já para Araújo & Marquesi (2009) elas possuem duas faces: uma informal utilizada como estratégias de aproximação e a outra formal utilizada nos textos escritos que abrem possibilidades do texto ser pensado, planejado e reescrito.

É sabido o quanto a ampliação das possibilidades discursivas e suas múltiplas linguagens são decorrentes das transformações e ampliações provocadas pela comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais. Nesta multimodalidade de recursos semióticos e pela dinamicidade interativa que se opera em todas as áreas, percebe-se cada vez mais que as “transformações não só operam com os tradicionais princípios da textualidade como os subvertem e os sofisticam em função de novas estratégias de textualização, no mínimo desafiadoras pra a pesquisa e ensino”. (ARAÚJO, 2005, p. 13).

A evolução da inteligência humana acompanha passo a passo não apenas a evolução da linguagem mas, ao longo das décadas com o surgimento das tecnologias, as transformações sofridas pela linguagem falada e escrita a partir dos recursos variados oferecidos pelos ambientes virtuais.

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens das tecnologias podem oferecer leva-nos cada vez mais a refletir que os avanços tecnológicos permitiram não só a ampliação e a padronização lexical por estarem em constantes transformações como também o “ciberespaço tem capacidade de integrar diferentes vozes sem que haja prevalência de uma sobre as outras (LEVY, 1999)

No entanto, é importante, que ao se discutir a questão da linguagem nos ambientes virtuais, que se observem, segundo Koch (2007) quais as concepções da palavra ao longo da trajetória humana e que pode ser visto como:

Representação do mundo e do pensamento	A função da linguagem é representar o pensamento e o conhecimento humano
Instrumento de comunicação	Por ser um código, a língua é instrumento de comunicação emissor > receptor
Lugar de ação e interação	A linguagem é atividade e forma de ação interindividual exigindo interlocução, reação, interação e comportamentos anteriormente inexistentes.

Texto readaptado de Koch (2007)

No lugar de ação e interação podemos observar os contatos entre interlocutores em um ambiente virtual no uso da linguagem e de acordo com Bakhtin (2004) a palavra por ser tecida a partir de inúmeros fios ideológicos, tem condições de penetrar literalmente em todas as relações entre indivíduos.

Se levarmos para o contexto do ambiente virtual, os discursos passam por construções, reconstruções e desconstruções na e pela interação social e isto ocorre não só pela multiplicidade de sentidos que as palavras possuem como também pelo caráter dialógico e polifônico que provocam ao serem proferidas.

Sendo assim, a nova realidade educacional precisa ser conhecida, vivenciada e apreendida criticamente pelos educadores. É preciso que todos possam ter a necessária fluência e compreensão do ensino mediado pelas novas tecnologias para saber melhor aproveitá-las em suas atividades rotineiras de ensino, para ousar e transformar. (BRESSANE, 2006).

As possibilidades oferecidas pelas atuais tecnologias digitais de comunicação e informação tratam não apenas da utilização dos ambientes digitais como recursos ou ferramentas educacionais, mas de outra maneira de se fazer educação, situada em novos tempos e espaços educacionais, novos papéis para professores e alunos, e novas formas de relacionamento, oportunidades e resultados (KENSKI, 2007).

Ao enfocar a evolução tecnológica Kenski (2000) afirma que ela não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos. Esta interferência só pode ocorrer no uso da linguagem pois, segundo Galli (2010, p. 147) ratificando o pensamento de Koch (2007) constituem-se “as línguas como instrumento de comunicação, fonte de ação e de interação humana” e “constroem-se a partir da língua comum, adaptando vocábulos e em grande parte por meio de empréstimos da língua inglesa”.

Outras contribuições nos traz Galli, de acordo com a autora no ambiente virtual surgem excelentes oportunidades por meio das leituras de ampliação e enriquecimento das ocasiões de produção de sentido por “permitir todas as dobras inimagináveis, ou seja, há um movimento de dobramento e desdobramento de um texto e/ou das informações” (GALLI, 2010, p. 153).

Quando textos, imagens e sons se sobrepõem, nessa rede, formam

um hiperdocumento que pode ser acessado a qualquer momento e de qualquer lugar, basta que se disponha das condições técnicas para isto, (LEVY, 2000, p. 119, *apud* ARAUJO, 2010)

De acordo com Porto (2006) há um potencial educativo que podem reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino no uso de novas ou velhas tecnologias nos ambientes virtuais e neles devem ser inseridos:

Rapidez	Característica das novas tecnologias na disponibilização e processamento das informações
Recepção individualizada	Disponibilidade ao usuário de um conjunto de informações/conhecimentos/linguagens abrindo inúmeras possibilidades e ritmos de ações.
Interatividade e participação	O usuário pode assumir o papel de sujeito e nesta relação há uma possibilidade de diálogo e comunicação nas relações interativas com os meios
Hipertextualidade	Há diferentes opções de escolha para o usuário no uso do texto virtual por permitir associações, mixagens em busca de informações ou caminhos.
Realidade virtual	Há interação com a realidade das imagens com o objetivo de significações e interações com elas.
Digitalização /ideologia	A possibilidade de surgimento de diferentes linguagens permite que os meios/tecnologias possam se relacionar com outras linguagens como imagens, narrativas, sons e movimentos.

PORTO Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. Texto readaptado

5. A prática docente no ambiente virtual

Na pesquisa realizada pelo GETED, no período de 2011 a 2012, os participantes da formação continuada totalizaram 23 professores, sendo 12 indígenas e 11 não indígenas. Foi realizada inicialmente no ambiente Ning, sendo que houve desde o nosso primeiro encontro na aldeia, uma dificuldade em inserir os participantes e depois de perceber efetivamente a participação no ambiente.

FORMAÇÃO TECNOLÓGICA CONTINUADA



Ao percebermos que parte da comunidade já utilizava o ambiente facebook, optamos em 2012 em utilizá-lo.



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A formação continuada proporcionou-nos interações virtuais no facebook, com discussões e reflexões sobre teorias e práticas docentes relacionadas às tecnologias de informação e comunicação inseridas no contexto educacional.

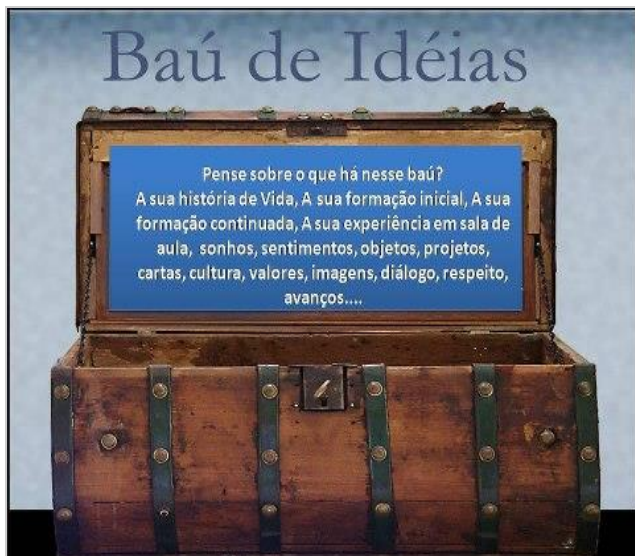


É possível perceber que, ao privilegiarmos a cultura e identidade dos professores indígenas e não indígenas nas interações realizadas no ambiente virtual, nos damos conta que tal identidade se constrói *na* e através *da* linguagem, utilizada por seu grupo ou comunidade. Desse modo, a linguagem acompanha e se relaciona com a cultura, através das palavras, dos textos, dos símbolos que expressam os saberes de um povo.

Nesta análise, fizemos a opção de trabalhar com a etnografia virtual como proposta mais adequada para a coleta de dados na rede social facebook.

A imagem abaixo foi postada por uma das pesquisadoras com um texto que trazia uma provocação voltada às lembranças de cada membro do grupo sobre a vida profissional:

T1. A ideia do baú remete a lembranças de tempo passado, lugar onde guardamos coisas antigas que podem ser retiradas e mexidas quando queremos.



O texto foi visualizado pela maioria dos participantes (20) e pela interação ocorrida pode ser considerado como aquele que ao longo de 01 ano provocou a vontade de cada membro expressar o seu ponto de vista, narrar um fato relacionado com a imagem.

Com relação aos textos produzidos, enfatizamos aqueles produzidos pelos professores indígenas, ora denominados p1, p2, p3, sendo que houve as seguintes manifestações:

- P1 Olhando no meu baú, encontrei um pouco de tudo minha história de vida, ha como é rica essa história, meus projetos de vida, minhas frustrações e alegrias, meu primeiro momento em sala de aula como aluna, qto medo. Enfim um pouco de tudo até este exato momento em que me encontro, uma educadora...!! A minha alegria e de ter vencido todas as dificuldades que encontrei em minha caminhada para chegar até aqui e conquistar um pedaço do meu sonho.
- P2 Quando olhamos para o horizonte notamos a logentude, mas, se voce olhar para o Baú, notamos a beleza, a caminhada, os obstaculos, mas superamos e vencemos tudo, para um grande conquista que nos almeja, esperando por nós, para batalhar e conseguir uma nova conquista á" HONRA AO MERITO"...
- P3 Olhando para o meu baú encontrei o memorial da minha vida comecei a virar as paginas deste livro porque ali estavam as lembranças da minha vida desde da infancia ate no dia da minha formatura na faculdade. ali comecei a fazer um restropecto da minha vida tantas alegrias ,tristezas

.frustrações e ate das conquistas. lembro me quando comecei a estudar nao entendia nada da lingua portuguesa pq naquela epoca quem dava aula era branco mas conforme o tempo foi passando ja tinham indigenas estudando cursando magisterio e começaram a dar aulas e ai fui me desenvolvendo mas so que quando sai da aldeia novamente encontrei a mesma dificuldade e sofria discriminação.

Com relação ao P1, com relação à linguagem é nítida no texto a marca argumentativa, sendo assim, a história de vida docente é permeada de palavras em oposição: alegrias/tristezas/frustrações/caminhos de um sonho. Já no P2 a representação da imagem do baú remete à conotação de horizonte, de caminhada e principalmente de obstáculos ainda que represente uma conquista, ou seja, honra ao mérito. No P3, ao mesmo tempo, que se objetiva uma história de vida que perpassa pela infância à formatura percebe-se que ela é marcada pela representação linguística de palavras opositivas: alegria/tristeza, conquistas/decepções/discriminações.

É importante enfatizar que na concepção de Koch, podemos vislumbrar na fala dos participantes o papel fundamental da linguagem visto de uma forma integral e necessária, seja como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação como também como lugar de ação e interação.

6. Considerações finais

As ações realizadas na Aldeia Bananal junto ao corpo docente, seja nos encontros presenciais como também nos encontros virtuais, têm oportunizado a nós pesquisadores junto aos professores uma oportunidade de incorporar, reconhecer e aproveitar as vivências dos docentes indígenas no tocante ao uso das TIC, atividade esta que está para além do espaço escolar, no sentido de construir e desenvolver práticas pedagógicas.

O nosso interesse junto ao grupo docente volta-se à possibilidade de despertarmos em cada um deles um processo permanente de trocas, diálogos, (re)significações, reflexões, questionamentos e aprendizagem com relação à formação continuada sob a perspectiva intercultural.

Por estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais digital, na qual as tecnologias de informação e comunicação estão presentes, sentimos que podemos contribuir para a formação continuada destes professores em uma perspectiva inclusiva, cultural buscando maximizar as possibilidades dos docentes na prática pedagógica.

Tem sido desafiante para nós, professores pesquisadores, relacionar a nossa prática mediada pelas TIC e pelas redes sociais em propostas viáveis de formação continuada para os professores indígenas em que contemple simultaneamente as diferentes culturas, a reconstrução de saberes em um ambiente colaborativo e interativo.

A dinamicidade da linguagem como ação e interação tem sido ao longo do tempo um dos nossos instrumentos de trabalho por oportunizar um diálogo efetivo no uso de outras interfaces: imagens, sons, gráficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação crítica*. Análise internacional. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

ARAÚJO, Julio Cesar; BIASI, Bernadete Rodrigues. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BARRETO, R. “Que pobreza?!” Educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos Eletrônica*, vol. 11, n. 3, p. 349-359 / set-dez 2011. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2854>>. Acesso em: fev.2013.

ESTRELA, Maria T; FREIRE, Isabel. Formação de professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 3-5, jan./abr. 2009.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003, p. 16-35.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, VANI Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Coerência e ensi-

no. In: _____. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEZES, C. S. de et al. Educação a distância no ensino superior: uma proposta baseada em comunidades de aprendizagem usando ambientes telemáticos. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 13, 2002, São Leopoldo. *Anais...* Porto Alegre: SBIE, UNISINOS, 2002, p. 168-177.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>>.

**CONSIDERAÇÕES
PARA UMA CONCEITUALIZAÇÃO DE DIALETO:
PERSPECTIVAS COMPARADAS**

Leonardo Samu (UERJ)
leonsamu@gmail.com

Nas investigações científicas referentes ao estudo das línguas, é comum o termo dialeto figurar nos textos e nos discursos daqueles que tratam sobre o tema ou mesmo o utiliza como informação pertinente para o desenvolvimento de outros assuntos ligados à área da linguística. Seja na bibliografia, nas aulas específicas de letras ou nas áreas afins, o termo dialeto aparece sempre com significados dos mais variados, expressão de uma pluralidade que representa uma múltipla possibilidade de usos, ocasionando, inclusive, dificuldade na compreensão de um significado base, primário (se é que ele realmente existe). Especificamente no material bibliográfico das letras, nota-se uma variedade de significados no termo dialeto, uma verdadeira expressão polissêmica do vocábulo em questão. É possível, ao perguntar a vários mestres ligados à ciência linguística, encontrar uma diversidade de significações do termo, por vezes convergentes e, em alguns casos, divergentes entre si.

Se as significações do termo refletem uma pluralidade de sentidos aos mais dedicados ao assunto, é possível encontrar ainda as dissensões provocadas quando o termo é aplicado no uso corrente, comum, sem o menor rigor científico. Muitas vezes, alguns autores, munidos de uma pseudociência, fazem uso do vocábulo sem muita precisão no sentido. Tais fatos até aqui apresentados se justificam graças à incompreensão do termo no meio científico como no senso comum? Ou estamos tratando de um vocábulo com uma imensidão de significados, o que justificaria uma diversidade de usos na história do termo?

Para iniciar nossas reflexões, devemos ter em vista que, desde o século XIX, quando o termo se torna vulgar nos meios acadêmicos, nunca houve uma definição unívoca capaz de precisar a sua significação. Isto levaria a crer que, desde os primórdios e historicamente, sempre a noção plural de sentidos se fez presente no conceito de dialeto. Entretanto, a nosso ver, existe um ponto de partida que deve ser referenciado quando evocamos o termo para expressar um significado. E, para este fim, buscase uma comparação dos sentidos empregados em autores dos mais diferentes níveis de envolvimento com a área da linguística.

Etimologicamente, o termo dialeto apresenta um caráter plural. Proveniente do grego, na forma de *diálektos*, já nesta língua o sentido poderia ser de *linguagem, idioma, língua* ou *conversaço*, valores estes que justificariam, nos dias de hoje, a permanência de uma gama de possibilidades em sua utilização. Do grego, o vocábulo chega ao latim com a forma *dialectus*, mantendo as múltiplas significações originais da língua grega. No português, o termo figura desde o século XVII, vindo através do francês *dialecte*. Na definição de Antônio Geraldo Cunha, proposta em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, encontra-se “variedade de uma língua que surge de peculiaridades locais.” Além da discrepância em relação ao sentido original do grego, percebe-se a superficialidade da definição, pois, tratando-se de variedade, impõe-se refletir sobre as mais diversas variações nos mais diferentes níveis (diatópicas, diafásicas e diastráticas). Estaria o autor referindo-se somente ao aspecto diatópico, ou seja, espacial? Nesta perspectiva, dialeto poderia significar as heranças de “peculiaridade locais”. E o que são tais peculiaridades? Substratos?

Em uma tentativa provisória de resposta, poder-se-ia julgar que, para Antônio Geraldo Cunha, dialeto estaria relacionado ao momento em que uma língua, utilizada em regiões das mais diferenciadas de um mesmo território, absorveria os matizes característicos da terra, por excelência, diatópicos. Para este fim, o exemplo do Brasil é bastante característico. O português, instalado em um território geograficamente definido (Brasil), vigora como língua oficial (aspecto político). A sua utilização, nas mais diversificadas regiões do país, proporcionaria heranças próprias de cada chão, expressão da natureza territorial que se fixaria no português regional. Esta possibilidade de interpretação do termo encontra voz em uma passagem do grande mestre Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, ao declarar que “...existem tantos dialetos quanto localidades” (SAUSSURE, 2008, p. 233). A nosso ver, há um equívoco nesta possibilidade de compreender o termo. As variedades diatópicas, tão naturais na história das línguas, caracterizam que as línguas variam em níveis territoriais. Os elementos diatópicos presentes na língua não caracterizam a formação de um dialeto, mas sim a um processo de dialetação, ou seja, de mudança na língua. Observa-se a necessidade de estabelecer um limiar entre dialeto e dialetação, algo que tentaremos elucidar posteriormente.

O conceito de dialeto, compreendido como uma diferenciação de uma língua local em outras, pode ser verificado no famoso intelectual e poliglota norte-americano Charles Berlitz, homem de notável cultura, po-

rém de duvidoso conhecimento de linguística. Em sua obra denominada *As Línguas do Mundo*, o referido autor sugere, em determinada passagem, que dialeto seria uma língua formada a partir de outra língua representante de um território. Segundo ele, “A Bélgica é um país dividido pela língua. Metade de seus habitantes, os valões (wallons), vive no oeste e fala francês. A outra metade, os flamengos (flamands), vive no leste e fala flamengo (vlaans), dialeto do holandês.” (BERLITZ, 1988, p. 85). Ao considerar o flamengo dialeto do holandês, há necessidade de se estabelecer um critério bastante definido. Seria dialeto somente por que se tratar de uma língua diversa daquela oficial, com alguns elementos “nacionais”? Ou seria dialeto pelo simples fato de ser uma língua conflitante com o modelo politicamente aceito? Para nós, seria um equívoco assumir tal posição. Como exemplo, poderíamos utilizar as relações estabelecidas entre o português no Brasil e as línguas indígenas também brasileiras. Estas, bem anteriores à chegada do dominador português, serviam de veículo de comunicação nas mais diferentes partes do país (mesmo sem existir ainda o país). Com o domínio de Portugal, passa o português a ser considerado língua oficial, de prestígio. Somente pelo fato do português ser a língua legitimada, todas as outras seriam dialetos? Veja o leitor que, para este fim, a consideração estaria voltada ao fato de, dentro de uma unidade política estabelecida, todas as outras línguas coexistentes no mesmo território serem consideradas dialeto pelo fato de não gozar de prestígio em relação à língua politicamente aceita.

Paras as considerações até aqui evocadas, acrescentamos a voz do grande mestre Celso Cunha que, ao definir o termo em sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, expressa a seguinte posição:

As formas características que uma língua assume regionalmente denominam-se dialetos. Alguns linguistas, porém, distinguem, entre as variedades diatópicas, o falar do dialeto. Dialeto seria “um sistema de sinais desgarrado de uma língua comum, viva ou desaparecida; normalmente, com uma concreta delimitação geográfica, mas sem uma forte diferenciação diante dos outros da mesma origem”. De modo secundário, poder-se-iam também chamar dialetos “as estruturas linguísticas simultâneas de outra, que não alcançam a categoria de língua”. (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 4)

Percebe-se, na definição proposta, uma dualidade no conceito, o que sugere uma carência de precisão. Ao autor, restou descrever as possibilidades de compreensão do termo em seu tempo, sem tomar uma direção objetiva e conclusiva quanto ao vocábulo em questão. Desta forma, poderíamos assumir, em resumo, dialeto como as variantes territoriais de uma língua oficial ou como todas as línguas que coexistem em um mes-

mo território, mas sem o prestígio do idioma oficial (legitimado pela sociedade organizada).

Visão semelhante pode ser verificada no posicionamento de Ernesto Carneiro Ribeiro, em sua obra intitulada *Serões Grammaticaes*. Para ele,

Dialectos são as variantes de um mesmo typo de linguas. Modificando-se no tempo e no espaço, uma mesma lingua apresenta formas distintas, conforme as circumscripções territoriaes, em que se falla, e constitue assim diversas outras linguas ou dialetos. A essas formas dá-se o nome de linguas, quando se consideram independentemente; quando, porém, se reputam variantes de um mesmo typo, recebem a denominação de dialectos. (RIBEIRO, 1956, p. 236)

Há, como se vê, verdadeira soma de ideias que contribuíram ainda mais para a (in)compreensão do termo. O autor acrescenta a variedade temporal também como fator responsável pela formação de um dialeto. A definição se torna ainda mais confusa quando o autor tenta estabelecer um diferencial entre língua e dialeto, algo complexo para solucionar o problema conceitual do termo em questão. Assim, após este primeiro levantamento, preferimos considerar que estas possibilidades de definição ainda não caracterizam o conceito trabalhado.

Na história do pensamento linguístico referente ao termo dialeto, é comum a Itália figurar como referência nas exemplificações do termo. É provável, inclusive, que, ao conceituar dialeto, Ernesto Carneiro Ribeiro tenha se baseado no modelo linguístico da Itália, país de multiplicidade de falares (línguas). Em Carolina de Michaëlis de Vasconcelos, na clássica obra *Lições de Filologia Portuguesa*, esta visão é bastante clara: “Passando à Itália, mencionarei em primeiro lugar aquêlo dos seus dialectos que alguns especialistas tratam também de língua: o da Sardenha (e da Córsega), o sardo.” (RIBEIRO, 1956, p. 201)

Historicamente a Itália não só pertenceu a Roma, que foi a sua sede. Isto significou, desde os tempos mais remotos do antigo Império Romano, uma presença marcante do latim na Península Itálica. Entretanto, após fundado o império, não tardou para que os romanos saíssem de seu território à demanda de novos horizontes (*urbi et orbi*). Nesta dilatação agrária, coube à Sardenha figurar como um dos primeiros territórios ocupados, ainda no séc. III a.C. Quando da entrada romana não só neste território, como também nas mais diversas províncias conquistadas até o séc. II d.C., o latim figurava como veículo de comunicação, língua do império que, por muitas vezes, representava todo o esplendor de civilida-

de do mundo romano. Para as populações subjogadas por Roma, falar latim era sinônimo de grandeza, um tornar-se romano com toda a pompa presente na língua. Tomando o latim como veículo de comunicação, os conquistados do império homeopaticamente passavam a falar o latim a sua maneira, ao seu modo, com todas as heranças linguísticas de seu idioma natal. E, com a continuidade do processo de expansão territorial, mais províncias eram anexadas e, conseqüentemente, mais elementos linguísticos dos povos vencidos eram fixados no idioma romano. Desta forma, o latim se tornava mais diferenciado diatopicamente, produto de um império que alargava ainda mais suas fronteiras. Junto ao aspecto diatópico, tivemos ainda as variações diafásicas e diastráticas que, em conjunto, figura como referência na conceituação do chamado latim vulgar.

O latim, levado aos mais diversos campos do antigo domínio de Roma, fixou-se nos diversos cantões, por exemplo, da atual Itália. Esta visão pode ser notada em Carolina Michaëlis de Vasconcelos, na passagem já citada: “Passando à Itália, mencionarei em primeiro lugar aquele dos seus dialectos que alguns especialistas tratam também de língua: o da Sardenha (e da Córsega), o sardo.” (VASCONCELOS, [s.d.], p. 201).

Uma vez implantado, pode continuar seu processo evolutivo (de-ri-va), formando, sobretudo após o fim do império, quando a atuação das forças centrífugas vigoraram em relação às forças centrípetas, novos falares, já diferentes do latim. A este processo denominamos de dialeção. Na história do pensamento linguístico, é comum denominar tais falares como dialetos, porém com uma carga pejorativa. Esta visão pode ser notada já que o conceito se associa a um estágio anterior à língua. Para muitos autores, dialeto estaria em um degrau abaixo do patamar de uma língua. O critério para esta separação estaria no fato da língua possuir escrita, enquanto no dialeto não seria possível encontrá-la. Nos estudos românicos, esta visão pode ser encontrada também em Vasconcelos, ao falar sobre as línguas formadas enquanto produto da expansão do antigo Império Romano:

Vários outros idiomas merecem o nome de línguas românicas e são de grande importância para os estudos comparativos, embora, com a grande variedade de dialectos, só de há pouco para cá tendam a criar uma língua unitária, e literatura escrita. (VASCONCELOS, [s.d.], p. 9)

Para a referida autora, após a dialeção do latim vulgar nas línguas neolatinas, teria havido, até em seu tempo, a formação de línguas e dialetos. Para aquele, entende-se como um sistema de comunicação dota-

do de escrita, com literatura, fruto de uma sociedade que, ao desenvolver-se, sentiu necessidade de um sistema gráfico para registrar sua história, sua rotina, seus documentos, enfim, sua vida organizada. Para este, entende-se como um sistema linguístico que não possui formas gráficas. Para o estudioso da época, possuir escrita era sinônimo de maior civilidade, fruto de uma sociedade “desenvolvida”. Esta visão pode também ser verificada na seguinte passagem de Saussure:

Abandonada a si mesma, a língua conhece apenas dialetos, nenhum dos quais se impõe aos demais, pelo que ela está destinada a um fracionamento indefinido. Mas, com a civilização, ao se desenvolver, multiplica as comunicações, escolhe-se, por uma espécie de convenção tácita, um dos dialetos existentes para dele fazer o veículo de tudo quanto interesse à nação no seu conjunto. Os motivos de tal escolha são diversos: uma vez se dá preferência ao dialeto da região onde a civilização é mais avançada, outras ao da província que tem a hegemonia política e onde está sediado o poder central; outras, é um corte que impõe seu falar à nação. Uma vez promovido à condição de língua oficial e comum, raramente permanece o dialeto privilegiado o que era antes. Nele se misturam elementos dialetais de outras regiões... (SAUSSURE, 2008, p. 226)

Percebe-se, na visão proposta pelo autor, um aspecto extremamente relevante que deve ser levado em consideração ao conceituar dialeto: o aspecto político. Fazendo uso da clássica exemplificação italiana, podemos conceber o problema da seguinte forma: Tendo recebido a herança linguística de Roma, com o latim implantado nos mais diferentes cantos da Península Itálica, a Itália, após a queda do império, viu brotar uma infinidade de falares (línguas) em todo o seu território, todas provenientes do latim. Neste momento, eram línguas de comunicação somente oral, já que seus mais diferentes falantes, quando sabiam e desejavam escrever, no geral utilizavam o latim (clássico/escrito). Entretanto, em algumas comunidades, despertou-se o interesse de se registrar não mais em latim, mas sim nas suas respectivas línguas nacionais. Em alguns casos, não somente uma escrita de teor comunicativo, mas artístico (Literatura). Este é o caso de Dante Alighieri. Nascido no século XIII, em Florença, uma das múltiplas regiões outrora colonizada e pertencente a Roma, não tardou para que este autor produzisse uma obra em língua local, conhecida por *La Divina Commedia*. Colocando a parte o seu valor literário, encontramos o valor linguístico na obra em questão. Fruto de uma profunda temática de dimensão artística, destacou-se por constituir um alto referencial em língua florentina, o que favoreceria a este idioma uma condição mais “elevada”. Na realidade, não seria o florentino uma língua elevada, mas sim a sua população supostamente mais refinada por possuir, em sua cultura, uma produção literária mais sofisticada. Destacando-se

entre tantos outros dialetos presentes na península itálica, não tardou para que o florentino fosse elevado à condição de língua nacional, considerado mais digno de representar a sociedade italiana unificada, algo que efetivamente só acontecerá na primeira metade do séc. XX. Esta visão se verifica em Vasconcelos, ao considerar que “O italiano, falado em toda a península apenínica e na Sicília – instrumento de uma literatura riquíssima e muito valiosa – é notável pela abundância de dialectos em que já estava dividido no ano mil.” (VASCONCELOS, [s.d.], p. 201)

Escolhendo o florentino como base para a língua italiana, todos os outros falares passam a ser considerados dialetos, com um peso ainda mais pejorativo, algo como se tais línguas, por não terem alcançado o grau de uma “língua”, precisassem ser nominadas com uma terminologia capaz de expressar seu valor negativo. Para este fim, na visão de muitos autores, o termo dialeto seria o mais apropriado, utilizado não só no âmbito da Itália, mas também no universo românico, como se vê nas considerações de Vasconcelos. Segundo ela,

Os nomes nacionais que hoje damos às línguas dos diversos povos românicos – francês à língua da França do Norte, provençal à da França do Sul, italiano à da península apenínica, português e castelhano às da península pirenaica, rumeno à da bacia danúbica da península balcânica, não podem existir no princípio. Em nenhum desses países houve logo uma única linguagem literária. Havia em todos eles mais ou menos dialectos, com numerosas variedades – sobretudo na Itália e na França. Cada autor servia-se da sua parladura natural, isto é, da do lugar ou da paisagem em que nascera e se criara. (VASCONCELOS, [s.d.], p. 195)

Esta visão pode também ser encontrada em Ernesto Carneiro Ribeiro, ratificando o pensamento proposto anteriormente:

Em sua marcha evolutiva pôde um dialecto avantajarse aos dialectos congeneres e affins com que entra em concorrência, os quaes, desmedrando e desfallecendo, passam então a ser modos especiaes de fallar tosco e grosseiro, limitados aos habitantes de uma provincia, dialectos puramente fallados e não escriptos, sem litteratura, que lhes guarde e perpetúe as formas. (RIBEIRO, 1956, p. 236)

Nos estudos filológicos, especificamente voltados ao universo românico, o termo dialeto pode referir-se aos falares latinos desenvolvidos após a queda de Roma. Na realidade, após o desaparecimento do império, nas antigas colônias romanas houve a formação dos chamados romances, *intermezzo* do latim vulgar e das línguas neolatinas, um conjunto de línguas que tinham em comum a herança latina. Antes da formação de literaturas nestas respectivas línguas, o termo adotado é dialeto, observando o critério de “ausência de literatura”. Esta concepção pode ser no-

tada em Vasconcelos, ao declarar que:

Havia, isso sim – ou antes, estabeleceu-se pouco a pouco uma designação geral, comum, não somente para os dialetos de cada país, mas para os de toda a România. Esse nome, indicador de que havia consciência de origem comum – era, pelo menos do século XII ao século XV, o substantivo romance, ou com desinência modificada: romança. (VASCONCELOS, [s.d.], p. 195)

Esta noção de língua sem literatura ser considerada dialeto fica ainda mais nítida quando Carolina Michaëlis de Vasconcelos situa, por exemplo, o dalmático. Para a autora, trata-se de um dialeto, baseado no critério puramente literário. Segundo ela,

... na costa da Dalmácia, conservavam-se ainda há pouco restos de um dialeto particular, com documentos guardados em Ragusa, Veneza e na Serbo-Croácia. Bastante arcaico, conservava por exemplo a pronúncia do k latino antes de e i (v. g. em Kaira = cera). Um habitante da ilha de Veglia – Vegliote, portanto, (chamado Udina) – falecido em 1899, foi o último que soube o dalmata, dalmatino ou dalmácio. É por conseguinte um dialeto morto. (VASCONCELOS, [s.d.], p. 200)

A grande mudança para uma melhor compreensão do termo dialeto começou a ocorrer no fim do século XIX. Neste período, a Europa, palco das grandes reflexões teóricas e científicas, vivia ainda as influências proporcionadas pelo Romantismo, movimento de representação cultural que provocou também mudanças no pensamento científico. No referente ao estudo das línguas, havia uma preocupação com os falares que não possuíam literatura. Uma das propostas do movimento romântico fora exatamente a valorização da cultura popular, considerada a verdadeira marca do elemento nacional, da identidade. Desta forma, conhecer as variantes populares era sinônimo de legitimar o falar comum, desprovido das marcas literárias que condicionam a noção de língua culta.

Desde a criação da chamada filologia românica, fruto da filologia comparada, tornou-se também usual a investigação das línguas neolatinas em perspectiva comparada. Foi pioneiro Frederico Diez, tendo aplicado o método Histórico-comparativo, criado por Franz Bopp, para investigar as línguas neolatinas. Entretanto, neste primeiro momento, somente as línguas de tradição literária eram consideradas para suas investigações científicas. Somente na segunda metade do século XIX, a situação toma outro rumo. Meyer-Lübke, continuador da obra de Diez, ao dar prosseguimento aos estudos românicos, faz uso de material mais farto, incluindo a utilização de dialetos em suas conclusões. Nesta linha, entende-se que o dialeto era a forma linguística de comunicação sem presença de veículo literário. Para este investigador, interessava o elemento românico, inde-

pendente da existência ou não de literatura.

Ainda nos fins do século XIX, proveniente da Itália, país tão rico em experiência dialetal, surge a figura de Graziadio Isaia Ascoli, homem de profundo conhecimento clássico e criador do termo *glottologia*. Uma de suas participações na história do pensamento linguístico foi considerar os dialetos como língua, retirando toda a carga negativa do termo, apesar de ainda presente em algumas definições atuais. Na concepção dos estudos dialetais, as línguas vivas, incluindo os dialetos, podem fornecer dados mais significativos para a compreensão da história das línguas, diferente do pensamento instituído pelo Método Histórico-comparativo, que tinha como base somente as línguas documentas. Nesta perspectiva, língua e dialeto se aproximam, pois ambos se constituem como formas de interpretação da mente humana, veículo de comunicação dos mais diferentes povos.

Com a publicação do *Atlas Linguistique de La France*, de 1902 a 1912, pelo suíço Júlio Gilliéron, novas formas de investigação dos fenômenos linguísticos são instituídas. O trabalho consistiu em coletar informações sobre as heranças linguísticas de origem galo-românica, com um inquiridor *in loco*. À medida que as informações eram coletadas, eram enviadas a Gilliéron que, passo a passo, organizava os dados em cartas geográficas. A leitura de toda informação levantada pode favorecer compreensões significativas no campo de estudo da linguagem, bem como a legitimação de certas nomenclaturas. O termo *área* passa a designar a região pela qual se estende um fenômeno linguístico, enquanto *isoglossas* são as linhas que traçam os limites dos fenômenos. Com estas novas bases, foi possível aos pesquisadores entender que os fenômenos linguísticos não possuem áreas rígidas, demonstrando que os fatos nas línguas se cruzam, graças à mobilidade e diversidade das populações que utilizam línguas e variantes diferenciadas. Nesta perspectiva, as isoglossas são relativas, pois as fronteiras que dividem uma língua não são de total precisão. Hugo Ernst Mario Schuchardt, eminente linguista de origem germânica, trabalhou também com esta tese. Para ele, devido ao fato dos fenômenos linguísticos se propagarem como ondas que se atiram por todo um território, torna-se complexo estabelecer um preciso conceito de dialeto. É deste autor e de suas lições que advêm a teoria das ondas, voltadas à compreensão do cruzamento de falares em um dado território. A ebulição de todas estas teorias deixou como herança, na língua portuguesa, a presença dos termos *dialetal* e *dialetologia*, presentes desde o final do século XIX (1899).

A partir do século XX, as definições buscam um equilíbrio entre as novidades analíticas e terminológicas. O critério literário não é o mais significativo para definir com precisão a existência de um dialeto, vocábulo um tanto impreciso no atual domínio dos estudos linguísticos. Ao contrário, o termo *dialeção* possui maior pertinência, pois está diretamente relacionado ao desenvolvimento das línguas (evolução e/ou deriva). Mas, se uma língua sofre dialeção, o que essencialmente pode ser modificado?

Considerando que uma língua é formada por modalidades sistemáticas, veremos que será possível encontrar, em toda e qualquer língua (e até em dialetos), léxico (o conjunto de palavras), semântica (os significados), morfologia (os elementos mórficos mínimos), sintaxe (a estrutura) e fonética/fonologia (os sons), colocadas aqui como sinônimos. Nestas modalidades, notamos maior importância na morfologia e na sintaxe, pois, havendo mudanças aqui, poderemos ter inclusive a formação de uma nova língua (ou dialeto?). O léxico, a semântica e a fonética/fonologia compõem a parte mais flexível do sistema linguístico, o que não justificaria chamarmos de uma nova língua o fato de alguma destas modalidades sofrer alteração.

O problema, entretanto, não é tão simples assim. Os critérios adotados para considerar um conjunto de línguas como dialeto inclui também fatores extralinguísticos. Na definição proposta por Joaquim Matoso Câmara Jr., nota-se a preocupação em fundir alguns destes aspectos para extrair um conceito científico ao termo. Segundo ele,

Do ponto de vista puramente lingüístico, os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos fundamentais. Cada dialeto não oferece, por sua vez, uma unidade absoluta em todo o território por que estende, e pode dividir-se em subdialetos, quando há divergência apreciável de traços lingüísticos secundários entre zonas desse território. A classificação dos dialetos e subdialetos de uma língua é, até certo ponto, convencional, pois depende dos traços lingüísticos escolhidos para base de classificação; são sempre preferidos traços fonológicos e morfológicos porque a fonologia e a morfologia são aspectos de uma língua mais estáveis, mais sistemáticos e mais característicos de sua fisionomia. Entretanto, ao conceito lingüístico se acrescenta em regra um conceito extralingüístico de ordem psíquica, social ou política, isto é – a) a existência de um sentimento lingüístico comum, como na Grécia antiga, onde o eólico, o dórico, o jônico e o ático eram sentidos como variantes de uma língua grega ideal; b) a existência de uma língua culta, superposta aos dialetos, que assim ficam limitados ao uso cotidiano, sem maior expressão cultural e literária; c) a subordinação política das respectivas regiões como partes de um estado político nacional. Quando se verificam essas condições extralingüísticas, mas não a coincidência dos traços lingüísticos essenciais, já não se têm dialetos, mas línguas distintas. (CAMARA JR.,

Na definição exposta, fica evidente a preocupação em abordar o problema sob a perspectiva política, linguística e literária. Se a análise do termo partisse de uma investigação sociológica (sociolinguística) ou funcionalista, talvez o conceito de dialeto simplesmente não existira, pois entender-se-ia que um dialeto é uma língua, instrumento da comunicação humana, independentemente de sua projeção artístico-literária. Especificamente, com o desenvolvimento da Sociolinguística, novos termos e novas propostas teóricas surgem à demanda de melhor conceituar o termo proposto. Palavras como *idioleto*, referente às variedades individuais de cada falante e *socioleto*, referente às variações particulares de grupos sociais, ajudam a compreender com mais precisão a utilização do termo dialeto.

Mas, após a apresentação de alguns autores e algumas conclusões, o que poderíamos afirmar como dialeto? Talvez, por uma via menos complexa, seria menos complexo precisar o que não é dialeto. Variações do português nos mais diferentes planos geográficos (tanto no Brasil como em Portugal ou em qualquer outro país lusófono) não caracterizam um dialeto, mas sim variações diatópicas. Se, nestas regiões, a diferenciação esteja de forma incisiva na sintaxe e na morfologia, poderíamos então afirmar que o processo de dialetação é intenso, o que já justificaria chamar de uma nova língua, com estruturas e elementos mórficos diferenciados. Se em determinada região existe uma forte presença de elementos lexicais diferenciados do modelo linguístico padrão (literário), podemos assegurar que não se trata de um dialeto, pois, como afirmado anteriormente, o léxico sozinho não determina a formação de um novo modelo linguístico. As formas individuais de utilizar uma língua também não asseguram uma “nova língua”, ou antes um dialeto, pois, para considerar a existência de uma língua, há necessidade de haver um grupo falante, reconhecedor de uma semelhança no falar estabelecido. Se o dialeto existe, mesmo tratando-se de uma terminologia pouco precisa, estaria relacionado à formação de línguas (dialetação) de um modelo instituído como forma legítima. Em termos de Brasil, seria como se o português implantado oficialmente e reconhecido legalmente (aspecto político) passasse a sofrer mutações significativas (na sintaxe e na morfologia) a ponto de, em cada região, a compreensão entre as populações ficar totalmente comprometida. A dificuldade seria saber se a formação destas “novas línguas” esteve associada somente à modificação do modelo instituído oficialmente (dialetação) ou se houve, neste processo, por exemplo, a intervenção de outros fatores. As heranças de outras falas provenientes de

regiões diferenciadas, ocasionadas pelo deslocamento de povos que chegam, contribuiriam no processo de modificação local, acentuando o processo de dialetação.

Como se vê, uma compreensão exata do problema exigiria uma maior quantidade de informações que, sistematizadas, poderiam auxiliar na melhor definição do termo, algo tão fundamental para, por exemplo, uma investigação referente aos problemas de política linguística de um país. No Brasil, por exemplo, compreender com exatidão o termo auxiliaria no levantamento dos múltiplos falares presentes em nosso território, em grande parte com características bastante longínquas de um dialeto, no sentido de língua diversificada com formas discrepantes do modelo oficial.

Para concluir, deixamos uma definição proposta por Eduardo Carlos Pereira em sua *Grammatica Histórica do Português*. Chama-nos a atenção o fato de tratar-se de uma obra publicada no início de século XX, porém com uma clareza bastante enfática para o período, com um conceito bastante seguro na investigação sistemática e comparativa do termo. Segundo ele,

Em geral chama-se dialecto a diferenciação regional de uma língua, e ao processo lento dessa diferenciação dá-se o nome de dialectação. Assim no decurso de 2.000 annos operou-se, na região occidental da península Iberica, a dialectação do latim em portuguez. O portuguez, pois, como o hespanhol, o francez e o italiano, são dialectos do latim. No seio, porém, do portuguez, tanto em Portugal como no Brasil, operam-se differenciações dialectaes, que são tanto mais rápidas, quanto menos intensa for a acção conservadora da litteratura. O conceito, porém, do dialeto é vago, pois difficil, senão impossivel, é determinar-se o quantum satis dessas differenciações lexicais e grammaticaes para se constituir o dialecto. Qualquer desvio do typo normal da língua, por insignificante que seja, ensina Whitney, é uma differenciação dialectal. Nesta linha geral, lançada por este illustre glottologo, ha uma concepção ampla e mais definida de dialecto, que consiste em chamar-se dialecto qualquer differenciação de linguagem no fallar de uma região ou de uma classe social. Deste ponto de vista, temos não só os dialectos continental, insulano e ultramarino, no seio do portuguez, mas ainda o dialecto literário, o dialecto popular, etc. Seja, porém, qual fôr o modo por que encaramos o conceito de dialecto, o movimento dialectal apresenta-se como a actividade ingenita da língua, e o dialecto como o ponto de confluencia da extrema mobilidade do lexico e das fórmulas grammaticaes. (PEREIRA, 1915, p. 192)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLITZ, Charles Frambach. *As línguas do mundo*. 4. ed. Rio de Janeiro:

ro: Nova Fronteira, 1988.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

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

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

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

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

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1941.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1915.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões grammaticaes ou nova grammatica portugueza*. Salvador: Liv. Progresso, 1956.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

VASCONCELOS, Carolina Michaëlis. *Lições de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, [s./d.].

VIDOS, Benedek Elemer. *Manual de lingüística românica*. Trad.: José Pereira da Silva. Rev. técnica: Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

**CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAS “BANTO”
PARA O ACERVO LEXICAL
DO PORTUGUÊS VERNACULAR BRASILEIRO**

Nágila Kelli Prado Sana (UEMS)

nag.kps@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@hotmail.com

1. Introdução

Na sociolinguística, a língua é tida como fator social e identidade cultural de um povo, ela surge para se opor à linguística estrutural que, de acordo com Calvet (2002), baseava seus estudos na análise “da língua em si mesma”. Outra inovação nascida da sociolinguística é a concepção de língua, enquanto fenômeno vivo, sujeita a mudanças e valorações sociais que devem ser consideradas através dos estudos das estratificações sociais e suas variações para trabalhar as diversidades presentes nas línguas minoritárias, em que é possível verificar variáveis como gênero, idade e escolaridade do falante, localidade em que ele vive e etnia da qual faz parte.

Diante do exposto, podemos dizer que o homem constrói a sua própria cultura. Essa cultura, por sua vez, é transmitida de geração para geração por meio do uso da língua, ferramenta basilar que propicia constante interação entre o sujeito e a sociedade, pois como sabemos, a língua está presente na convivência entre as pessoas e colabora para marcar/identificar as diferentes funções sociais ocupadas por essas pessoas em seu meio, assim como a variação da língua. Assim, para que haja a inter-relação (sujeito-sociedade) é preciso que se faça a junção língua/sociedade, porque o homem se comunica por meio da língua e vive em sociedade, daí a necessidade de que essa união se complete, uma vez que a língua, como sistema, segue cada passo da evolução da sociedade, desvelando as diversas formas do comportamento humano e as variações que ocorrem em função da temporalidade espacial que a permeia, como afirma Labov (1972, *apud* MONTEIRO, 2000, p. 16-17):

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade (...). A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Assim, temos a língua de uma sociedade como marca de identidade cultural, e ao ocorrer as variações desta encontraremos aspectos culturais e sociológicos causadores das transformações na forma de falar de uma comunidade.

No presente trabalho o intuito de destacar as línguas banto no contexto de formação da língua portuguesa brasileira, e para isso faz-se necessário saber suas origens, as quais se deram na selva equatorial região em que hoje estão localizados Camarões e Nigéria. O nome dado a esse tronco linguístico “bantu” não está relacionado a uma etnia específica, já que esse grupo linguístico se originou de uma variedade de cruzamentos.

O radical da palavra “ntu” na língua banto significa homem, ser humano e o “ba” representa o plural, sendo assim o nome “bantu” constitui “homens”.

A grande relevância dos estudos relacionados a essas línguas está na compreensão dos processos de formação dos povos africanos. Nos dias atuais, alguns países ainda são falantes dessas línguas sendo esses: Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Tanzânia, Moçambique, Malauí, Zâmbia, Angola, Namíbia, Botsuana, Zimbábue, Suazilândia, Lesoto, África do Sul, também podemos notar a influência banto em toda a América e no Brasil em diversos aspectos gramaticais e lexicais.

No entanto neste artigo abordaremos algumas contribuições no campo lexical da língua brasileira.

2. Aspectos relevantes para o estudo da língua afro-brasileira

Para iniciarmos o estudo das influências africanas no nosso idioma é necessário reconhecer a heterogeneidade da língua brasileira e as diversidades apresentadas por essa em todos os campos linguísticos. Embora esse trabalho traga algumas contribuições no léxico, não podemos deixar de salientar que muitos aspectos fonético e fonológicos das variantes regionais e sociais da língua vernacular brasileira são atribuídos a essas interferências africanas.

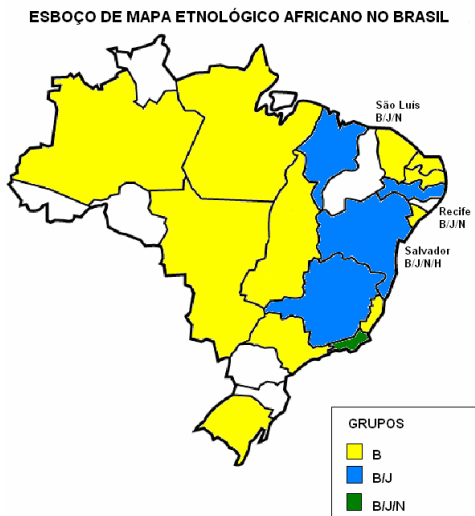
O campo lexical brasileiro foi bastante enriquecido com os termos e expressões das línguas africanas e grande parte destas podemos dizer que estão relacionados aos cultos afro-brasileiros.

O preconceito social e racial interferiu de forma significativa na

língua brasileira, mas não há como negar a importância dos africanismos na formação da nação e da língua. Alguns autores como Antônio Houaiss afirmam que: “A política sistemática seguida pelo Brasil para com os negros foi, desde o século XVI, glotocida – isto é, matadora de suas línguas.” Sendo assim podemos perceber questões políticas que envolveram e desprestigiaram nosso objeto de estudo.

Nos aspectos históricos dessa realidade linguística podemos inferir que a região denominada Senegâmbia, forneceu boa parte do mercado colonial no século XVI, dali os portugueses deportaram membros de vários povos, como os manjacas, balantas, bijagos, mandigas, jalofo e a partir do século XVI-XVIII a Angola e Congo abasteceram o mercado escravo brasileiro.

Por intermédio de alguns estudos como o mapa etnológico africano de Castro (2001) podemos observar os possíveis grupos que se espalharam pelo Brasil. (B) banto, jeje-mina (J), nagô-iorubá (N) e hauçá (H).



Diante do mapa exposto podemos observar que o grupo banto espalhou-se pelas regiões do Brasil e os outros grupos concentraram-se na região sudeste e nordeste do país, sendo assim as contribuições e influências bantas são as que apresentam maior relevância em dimensões geográficas no país.

3. A presença africana em MS

O estado de Mato Grosso do Sul ainda Mato Grosso em 1819 de acordo com Moura (1992, p. 10-11) habitavam aproximadamente 14.180 escravos. A presença do negro na história e posteriormente as criações das comunidades quilombolas no decorrer dos anos tem sido estímulo e incentivo às novas pesquisas.

Cidade	Código IBGE	Comunidade
Maracaju	5005400	São Miguel*
Corguinho	5003108	Furnas da Boa Sorte*
Jaraguari	5004908	Furnas do Dionísio*
Campo Grande	5002704	Chácara Buriti
Figueirão	5003900	Santa Tereza
Pedro Gomes	5006408	Família Quintino
Rio Negro	5007307	Ourolândia
Sonora	5007935	Família Bispo
Terenos	5008008	Comunidade dos Pretos
Nioaque	5005806	Família Cardoso
Nioaque	5005806	Comunidade Negra das Família Araújo e Ribeiro
Campo Grande	5002704	Comunidade Negra São João Batista
Aquidauana	5001102	Furnas dos Baianos
Rio Brilhante	5007208	Família Jarcem
Campo Grande	5002704	Eva Maria de Jesus Tia Eva (Vila São Benedito)
Corumbá	5008008	Ribeirinha Família Osório
Nioaque	5005806	Ribeirinha Família Bulhões
Nioaque	5005806	Ribeirinhos Família Romano Martins da Conceição
Corumbá	5008008	Maria Theodora Gonçalves de Paula
Bonito	5002209	Águas do Miranda
Corumbá	5008008	Família Campos Correia

Tabela 1. Comunidades quilombolas em MS

As 21 comunidades constituem um campo fértil para enriquecer as pesquisas linguísticas relacionadas aos afrodescendentes em MS, e poderão ser objeto de pesquisa posteriores, já que no presente artigo traemos apenas dados referentes á comunidade Picadinha em Dourados MS.

4. O corpus da pesquisa

Com embasamento teórico-metodológico de Tarallo (2007) e Lajbov (2008/1983), esse estudo foi realizado pelo método prático de pesquisa de campo, com gravações de entrevistas *in loco*, com um roteiro de perguntas acerca de estudo/ escolaridade, namoro e casamento e aconte-

cimentos marcantes na vida dos informantes. Para atingir nosso objetivo foram coletadas informações de doze informantes com idades que variam de vinte e cinco a setenta anos, seis homens e seis mulheres de cada comunidade pesquisada: Picadinha e Dourados, constituído um total de vinte e quatro entrevistas transcritas, digitadas.

Nesses dados fizemos um levantamento que correspondem aos léxicos de origem africana na região de Dourados MS.

4.1. Dados prévios constatados

Alguns léxicos que aqui selecionamos constituem uma prévia de nossas análises dos dados referentes às influências lexicais no português do Brasil.

Podemos observar que a maioria das palavras são referentes à alimentação, mas que algumas delas não restringem sua significação somente ao campo alimentício.

Exemplos: *Angu, cachaça, garapa, jiló, quitute, xuxu*

Cafuné, moleque, cochilo, bobó.

Dentre esses léxicos selecionamos alguns com dupla significação.

Angu: de acordo com dicionário: “massa consistente de farinha de milho” (significado popular em MS): confusão intriga.

O *xuxu* ou *chuchu* grafia correta, não está somente relacionado a alimentação, mas há nele um novo significado semântico de forma carinhosa de chamar as pessoas. De acordo com dicionário Larrouse Cultural “chuchu: trepadeira ramificada de fruto verde, comestível e de pele saliente. Significado popular: pessoa bonita.”

A influência banta em nosso estado, de acordo com pesquisas, é maior do que os demais grupos linguísticos africanos. Então, isso é possível constatar por nossos dados prévios, mesmo que poucos ainda, a influência africana no falar sul-matogrossense.

5. Considerações finais

Nossa pesquisa trata-se de um estudo em andamento, mas de grande relevância já que visa propor um estudo lexical dos inúmeros de-

signativos de origem africana banta, que formaram e solidificaram o campo lexical de Mato Grosso do Sul e de certa forma, recuperar a memória de nosso país, confrontando os fatos do passado para compreender o presente, valorizando a cultura afro e considerando como importante integrante da nossa cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIM, Tânia; PETTER, Margarida. *Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje*. In: FIORIN, José L.; PETTER, Margarida. *África no Brasil: a formação da Língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 145-178.

CALVET, J. L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

BONVINI, E., Classes d'accord dans les langues négro-africaines. Un trait typologique du Niger-Congo, exemple du kasim et du kimbundu, in *Fait de langues. Revue de linguistique*, n. 8. Paris: Ophrys, p. 77-88, 1996.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A sobrevivência das línguas africanas no Brasil: sua influência na linguagem popular da Bahia. *Afro-Ásia*, n. 4-5, p. 23-33. Salvador. 1967.

_____. Influências das línguas africanas no português do Brasil e níveis socioculturais da linguagem. *Educação*, Brasília, 1977, p. 49-64.

_____. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Afro-Ásia*, n. 14, p. 81-101. Salvador: UFBA, 1983.

_____. Antropologia e linguística nos estudos afro-brasileiros. *Afro-Ásia*, n. 12, p. 211-227.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2004.

LARROUSE cultural: dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultura, 1992.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ESTUDO DO CÓDIGO BIBLIOGRÁFICO
DO CONTO "A CHINELA TURCA", DE MACHADO DE ASSIS**

Fabiana da Costa Ferraz Patueli (UFF)
fpatueli@hotmail.com

Esse trabalho se deve a elaboração da dissertação de mestrado “O estudo do código bibliográfico nas edições da segunda metade do século XIX de *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis”, defendida em 2010 na Universidade Federal Fluminense e orientado pela Professora Doutora Ceila Maria Ferreira Batista Rodrigues. Os estudos em questão estão vinculados ao projeto de extensão “Edição Crítica de *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis”, desenvolvido desde 2006 no Laboratório de Ecdótica – LABEC da UFF.

E considerando o estudo do “código bibliográfico” sob a perspectiva da constituição material de um texto, dentre as suas publicações impressas, pois

[...] os traços tipográficos prolongam a escrita do texto e complementam a intenção do autor, pelo que, em última instância, todo o texto destinado à reprodução tipográfica prescreve a respectiva disposição pelo processo da própria constituição. (BAPTISTA, 2003, p. 136)

Assim, as edições do conto “A Chinela Turca” que fizeram parte do estudo foram as da segunda metade do século XIX, publicadas na revista quinzenal *A Epocha* e em livro (*Papéis Avulsos*), como veremos ao longo do texto.

O conto “A Chinela Turca” foi publicado em 14 de novembro de 1875, no primeiro número da revista quinzenal *A Epocha*. Tal revista teve curta duração, não mais que quatro números, tendo como um dos motivos de seu curto período de circulação, possivelmente, a interpelação à postura do Ministro do Império em “Carta ao Sr. Ministro do Império”, na seção “Correspondencia da 'Epocha” (*A Epocha*, 14 nov. 1875, p. 12-13), cuja resposta imediata por parte do gabinete de Ministro do Império, por meio do “confessor-official do gabinete-capellão ordinario do ministro do imperio Sr. Camello”, em 1º de dezembro de 1875, no segundo número da revista *A Epocha*, foi a seguinte:

Pesa-me dizer-lhes Srs./ redactores, que a sua imprensa começou mal, cobrindo/ de ironia o mais elevado representante de uma classe/ infeliz, mas não numerosa, segundo a recente estatística do Sr. Campos de Medeiros, supprimindo-lhe/ os mais nomes que os senhores encontrarão no Almanach. (p. 11).

Nessa revista, Machado de Assis usou o pseudônimo *Manassés* para a publicação de “A Chinela Turca” e “Sainete”. Essa postura, o uso de pseudônimo, foi praticada pelos colaboradores da revista e pela própria proposta do periódico como está descrita na seção em que está disposto o programa da revista (*A Epocha*, 14 nov. 1875, p. 3).

A tipografia responsável pela impressão da revista está fixada ao pé da mancha tipográfica da página, denominada *Typographia* de Brown e Evaristo.³⁹ Todavia, em suas páginas, faz-se referência à Livraria Garnier, quanto à responsabilidade pela venda da revista, o que, possivelmente, ajudou a facilitar a publicação de seus anúncios, que ocupariam um espaço considerável na primeira página do periódico. A escolha de uma tipografia brasileira pode ter sido, concordando com Laurence Hallowell (1985, p. 128-131), uma preferência à economia de Baptiste-Louis Garnier caso tenha ele realmente participado como editor da revista, em busca de melhores preços, deixando de publicar restritamente com a tipografia de seus irmãos na França. Ademais, o vínculo do editor com as personalidades intelectuais da sociedade carioca, incluindo Machado de Assis, que já havia trabalhado em tipografias, como já foi comentado, corroboram a própria intenção materializada, provavelmente pelos responsáveis pela revista e seus colaboradores, de apresentá-la como “[...] uma opinião reflectida/ sobre as diversas questões artisticas, litterarias e/ politicas, que mais interessam ao nosso tempo [...]” (*A Epocha*, 14 nov. 1875, p. 3). Assim, parece que os autores que escreviam em suas páginas ou pelo menos os idealizadores não se distanciariam do seu processo editorial, se não fizeram parte dele.

No periódico, quanto às características de anatomia dos tipos empregados no registro do conto, elas são compartilhadas por parte dos demais registros, com embargo à primeira página em que há a presença de pelo menos três estilos tipográficos empregados no nome da revista, no subtítulo e demais inscrições. Na impressão do conto, na qual nos detemos, utilizaram-se as de letras cujo eixo principal está verticalizado⁴⁰:

³⁹ As atividades da *Typographia* de Brown e Evaristo podem ser resumidas nos trabalhos relacionados às impressões e às encadernações a terceiros, conforme *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* para o ano de 1875.

⁴⁰ O eixo verticalizado ou eixo vertical é a orientação da letra impressa, características de estilos tipográficos chamados de racionalistas, segundo a Professora Ana Sofia Mariz, em seu texto “tipografia_01” (p. 9). Disponível em: <http://www.anasofia.net/materialdidatico.html/tipografia_01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2009.

caixas-altas ou maiúsculas no título, início de frases, topônimos e antropônimos; caixas-baixas ou minúsculas; negrito nos títulos de seções e subseções e itálico nas assinaturas autorais e palavras estrangeiras, por exemplo, “*soirée*”. No título do conto, usaram-se tipos em caixa-alta e *bold*, com hastes mais finas à esquerda com serifas quadradas e retílineas, essa última característica também é compartilhada com todos os demais registros linguísticos impressos.

Essa primeira edição da revista *A Epocha*, cujas medidas não devem ser consideradas integrais, devido à deterioração do papel impresso, apresenta 16 páginas de 35 cm x 25,1 cm (margem superior: 2,5 cm, margem inferior: 2,7 cm, margem esquerda: 3,2 cm, margem direita: 2,5 cm), cuja área da mancha tipográfica em todas as páginas está demarcada no interior de uma área modulada por duas linhas simples cuja distância é de 0,5 cm entre si, à semelhança de uma moldura para todas as dezesseis páginas⁴¹, sendo que a primeira página está visualmente dividida em quatro partes horizontais. A página 2 vem em bloco único e as demais são divididas verticalmente em duas partes, isto é, em duas colunas de texto. Dessa maneira, as manchas tipográficas variam de acordo com as seguintes seções: na primeira página, 29,5 cm x 19,8 cm; na segunda página, 28,3 x 10,1 cm; e da terceira à décima sexta página, 28,3 cm x 19,7 cm (sendo a largura por coluna de 8,8 cm).

O periódico descritivamente apresenta na sua primeira página os seguintes elementos e seus assuntos (ANEXO M): “NUMERO 1 [à esquerda da mancha tipográfica] DOMINGO, 14 DE NOVEMBRO DE 1875 [ao centro da mancha tipográfica] ANNO I [à direita da mancha tipográfica]”. Abaixo, sequencialmente, o título e os subtítulos em corpo menor, centralizados em linhas diferentes: “**A EPOCHA/ REVISTA DE QUINZENA/ Fantasias, Romances, Letras, Theatros, Bellas-arts.**” (os estilos tipográficos utilizados na composição diferem-se entre si), separando essa primeira referência da revista para o leitor se utilizou um traço modulado. Abaixo, inscreveu-se o endereço do escritório da redação: “*Escripoto da Redação — Rua da Quitanda N° 47*”. Em duas colunas, delimitadas por linhas simples na parte superior e no meio, e linha ondulada na parte inferior, separando o conteúdo da próxima seção, sendo que essa “*Assignatura*” (¶Côrte, 12\$000 o anno; 7\$000 o semestre./ 4\$000 o trimestre, e 800 réis o numero avulso./ ¶Para fóra da côrte, mais

⁴¹ Medidas aferidas através do exemplar de *A Epocha* do Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, no Rio de Janeiro.

500 réis por trimestre.)/ “Avisos” (¶As pessoas a quem remmetemos este numero,/ se nos quizerem honrar com suas assignaturas,/ são convidadas a fazel-o saber á Redacção.). Abaixo, em sequência, um abaixo do outro, centralizados à mancha tipográfica: os “ANNUNCIOS”/ — / ”Livreria Garnier rua do Ouvidor 65”/“FORMATO IN-FOLIO”. Seguindo o conteúdo em três colunas com quatro obras, respectivamente, separadas entre si por um traço simples retilíneo e curto: “**Oeuvres de Rabelais.**”, “**Les Peintres de la Beauté.**”; **Cervantes Saavedra.**”, “**Dante Alighieri.**”, “**La Sainte Bible.**”, “**Fables de Lafontaine.**”, “**Humbert (Aimè)**”, “**Rousselet.**”, “**L'Evangile**”, “**Marény (Paul)**”, “**Wey**”, “**Davilliers (Baron Ch.)**”, “**Les Sanctuaires de Rome**”. O rodapé contém a seguinte inscrição: “**LIVRARIA GARNIER, Rua do Ouvidor 65.**”.

Em suma, os assuntos da segunda página se tratam de uma exposição das seções da revista e seus respectivos autores “Summario:” (centralizado à mancha tipográfica)/ PROGRAMMA”; “A CHINELLA TURCA” (*ManaSés*); “CHRONICA DA QUINZENA” (*Fanfulla*); “ENTRE DOUS CASAMENTOS” (*Pierrot*⁴²); “LETTRAS, SCIENCIAS E ARTES” (*D. Raymundo*); “CORREIO DO RIO”; “CENTENARIO DE MIGUELANGELO”; “CARTA DO SR. MINISTRO DO IMPERIO” (*Ninguem*), “CHRONICA FLUMINENSE” (*Giroflé-Giroflá*); “BIBLIOTECA DA EPOCHA:/ O FIM DA CREAÇÃO OU A NATUREZA INTERPRETA PELO SENSO COMUM,/ *A. Cadmus*. TRES POEMAS, tradução de P. A. Gomes Junior,/ *Th. Hook* JOCELYN, tradução do Sr. J. C. De Menezes e Souza,/ Eurico. OS LAZARISTAS, drama do Sr. Ennes, Dupin.”; “THEATROS, CONCERTOS” (*Swift*). Finalizando esse bloco de texto um traço ondulada centralizado à mancha tipográfica.

O cabeçalho de 1 cm de altura, nas páginas 2 a 16, separa-se da mancha textual por uma linha simples de 19,7 cm (a mesma extensão do espaço interno a moldura delineada), onde se localizam os seguintes elementos: o título da revista em caixa-alta, ao centro, a data da publicação à direita da mancha tipográfica do ponto de vista do leitor e, à esquerda, o número da página, mas, quando as páginas forem ímpares essas duas últimas indicações foram impressas em posições contrárias. As manchas

42. O pseudônimo existiu na seção “Vida Fluminense”, em *O Combate* (Rio de Janeiro), entre 19 de janeiro a 12 de abril de 1892, dentro desse período Olavo Bilac respondia pela secretaria do periódico. Assim, José Galante de Sousa, em *Machado de Assis e Outros Estudos* (1979, p. 62) atribui o pseudônimo a Olavo Bilac, visto, também, a resposta ao pronunciamento de Raul Pompéia, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, em 7 de março de 1892.

tipográficas que se referem ao cabeçalho e ao rodapé em suas dimensões horizontais e verticais, bem como a separação paragrafada também são classificadas com manchas regulares no impresso, segundo Antônio Houaiss, em *Elementos de Bibliologia* (1967, p. 104-107).

O conto foi distribuído em duas colunas separadas por uma linha simples, por isso, visualmente, esse periódico, se podemos dizer assim, é harmônico, com espaços entre linhas e colunas agradáveis aos olhos dos leitores, pelo menos aos olhos de hoje. Essas colunas demarcam a mancha tipográfica no interior do espaçamento estabelecido por duas linhas simples que estão justapostas à semelhança de uma moldura. Então, os textos, nessa revista, são apresentados ao público em uma espécie de moldura, efeito dado pela utilização do espaço interno de um retângulo formado por duas linhas simples com espaço entre si e em relação à mancha tipográfica.

Outros artifícios foram utilizados de forma a separar o texto, em geral, da revista como, por exemplo: linha modulada; linhas onduladas como divisórias de seções na revista; estrelas postas de maneira a formar um triângulo para separar as ideias no interior das seções. Do ponto de vista estético, os diversos estilos de letras utilizadas na primeira página da revista, a fim de chamar a atenção para os diferentes aspectos, ora para o nome da revista, ora para o subtítulo, “Fantasias, Romances, Letras, Theatros, Bellas-artes.” (A EPOCHA, 1875, p. 1) que apesar de estar em corpo menor visivelmente do que o utilizado para o nome da revista, apresentam, nas letras iniciais das sequências de palavras, características de tipos denominados fantasia, pois possuem as seguintes características, de acordo com Emanuel Araújo: “[...] proposital distorção nas cerifas, na largura e na densidade dos caracteres. [...] (1986, p. 341).

Os assuntos da página 3 à página 16 foram descritos pelo sumário estabelecido na segunda página do periódico: nas páginas 3 a 6, vieram o “PROGRAMMA” e o conto “**A CHINELLA TURCA**”, sequencialmente; nas páginas 7 a 8, a “CHRONICA DA QUINZENA”; nas páginas 8 a 9, “ENTRE DOUS CASAMENTOS”; nas páginas 9 a 10, as LETTRAS, SCIENCIAS E ARTES”; nas páginas 10 a 11, “CORREIO DO RIO” por D. Raymundo; nas páginas 11 a 12, o “CENTENARIO DE MIGUELANGELO”; nas páginas 12 a 13, “Correspondencia da “Epocha” (Carta ao Sr, Ministro do Império); nas páginas 13 a 15, “Chronica Fluminense”; nas páginas 15 a 16, “BIBLIOTECA DA “EPOCHA”; na página 16, “THEATTROS, CONCERTOS” e ao pé da página há a seguinte inscri-

ção referente à tipografia responsável pela impressão: “Typ. de — BROWN & EVARISTO — Rua do Senado n. 12”.

Na seção “PROGRAMMA”, estão expostos os objetivos a serem alcançados, o interesse em novos colaboradores que deverão ser responsabilizar pelos seus escritos, garantindo aos colaboradores “[...] a mais completa liberdade de pensamento [...]” (A EPOCHA, 1975, p. 3), sucedendo-lhe o conto “A Chinela Turca”, de Machado de Assis, separados por um traço ondulado (com 2,9 cm de comprimento) em negrito, ao centro da mancha tipográfica.

Muito mais do que promessas aos interessados em colaborar com a revista quanto à liberdade de pensamento e o desejo de não ter programa definido para a revista, de acordo com a apresentação de 14 de novembro de 1875, Machado de Assis aguça os leitores e os possíveis futuros colaboradores com o conto “A Chinela Turca” cujo protagonista, o Bacharel Duarte, entretido com uma história que lhe contam, deixou-se levar e se vê em uma circunstância embaraçosa: “Livre do pesadello, Duarte despediu-se do major/ jurando a si proprio nunca mais assistir á leitura de/ melodramas, sejam ou não obras de major. E a/ moralidade do conto.” (A EPOCHA, 14 nov. 1875, p. 6).

Assim, parece ser um tanto provocativo, talvez, para uma revista destinada à expressão ligeira das artes, literatura e política, a publicação de um conto como “A Chinela Turca”, em que o personagem Major Lopo Alves, que participou das campanhas do Rio da Prata e que padecia de achaques literários que nem a vida militar pôde fazê-la regredir, escreveu um texto em que:

[...] Nada havia de/ novo naquellas cento e oitenta paginas, senão a letra/ do autor. O mais eram os lances, os caracteres, as/ *ficelles* e até o estylo dos mais acabados typos do ro-/ mantismo desgrenhado. Lopo Alves cuidava pôr por/ obra uma invenção, quando não fazia mais do que/ alinhar as suas reminiscencias. N’outra ocasião, a/ leitura seria um bom passatempo. (A EPOCHA, 14 nov. 1875, p. 4).

O bacharel Duarte não achava agradável a leitura realizada pelo seu autor Lopo Alves, devido ao seu desejo de participar do baile no qual veria a sua amada Cecília, porém, em outra circunstância, as encharcadas linhas de mistério e aventura poderiam ser bem vindas. Uma história inusitada, do contrário, um convite à inspiração, por isso talvez Machado de Assis em correspondência a Joaquim Nabuco, em 13 de abril de 1883, refira-se ao conto “A Chinela Turca” como um escrito que ganhou o seu espaço em meio a outros em um livro sem ter sido elaborado para tal,

pretensão referida aos demais contos, como está escrito no depoimento a seguir:

[...] Oxalá faça o mesmo com o li-/vro que ora lhe envio, *Papeis avulsos*, em/ que ha, nas notas, alguma cousa concernen-/te a um episodio do nosso passa- do: a *Epo-/cha* (2). – Não é propriamente uma reunião/ de escriptos esparsos, porque tudo o que alli/ está (excepto justamente a *Chinella turca*) foi escripto com o fim especial de fazer par-/te de um livro. [...] (ASSIS, 1944, p.40, grifo do autor).

Decerto que o conto seria também um mecanismo de motivação à escrita literária, à leitura ficcional “[...] e a/ servir de órgão àquella parte de nossa população que/ se chama em um sentido restricto—a sociedade brasi-/leira.” (EPOCHA, 14 nov. 1875, p. 3), conforme transcrito do programa dessa revista quinzenal.

O conto “A Chinela Turca” é o terceiro a ser apresentado na primeira edição em livro publicado pelos Srs. Lombaerts em 1882, seguindo os contos “O Alienista” e a “Teoria do Medalhão” que foram publicados posteriormente àquela, em periódico. O intervalo de páginas que o conto compreende é de 107 a 125. O seu título vem em caixa-alta e em negrito, com tamanho visualmente maior do que o utilizado no corpo do texto, sucedido por uma linha simples cujas dimensões horizontais demarcam a extensão da mancha textual, padrão de plano editorial estabelecido para todos os demais contos publicados no livro. Salvo o título do conto, em que a primeira página possui 18 linhas, bem como a última página que possui 17 linhas, as demais são compostas de 25 linhas. Na página 113, nona do conto, observamos a indicação em rodapé do início do oitavo caderno.

As variantes autorais dos textos do conto “A Chinela Turca”, visto que tanto a edição em periódico (1875) como a edição em livro (1882) forma publicadas em vida do autor, soam como preciosidades a quem está preparando uma edição crítica, pois são o que a crítica textual chama de variantes do autor. Assim, essas variantes, apesar de não serem contempladas neste trabalho na sua integridade, serão mencionadas em parte para exemplificação das variantes características do amadurecimento do autor no decorrer dos anos, ou por simples preferências, ajustes elaborados devido à mudança de suporte, sendo essa última a que mais nos interessa, já que essas variações observadas, a partir da análise do código bibliográfico, trazem um aspecto singular da representação de um texto em dado veículo de comunicação. As variantes editoriais e tipográficas presentes no processo de transmissão editorial de um texto literário resumem-se às supressões de espaços entre palavras ou nos acréscimos dos

mesmos que provavelmente retratam possíveis ajustes na disposição do texto, a fim de adequá-lo à mancha disponível para impressão e, por isso, ao formato eleito no início do processo editorial.

As seguintes variantes são exemplificativas do reencontro autoral com o texto que foi publicado há quase uma década e por isso fizeram-se necessárias algumas adaptações textuais na edição de 1882, o que não invalida a representação do texto em 1875, haja vista que os discursos se aproximam da sua época, bem como os seus enunciadores, podendo ser modificados assim ao longo do tempo, segundo a forma de sua transmissão, bem como também a partir de alterações realizadas pelo próprio autor ou por terceiros.

Esta exposição será identificada pelas datas de publicação do conto e por períodos dentro de parágrafos definidos, de acordo com a publicação de 1882, a fim de conservar o entendimento ao texto e as variações serão realçadas por negrito, como forma de exemplo do trabalho realizado na Dissertação de Mestrado:

Edição em <i>A Epocha</i> (1875)	Edição em <i>Papéis Avulsos</i> (1882)
p. 3, 1 ^o coluna, l. 22-26: ¶Acabava o bacharel Duarte de compor o mais/ teso, correcto e impertubavel laço de gravata, que ap-/pareceu naquelle anno de 1850, quando o creado lhe/ annunciou a visita do major Lopo Alves. O bacharel/ estremeceu, e tinha duas razões para isso. [...]	p. 107, l. 2-6: ¶Vede o bacharel Duarte. Acaba de compor o mais/ teso e correcto laço de gravata que appareceu na-/quelle anno de 1850, e annunciam-lhe a visita do/ major Lopo Alves. Notai que é de noite, e passa de/ nove horas. Duarte estremeceu e tinha duas razões/ para isso. [...]
p. 3, 1 ^o coluna, l. 42-45: [...] Antigo amigo da fa-/milia, companheiro de seu finado pae nas campanhas/ do Rio da Prata , tinha jus o major a todos os seus/ respeitos. [...]	p. 107, l. 4-6:[...] Velho amigo da familia, companheiro de/ seu finado pae no exercito , tinha jus o major a todos/ os respeitos. [...]
p. 3, 2 ^a coluna, l. 55-62: ¶Duarte recordou-se de que effectivamente o major/ fallava n'outro tempo de alguns discursos inauguraes./ duas ou tres menias e boa somma de artigos que es-/crevera acerca das campanhas relatadas em Tito Livio / ¶Havia porém muitos annos que Lopo Alves dei-/xára em paz os generaes romanos e os defuntos : nada/ fazia suppôr que a molestia volvesse, sobre tudo ca-/racterisada por um drama. [...]	p. 109, l. 13-20: ¶Duarte recordou-se de que effectivamente o major/ fallava n'outro tempo de alguns discursos inauguraes./ duas ou tres menias e boa somma de artigos que/ escrevera ácerca das campanhas do Rio da Prata / Havia porém muitos annos que Lopo Alves deixára/ em paz os generaes platinos e os defuntos; nada fazia/ suppôr que a molestia volvesse, sobre tudo caracteri-/sada por um drama. [...]

Destacamos as seguintes variações autorais quanto às alterações da edição de 1875 para com a edição de 1882 do conto “A Chinela Turca”: “soirée” (p. 3; l. 9, 40) por “baile” (p. 107, l. 9) e por “casa” (p. 108, l. 23); “Antigo amigo” (p. 3, l. 21) por “Velho amigo” (p. 108, l. 4); “Es-

ta ultima” (p. 3, l. 61) por “Esta circunstancia” (p. 109, l. 20); “trabalhinho” (p. 3, l. 71) por “trabalho” (p. 110, l. 14); “creado” (p. 4, l. 5 e 69) por “moleque” (p. 111, l. 5; p. 113, l. 18); “reunio” (p. 6, l. 72) por *colli-giu* (p. 123, l. 12), por exemplo.

Houve as seguintes supressões de parágrafos na edição em livro do conto (1882), salvo o exemplo de supressão já sinalizado, que parece ser consequência da disposição editorial do texto na página:

Página 108, linha 2: [...] ambos a caminho da igreja. Nestas circunstancias, [...]

Página 109, linha 25: [...] tablado. Não entrou o major nestas minuciosidades [...]

Página 118, linha 16: [...] estúpido de todos os sentidos. O inesperado daquella [...]

Haja vista as identificações dos elementos gráficos dos suportes e demais variações que transmitem o conto “A Chinela Turca”, podemos depreender que as modificações textuais veiculadas em diferentes suportes contribuem para a construção de um nova representação textual.

As “NOTAS” tornam-se outro lugar destinado à complementação textual. Na edição de *Papéis Avulsos* (ASSIS, 1882), por exemplo, as notas são exclusivamente autorais. A referência da nota à página encontra-se errada no conto “A Chinela Turca”, indicado página 105 ao invés de página 107.

Ao conto “A Chinela Turca”, destina-se a “NOTA B”, em que se expõe a origem do conto:

Este conto foi publicado, pela primeira vez, na *Epocha*,/ n.1, de 14 de Novembro de 1817. Trazia o pseudonymo de/ Manassés, com que assignei outros artigos daquella folha/ephemera. O redactor principal era um espirito eminente,/ que a politica veiu tomar as lettras: Joaquim Nabuco./ Posso dizel-o sem indiscricao. Eramos poucos e amigos./ O programma era não ter programma, como declarou o/ artigo inicial, ficando a cada redactor plena liberdade de/ opiniao, pela qual respondia exclusivamente. O tom (feita a/ natural reserva da parte de um collaborador) era elegante,/ litterario, attico. A folha durou quatro numeros. (ASSIS, 1882, p. 294, grifo do autor).

Na primeira edição em livro, dentre os poucos erros tipográficos indicados pelo editor, fizeram referência à última página do conto para

desconsiderarem “ainda uma vez” por “que muitas vezes”, no seguinte trecho: “¶Duarte acompanhou o major até a porta, respirou/ **ainda uma vez**, apalpou-se, foi até a janella. [...]” (ASSIS, 1882, p. 125, l. 7-8, grifo nosso).

Esse trabalho foi constituído com quase a integralidade da seção “A Chinela Turca” da Dissertação de Mestrado “O Estudo do Código Bibliográfico das Edições da Segunda Metade do Século XIX de *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis” (2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C., 1882.

A Epocha. Rio de Janeiro: [B. L. Garnier], 1975.

BAPTISTA, Abel Barros. *Autobiografias*. Campinas: Unicamp, 2003.

PATUELI, Fabiana da Costa Ferraz Patueli. *O estudo do código bibliográfico nas edições da segunda metade do século XIX de Papéis Avulsos, de Machado de Assis*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FATOS, MITOS E CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MATO GROSSO DO SUL

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

1. Introdução

1.1. “O ensino nas escolas públicas brasileiras está em crise”. Fato ou mito?

Muitos são as notícias, os comentários e os exemplos sobre a deficiência do ensino público no Brasil, nos jornais do estado do Mato Grosso do Sul, contexto desta pesquisa.

Em artigo publicado em 2011, no “Gira Solidário”, uma agência de notícias do Mato Grosso do Sul, especializada em direitos da criança e do adolescente, Mário Henrique Quim, egresso de escola pública comenta sobre as péssimas notas alcançadas pelos estudantes da rede pública no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sobre, segundo ele, “o desprendimento de diversos professores que, devido a diversos fatores, como péssimas condições de trabalho, não estão preocupados em ensinar”. Mário questiona a disparidade existente entre as escolas públicas e particulares, alertando que é necessário se fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que diz respeito ao dever da sociedade e do governo, assegurar a efetivação dos direitos a uma educação de qualidade para todos.

Em artigo publicado no *Correio do Estado*, em 2011, intitulado “Ensino médio no país está em crise”, a diretora-executiva do movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, classificou o desempenho das escolas de ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), “uma verdadeira crise do modelo de ensino atual”.

O IDEB é uma avaliação criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, com dados contabilizados a partir de 2005 e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação, tais como, o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho nas avaliações da pasta (Prova Brasil e SAEB). O IDEB avalia o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática no final dos ciclos do ensino fundamental, de 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), e no terceiro ano do

ensino médio.

Ainda, de acordo com Cruz, existe no Brasil,

uma crise por duas razões: primeiro porque esta etapa acaba recebendo o acúmulo das deficiências das anteriores, ou seja, o aluno chega com muitas lacunas de aprendizagem; em segundo lugar, ocorre um problema de estrutura. Temos um ensino médio com 14 disciplinas obrigatórias, não se consegue aprofundar em tema nenhum, a fragmentação é enorme.

Segundo ela, soma-se a esses fatores o desinteresse de boa parte dos estudantes nessa etapa e a falta de professores para todas as disciplinas, principalmente nas áreas de exatas. A diretora defende ainda que a média nacional – de 3,7 pontos – também é preocupante já que representa um avanço de apenas 0,1 pontos em relação ao último levantamento, de 2009. "O retrocesso de uma edição para outra é um absurdo, mas também não deveríamos ter essa estagnação. Estar estagnado é regredir porque o nosso ensino é muito ruim, então, o mínimo esperado seria avançar".

1.2. “É impossível aprender inglês nas escolas da rede pública”. Fato ou mito?

Essa dúvida vem assombrando professores, alunos e pais há anos e o aumento da desconfiança sobre a qualidade do ensino público de língua inglesa, nos níveis fundamental e médio, assume uma relação proporcionalmente direta à certeza sobre a necessidade de se dominar esse idioma.

O artigo publicado no jornal *Correio do Estado*, no dia 26 de abril de 2011, intitulado “Aprender inglês se torna cada vez mais necessário no Brasil” alerta que apesar de estarmos vivendo um momento econômico favorável, proporcionado pelos investimentos que “inundam nosso mercado de dólares”, pela copa e as olimpíadas, nós, brasileiros só seremos capaz de mudar o nosso status no mundo e soubermos nos comunicar, entendendo e nos fazendo entender, em inglês, realidade que “hoje parece bem distante”. Segundo o artigo, algumas razões para essa deficiência são: a baixa qualidade do ensino na rede pública, a escassez de professores qualificados e o fato de o inglês não ser disciplina obrigatória até o 6.º ano do ensino fundamental.

Em março de 2011, o Brasil foi colocado na 31ª posição entre 44 países num ranking de proficiência (competência) em inglês, por uma

pesquisa divulgada pela empresa de ensino de idiomas Education First, cujos testes foram aplicados a 2,3 milhões de pessoas, através do qual, curiosamente, os BRICS – grupo de países emergentes – também revelaram baixo grau de proficiência entre os seus falantes.

Para a mestre em políticas educacionais pela Universidade Harvard Ana Gabriela Pessoa, dona da EZ Learn, empresa de ensino a distância de inglês,

falta no país, a consciência de que políticas públicas para o ensino de inglês são essenciais e que independentemente da copa e das olimpíadas, inglês é a língua mundial. É difícil se colocar no mercado de maneira competitiva sem dominá-lo.

De acordo com Inês Signorini, coordenadora das disciplinas de língua estrangeira nas graduações da Unicamp, “o problema transcende o aprendizado do idioma. [...] O déficit de falantes em inglês é a ponta do iceberg do problema maior, a qualidade da educação brasileira”. Já a professora do cursinho Anglo Sirlene Aparecida Aarão, doutora em língua inglesa pela PUC de São Paulo afirma que o problema maior é o desinteresse. Para ela, é difícil ter qualidade com docentes mal formados e com escassez ligada ao baixo apelo da carreira para os jovens. E complementa: “Tem poucos interessados em fazer licenciatura em faculdades públicas e particulares estão jogando alunos com formação deficiente no mercado”.

Outro problema apontado no artigo é o fato da lei só definir como obrigatório o ensino de idiomas estrangeiros a partir do 6.º ano do fundamental – época em que os alunos já têm, em média, 11 anos de idade. Para agravar a situação, no ensino médio muitas escolas incluem a alternativa do ensino de espanhol como língua estrangeira, o que, segundo Julio de Angeli, vice-presidente da Education First, faz com que “não se aprenda nada bem.” O resultado é desastroso: muitos alunos optam pelo espanhol por comodismo e pela semelhança com o português e além de não aprenderem bem o idioma escolhido, “deixam o inglês à margem”; o que talvez explique por que, mesmos os jovens, acostumados a navegar nas redes sociais onde o inglês é bastante requisitado, tenham dificuldades com o idioma.

Manoela Costa, gerente da consultoria de recrutamento Page Talent lembra que “o idioma continua sendo um filtro na seleção. Mais do que nunca, quem tem inglês fluente sai na frente”, mas o que vem acontecendo no Brasil é que as vagas destinadas para trainees e estagiários não são preenchidas por falta de candidatos que atendam ao pré-requisito

de fluência em inglês.

E nas universidades, o baixo domínio do inglês prejudica a produção científica brasileira. Leandro Tessler, coordenador de Relações Internacionais da Unicamp afirma, “Não vamos avançar no impacto de nossas pesquisas sem uma comunidade acadêmica fluente em inglês. Pesquisador que não sabe inglês está em desvantagem em relação ao que escreve e lê bem”.

Mas afinal, o ensino nas escolas públicas brasileiras está mesmo em crise? É possível aprender inglês nas escolas da rede pública?

Como professora do curso de letras, recentemente efetivada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, interessei-me em investigar sobre o que alguns atores envolvidos no ensino de língua inglesa nas escolas públicas nos municípios próximos onde atuo, pensam em relação a esse processo.

Assim, essa pesquisa tem por objetivo, refletir sobre fatos e mitos, a respeito do ensino de inglês nas escolas públicas dos municípios de Jardim, Guia Lopes, Bela Vista e Campo Grande, em MS, a partir das crenças de uma aluna de graduação em letras português-inglês da UEMS, sua professora de formação pedagógica e duas professoras da Secretaria de Educação, uma do estado de Mato Grosso do Sul e outra do município de Campo Grande, para que se possa, em outro momento, ressignificar os seus preconceitos, adequando-os às diversas realidades.

2. Fundamentação teórica

2.1. Crenças

Segundo Ana Maria Ferreira Barcelos (2004, p. 124), a pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na linguística aplicada começou “em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. Os primeiros estudos a respeito de crenças de professores de línguas foram apresentados no Congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada CBLA, em 1998 e ainda hoje, o assunto é alvo de interesse entre linguistas aplicados, professores e outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Existem muitas definições para o termo “crenças”. De acordo com Coelho (2005, p. 128), crenças são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas”.

nadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Complementando, M. Frank Pajares (1992) afirma que as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam, definem e executam suas tarefas.

Para José Carlos Paes de Almeida Filho (1993), as crenças são forças capazes de influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O autor foi um dos primeiros a ligar o termo às concepções e aos mitos sobre a aprendizagem de línguas e depois deles vieram muitos outros.

Denise Rodrigues de Araújo (2004), por exemplo, afirma que as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula e que as ações e decisões dos professores são reflexos de suas crenças a respeito de si próprios, como educadores e de seus alunos, como aprendizes.

2.2. Crenças dos professores

Conforme Maria Helena Vieira-Abrahão (2004), os professores constroem seus conhecimentos e suas práticas de ensino baseados nas próprias crenças, que são reflexos de valores pessoais adquiridos através das lembranças de suas experiências de quando eram alunos.

Corroborando com essa ideia, Karen E. Johnson (1994) afirma que as crenças dos professores advêm das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores que servem de modelo para sua prática institucional. Para o autor, levar o professor refletir sobre suas crenças é essencial para a melhoria de suas práticas, na medida em que se tornam mais conscientes sobre elas e sobre as inconsistências de suas práticas.

Marion Williams e Robert L. Burden (1997) e Luciene Maria Garbuió (2005) concordam com a importância dos professores refletirem sobre suas próprias ações para explicitar seus sistemas de crenças, visto que estas irão afetar tudo aquilo que fazem em sala.

Não obstante, de acordo com José Carlos Paes de Almeida Filho (1993, p. 21), para que o professor tenha consciência da sua prática pedagógica, ele “necessita desenvolver uma competência aplicada”, aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subconsciência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resulta-

dos que obtém”. O professor, portanto, precisa conscientizar-se sobre os seus deveres, a sua capacidade e a importância social do ensino da língua inglesa.

Rosângela Nogueira de Moraes (2005) advoga ser importante que, primeiramente, os professores entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando à luz do seu novo conhecimento ou repensando suas crenças sobre linguagem, sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação. Segundo o autor, é importante que os professores participem de cursos e projetos de capacitação, que o levem a refletir acerca de suas crenças e suas práticas de ensino do idioma.

As crenças que os professores possuem orientam suas práticas de sala de aula, influenciando diretamente na forma como o professor gerencia suas atividades com vista a cumprir sua função enquanto educador. De acordo com Tony Wright (2006, p. 69), gerenciar a sala de aula significa organizar, direcionar e controlar a rotina de sala de aula a fim de atingir os objetivos instrucionais e do currículo, ou seja, criar as necessárias condições para que o ensino ocorra. Complementando, o autor (2006, p. 69-70), advoga que “o gerenciamento de sala de aula tem sido mais frequentemente focado em métodos mecânicos do que na visão de sala de aula como um sistema interativo complexo das demandas pessoais, sociais e cognitivas”. Mas, ao contrário, o gerenciamento de sala de aula deve ser visto como a criação de relacionamentos positivos entre o professor e o aluno pelo uso de estratégias que correspondam às expectativas individuais e do grupo pela criação de oportunidades positivas a todos os envolvidos.

Daí a importância de se pesquisar sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que estão relacionadas à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes ou professores de línguas.

3. Metodologia

Tendo como objetivo refletir sobre fatos e mitos a respeito do ensino de inglês nas escolas públicas nos municípios do estado do Mato Grosso do Sul, mais especificamente, Jardim, Guia Lopes, Bela Vista e Campo Grande, realizei um estudo de caso, de natureza qualitativa, a partir das crenças de uma aluna de graduação em letras português-inglês da

UEMS de Jardim, sua professora de formação pedagógica e duas professoras da Secretaria de Educação, uma do estado de Mato Grosso do Sul e outra do município de Campo Grande.

Segundo João Antônio Telles (2002, p. 108), o estudo de caso é utilizado “quando o professor deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”. David Numan (1992) complementa, afirmando que a preocupação maior de um estudo de caso está na compreensão e na descrição do processo do que nos seus resultados.

Segundo Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006, p. 2),

a pesquisa qualitativa é multimetodológica em seu foco, envolvendo uma aproximação interpretativa e natural ao assunto da pesquisa. [...] A pesquisa qualitativa envolve a coleta e estudo de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, textos visuais, interacionais, históricos e observacionais – que descrevem rotina e momentos problemáticos e significados na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 2).

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006, p. 21) situam a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas interpretativas que envolvem:

[...] dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 21).

Esta pesquisa se enquadra nas características ressaltadas acima, uma vez que as crenças dos entrevistados foram investigadas em seu contexto natural e interpretadas, sem a preocupação de medir ou quantificar os dados obtidos.

As entrevistas foram filmadas e gravadas individualmente, em setembro e outubro de 2012, onde os entrevistados falaram sobre suas verdades e mitos referentes ao ensino de inglês nas escolas públicas, fazendo comentários, dando suas opiniões. Todos os profissionais registrados encontravam-se diretamente envolvidos no processo.

Minha escolha em fazer a maioria dos registros através de entrevistas deve-se à crença de que essas representam um dos instrumentos de construção de registros importantes nas áreas de ciências humanas e sociais.

Segundo Elliot George Mishler (1986), a entrevista é uma forma

de discurso “regulada e conduzida por normas de apropriação e relevância, que fazem parte das competências compartilhadas por falantes como membros da comunidade”. Para o autor, a entrevista é um diálogo em processo, uma complexa sequência de trocas através das quais o entrevistador e o entrevistado negociam e constroem os significados, o que a torna objeto relevante para o atual estudo.

Assim, as entrevistas feitas ofereceram espaços discursivos onde os professores enunciaram questões relacionadas ao ensino de inglês nas escolas públicas e ao seu cotidiano profissional.

Os participantes das entrevistas foram:

- Uma aluna do quarto ano de letras da UEMS, Unidade de Jardim, que vem fazendo estágio nas escolas públicas da região e no entorno, desde 2011. Teve professor particular de inglês desde criança, morou nos Estados Unidos através de intercâmbio e se formou no curso particular onde, atualmente, ministra aulas de inglês. Domina o idioma perfeitamente.
- Professora X – Possui graduação em letras pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT, atual UCDB, (1989) especialização em orientação pedagógica à distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2001) e mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de letras, com ênfase em língua inglesa, atuando principalmente no seguinte tema: formação de professores, literatura inglesa, literatura norte-americana e aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UEMS, unidade de Jardim. Atualmente, é a professora de estágio da aluna entrevistada.
- Professora Y – Atualmente, trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED). Trabalha com educação continuada dos professores de inglês da rede municipal. Está cursando o mestrado em letras, na UEMS unidade Campo Grande.
- Professora Z – Atualmente, trabalha na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED). Trabalha com pesquisa em ensino da rede estadual. Está cursando o mestrado em letras, na UEMS unidade Campo Grande.

Os filmes e gravações das entrevistas foram transcritos de maneira

simplificada, seguindo a convenção proposta por Van Lier (1988).

4. Análise das entrevistas

Nesta fase do estudo, busquei cruzar as notícias dos jornais do estado do Mato Grosso do Sul, expostas anteriormente, com as falas da aluna e das professoras entrevistadas, a fim de comparar as crenças da população em geral, e as daquelas que trabalham nas escolas do contexto da pesquisa.

- a. “O ensino nas escolas públicas brasileiras está em crise”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora Y, funcionária da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) afirma que o sucesso do ensino depende muito do professor. Para ela, aquele que “acredita no trabalho dele, [...] consegue mostrar o porquê [...] faz, como [...] faz e para quem [...] faz, [...] consegue” fazer um bom trabalho. Segundo a entrevistada,

ele pode não conseguir 100% do objetivo que ele pretende, mas [...] consegue atingir bem próximo disso... agora, aquele professor, que é assim... um pouco mais tradicional... que já tá assim... desestimulado por N fatores, [...] tem uma dificuldade muito maior de desenvolver um bom trabalho em sala de aula e é isso que é um peso ainda... Motivar esse professor, desanimado por N motivos que é o mais difícil.

- b. “Há o desprendimento de diversos professores que, devido a diversos fatores, como péssimas condições de trabalho, não estão preocupados em ensinar”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora Y, funcionária do SEMED, afirma que apesar das reclamações em relação às possíveis condições desfavoráveis, há professores que fazem um bom trabalho.

As reclamações são basicamente as mesmas, né? A quantidade de alunos muito grande em sala de aula, o material não adequado, o ambiente não adequado para poder trabalhar a questão da comunicação eh... as reclamações geralmente giram em torno disso... a falta de vontade do aluno aprender, mas o que a gente vê que faz muita diferença é como o professor direciona esse trabalho em sala de aula.

- c. “Há uma disparidade existente entre as escolas públicas e particulares”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora X, que trabalha com formação de professores disse

que ao acompanhar os alunos de estágio às escolas de Jardim, Guias Lopes e Bela Vista, ela notou que “os professores tem capacitação direto”. Além disso, podem contar com materiais. Segundo a professora X, “hoje pra vc dar uma aula de língua inglesa, o que vc precisa, desde tecnologia, de sala de informática, de datashow, se precisa de livro, livro paradidático”, o professor pode obter nessas escolas públicas. Na opinião da professora X “as escolas públicas estão muito melhores equipadas nesse sentido, do que as escolas particulares”.

- d. “Estamos vivendo uma verdadeira crise do modelo de ensino atual”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A aluna de letras parece concordar com essa ideia. Ela faz uma crítica ao modelo atual, afirmando que ele parece não ser suficiente para suprir as necessidades dos aprendizes, que são incentivados pelos professores a complementar sua capacitação em outro lugar. Em suas palavras:

eles falam que a gente tem que buscar fora, né? Que a gente tem que fazer cursos de idiomas, né? Ou buscar um professor particular, né, de repente para aprender mais rápido..., mas simplesmente, pelo mesmo o pessoal da nossa sala é um pessoal que trabalha o dia todo, né? Tem já muita dificuldade e não tem condição, né? Já é o perfil mesmo de uma Universidade pública, né? Pessoas que não tem condição de pagar... acontece que o aluno não tem tempo, não tem condições financeiras... ele fica sem saber, né?

- e. “Temos um ensino médio com 14 disciplinas obrigatórias, não se consegue aprofundar tema nenhum e a fragmentação é enorme”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A aluna de letras também concorda com essa máxima. Ao ser perguntada sobre as dificuldades que os professores de inglês das escolas onde estagiava sentiam, ela afirmou:

a carga horária muito reduzida. Não tem como você trabalhar aquelas quatro habilidades da língua... é difícil mesmo porque não dá tempo e tem que ensinar todo aquele conteúdo que o governo manda, né? Não tem como você fugir daquilo... aí ainda tem a indisciplina...

- f. “Há desinteresse por boa parte dos estudantes”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora X, que trabalha com formação de professores acredita que “o nível dos alunos está melhorando” Para ela, “é um mito, [...] que precisa ser desconstruído,.. essa questão de ah... aluno não sabe... aluno não quer..[...] Não tá mais assim”.

Segundo observação e relatos dos estagiários dessa professora,

o comportamento dos alunos [...] está proporcionalmente conectado com a ação do professor. Então tem professores que [...], tanto na aula de inglês, como na de português, [...] têm o mesmo comportamento: de respeito de atenção, de realmente, levar em consideração que tem uma pessoa ali que tá querendo trabalhar com eles. E têm outros professores que reclamam: ah, mas a sala X é não sei o quê, mas os nossos alunos daqui de estágio perceberem que não é a sala X... é o professor X ...

Complementando a opinião dos estagiários, a professora X diz que “*Cada um precisa assumir a sua parte de responsabilidade*”.

- g.** “Há uma escassez de professores qualificados”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

Para a professora Z, que trabalha na Secretaria Estadual de Educação (SED), isso é um mito construído pela

imagem que o ensino de línguas da escola pública [...] ensina só o verbo to be. Não existe isso... Eu acho que os professores já se tocaram. É claro que eles ainda precisam fazer ajustes em sala de aula, mas eu creio que a maioria já tenha avançado, já tenha saído disso, entendeu? Dessa zona de conforto.

Para a Professora X, que trabalha com formação de professores, uma forma eficiente de se trabalhar a qualificação do aluno de letras é ajudá-lo a “fazer auto pesquisa sobre a aula dele.” Para a professora, “a responsabilidade de formar o professor” não é só dos “professores de estágio, do professor de didática e do professor das disciplinas pedagógicas.” Na sua opinião, todos os outros professores são “responsáveis por formar o professor”. Em sua opinião,

a Universidade precisa ajudar mais os alunos a aprenderem a pesquisar, fazer pesquisas das próprias salas... a gente tem que parar de consumir a pesquisa pronta... Ah que na USP deu certo, que lá nos EUA... e na universidade não sei da onde, isso daqui resolveu o problema deles, mas nós temos as nossas especificidades de contexto.

- h.** “O nosso ensino é muito ruim”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A aluna de letras tende a acreditar que isso seja um fato. Segundo ela, seus colegas de sala “tavam realmente esperando aprender inglês aqui. Tavam esperando o livro, aquela coisa do curso mesmo... aprender tudo aquilo que nunca aprenderam na escola, né? Eles esperavam e infelizmente, não foi o que aconteceu”.

Para a professora Y, que trabalha no SEMED, “o professor é a mola mestre.” Ela parece acreditar que dizer que o ensino seja um mito. Segundo a professora,

nesse processo de ensino e aprendizagem, considerando uma língua estrangeira, e que muitas vezes, do sexto ao nono ano, eh... a gente costuma falar que é um processo de alfabetização, porque ele já tem contato com essa língua inglesa, só que ele não se deu conta disso, né? Mas então.. o professor reclama... eles reclamam , mas normalmente eles conseguem.

- i. “Apesar de estarmos vivendo um momento econômico favorável, proporcionado pelos investimentos que “inundam nosso mercado de dólares”, pela copa e as olimpíadas, nós, brasileiros só seremos capaz de mudar o nosso status no mundo se soubermos nos comunicar, entendendo e nos fazendo entender, em inglês, realidade que “hoje parece bem distante”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora Y, que trabalha no SEMED, acredita que o ensino de inglês deve focar a competência comunicativa. Para ela, a tendência do professor em basear o ensino de inglês na gramática, influencia a aprendizagem, negativamente. Ela afirma que

Muuuuitos professores ainda têm [...]essa concepção gramatical de processo de aprendizagem de línguas... e é uma concepção muito difícil da gente [...] desconstruir. É uma crença difícil da gente desconstruir na parte pedagógica desse professor. Por que ele ainda acredita que pela gramática, o aluno vá conseguir se comunicar, ela vá conseguir falar, ele vá conseguir ... [...]A gramática é importante SIM, só que, antes da gramática, a gente tem que pensar que, quando eu aprendo uma segunda língua, primeiro eu aprendo... por exemplo, quando você pergunta para um aluno... Por que você quer aprender uma segunda língua, seja ela inglesa, seja espanhol ou francês... automaticamente a pessoa diz: porque eu quero falar.... E partindo dessa perspectiva do querer falar é que a gente procura trabalhar com esses alunos. É primeiro pela fala.. a gramática vem como análise e reflexão.. possibilidades que se utiliza para poder escrever e falar também, mas a gente parte pelo princípio da fala, porque ela é a mais importante.

- j. “Falta no país, a consciência de que políticas públicas para o ensino de inglês são essenciais e que independentemente da Copa e das Olimpíadas, inglês é a língua mundial”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

Quanto ao incentivo do governo para a Educação, a professora X diz:

Essa questão de que o governo... Como a gente está discutindo no texto e uma aluna me mandou por e-mail.. os comentários dela sobre o texto.. que o governo tá investindo... e o salário? Essa é uma outra questão que eu vejo... eu não acho que o salário do professor tá tão ruim, quanto há algum tempo atrás. Eu acredito que tenha melhorado. Qual é o meu ponto de vista? É...o professor deveria, com o mesmo salário ter uma carga horária menor para que ele ti-

vesse mais tempo de, realmente... de preparar as suas aulas, de estudar e de ler. [...] não é só aumentar o salário. [...]Então, eu acredito que, por exemplo aqui, a nossa realidade da nossa Universidade, de você ter o seu salário [...]de 40 horas, mas você dá 10 aulas, 12 aulas...[...]deveria acontecer também nos outros níveis de ensino, para que o professor tivesse mais tempo, por exemplo de estar aqui e conversando, Oh... fiz tal coisa que deu certo, ou li tal texto, eu não entendi... sabe, essa questão de de colaboração, pelo menos nessa aérea de língua inglesa.

A professora Y, acredita que o SEMED está fazendo a sua parte.
Ela diz:

O processo de formação continuada que a Secretaria vem desenvolvendo, [...] há uns seis, sete anos mais ou menos, todos são voltados para a formação desse professor. A gente teve no ano passado eh... uma ajuda muito grande, porque a língua inglesa entrou com um livro didático consumível nas escolas... e isso quer ou não... não que o livro didático seja uma única ferramenta, mas é uma ferramenta que contribui muito, porque até então, na língua inglesa, não tinham livro... os meninos não utilizavam livro

Para ela, os professores da rede se beneficiam com os cursos oferecidos pela SEMED, em suas palavras;

Os professores, pelo menos os do que têm eu tenho reposta da Secretaria de Educação, eles tiveram curso de pós graduação ... Os que estavam dispostos, os que não tinham curso de pós ainda, puderam optar em fazer. então é uma ajuda muito grande na questão de formação. Além disso, tem a formação continuada, que é aquele que a Secretaria, independente do curso de graduação que eles tenham tido, e eles participam de eventos, fazem publicações de coletâneas de trabalhos que eles desenvolvem... então a Secretaria procura contribuir e eles aproveitam, dentro das possibilidades deles, eles conseguem participar e... seguir em frente.

- k. “É difícil se colocar no mercado de maneira competitiva sem dominar o inglês.” Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

Tanto a aluna de letras, quanto a sua professora de estágio tendem a acreditar que essa afirmação seja um fato. Os alunos de letras, que em breve enfrentarão o mercado, sentem o peso de não dominarem o inglês. Para a primeira,

Além da dificuldade que o professor tem ... pessoal de não ter o domínio total da língua... a gente vê que isso é muito difícil para eles. Muitas vezes eles têm que estudar muuuuito o conteúdo antes, porque ele não tem a plena capacidade na hora de ensinar... a fluência... já partindo daí a gente vê muita dificuldade, mesmo né?” Para a segunda, “A primeira coisa que os alunos do terceiro ano, quando vão pra escola pública, aqueles alunos que nunca deram aula, que não têm experiência nenhuma em sala de aula... a primeira coisa que os choca é ... que eles se dão conta que eles não têm a experiência linguística e...

eles não têm mesmo. Então essa é a primeira barreira que eles detectam... e eles dizem que isso é um problema.

- l.** “O problema transcende o aprendizado do idioma. [...] O déficit de falantes em inglês é a ponta do iceberg do problema maior, a qualidade da educação brasileira”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

Quanto a essa questão, na fala da professora X, parece estar implícito que os alunos saem do ensino médio sem dominar o português plenamente, e sem saber inglês. Em suas palavras: “Mas aí eu pergunto, Por que você quis fazer letras? Porque aí eu aprendo melhor o português e aprendo inglês”.

- m.** “É difícil ter qualidade com docentes mal formados.” Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A aluna de letras acredita que isso seja um fato. Para ela, falta, na Universidade,

em PRIMEIRO LUGAR A FORMAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM SI, né? Eu acho que é muito assim... assuntos polêmicos são bastante debatidos, isso contribui para ampliar o olhar a consciência, mas a formação da língua inglesa, assim... têm muitos aqui que tão saindo assim..., sem sair realmente... nada, assim... ehhhh, assim, eu falo nada na língua inglesa, assim, vii assim um pouco de gramática, e tal, mas a gente vê assim que não sabem...

- n.** “É difícil ter qualidade com escassez ligada ao baixo apelo da carreira para os jovens.” Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora X, que trabalha com estagiários diz que quando pergunta aos seus alunos;

Por que você quer ser professor de língua inglesa, ou portuguesa? Muitos dizem ... na verdade eu não quero ser professor de língua inglesa, mas aqui a gente tem que ser professor... tem que fazer os dois... Se tivesse só a opção de língua portuguesa, a grande maioria faria só de língua portuguesa.

- o.** “Há poucos interessados em fazer licenciatura.” Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora não acredita que a profissão de professora esteja em baixa. Nas suas palavras: “Eu conversei um dia com uma professora ... passa na frente de uma escola pública e você vai ver o tanto de carro de professor que tem ... O professor não está tendo mais carro popular. Isso é ótimo...”

- p. “As faculdades, públicas e particulares, estão jogando alunos com formação deficiente no mercado”. O que dizem as entrevistadas?

Na visão da aluna, essa afirmação parece fato. Nas suas palavras;

Eu acredito que a faculdade devia ajudar mais os alunos. Eu acredito que primordial seria a capacitação de falar a língua realmente, porque é o que a nossa licenciatura diz, né? Que a gente vai sair habilitados como professores de língua inglesa, portuguesa e literatura... então eu acredito que deveria ter muito mais aula de língua inglesa por semana, de repente, uma aula ou duas todos os dias, porque a gente sabe que é importante, né? Esse exercício diário. Além da parte de metodologia e didática... Eu acho que tem umas matérias que não são tão importantes e poderiam ser trocadas para dar mais enfoque no inglês...

Na visão da professora X, essa afirmação é um mito, gerado, muitas vezes pelo conflito existente entre a expectativa dos alunos de letras em relação ao curso universitário e a realidade. Em sua opinião, os alunos

acreditam que a Universidade vá deixá-los prontinhos para entrar em sala de aula, sabe? A faculdade minimamente fala as possibilidades de atuação profissional e aí cada um vai... né? Ou fazer Iniciação Científica, ou procura um estágio, alguma coisa, , ou vai fazer um estágio não remunerado excedente, que não tenha nada a ver com a faculdade, mas vai ganhando experiência naquela área. Aí eu comento com os alunos, que na nossa área..., eu não sei se é na nossa área ou os nossos alunos daqui, mas eles têm essa coisa de que a Universidade... que eles vão entrar numa maquininha, chamada de primeiro ano de letras e e aí vão passar por uma série de processos e aí vão sair prontos do outro lado... isso não existe... então, vamos dizer assim, uma das minhas preocupações é des-cons-tru-ir essa noção, essa, coisa de que eles acreditam... que a Universidade... que alguém está pronto... não tem... E uma outra coisa, cada um é responsável pelo seu aprendizado.. não tem quem vá chegar e vá dizer... Olha, isso aqui é pra você, se você fizer isso aqui certinho, você vai ser assim no final. Então essa é a preocupação que eu tenho, que eu faço eles refletirem sobre isso, porque essa é uma coisa que eles têm que pensar... Cada um é responsável pela sua vida. Nós estamos aqui, cheios de boas intenções e de condições... então, eu passo muitos textos, bastante leitura, a gente vê exemplos, quando tem evento, eu procuro levá-los, para que eles vejam outras práticas e para que também eles se posicionem.

- q. “O idioma continua sendo um filtro na seleção de emprego. Mais do que nunca, quem tem inglês fluente sai na frente”, mas o que vem acontecendo no Brasil é que as vagas destinadas para *trainees* e estagiários não são preenchidas por falta de candidatos que atendam ao pré-requisito de fluência em inglês. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A aluna de letras tende a acreditar que essa afirmação seja um fato e conta a sua experiência:

Eu aprendi inglês, porque desde pequena o meu pai, sempre manteve professor particular em casa e eu já viajei, o meu pai me deu essa oportunidade de fazer intercâmbio, e ele também já morou fora, já tirou diploma fora então... e eu sempre fiz curso de inglês.. sempre, sempre eu fiz. Nunca parei de fazer... Só que eu não sou como a maioria, eu entrei aqui com outro perfil. Eu já tinha formação, eu já fiz o curso de Pedagogia, essa é a minha segunda faculdade. Hoje eu já estou empregada como professora de inglês.

- r. Nas universidades, o baixo domínio do inglês prejudica a produção científica brasileira. “Não vamos avançar no impacto de nossas pesquisas sem uma comunidade acadêmica fluente em inglês. Pesquisador que não sabe inglês está em desvantagem em relação ao que escreve e lê bem”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

A professora X acredita na autonomia da aprendizagem do aluno. Segundo ela, o aprendiz precisa correr atrás do seu conhecimento, beneficiando-se das facilidades do mundo de hoje. Para ela,

A sociedade está mudando.. os alunos estão mudando.. o professores não é a única fonte de conhecimento, então, pelo contrário, se o professor não andar junto com a tecnologia... com a nova sociedade que tá aí... a gente que vai ficar pra trás. Por que ao invés de perguntar para gente, eles vão correr para internet. Porque eles se viram muito bem... Aliás, essa é uma crença que eu desconstruí... Eu sempre fui... tudo muito sistematizado... Todas as coisas certinhas e tal.. Então eu não conseguia conceber que alguém aprendia inglês sozinho, pra mim não.. você tem que ir para uma escola, ficar vários anos... Você tem que aprender as estruturas... você tem uma série de coisas. Aí, quem me fez desconstruir isso foi minha filha, que aprendeu inglês sozinha, com o uso da Internet.. e ela fala muito bem.. ela só não entende gramática. Aí quando ela estava na escola, ela vinha e me perguntava... mãe.. o que é esse tal de Present Perfect? Então ela não sabia a sistematização, então é isso que os nossos professores têm que saber... eles tem que saber a sistematização, porque eles vão ser professores disso, mas eles também não precisam falar tudo isso para os alunos... Tem que saber para que os nossos alunos vão querer isso? Eles vão precisar saber o que é objeto direto ou indireto, se eles só querem inglês pra se comunicar? Não precisa..., mas os nossos alunos têm que saber, porque eles vão ser professores disso.

- s. Por fim, “é possível aprender inglês nas escolas da rede pública”. Fato ou mito? O que dizem as entrevistadas?

Todas as entrevistadas acreditam que é possível aprender inglês nas escolas da rede pública. A aluna de letras diz que é possível

desde que o professor tenha esse perfil de professor... que ele saiba falar a lín-

gua realmente. [...] Que ele tenha completa capacidade de ensinar... que ele queira e esteja ali para ensinar a língua inglesa e além disso, que ele tenha assim... o desejo, ele saiba e que ele queira realmente fazer aquilo.

A professora X, que trabalha com formação de professores não tem dúvidas de que seja possível,

principalmente, dentro dessa nova... postura, como diz a Ana Paula Duboc, uma nova postura didática, uma nova postura do professor, que tem que ter consciência .. [...]que tem que ter humildade para saber que ele não sabe inglês e que tem que aprender para dar aula. Não tem que fingir que “eu vou chegar lá sabendo”, porque os alunos sabem que vc não sabe... e aí, dentro das suas limitações, tem que correr atrás...[...]Com essa postura, dentro dessas teorias dos letramentos, de usar a língua inglesa, também como uma forma educacional, ou dar aula através de temas, eu vou procurar textos interessantes, sem ter um foco estruturalista... [...]é possível.. E complementa dizendo que “a gente tem projetos nessa área que tem dado certo em escolas públicas daqui do Estado e do Brasil inteiro.

A professora Y, que trabalha no SEMED, diz que

os professores conseguem desenvolver excelentes trabalhos em escolas públicas. Isso vai muito das concepções que os nossos professores têm, porque o nosso professor, o professor de língua inglesa, ou o professor de língua estrangeira dentro da rede pública... o que ele acredita... como que ele... pensa sobre o processo de ensino e aprendizagem... é esse pensamento que direciona a prática pedagógica do professor. E hoje em dia, os professores conseguem sim...

A professora Z, que trabalha no SED, não tem dúvidas quanto a isso, dizendo:

Com certeza é possível que eles deem boas aulas, depende do professor, né? Daquilo que ele trás do conhecimento adquirido na faculdade... no mundo... e com muito esforço também... eu acho que depende muito da força de vontade, porque, às vezes, sim, faltam ferramentas, falta material, mas se faltar o principal, que é a disposição, aí sim fica difícil. Mas eu creio que muitos professores têm tentado, têm se esforçado para as aulas sejam melhores. Eu vejo isso nos curso de formação. Vejo com os professores de língua espanhola, mas eu creio e vejo pelas conversas que eu ouço do [...], e até conversando com o pessoal, que eles têm tentado melhorar e eu creio que daqui há algum tempo nós vamos ter outros resultados, resultados melhores, de um desempenho melhor.

5. Considerações finais

O presente artigo buscou refletir sobre fatos e mitos a respeito do ensino de inglês nas escolas públicas dos municípios de Jardim, Guia Lopes, Bela Vista e Campo Grande, em MS, a partir das crenças de uma

aluna de graduação em letras português-inglês da UEMS, sua professora de Formação Pedagógica e duas professoras da Secretaria de Educação, uma do Estado de Mato Grosso do Sul e outra do Município de Campo Grande.

Como vimos, pesquisas sobre as crenças dos professores de inglês vêm acontecendo há mais de 30 anos. No entanto, ainda há muito sobre o que se investigar e melhorar.

Os cursos de formação universitária encontram-se bastante aquém das expectativas dos alunos de letras, no que diz respeito à capacitação de língua inglesa. Esse é um forte motivo para que esses aprendizes se sintam desmotivados, desestimulados, desassistidos, despreparados e malformados.

Estudos sobre crenças deveriam ser mais incentivados nos cursos universitários de formação de professores de inglês, a fim de proporcionar reflexões, para formar profissionais críticos acerca da sua profissão.

As Universidades deveriam oferecer um curso de uma formação de professores de inglês voltado para a busca de uma aprendizagem significativa, através da qual, professores de inglês e seus aprendizes se tornassem usuários eficientes do idioma.

Vemos a boa intenção das secretarias de educação, tanto municipal, quanto estadual, em, frequentemente, oferecer cursos de capacitação e atualização aos professores da rede, porém, essas deveriam juntar mais esforços para capacitar o professor no que diz respeito ao domínio do idioma que ensina, através de cursos continuados compulsórios, presenciais ou à distância, e/ou convênios com instituições especializadas.

Os professores que tivessem melhores desempenhos deveriam ser premiados com cursos de curta duração no exterior. Isso motivaria o professor e dar-lhes-ia oportunidade de conhecer a cultura de pelo menos um lugar onde a língua que ensinam, é falada.

Quanto mais dominassem o inglês, mais os professores se sentiriam seguros para desenvolverem suas práticas de ensino, baseadas na comunicação e não mais na gramática, que deixaria de ser sua “zona de conforto”.

Assim, diante dos fatos e dos mitos abordados neste artigo, concluímos que ainda há muito a ser refletido, conscientizado e, principal-

mente feito, se quisermos ter um ensino de qualidade nas escolas públicas da região estudada e, mais abrangentemente, do país.

Acredito que alguns dos questionamentos expostos no artigo tenham sido respondidos de acordo com as crenças individuais dos entrevistados, alguns outros ficaram sem respostas.

Espero, ainda, que os resultados deste estudo tenham trazido contribuições aos futuros pesquisadores sobre os fatos e mitos no ensino de língua inglesa, aos professores do idioma e aos acadêmicos de letras com especialização em inglês, através da reflexão sobre como suas crenças podem afetar a atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993 [3. ed. 2002].

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Belo Horizonte. 2007

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CORREIO do Estado. <http://www.correiodoestado.com.br/>

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a Prática da pesquisa qualitativa. In: ____; _____. (Orgs.) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Teorias e Abordagens. Porto Alegre, Artmed, 2006.

GARBUIO, Luciene Maria. Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GIRA Solidário. <http://www.girasolidario.org.br/>

JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

MISHLER, Elliot George. *The discourse of medicine: dialects of medical interviews*. Norwood, N.J.: Ablex, 1986

MORAES, Rosângela Nogueira de. A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

NUMAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

SILVA, Kleber Aparecido da; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SANDEI, Maria de Lourdes da Rocha. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: ensino crítico de inglês*, APLIESP, vol. 8, p. 19-40, 2005.

TELLES, João Antônio. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VAN LIER, Leo. *The classroom and the language learner: ethnography and the second language classroom research*. Londres: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

WRIGHT, Tony. Managing classroom life. In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

**ANEXO 1:
CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

...	Pausa
-/	Pausa abrupta
?	Entonação ascendente
((incomp.))	Trecho incompreensível
((...))	Comentário ou ação não verbal
[...]	Trecho omitido

Adaptado de Van Lier (1988).

**ANEXO 2: ENTREVISTA COM A ALUNA DE GRADUAÇÃO
DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS**

Linhas	Participantes	Entrevista
01 02 03	Adriana	Você já dá aula de inglês em curso de língua inglesa e é aluna de letras, do quarto ano, portanto já vem fazendo estágio há algum tempo. Você quer continuar sendo professora de inglês?
04 05	Aluna	Sim, foi por isso que eu entrei para o curso de letras. Eu quero ser professora de inglês, com diploma.
06 07	Adriana	Você acha que é possível ensinar e aprender inglês nas escolas públicas? Dá pra fazer um bom trabalho?
08 09 10 11 12 13	Aluna	Eu acho que é possível, desde que o professor tenha esse perfil de professor... que ele saiba falar a língua realmente, né? Que ele tenha completa capacidade de ensinar... que ele queira e esteja ali para ensinar a língua inglesa e além disso, que ele tenha assim... o desejo, ele saiba e que ele queira realmente fazer aquilo. Acho que partindo desse ponto, eu acho que é possível.
14 15	Adriana	Como aluna de estágio, quais as dificuldades que você via ou ouvia dos professores de inglês das escolas públicas?
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	Aluna	Bom, além da dificuldade que o professor tem ... pessoal de não ter o domínio total da língua... a gente vê que isso é muito difícil para eles. Muitas vezes eles têm que estudar muuuuito o conteúdo antes, porque ele não tem a plena capacidade na hora de ensinar... a fluência... já partindo daí a gente vê muita dificuldade, mesmo né? Inclusive professores que foram formados aqui, né? Na própria Universidade... A gente vê como é difícil mesmo. Além disso é a carga horária muito reduzida. Não tem como você trabalhar aquelas quatro habilidades da língua... é difícil mesmo porque não dá tempo e tem que ensinar todo aquele conteúdo que o governo manda, né? Não tem como você fugir daquilo,..... aí ainda tem a indisciplina... As turmas são muito grandes, principalmente no período matutino. O período matutino, eu vejo que é mesmo um desafio para os professores.... Têm turmas, assim, numerosas e a rede estadual tá cada vez maior e a municipal parece que está cada vez mais diminuindo..... o pessoal parece que tá migrando para a estadual. Então é bem difícil mesmo.
34	Adriana	Você acha que os seus colegas e todos os alunos de letras saem

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

35		preparados para darem aulas de inglês?
36	Aluna	Não, eu acho que falta realmente... em PRIMEIRO LUGAR A FORMAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM SI, né? Eu acho que é muito assim... assuntos polêmicos são bastante debatidos, isso contribui para ampliar o olhar a consciência, mas a formação da língua Inglesa, assim... têm muitos aqui que tão saindo assim..., sem sair realmente... nada, assim... ehhhh, assim, eu falo nada na língua inglesa, assim, , vii assim um pouco de gramática, e tal, mas a gente vê assim que não sabem...
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44	Adriana	E eles tinham a expectativa de aprender inglês na universidade?
45	Aluna	Tinham, vários. A gente tava até comentando agora na sala que eles tavam realmente esperando aprender inglês aqui. Tavam esperando o livro, aquela coisa do curso mesmo... aprender tudo aquilo que nunca aprenderam na escola, né? Eles esperavam e infelizmente, não foi o que aconteceu.
46		
47		
48		
49		
50	Adriana	E o que normalmente os professores falam sobre esse assunto?
51	Aluna	Eles falam que a gente tem que buscar fora, né? Que a gente tem que fazer cursos de idiomas, né? Ou buscar um professor particular, né, de repente para aprender mais rápido..., mas simplesmente, pelo mesmo o pessoal da nossa sala é um pessoal que trabalha o dia todo, né? Tem já muita dificuldade e não tem condição, né? Já é o perfil mesmo de uma Universidade pública, né? Pessoas que não tem condição de pagar... acontece que o aluno não tem tempo, não tem condições financeiras... ele fica sem saber, né? Por exemplo, eu aprendi inglês, porque desde pequena o meu pai, sempre manteve professor particular em casa e eu já viajei, o meu pai me deu essa oportunidade de fazer intercâmbio, e ele também já morou fora, já tirou diploma fora então... e eu sempre fiz curso de inglês.. sempre, sempre eu fiz. Nunca parei de fazer... Só que eu não sou como a maioria, eu entrei aqui com outro perfil. Eu já tinha formação, eu já fiz o curso de Pedagogia, essa é a minha segunda faculdade. Hoje eu já estou empregada como professora de inglês. Então eu acredito que a faculdade devia ajudar mais os alunos. Eu acredito que primordial seria a capacitação de falar a língua realmente, porque é o que a nossa Licenciatura diz, né? Que a gente vai sair habilitados como professores de língua inglesa, portuguesa e literatura... então eu acredito que deveria ter muito mais aula de língua inglesa por semana, de repente, uma aula ou duas todos os dias, porque a gente sabe que é importante, né? Esse exercício diário. Além da parte de metodologia e didática... Eu acho que tem umas matérias que não são tão importantes e poderiam ser trocadas para dar mais enfoque no inglês..
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78	Adriana	Obrigada

**ANEXO 3: ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE GRADUAÇÃO
DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS, IDENTIFICADA COMO X,
ORIENTADORA DA ALUNA ENTREVISTADA**

Linhas	Participantes	Entrevista
01 02 03	Adriana	Você como uma professora experiente em Formação de Professores de inglês poderia nos falar sobre, quais são as verdades e os mitos das aulas de inglês nas escolas públicas?
04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46	Professora X	A primeira coisa que os alunos do terceiro ano, quando vão pra escola pública, aqueles alunos que nunca deram aula, que não têm experiência nenhuma em sala de aula... a primeira coisa que os choca é ... que eles se dão conta que eles não têm a experiência linguística e... eles não têm mesmo. Então essa é a primeira barreira que eles detectam... e eles dizem que isso é um problema e que eles... esperam... Por que eles fizeram fazer letras? Essa é a primeira coisa que eu pergunto... Por que você quer ser professor de língua inglesa, ou portuguesa? Muitos dizem ... na verdade eu não quero ser professor de língua inglesa, mas aqui a gente tem que ser professor... tem que fazer os dois... Se tivesse só uma opção de língua portuguesa, a grande maioria faria só de língua portuguesa. Mas aí eu pergunto, Por que você quis fazer letras? Porque aí eu aprendo melhor o português e aprendo inglês. Essa é a primeira coisa que bate na cara... é o fato de que realmente, eles precisam saber porque os alunos já saberm... aí eles se sentem eh... checados a todo momento. Uma outra questão que eu vejo na área da formação em si, é a questão que os alunos têm eh... a crença, eu vou usar essa palavra, não é só por causa do seu artigo, mas é porque é isso mesmo...Eles acreditam que a Universidade vá deixá-los prontinhos para entrar em sala de aula, sabe? Então, eu sempre comento com eles... Isso é uma coisa... justamente, por eu gostar dessa coisa de formação, eu sempre perguntei para outros profissionais. Por exemplo, eu perguntei para a minha irmã que é especialista em canal... aí ela falou... não... isso aí a gente não aprende na faculdade. A gente tem que correr para estudar depois. Na faculdade, eu fiz canal dos dentes mais simplesinhos, com uma raiz e tal.. e assim, foi um que a gente fez... um que a gente viu fazer... um que a gente fez em grupo... agora, a minha especialidade, eu tive que fazer na pós graduação. Eu perguntei sobre a Medicina Veterinária... é a mesma coisa... se eu quiser trabalhar com grandes..., eu quero fazer reprodução de grandes animais, fazer inseminação, eu tenho que fazer por fora. A faculdade minimamente fala as possibilidades de atuação profissional e aí cada um vai... né? Ou fazer Iniciação Científica, ou procura um estágio, alguma coisa,, ou vai fazer um estágio não remunerado excedente, que não tenha nada a ver com a faculdade, mas vai ganhando experiência naquela área. Aí eu comento com os alunos, que na nossa área..., eu não sei se é na nossa área ou os nossos alunos daqui, mas eles têm essa coisa de que a Universidade... que eles vão entrar numa maquininha, chamada de primeiro ano de letras e e aí vão passar por uma série de processos e aí vão sair prontos do outro lado... isso não existe... en-

47		tão, vamos dizer assim, uma das minhas preocupações é des-
48		cons-tru-ir essa noção, essa, coisa de que eles acreditam... que a
49		Universidade... que alguém está pronto... não tem... E uma outra
50		coisa, cada um é responsável pelo seu aprendizado.. não tem
51		quem vá chegar e vá dizer... Olha, isso aqui é pra você, se você
52		fizer isso aqui certinho, você vai ser assim no final. Então essa é
53		a preocupação que eu tenho, que eu faço eles refletirem sobre is-
54		so, porque essa é uma coisa que eles têm que pensar... Cada um é
55		responsável pela sua vida. Nós estamos aqui, cheios de boas inten-
56		ções e de condições... então, eu passo muitos textos, bastante
57		leitura, a gente vê exemplos, quando tem evento, eu procuro le-
58		vá-los, para que eles vejam outras práticas e para que também
59		eles se posicionem... Então... Qual é o meu estilo? O meu estilo é
60		mostrar... Olhem.. como foi a evolução da sistematização do en-
61		sino de língua inglesa? Foi assim, assim, assim, por causa disso,
62		disso, disso, a gente, lê, discute... E depois? Ah aconteceu isso,
63		por causa da abordagem tal, e ai depois quando eles voltam dos
64		estágios, eles dizem.. Olha professora, lá na escola, eu vi um
65		pouco disso, que era lá dos anos de 18... e alguma coisa, mas
66		também tem um pouco disso daqui... que é da abordagem X,
67		mas é isso mesmo... não tem uma teoria pronta... a gente não sai
68		... tem que fazer drills? Tem que fazer em algum momento...
69		Tem que aprender a gramática? Tem que aprender a gramática... ,
70		tem que aprender por situações, ou aprender inglês a partir do
71		texto literário? Tem... mas não é só isso... o que não pode a gente
72		se pegar em uma abordagem ou em uma metodologia e achar que
73		aquilo vai dar conta.. porque a sociedade está mudando.. os alu-
74		nos estão mudando.. o professores não é a única fonte de conhe-
75		cimento, então, pelo contrário, se o professor não andar junto
76		com a tecnologia... com a nova sociedade que tá aí... a gente que
77		vai ficar pra trás. Por que ao invés de perguntar para gente, eles
78		vão correr para internet. Porque eles se viram muito bem... Aliás,
79		essa é uma crença que eu desconstruí... Eu sempre fui... tudo
80		muito sistematizado... Todas as coisas certinhas e tal.. Então eu
81		não conseguia conceber que alguém aprendia inglês sozinho, pra
82		mim não.. você tem que ir para uma escola, ficar vários anos...
83		Você tem que aprender as estruturas... você tem uma série de co-
84		sias. Aí, quem me fez desconstruir isso foi minha filha, que
85		aprendeu inglês sozinha, com o uso da Internet.. e ela fala muito
86		bem.. ela só não entende gramática. Aí quando ela estava na es-
87		cola, ela vinha e me perguntava... mãe.. o que é esse tal de <i>Pre-</i>
88		<i>sent Perfect</i> ? Então ela não sabia a sistematização, então é isso
89		que os nossos professores têm que saber... eles tem que saber a
90		sistematização, porque eles vão ser professores disso, mas eles
91		também não precisam falar tudo isso para os alunos. Tem que
92		saber para que os nossos alunos vão querer isso. Eles vão preci-
93		sar saber o que é objeto direto ou indireto? se eles só querem in-
94		glês pra se comunicar? Não precisa..., mas os nossos alunos tem
95		que saber, porque eles vão ser professores disso.
96		
97		

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

98		
99	Adriana	Você acha que é possível ter uma boa aula de inglês em uma escola pública?
100		
101	Professora	Ah... sem dúvida, eu acredito que seja possível. Eu acredito muito...
102	X	principalmente, dentro dessa nova.. postura, como diz a Ana Paula Duboc, uma nova postura didática, uma nova postura do professor, que tem que ter consciência.. primeira coisa eu acho...., tem que ter humildade para saber que ele não sabe inglês e que tem aprender para dar aula. Não tem que fingir que “eu vou chegar lá sabendo”, porque os alunos sabem que vc não sabe... e aí, dentro das suas limitações, tem que correr atrás.., mas eu acredito sim, que com essa postura, dentro dessas teorias dos letramentos, de usar a língua inglesa, também como uma forma educacional, ou dar aula através de temas, eu vou procurar textos interessantes, mas eu não vou ter um foco estruturalista... eu tenho certeza que é possível.. E a gente tem projetos nessa área que tem dado certo em escolas públicas daqui do Estado e do Brasil inteiro.
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126	Adriana	Tá bom, obrigada.
127		Professora, o que nós estávamos falando no intervalo, bate com que eu ouvi de um funcionário da secretaria de Educação do Estado do MS.. Dizendo que quando os professores entram na rede, eles acabam reclamando muito, dizendo.. ah eu não consigo, nós não temos, é impossível fazer esse trabalho e a secretaria oferece oficinas, cursos de atualização e eles não comparecem. Não é compulsório, é opcional e ficam aqueles cursos oferecidos sem procura..
128		
129		
130		
131		
132		
133		
134		
135	Professora	Isso é uma grande verdade eh... eu que acompanho os nossos alunos aqui nos estágios, então eu vou sempre às escolas, praticamente em todas as escolas,... todas as escolas que oferecem inglês de Jardim, Guias Lopes e Bela Vista e isso é uma realidade. Os professores tem capacitação direto, os materiais ... hoje pra vc dar uma aula de língua inglesa, o que vc precisa, desde tecnologia, de sala de informática, de datashow, se precisa de livro, livro paradidático, ... as escolas públicas estão muito melhores equipadas nesse sentido, do que as escolas particulares. E o nível dos alunos está melhorando também. É um mito, eu acredito, que precisa ser desconstruído..., essa questão de ah... aluno não sabe... aluno não quer.. entendeu? Não tá mais assim. Uma coisa que a gente conversou no começo desse ano no estágio, é que eu pedi para eles observarem o comportamento dos alunos e eles falaram que o comportamento do aluno está proporcionalmente conectado com a ação do professor. Então tem professores que eles observaram, tanto na aula de inglês, como na de português, eles acompanharam o professor em mais de uma sala. O professor, em todas as salas que ele vai, os alunos tem o mesmo comportamento: de respeito de atenção, de realmente, levar em consideração que tem uma pessoa ali que tá querendo trabalhar com eles e tem outros professores que reclamam: ah mas a sala X é não sei o que, mas os nossos alunos daqui de estágio perceberem
136	X	
137		
138		
139		
140		
141		
142		
143		
144		
145		
146		
147		
148		
149		
150		
151		
152		
153		
154		
155		
156		
157		

158		<p>que não é a sala X, é o professor X ... sabe, então, a gente precisa colocar um pouco de responsabilidade em quem tá lá na sala de aula Cada um precisa assumir a sua parte de responsabilidade Essa questão de que o governo ... Como a gente está discutindo no texto e uma aluna me mandou por e-mail.. os comentários de-la sobre o texto.. que o governo tá investindo... e o salário? Essa é uma outra questão que eu vejo... eu não acho que o salário do professor tá tão ruim, quanto há algum tempo atrás. Eu acredito que tenha melhorado. Qual é o meu ponto de vista? É...o professor deveria, com o mesmo salário ter uma carga horária menor para que ele tivesse mais tempo de, realmente... de preparar as suas aulas, de estudar e de ler. Isso é uma coisa que.. não é só aumentar o salário, porque eh... a grande maioria das pessoas... se vc ganha R\$ 2.000,00, vc gasta R\$ 2.000.00. Se você ganha R\$ 15.000,00, você gasta R\$ 15.000,00, então, quanto maior o salário... a pessoa não ... ninguém vai querer ganhar menos,... então eles vão continuar querendo dar aquele monte de aula para ganhar mais e aí .. a culpa vai ser sempre do outro. Então, eu acredito que, por exemplo aqui, a nossa realidade da nossa Universidade, de você ter o seu salário e você dar aula de 40 horas, mas você dá 10 aulas, 12 aulas... É essa a minha postura.... que deveria acontecer também nos outros níveis de ensino, para que o professor tivesse mais tempo, por exemplo de estar aqui e conversando, Oh... fiz tal coisa que deu certo, ou li tal texto, eu não entendi... sabe, essa questão de de colaboração, pelo menos nessa aérea de língua inglesa. Aqui no Estado.. eu acredito que tem uma união entre os professores de língua inglesa... É claro que tem um ou outro que...., mas são posturas pessoais e pontuais. Mas o que vejo é isso... Eu conversei um dia com uma professora ... passa na frente de uma escola pública e você vai ver o tanto de carro de professor que tem ... O professor não está tendo mais carro popular. Isso é ótimo... A gente não tem que falar... ah tô satisfeita, mas também não acho que você tem que falar... Olha..., agora aonde que está sendo o meu ponto fraco pra melhorar e não falar sempre que a culpa é do outro, que a culpa é do governo, a culpa é da direção, a culpa é do professor que deu aula no ano passado.. Não! Eu acho que cada um tem que olhar pra si e vê que é ele que tem que correr atrás do que ele tem</p>
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		
167		
168		
169		
170		
171		
172		
173		
174		
175		
176		
177		
178		
179		
180		
181		
182		
183		
184		
185		
186		
187		
188		
189		
190		
191		
192		
193		
194		
195		
196		
197		
198		
199	Adriana	Ele precisa ser um bom profissional né, então tem que ser responsável por isso, né?
200		
201	Professora X	Sim, eu concordo.. agora você falando, eu lembrei que talvez, uma das falhas da Universidade esteja na na de como é que a gente vai abordar a questão do professor fazer auto pesquisa sobre a aula dele. Isso é uma coisa que eu tô vendo que a gente e tem muito pouco. A primeira coisa é que em relação à formação do professor, os meus colegas de universidade, aqui me parecem que eles têm um pensamento de que quem tem a responsabilidade
202		
203		
204		
205		
206		
207		

208		de de formar o professor sejam os professores de estágio, o professor de didática e o professor das disciplinas pedagógicas. E não é isso., eu acredito, que todos somos responsáveis por formar o professor e isso é uma coisa muito importante para tá na mão de dois professores e uma falha que eu tô vendo agora é essa, que a Universidade precisa ajudar mais os alunos a aprenderem a pesquisar, fazer pesquisas das próprias salas...a gente tem que parar de consumir a pesquisa pronta... Ah que na USP deu certo, que lá nos EUA... e na Universidade não sei da onde, isso daqui resolveu o problema deles, mas nós temos as nossas especificidades de contexto.
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216		
217		
218		
219	Adriana	É muito bom... Obrigada

**ANEXO 4: ENTREVISTA COM A PROFESSORA
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, MS,
IDENTIFICADA COMO Y**

Linhas	Participantes	Entrevista
01	Adriana	Quais são os mitos e as verdades do ensino de inglês nas escolas públicas? Afinal, é possível ensinar inglês na rede pública e fazer um bom trabalho? É possível aprender inglês com aluno de escola pública?
02		
03		
04		
05	Professora Y	Sim, acredito que sim... os professores conseguem desenvolver excelentes trabalhos em escolas públicas. Isso vai muito das concepções que os nossos professores têm. Porque o nosso professor, o professor de língua inglesa, ou o professor de língua estrangeira dentro da rede pública... o que ele acredita... como que ele... pensa sobre o processo de ensino e aprendizagem... é esse pensamento que direciona a prática pedagógica do professor. E hoje em dia, os professores conseguem sim..
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14	Adriana	Quais são as dificuldades que os professores sentem... quais são os principais desafios que eles têm que enfrentar? Sobre o que vêm se queixando...?
15		
16		
17	Professora Y	Eh... é muito diferente.. os professores... digamos assim, que são mais novatos, eles têm uma bagagem diferente. Eles vêm com uma formação um pouco diferente do de dessa outra geração que é por causa da formação inicial que eles tiveram. Muitas vezes eles contribuem muito, para aquele professor que já tem uma certa experiência, mas que não tem a bagagem que esse professor novato tem. As reclamações são basicamente as mesmas, né? A quantidade de alunos muito grande em sala de aula, o material não adequado, o ambiente não adequado para poder trabalhar a questão da comunicação eh... as reclamações geralmente giram em torno disso... a falta de vontade do aluno aprender, mas o que a gente vê que faz muita diferença é como o professor direciona esse trabalho em sala de aula. Eu acredito que o professor seja a mola mestre. Nesse processo de ensino e aprendizagem, considerando uma língua estrangeira, e que muitas vezes, do sexto ao nono ano, eh... a gente costuma falar que é um processo de alfabetização, porque ele já tem contato com essa língua inglesa, só
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

34		que ele não se deu conta disso, né? Mas então .. o professor reclama... eles reclamam , mas normalmente eles conseguem.
35		
36		
37	Adriana	Basicamente, o que está dizendo é que o professor que acredita, consegue fazer um bom trabalho, é isso? E o professor que já chega derrota e diz assim... Impossível! Esse daí já está fadado ah ter insucesso
38		
39		
40		
41	Professor Y	O professor que acredita no trabalho dele e ele consegue mostrar o porquê ele faz, como é que ele faz e para quem ele faz, ele consegue. Ele pode não conseguir 100% do objetivo que ele pretende, mas ele consegue atingir bem próximo disso, agora, aquele professor, que é assim... um pouco mais tradicional.. que já tá assim... desestimulado por N fatores, ele tem uma dificuldade muito maior de desenvolver um bom trabalho em sala de aula e é isso que é um peso ainda... motivar esse professor , desanimado por N motivos que é o mais difícil, né?
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50	Adriana	Antes da entrevista, nós conversávamos sobre as expectativas do ensino de inglês na rede pública e assim.. essa tendência do professor em basear o ensino de inglês na gramática. Você acha que isso influencia de alguma forma no ensino e na aprendizagem?
51		
52		
53		
54		
55	Professor Y	Sim. Influencia negativamente. Muuuuittos professores ainda têm , digamos assim, essa concepção gramatical de processo de aprendizagem de línguas... e é uma concepção muito difícil da gente assim.. desconstruir.. é uma crença difícil da gente desconstruir na parte pedagógica desse professor. Por que ele ainda acredita que pela gramática, o aluno vá conseguir se comunicar, ela vá conseguir falar, ele vá conseguir ... é que nem o que a gente coloca como competência comunicativa..., né? E a gramática é importante SIM, só que, antes da gramática, a gente tem que pensar que, quando eu aprendo uma segunda língua, primeiro eu aprendo... por exemplo, quando você pergunta para um aluno... Por que você quer aprender uma segunda língua, seja ela inglesa, seja espanhol ou francês.. automaticamente a pessoa diz.. Porque eu quero falar.... E partindo dessa perspectiva do querer falar é que a gente procura trabalhar com esses alunos. É a primeira pela fala.. a gramática vem como análise e reflexão.. possibilidades que se utiliza para poder escrever e falar também, mas a gente parte pelo princípio da fala, porque ela é a mais importante.
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74	Adriana	Por fim, você acha que a Secretaria Municipal de Educação tem contribuído e colaborado para o desenvolvimento do professor e indiretamente para o aprendizado do aluno?
75		
76		
77	Professor Y	Com certeza! O processo de formação continuada que a Secretaria vem desenvolvendo, digamos há uns seis, sete anos mais ou menos, todos são voltados para a formação desse professor. A gente teve no ano passado eh... uma ajuda muito grande, porque a língua inglesa entrou com um livro didático consumível nas escolas.. e isso quer ou não.. não que o livro didático seja uma única ferramenta, mas é uma ferramenta que contribui muito, porque
78		
79		
80		
81		
82		
83		

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

84		até então, na língua inglesa, não tinham livro... os meninos não utilizavam livro. E agora os meninos têm um livro e ele é consumível., quer dizer que todo ano as escolas vão tá recebendo esse livro. Não é um livro ideal, porque não existe um livro ideal, mas o livro é um apoio que o professor tem em sala de aula. E a Secretaria contribui, com certeza pra isso.
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91	Adriana	E os professores estão sempre disponíveis e sempre aproveitando dos benefícios do que são oferecidos a eles?
92		
93	Professor Y	Sim. Os professores, pelo menos os do que têm eu tenho reposta da Secretaria de Educação, eles tiveram curso de pós graduação ... Os que estavam dispostos, os que não tinham curso de pós ainda, puderam optar em fazer.. então é uma ajuda muito grande na questão de formação. Além disso, tem a formação continuada, que é aquele que a Secretaria, independente do curso de graduação que eles tenham tido, e eles participam de eventos, fazem publicações de coletâneas de trabalhos que eles desenvolvem... então a Secretaria procura contribuir e eles aproveitam, dentro das possibilidades deles, eles conseguem participar e... seguir em frente.
94		
95		
96		
97		
98		
99		
100		
101		
102		
103		
104	Adriana	Muito obrigada.

**ANEXO 5: ENTREVISTA COM A PROFESSORA
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL,
IDENTIFICADA COMO Z**

Linhas	Participantes	Entrevista
01 02 03	Adriana	Você acha que é possível dar uma boa aula de inglês nas escolas públicas?
04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16	Professora Z	Com certeza é possível que eles deem boas aulas, depende do professor, né? Daquilo que ele trás do conhecimento adquirido na faculdade. no mundo... e com muito esforço também... eu acho que depende muito da força de vontade, porque, às vezes, sim, faltam ferramentas, falta material, mas se faltar o principal, que é a disposição, aí sim fica difícil. Mas eu creio que muitos professores têm tentado, têm se esforçado para as aulas sejam melhores. Eu vejo isso nos curso de formação. Vejo com os professores de língua espanhola, mas eu creio e vejo pelas conversas que eu ouço do [...], e até conversando com o pessoal, que eles têm tentado melhorar e eu creio que daqui há algum tempo nós vamos ter outros resultados, resultados melhores, de um desempenho melhor.
17 18	Adriana	Se eu tivesse que falar sobre alguns muitos e verdades, quais seriam eles?
19 20 21 22 23 24	Professora Z	Acho que é aquela coisa do verbo to be... Vamos sair um pouco dessa imagem que o ensino de línguas da escola pública ele ensina só o verbo to be. Não existe isso.. Eu acho que os professores já se tocaram.. é claro que eles ainda precisam fazer ajustes em sala de aula, mas eu creio que a maioria já tenha avançado, já tenha saído disso, entendeu? Dessa zona de conforto.
26	Adriana	Tá bom, muito obrigada

HISTÓRIA DA GRAMATICOGRAFIA DA CLASSE DOS VERBOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelo Moraes Caetano (UERJ)

marcelomcaetano@gmail.com

1. Introdução

A definição da classe dos verbos, ao longo do tempo, nas gramáticas normativas e, mais recentemente, nos livros de linguística, parece fluir entre critérios que tangenciam a lógica cognitivista, a semântica, o formalismo (verbo como entidade mórfica passível de flexões específicas), a sintaxe (verbo como centro imprescindível da oração declarativa, embora presente em outros tipos de oração), parâmetros pragmático-discursivos e, enfim, a soma de dois ou mais desses critérios, em perspectivas que, pode-se dizer, acabam sendo híbridas. Essa proliferação de pontos de vista torna a pesquisa em tela inicialmente difícil: “[...] a variedade e abundância de doutrinas, tantas vezes contraditórias, são [...] não um índice de riqueza, mas de confusão e desorientamento.” (Carvalho, 1973, p. XIII, v. I.)

[...] é recomendável cautela na análise do verbo, que está vinculada a seu significado ou emprego na frase, onde sua predicação se torna evidente. [...] Recomendamos a leitura do item “Transitividade e intransitividade”, no livro *Iniciação à Sintaxe do Português* (Rio de Janeiro, Zahar, 1993 – a 1ª edição é de 1990), de José Carlos Azeredo, p. 75-7. (HENRIQUES, 1997, p. 30)

Para uma primeríssima consideração, o próprio fato de o critério para a definição de verbo variar conforme se considere, *grosso modo*, forma, ou significação, ou o tratamento do processo verbal em relação ao sujeito (como veremos melhor abaixo) dificultará a definição, por exemplo, da voz e, mais especificamente, a voz reflexiva: “Assim, uma oração como ‘O povo recebeu o castigo’ está na voz ativa, segundo Mattoso Câmara Júnior [1957]; na voz passiva, segundo Evanildo Bechara⁴³, e, conforme lição de Celso Cunha (1980, p. 103), não tem voz, pois o verbo é neutro.” (HAUY, 1992, p. 5)

Faremos, em breve, um panorama das principais definições empreendidas no decurso acima mencionado. Por ora, basta-nos a asserção de que há, em comum à maioria delas, a afirmação de que o verbo é a pa-

⁴³ A autora se refere à *Moderna Gramática Portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Nacional, 1979, p. 104

lavra que exprime processo, entendendo-se, por isso, a temporalidade e a modalidade por natureza, além de possuir, em sua estrutura mórfica, inerentemente, as categorias flexionais de número e pessoa, de que lançará mão por meio de desinências próprias (daí o fato de constituir uma flexão). Com essas categorias,

ele [o verbo] pode apresentar perto de sessenta formas diferentes. Essa peculiaridade tem uma explicação: o verbo é responsável pela expressão do mais numeroso e complexo conjunto de conteúdos gramaticais reunidos em uma só espécie de palavra: tempo, modo, aspecto⁴⁴, número e pessoa.

Do ponto de vista estritamente morfológico, portanto, *verbo* é a classe de palavra capaz de ocorrer nos enunciados sob diferentes formas (a que chamamos “vocábulo morfossintático”) para a expressão das categorias de tempo, modo, aspecto, pessoa e número. (AZEREDO, 2012, p. 13-14)

Antes de partirmos a esse adejo histórico pelas gramáticas, ressaltamos, aqui, o fato de que muitas delas não incluem como um dos acidentes próprios do verbo (uma vez que não incluem este conceito na sua definição) o conceito de voz. Ademais, muitas gramáticas, quando apõem o conceito aludido à definição de verbo, simplesmente o mencionam como um dos acidentes próprios da classe morfológica perquirida, sem defini-lo, partindo diretamente às suas supostas três ocorrências (ativa, passiva e reflexiva), que, com efeito, foram as adotadas pela NGB⁴⁵, e, após brevíssima definição semântica, baseada na dicotomia agente/paciente, partem para exemplificações.

Sobre a NGB, aliás, valem essas palavras iniciais:

A terminologia oficial⁴⁶ refere-se ora ao sentido, ora à forma, aliás, mais exatamente à função sintática. As denominações preposição e conjunção baseiam-se num critério de forma; a denominação de substantivo num critério de sentido; direto remete à primeira (complemento) objeto ao segundo. (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 128)

Vale ressaltar que, em nossa metodologia, demos preferência à análise de gramaticógrafos, e não de linguistas que tecem considerações,

⁴⁴ A categoria de aspecto não coincide com todas as definições de verbo nas gramáticas que serão analisadas, em que pese à sua importância capital para a descrição dessa classe gramatical.

⁴⁵ Concluída em 1958. Cf. HENRIQUES, Claudio Cezar. “A Nomenclatura Gramatical Brasileira – quantos anos ela tem?” Rio de Janeiro, Inst. de Letras/UERJ – Texto mimeografado para distribuição interna, 2005.

⁴⁶ Os autores, embora franceses, e com obra publicada em Portugal, tratam especificamente da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

conquanto relevantes, sobre os conceitos de verbo.

2. *Algumas conceituações de verbo ao longo da História*

O objetivo desta parte do artigo é destacar a parcimônia ou mesmo ausência no que tange à definição de verbos. Por essa razão, não nos prolongaremos muito em cada definição apresentada pelos autores que, ao longo do tempo, escreveram gramáticas.

A distinção, no Ocidente, ao que tudo indica, iniciou-se com Platão, ao diferenciar *onoma* (nome) de *rema* (argumento, ou verbo) (cf. PLATÃO, s/d).

Não obstante tão antiga, e mesmo originária, a distinção dada por Platão parece nortear importantes estudos da ciência linguística moderna. Outra não é a razão por que Mattoso Câmara Jr., por exemplo, assim se expressa: “VERBO – Classe de palavras que se opõem aos nomes (v. Nome) pela natureza dos seus semantemas: ‘indicam os processos, quer se trate de ações, de estado ou da passagem de um estado a outro’” (MEILLET, 1921, p. 175, *apud* CÂMARA JR., 1957, p. 383-4. *s.v.* VERBO).

Aristóteles, por seu turno, descreveu, em sua *Retórica* (Aristóteles, 1998, p. 260 e *passim*), as partes do discurso, em que descreveu, além de noções estilísticas e de adequação a determinados tipos de pessoas ou auditórios, a importância da extensão do que ele chamou de “período”, e da forma como tais períodos deveriam coordenar-se por meio de conectores próprios à clareza e simplicidade. Dionísio da Trácia, em seu breve trabalho, o *Téchné grammatiké*, estabelece as 8 classes gramaticais que, daí em diante, serão retomadas e/ou desdobradas (cf. Neves, 2003); a saber: nome, verbo, advérbio, artigo, preposição, conjunção, participípio, pronome.

A partir da Idade Média (mais especificamente entre 1200 e 1300 d. C.), seguiu-se o que viria a ser a tradição das chamadas gramáticas filosóficas, cuja principal característica seria a tentativa de igualar os usos da linguagem (concretizados na língua) às categorias lógicas do pensamento humano. Nessa Idade, foram comuns as chamadas gramáticas especulativas, em cujo étimo latim, *speculum* (“espelho”), percebe-se a ideia de que elas refletiriam fidedignamente os meandros do pensamento. Para essas gramáticas, as palavras seriam reflexos (espelhos) de conceitos de natureza universal. A linguagem e a língua constituiriam, portanto,

uma maneira de construir e refletir o pensamento e as ideias de maneira lógica. Por essas razões, essas gramáticas passaram a ser chamadas de lógicas, racionais, mentalistas ou filosóficas.

A primeira das gramáticas a seguir a tradição filosófica foi a gramática de Port-Royal⁴⁷ (cuja definição de verbo veremos adiante), fortemente influenciada pelo pensamento de René Descartes (como, aliás, foram-no também muitas das ideias de Ferdinand de Saussure, no século XX), que constitui

... uma reviravolta na história europeia da gramática: “Antes deles, inseriam-se análises do sentido em esquemas formais. Com eles, o sentido toma o primeiro lugar, e o estudo das relações lógicas prevalece sobre o estudo das formas” [CHEVALIER, 1968, p. 491]. Como escreve A. Arnault no início de sua gramática: “Não podemos compreender bem os diferentes tipos de significação encerrados numa palavra se antes não tivermos compreendido perfeitamente o que se passa nos nossos pensamentos, já que as palavras não foram inventadas senão para dá-los a conhecer” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 139)

Outra importante gramática a seguir essa tradição, ora aplicada à análise da língua portuguesa, foi a de Jerônimo Soares Barbosa, que assim se expressa, em dado momento:

Por outra parte, sendo a gramática de qualquer língua a primeira teoria que principia a desenvolver as ideias confusas da idade pueril; e dependendo da exatidão de seus princípios o bom progresso nos mais estudos, deve ela ser uma verdadeira lógica, que ensinando a falar ensine ao mesmo tempo a discorrer. (BARBOSA, 1792⁴⁸, *Apud* GENOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 140)

Grande parte do mérito dessas gramáticas, como se viu, foi a inserção do elemento do significado (o que viria a chamar-se “semântica”, mais tarde) como fundamental à análise da língua, da linguagem e da gramática. Antes disso (e, de certa forma, também depois, da Renascença até os dias atuais), as gramáticas portuguesas buscavam, quase exclusi-

⁴⁷ Publicada em 1660, na França, de autoria de dois eremitas da abadia de Port-Royal-des-Champs, Antoine Arnauld e Claude Lancelot, chamava-se: *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler expliqués d'une manière claire et naturelle: les raisons de ce qui est commun à toutes les Langues, et des principales différences qui s'y rencontrent. Et plusieurs remarques nouvelles sur la langue française*. Poderíamos traduzir assim: *Gramática geral e racional (ou razoada) contendo os fundamentos da arte de falar explicados de uma maneira clara e natural: as razões do que é comum a todas as línguas e as principais diferenças que aí se encontram*. Observe-se que, no próprio título da Gramática, explicita-se a intenção de exporem-se os “universais” das línguas humanas, que Chomsky, séculos mais tarde, como veremos, retomou.

⁴⁸ Publicada pela primeira vez em 1792, com o título *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa* – Princípios da Gramática Geral aplicados à Nossa Linguagem.

vamente, maneiras de adaptar as categorias da língua portuguesa às da língua latina, assim como, outrora, as gramáticas da língua latina buscavam adaptar suas categorias às da língua grega.

Com efeito, essa tentativa de assimilação automática do latim para o português parece ser uma das razões pelas quais a categoria de voz foi inserida, quase mecanicamente, no estudo dos verbos. Isso porque, em latim, assim como em grego, havia desinências características para definir a voz passiva, algo que passou a não acontecer na língua portuguesa. Portanto, a noção de diátese grega, que Câmara Jr. (1957, p. 142, s.v. DIÁTESE), trata como sinônimo de VOZ, passou a como que impor-se na terminologia gramaticológica da língua portuguesa.

Essa e outras tentativas de deslocamento automático das categorias formais latinas para o português geraram múltiplos embaraços no arrolamento conceitual da gramática.

Com isso, ao fiarem-se peremptoriamente (ou até exclusivamente) no deslocamento de categorias de *formas*, perdiam de vista muitas mudanças efetivadas ao longo da história da língua que deveriam ser consideradas. João de Barros, por exemplo, “declina” em português, uma vez que as declinações existem em latim:

1ª declinação: a, e, i, o, u

Nom.	A rainha	As rainhas
Gen.	Da rainha	Das rainhas
Dat.	À rainha	Às rainhas
Acus.	A rainha	As rainhas
Voc.	Ó rainha	Ó rainhas
Abl.	Da rainha	Das rainhas (BARROS, s/d [1540])

A mais recente das gramáticas de tradição mentalista ou cognitivista é a gramática gerativa ou transformacional de Chomsky. Nela, observamos estruturas que buscam, por meio da lógica, explicar os mecanismos, que o autor considera inatos e universais (gerais), propiciadores da linguagem, baseados em reflexos das ideias, dos conceitos, do pensamento, em suma (cf. CHOMSKY, 1984).

Para Antonio de Nebrija, que escreveu a primeira gramática científica de língua românica,

Verbo é uma das dez partes da oração, que se declina em modos e tempos, sem casos. E chama-se verbo, que em castelhano significa palavra, não porque as outras partes da oração não sejam palavras, mas porque, sem ela, as demais não constroem sentença alguma, esta se denominou palavra por excelência. (NEBRIJA, 1980 [1492], p. 184 tradução José Carlos Azeredo)

Observe-se como, na definição de Nebrija, diz ele que o verbo se “declina”, palavra que se usava em latim, e, ainda, como o mesmo autor concentra-se nas categorias de modo e tempo para distinguir o verbo das demais classes de palavras.

Com efeito, a palavra “flexão”

É a tradução que o filólogo Friedrich Schlegel fez do alemão “Biegung” (“curvatura”) para indicar que a palavra podia “se dobrar” a novos empregos.

Segundo Sílvio E. Elia (1962), *flexão ou desinência* “é a alteração que as palavras ditas variáveis sofrem na sua parte final para indicar alguns dos acidentes gramaticais”.

O autor cita como desinências verbais as que exprimem os acidentes de pessoa, número, tempo, modo e voz⁴⁹ e lembra que o latim, além de possuir desinências de voz para os verbos (“desinências da voz ativa e da voz médio-passiva”), possuía, para os nomes, a importantíssima flexão de *caso*⁵⁰.

Como o português preferiu as formas analíticas às sintéticas, a flexão de voz passiva se faz não mais por desinências (por exemplo: *r, ris, tur, mur, mini, ntur*), mas sintaticamente, por meio de certas estruturas frasais. A esse tipo de flexão Hockett (citado por Francisco da Silva Borba, *Pequeno vocabulário de linguística moderna*, SP, Nacional, 1971, p. 68) dá o nome de *flexão frásica* (ex.: *serei amado*) (HAUY, 1992, p. 76).

Sabemos, pela lição de Mattoso Câmara Jr., que “[...] o gramático latino Varrão (116 a.C. – 26 a.C.) distinguia entre o processo de *derivatio voluntaria*, que cria novas palavras, e a *derivatio naturalis*, para indicar modalidades específicas de uma dada palavra.” (CÂMARA JR., 2001, p. 81). Assim, a *derivatio naturalis* corresponderia analogamente à flexão, ao passo que a *derivatio voluntaria* estaria próxima ao conceito de derivação propriamente dita, ou simplesmente derivação.

Antes, contudo, de definir o verbo segundo o critério formal da flexão (ou da presença de desinências), as gramáticas filosóficas o conceituavam por parâmetros que, como vimos, eram eminentemente lógi-

⁴⁹ Observe-se que, de acordo com Haury, Sílvio Elia arrola a voz como caso de flexão verbal. Em que pese ao fato de a voz não ocorrer por meio de desinências, a maioria das gramáticas elenca a variação de voz como uma das *flexões* verbais, de fato, como veremos abaixo. Muitos gramáticos dizem que conjugar um verbo é dizê-lo nos cinco seguintes acidentes: modo, tempo, número, pessoa e voz (entre eles, Rocha Lima, 1996, p. 122). Ademais, essa afirmação parece encontrar certo respaldo a partir do momento em que se evoca, pouco adiante, uma “flexão especial”, proposta por Hockett e esposada por Francisco da Silva Borba, que é a “flexão frásica”, que não se dá por desinência, mas por perífrase.

⁵⁰ Observe-se que o termo *flexão*, aqui, é usado como sinônimo de *declinação*.

cos, ligados à formulação do raciocínio. Assim, a gramática de Port-Royal define verbo da seguinte maneira:

O verbo é uma palavra cuja missão principal é a de significar a afirmação, isto é, a de assinalar que o discurso no qual se encontra não é apenas o discurso das palavras com que exprimimos o conceito das coisas, mas ainda o discurso com que as julgamos e afirmamos (ARNAULD & LANCELOT, [1660], p. 90, tradução de José Carlos Azeredo da versão espanhola)

Antes disso, na mesma gramática, os autores assim se expressam:

Hasta ahora hemos explicado las palabras que significam los objetos del pensamiento. Nos queda hablar de las que significam sus modos que son los Verbos, las Conjunciones y las Interjecciones.

El conocimiento de la naturaleza del verbo depende de lo que dijimos al principio de este discurso: que el juicio que hacemos de las cosas (como cuando digo *la Tierra es redonda*) contiene necesariamente dos términos: um llamado *sujeito*, que es del que se afirma, como *Tierra*; y otro llamado *atributo*, que es lo que se afirma, como *redonda*; y además la unión entre ellos, que es propiamente la acción de nuestro espíritu que afirma el atributo del sujeto.⁵¹ (ARNAULD & LANCELOT, 2001, p. 119)

Como se percebe – e é o que aqui queremos enfatizar – a preocupação da gramática filosófica sempre circundava os aspectos ligados ao pensamento, ao raciocínio. Assim, a tricotomia sujeito/verbo/atributo era praticamente indissociável, e a definição de um dos seus elementos pressupunha a definição de outro ou dos outros: o sujeito é definido em função do verbo e do atributo; o atributo em função do verbo; o verbo, em função do sujeito e do atributo e, além disso, de uma noção de juízo de valor de afirmação “do nosso espírito”.

Ainda sobre a outra gramática filosófica que vimos analisando, a de Jerônimo Soares Barbosa, este autor assim define a classe em questão:

O verbo é uma parte *conjuntiva* do discurso, a qual serve *para* atar o atributo da proposição com *o seu sujeito* debaixo de todas suas relações pessoais e numerais, enunciando por diferentes modos a coexistência e identidade de um com outro, por ordem dos diferentes tempos e maneiras de existir. (BARBOSA, 1875 [1822], p. 132)

⁵¹ Traduzimos (id. ib.): Até agora, explicamos as palavras que significam os objetos do pensamento. Resta-nos falar das que significam seus modos, que são os Verbos, as Conjunções e as Interjeições.

O conhecimento da natureza do verbo depende do que dizemos no princípio deste discurso: que o juízo que fazemos das coisas contém necessariamente dois termos: um chamado *sujeito*, aquele de que se afirma, como *Terra*; e outro chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda*; e ademais a união entre eles, que é propiamente a ação do nosso espírito que afirma o atributo do sujeito.

Observamos que a conceituação primeira dada por J. S. Barbosa é muito similar à dos gramáticos de Port-Royal, na medida em que o verbo é, antes de tudo, definido como “uma parte conjuntiva” que serve para “atar” o “atributo” ao “seu sujeito”, isto é, ocorre a mesma tricotomia sujeito/verbo/atributo que permite a definição desses três membros.

No entanto, já aparece um critério que busca formalizar os conceitos lógicos passíveis de ser expressos pelo verbo, como pessoa, número, modo, tempo e “maneiras de existir” (o que viria a ser um vislumbre do que se estudaria posteriormente como aspecto).

Assim, Jerônimo Soares Barbosa não falará em vozes verbais. Ele subdivide os verbos, ainda, em substantivos e adjetivos, sempre encarecendo que “[a essência do verbo] consiste propriamente na enunciação da coexistência de uma ideia com outra, e não na expressão destas ideias, que já para isso têm palavras destinadas nos substantivos e adjetivos [...]” (*op. cit.*, p. 132) Para ele, o verbo substantivo, que seria o verbo propriamente dito, é o que viria achar-se “verbo de ligação”, exatamente em conformidade com sua definição de que ao verbo cabe atar ideias, e não enunciá-las de modo autônomo. Os verbos a que ele chama de “adjetivos” serão os que, mais tarde, serão chamados de verbos “nocionais”.

Por fim, da análise de J. S. Barbosa, como dissemos, aparecem as 5 categorias (que ele chama de “ideias acessórias”) seguintes:

1ª A do sujeito da oração debaixo das três relações pessoais [...] 2ª A de número, ou singular ou plural de cada uma destas pessoas, como *eu sou, tu és, ele é, nós somos, vós sois, eles são*. 3ª A dos diferentes modos de enunciar esta mesma existência, ou simples e vagamente, *ser amante*, ou direta e afirmativamente, *sou amante*, ou indireta e dependentemente, *for amante*. 4ª A dos tempos desta existência, pretérito, *presente e futuro*, como *fui, sou, serei*. 5ª Enfim a dos diferentes estados desta mesma existência, ou começada só e vindoura, ou persistente e continuada, ou finda já e acabada, para o que toma o verbo substantivo a ajuda dos verbos auxiliares, como *hei de ser, estou sendo, tenho sido*. (*id. ib.*)

Observe-se que a 5ª “ideia acessória” é um primeiro passo para os estudos posteriores de aspecto verbal, que José Carlos Azeredo virá a definir assim: “O aspecto refere-se ao desenrolar do fato expresso no verbo, independentemente da época em que esse fato ocorre: em desenvolvimento ou habitual (passava), concluído ou pontual (passou), frequente ou persistente (tem passado) etc.” (AZEREDO, 2012, p. 14).

Com Julio Ribeiro, o verbo passa a ser, primeiramente, assim definido: “158. Verbo é uma palavra que enuncia, diz ou define alguma

cosa. O verbo implica sempre uma asserção ou afirmação” (RIBEIRO, 1885, p. 73). Como se percebe, ainda está presente um conceito filosófico na definição de Julio Ribeiro, ao definir verbo como “uma palavra que *enuncia*”.

Em seguida, Julio Ribeiro já desdobra outras conceituações para o verbo, as quais serão sobejamente utilizadas em gramáticas posteriores, como os conceitos de verbo intransitivo, verbo transitivo (*op. cit.*, p. 73-4), auxiliar, regular, irregular, impessoal, defectivo, perifrástico [periphrástico], frequentativo-terminativo, pronominal (*op. cit.* 75-6).

É de notar-se que, em Julio Ribeiro, as definições de *voz* aparecem da seguinte maneira: “162. Os verbos transitivos podem estar na voz ativa e na voz passiva. Estão na *voz ativa* quando a ação transitiva que representam é exercida pelo sujeito da oração: estão na *voz passiva* quando, pelo contrário, tal ação é exercida sobre esse sujeito” (*op. cit.*, p. 74).

Como se percebe, o autor cita as propriedades de variação em vozes, a princípio, apenas ativa e passiva. Ribeiro lançará duas indagações que reverberarão, até hoje, na classificação da *voz reflexiva*: a primeira, como veremos, dirá respeito ao fato de que ele, lançando mão dos estoicos (de quem, mais uma vez, também Saussure lançou mão para grande parte da formulação de suas teses), estabelece a possibilidade de verbos neutros, ou, como poderíamos interpretar, sem voz; a segunda, quando, não falando em momento algum numa suposta “voz” reflexiva, ele apenas assim se reporta, ao falar em verbos pronominais, tecendo, até, crítica em desdobramentos terminológicos de cunho gramatical a este fato:

9) Pronominal – quando por uso da língua emprega-se sempre com um pronome objetivo que representa o sujeito, ex.: “Queixar-se – condoer-se”.

A distribuição da ação do verbo em recíproca, reflexiva. Etc., está mais no domínio da lógica do que no da gramática [...]. (*op. cit.*, p. 76)

Voltando à primeira das reflexões lançadas por Julio Ribeiro, há pouco aludidas, ele sugere ser importante distinguir os verbos, seguindo a tradição estoica, de acordo com a voz em que estão, sem, contudo, dar a definição para voz, senão, repita-se, no contraste do tipo de verbo que a puder criar. Assim fala-nos o autor, evocando R. Schmidt (1839, p. 63):

Os Estoicos chamaram ao verbo transitivo em voz ativa – Καθηλό ρημα

ορθόν⁵² – *verbum rectum, verbo direito*; ao verbo transitivo em voz passiva deram o nome de – ὑπίον – *verbum supinum, verbo deitado de costas*; ao verbo intransitivo classificavam eles como – οὐδέτερον – *verbum neutrum, verbo que não era direito, nem deitado de costas*. Essas denominações foram tomadas, ao que parece, das atitudes diversas dos atletas ao darem e receberem golpes. (SCHMIDT, 1839, p. 74-5)

Percebe-se que as definições de voz estão atreladas, em Julio Ribeiro, às noções de atividade e passividade, por exemplo quando o autor menciona o étimo proveniente da analogia dos atletas “em darem e receberem golpes”. Portanto, subjaz a ideia de que a voz é definida segundo o processo verbal em relação ao sujeito, e segundo esse sujeito, em Julio Ribeiro e nos Estoicos, possa ser, até mesmo em função da natureza significativa do verbo, agente, paciente, agente e paciente ou nenhuma das três possibilidades anteriores.

Analisemos, agora, a conceituação de dois gramáticos anteriores à NGB (Eduardo Carlos Pereira e Manuel Said Ali), e, em seguida, passaremos ao bosquejo do que alguns eminentes gramáticos pós-NGB traçaram como conceituação da classe aqui analisada.

649. Verbo é a categoria gramatical que tem por função representar, na frase, a vida, o movimento, a atividade dos seres. Por isso define-o Ayer como a palavra que exprime a ação. Esta ação, porém, característica da função verbal, pode ser concebida apenas latente ou inerente nos seres, como acontece com os verbos NEUTROS⁵³ – *ser, estar, viver, morrer, sofrer*; ou formal e expressa, como acontece com os verbos ATIVOS – *lançar, andar, correr, escrever, partir, subir*. (PEREIRA, 1956, p. 335)

Adiante, E. C. Pereira aludirá à terminologia de verbos substantivos versus adjetivos ou atributivos, pondo-lhes, porém, a ressalva de pertencere “a sua origem na lógica da escolástica, antes que nos fatos da linguagem, como o demonstramos (205)” (*id. ib.*).

Nos §§ 204 (*op. cit.*, p. 118) e 655 a 664 (*op. cit.*, p. 338-340), o autor tratará das definições de voz (que analisarei na parte deste artigo voltada à questão). Importante observar-se que Pereira empreende uma classificação do verbo quanto ao sujeito (*op. cit.*, p. 160-163), nos §§249 a 258, classificando-os como verbos ativos, passivos, reflexivos e neutros. Como veremos, essa distinção semântica ou relacional (estrutural,

⁵² Infelizmente, o computador que usei não dispunha, nos caracteres gregos, dos espíritos fracos nem fortes para as vogais iniciais.

⁵³ Observe-se que Eduardo Carlos Pereira abona a denominação de verbos “neutros”.

dicotômica, pois que relaciona a significação do verbo à do sujeito) terá implicações nas definições de voz passiva. Isso pelo fato de que o que Pereira chama de “verbo reflexivo” será o verbo pronominal, e, segundo ele, nem sempre a circunstância de possuir pronome é suficiente para dar-lhe um estatuto de reflexividade, pelo que ele, citando Andrés Dello, chama-os de “quase-reflexos”, por terem “uma reflexividade quase imperceptível” (*op. cit.* p. 162), em verbos essencialmente pronominais, como “Em – eu me arrependo, ele se queixa, os pronomes – me, se, não indicam claramente uma reflexão da ação verbal sobre o respectivo sujeito, mas apenas uma revolução do sujeito sobre si mesmo.” (*id. ib.*)

Ainda na esteira dos verbos pronominais, E. C. Pereira trata o verbo de maneira que, ao que se sugere, a noção de reflexividade (e, pois, de VOZ reflexiva) não se consuma com a mera presença do pronome reflexivo:

257. [VERBO] PRONOMINAL ACIDENTAL é o verbo ativo quando aparece na frase acompanhado de pronome oblíquo, que claramente determina a *flexibilidade* da ação verbal, exemplos: amar-se, envergonhar-se, louvar-se, refletir-se, assentar-se, pôr-se etc. Exemplo: “Junto dos rios de Babilônia nos assentamos e pusemos a chorar, lembrando-nos de Sião”.

Obs. – Cumpre distinguir, entre os verbos pronominais, os verbos chamados RECÍPROCOS. Quando dois ou mais sujeitos praticam a ação verbal entre si, o *pronome oblíquo*, que indica esta reciprocidade de ação, e o verbo dizem-se RECÍPROCOS, exemplos: *Pedro e Paulo feriram-se reciprocamente. – Nós nos ofendemos um ao outro. – Saudai-vos uns aos outros. – Se a estes verbos quiséssemos dar valor reflexo, teríamos de dizer: Pedro e Paulo feriram-se a si próprios. – nós nos ofendemos a nós mesmos*, etc. Assim, os verbos *reflexos e recíprocos* se confundem, e para se evitar a *ambiguidade* é necessário juntarem-se ao verbo RECÍPROCO as expressões reciprocamente, um ao outro ou uns aos outros, e ao REFLEXIVO – *a si próprios, a nós próprios, a vós mesmos*. (*Op. cit.* p. 162-163).

Autores como Gama Kury (1997, p. 38) parecem ter proposto solução exequível para o problema, uma vez que a NGB não esposou a nomenclatura de “voz medial ou média”, pondo todos os casos em que há pronome reflexivo junto ao verbo dentro do conceito de VOZ REFLEXIVA, subdividindo-a de acordo com critérios de cunho semântico ou de conexão do verbo com o sujeito a que se relaciona, isto é, utilizando-se, por assim dizer, critérios semânticos e lógicos (cognitivos) para a subdivisão da voz reflexiva. Como veremos oportunamente, é importante salientar, entretanto, que o mesmo Gama Kury (*loc. cit.*) adota a terminologia: VOZ REFLEXIVA OU MEDIAL.

O outro autor anterior à NGB que queremos aqui trazer á discus-

são é Manuel Said Ali.

O autor define verbo da seguinte forma:

VERBO é a palavra que denota ação ou estado e possui terminações variáveis com que se distingue a pessoa do discurso e o respectivo número (singular ou plural), o tempo (atual, vindouro ou passado) e o modo da ação ou estado (real, possível etc.).

As diversas formas verbais dividem-se em dois grupos: finitas ou infinitas⁵⁴.

Chamam-se formas finitas todas aquelas que vêm sempre referidas a alguma das três pessoas do discurso:

(eu) escrevo, (tu) escrevias, (nós) leremos, (ele) ficou, etc.

São FORMAS INFINITAS as que funcionam como substantivo (INFINITIVO), adjetivo (PARTÍCIPIO) e advérbio (GERÚNDIO). Exemplos:

Escrever, falar; escrito, falado; escrevendo, lendo etc.

As formas infinitas não definem a pessoa do discurso em quem a ação ou estado se passa.

Excepcionalmente oferece o infinitivo português, a par da forma própria ou impessoal, uma forma pessoal ou flexionada: *o escreveres tu, o falarmos nós*. (ALI, 1963, p. 68)

Como veremos, Said Ali definirá “voz”, chamando o que a NGB determinaria como voz reflexiva de voz média ou medial, incluindo, nesta, uma *possibilidade* de alcance da reflexividade propriamente dita ou da reciprocidade.

Para fecharmos esta parte do artigo, pegaremos, ora, três gramáticos cujas obras nasceram depois da NGB, para observarmos como ocorrem suas definições de verbo.

Os primeiros serão Celso Cunha e Lindley Cintra, que estabelecem o que chamam de “Noções preliminares”, assim expressando-se:

1. VERBO é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa,

⁵⁴ Evanildo Bechara, nesta edição, lembra que a NGB preferiu a denominação formas nominais do verbo. Rocha Lima (1996, p. 122, rodapé) lembra que há, também a denominação de verboides (Rodolfo Lenz, *La oración e sus partes*, 3. ed., Madrid, Revista de filología española, 5 (1935), p. 396). Mattoso Câmara Jr. (CÂMARA JR., 1957, p. 385, SU. VERBOIDE/VERBO) também abona a nomenclatura “verboide” ao afirmar que “quando uma forma nominal encerra a ideia temporal de transcurso, isto é, de transitoriedade, típica do verbo, constitui uma forma nominal do verbo, ou VERBO NOMINAL, também dita VERBOIDE, apresentando-se na língua portuguesa como infinitivo, gerúndio ou particípio”.

isto é, um acontecimento representado no tempo:

Um dia, Aparício *desapareceu* para sempre.

(A. MEYER, SI, 25)

A mulher *foi educada* por minha mãe.

(MACHADO DE ASSIS, OC, I, 343)

Como *estavam* velhos!

(A. BESSA LUÍS, S, 189)

Anoitecera já de todo.

(C. de OLIVEIRA, AC, 19) (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 367)

Em seguida, os autores apresentam um subtítulo denominado FLEXÕES DO VERBO (*id. ib.*), referindo-se a elas da seguinte maneira: “O verbo apresenta as variações⁵⁵ de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO, de ASPECTO e de VOZ” (*id. ib.*).

Apesar de não estarem elencados entre as categorias aqui descritas, Cunha-Cintra arrolam ASPECTOS. Esse deslocamento parece dever-se à conceituação mesma que os autores empreendem ao aspecto:

Diferentemente das categorias do TEMPO, do MODO e da VOZ, o ASPECTO “designa uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do aqual o locutor considera a ação expressa pelo verbo” [MOUNIN, 1974, p. 41]. Pode ele considerá-la como conluída, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la como não conluída, ou seja, considerada nasua duração, na sua repetição (*op. cit.* p. 370).

Assim, Cunha & Cintra já observam, na realidade, 6 variações a que o verbo, por assim dizer, submete-se.

O último autor que queremos trazer à discussão é Evanildo Bechara, para quem “Verbo é a palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz.” Observemos que Bechara utiliza-se da perífrase “pode fazer indicação de” para referir-se às variações do verbo. Com isso, inclui ele “voz” entre as aludidas “indicações” possíveis, sem afirmar que se trate, porventura, de uma flexão, por exemplo. Nesta sua edição, Bechara não conceituará “voz”, mas partirá diretamente às definições do que cada uma delas apresenta como característica

⁵⁵ Observe-se que, embora no subtítulo os autores falem em FLEXÕES, em letras versais, na definição dos acidentes verbais eles falam, ora, em *variações*, e incluem, dentre elas, a de VOZ.

morfossemântica, como veremos no caso da voz reflexiva, objeto de interesse maior deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo, 1963.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM, 1998.

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. *Gramática de Port Royal*. Trad. Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AZEREDO, José Carlos de. *Dicionário Houaiss de conjugação de verbos*. São Paulo: Publifolha, 2012.

_____. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza*. 6. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1875.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Olisippone, Apud Ludonicum Rotovigiu Typographum, s/d [1540]

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1997.

CÂMARA JR. *Dicionário de filologia e linguística*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1957.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Herculano de. *Teoria da linguagem*. Coimbra: Atlântica, 1973.

CHEVALIER, J. Cl. *Histoire de la Syntaxe*. Naissance de la notion de complément dans la Grammaire Française (1530-1570). Genebra: Minard, 1968

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintáticas*. Lisboa: Edições 70, 1984.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 8. ed. ver. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. F Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ELIA, Silvio. *Dicionário gramatical*, 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

HAUY, Amini Boainain. *Vozes verbais*. Sistematização e exemplário. São Paulo: Ática, 1992.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1997.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Para a explicação da nova nomenclatura gramatical*. 4. ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1959.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida: explicação da nomenclatura gramatical brasileira*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Seuil, 1921.

MOUNIN, Georges (Dir.), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris: PUF, 1974.

NEBRIJA. Antonio de. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editora Nacional, 1980.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise e ensino*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva*. Curso superior. 100. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1956.

PLATÃO. *O sofista*. Porto: Sousa e Almeida, [s.d.].

RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Teixeira

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e Irmão, 1885.

SCHMIDT, Rudolphus. *Stoicorum Grammatica*. Halis, 1839.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E PRODUÇÃO DOS SENTIDOS

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

malon@uems.br

Nataniel Gomes dos Santos (UEMS)

nataniel@uems.br

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem na diferentes manifestações de linguagem (...) Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signo (...) Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos colocar em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 1999)

1. Introdução

O interesse pelas histórias em quadrinhos, doravante histórias em quadrinhos, enquanto objeto de reflexão em seus aspecto discursivo e não apenas semiótico tem aumentado nos últimos anos com edições de revistas específicas (*Journal of Graphic Novels and Comics*, da editora inglesa Routledge, conhecida por seus livros didáticos e acadêmicos; 9ª *Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos*, da USP) e também com publicações de diversos livros (GOMES, N. S. & RODRIGUES, M. L. (Orgs.) *Para o Alto e Avante. Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba-PR: Appris, 2012; GOMES, N. S. *Quadrinhos e Transdisciplinaridade*. Curitiba-PR: Appris, 2012; RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010; RAMOS, P. & VERGUEIRO, Waldomiro. *Muito além dos quadrinhos – Análise e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2013, VERGUEIRO, W, RAMA, A. & BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009 e outros). Neste sentido, as histórias em quadrinhos representam um espaço em que o ficcional do possível e o “real” (ORLANDI, 1990) se tocam, se cruzam, se confundem, reivindicam uma existência material e por fim se constituem realidade que já é um lugar da simbolização, da significação, um espaço dos “sentidos” (PÊCHEUX, 1997) estabilizados ou em

busca de estabilidade que lhe garanta a existência ou direito a circular. Pode-se considerar enquanto objeto de reflexão de aspecto discursivo e semiótico, as histórias em quadrinhos vem conseguindo circunscrever uma “formação discursiva” (ORLANDI, 1999, p. 43):

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na análise do discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. (...)

As formações discursivas podem ser vistas como regionalização do interdiscurso, conformações específicas dos discursos em suas relações

E nesse sentido que constituímos nossa reflexão sobre histórias em quadrinhos cujo recorte é a personagem *Superman*, em sua “posição sujeito” (ORLANDI, 2001) que é aquele que foi enviado, o salvador, o messias, pronto para ajudar as pessoas (GOMES, 2012), mas que no decorrer de sua história virou mais que isso, se constituiu em defensor do país e posteriormente do mundo, tendo como referência os estadunidenses. Essa posição de sujeito é atravessada pelas condições políticas históricas de dois discursos de uma certa envergadura de “formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997) distintas que desde o advento de “outubro vermelho”, referência a revolução russa de 1917.

2. A questão ideológica e a construção de sentido

Essas formações ideológicas são, respectivamente, o sistema capitalista de um lado e a proposta comunista de outro em que se defrontam o Estados Unidos da América e a ex-União das Repúblicas Socialista Soviéticas (até a queda do muro de Berlim, 1989). Dessas formações ideológicas decorrem inúmeras formações discursivas em que muitas possuem em certo alinhamento de sentidos e outras se distanciam, de um lado os partidos políticos de esquerda e de outros os partidos de direita.

É significativo compreender porque o *Superman* vem ajudar as pessoas desde “problemas” do cotidiano, evitar acidentes rotineiros até catástrofes, dedica-se também a fazer justiça, defender as pessoas, a cidade, o estado, o país, o continente e o mundo como missão destinada a qualquer “messias” (GOMES, 2012) de “mal-feitores”. Essa posição sujeito não o comporta, motivo pelo qual também vai defender o planeta de seres alienígenas (RODRIGUES, PINTO & LACERDA, 2012) em que contracenam com personagem do mundo real (Muhammad Ali, MH), em oposição ao mundo ficcional.

A dimensão da posição ideológica local para a posição universal do *Superman* não se trata apenas de uma ficção, vem atravessada e se constitui na defesa de um discurso cujo modelo de sociedade é capitalismo – em que o sentido de “democracia” se constitui e se confunde com o de liberdade. Essa posição do *Superman* vem contrapor o modelo do discurso comunista – em que o sentido de “igualdade e distribuição da produção de bens” é um princípio elementar. Não é uma posição do discurso do “bem” contra o “mal” ou em defesa de um sentido de “justiça”, mas um discurso que apresenta um modelo de sociedade em forma de propaganda política para o mundo. O sentido de democracia, liberdade e direito são reverberados produzindo efeitos de sentidos alhures, como se houvesse uma universalidade.

Não é sem propósito que o *Superman* de uma posição local em que seus enunciatórias são uma repórter e um chefe de jornal, ele gradativamente se desloca para a posição universal, para outros espaços de discursivização como o político, chefe de Estado, forças armadas etc. Esse deslocamento, considerando o gênero histórias em quadrinhos, destinados a princípio para o enunciatário infanto-juvenil, é significativo uma vez que o *Superman* passa de messias local e cotidiano para a formação discursiva dos grandes discursos. Esse deslocamento marca a inscrição na ordem do político marcando também a entrada de seu enunciatário infanto-juvenil na ordem do político. Se considerarmos a posição do sujeito enquanto propagandista de um modelo específico de sociedade, é com certa evidência que é necessário uma manutenção dos sentidos propagandeados para além da posição infanto-juvenil.

A popularização do SM, no primeiro momento como uma HQ como tantas outras, por sua reverberação de efeitos de sentidos acaba por extrapolar seu espaço de existência material do gibi para outros espaços semióticos como desenho e cinema. Esse “deslizamento” (ORLANDI, 2001) de espaço de “condições de produção de discurso” (Idem) não acontece sem uma mudança de posições sujeito de messias de um povo para defensor do mundo em que a suposta sede ou capital de referência são os Estados Unidos da América, terra do super-herói que se constitui no super-herói do planeta.

Isso pode ser constatado nos desenhos animados, nas séries feitas para televisão e nos sucessivos filmes, sem esquecer das edições históricas, reedições históricas e edições de luxo lançadas ano após ano. Não se trata apenas de um discurso de entretenimento, muito embora um dos seus efeitos de sentidos se representa como tal. O sentido de toda discursivi-

dade do *Superman* significa o modelo de vida, conceitos, representações e modos operantes dos americanos do norte. O *Superman* passa de entretenimento para o propagandeador na ordem do político em que as posições ideológicas são definidas tanto no espaço de produção material ficcional como no espaço de produção real.

Para compreender ainda o “acontecimento” do *Superman* talvez seja necessário revisitar de forma precária a constituição do povo do Norte da América que se deu por dissidência com a coroa inglesa, ou seja, aqueles que conhecemos como americanos do norte são herdeiros de um modelo de civilização europeia (invasão, dominação, subjugação de outros povos, valores e costumes aos seus). A “ruptura” (POSSENTI, 2005) que a princípio se apresentava como política e econômica da independência de uma coroa exploradora, os sentidos foram significados também com um modo de vida que representou em última instância no limiar das rupturas, um abandono com o passado com a tradição inglesa. Isso enquanto posição sujeito representa a negação de um modelo e ao mesmo tempo a proposta de um novo modelo.

Vamos nos reportar aqui de forma superficial e histórica alguns pontos que podem contribuir para compreender não apenas o SM, mas também a criação constante de heróis. Ao negar a posição sujeito inglesa, nega-se os mitos, os heróis, títulos de nobreza, batalhas, as histórias de si e o próprio passado, isso de alguma forma remete ao “vazio” de representação histórica já que nega-se/perde-se a referência “identitárias” (RODRIGUES, 2007 e 2010) e nisso há uma necessidade de “preenchimento” de sentidos de si na medida em que não se considera o outro com referência, pois para Rodrigues (2007, p. 104):

a identidade (com maior ou menos estabilidade) se constitui (surge em forma de negação, de afirmação, de oposição, de negociação, de resignificação, de divisão de espaço, de reivindicação) a partir de práticas de produção dos discursos, o que implica necessariamente sua filiação a espaços de discursividade.

Se distanciar da própria historicidade que constitui os sujeitos e a formação discursiva de inscrição e existência material, implica em um projeto gradativo de uma “nova” identidade ou no limiar uma resignificação, constituir com outros sentidos no processo de negação. Esse é um dos pontos de ruptura, no entanto, ao se pretender ser outro, há se construir novos heróis, mitos, histórias, personagens, lutas, lendas para que se preencha o que se quer negar para ser outro: não mais ingleses com tudo que isso possa significar e sim um “novo” inglês/americano com toda a possibilidade de existência a construir. Nega-se os sentidos de ser inglês

que é de alguma forma um distanciamento que, no entanto, da mesma forma que “não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” (PÊCHEUX, 2002, p. 56), também não há distanciamento ou ressignificação sem deixar “traços ou vestígios” de sentidos do que se foi.

É nesse sentido que a geração de heróis sucessivos vindo da ficção (história em quadrinhos, filmes, desenhos, série feitos para televisão, literatura etc.) tem sido uma constante chegando ao ponto de reunirem todos os heróis nas chamadas “Liga da Justiça” ou título similar. Cada um dos heróis representando um aspecto da negação daquilo que ser negar ou que se nega. Tem-se então “Capitão América”, o soldado que substituiu o cavaleiro e título de nobreza; “Batman e Robin”, defensores da justiça e está acima das instâncias legais, talvez possa fazer um paralelo com os nobres a quem se recorria para demandas ou até mesmo proteção, pois de acordo com o nobre a relação com a coroa possui maior ou menor influência.

O “Homem de Ferro” também é um protótipo de homem (outrora era cavaleiro) poderoso que quase que se basta por si só, também está acima ou no mesmo nível do poder do Estado. Um outro paralelo, o intermediário entre o povo e a coroa era o nobre que foi sendo substituído gradativamente pela lei em alguma medida, mas não em toda ela. Os nobres originários ou os primeiros, foram cavaleiros que devido sua dedicação, bravura e prestação de serviços ou missões a coroa, acabavam por ganhar ou conquista título de nobreza, prestígio, terra etc. Poderíamos ainda citar tantos outros heróis e procurar colocar em questão um paralelo entre os sentidos do que ser negar ou mesmo silenciar. Podemos citar o Besouro Verde, o Incrível Hulk, Fantasma, Mandraque, X-Men, Mulher Maravilha, Quarteto Fantástico, Homem Aranha, O Demolidor, Zorro, Rambo etc. De alguma forma todos eles convergem em seus sentido para o mesmo ponto: negar o passado e deixar para as futuras gerações esses heróis e não os de sua origem inglesa/europeia.

Pode-se considerar ainda em alguma medida que há uma certa relação entre a demanda de heróis dos americanos do norte com o cavaleiro e nobre inglês de tradição europeia. Um dos sentidos que talvez esteja em suspenso e merece uma pesquisa específica é que há uma busca incessante para preencher algo de si (americanos do norte), algo que parecer que falta ainda e nisso há uma cobrança de certos sentidos, talvez um vazio identitário já que não é mais inglês ou europeu. É nesse sentido que o

Superman e tantos outros heróis que deixam ser locais para se transformarem em universais inscrevendo-se em uma dimensão política ideológica como “salvadores” do mundo: o cavaleiro, o nobre que precisa preservar valores como liberdade, democracia e justiça com se fosse universais e naturalizados.

Há duas questões: a geração de heróis é algo peculiar dos americanos do norte; essa geração que é uma necessidade que marca questões identitárias que no entanto se projetou para fora de si mesmo.

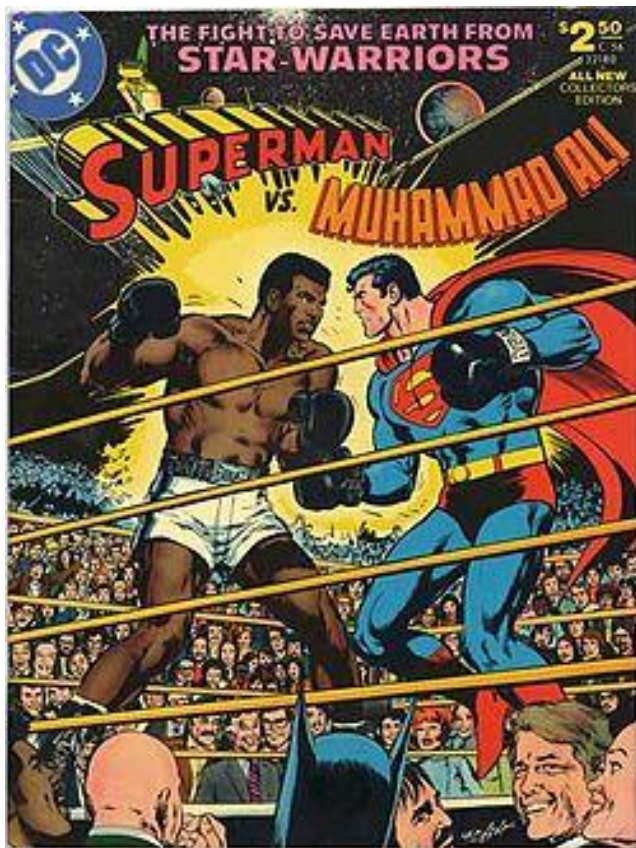
A ideologia nos quadrinhos pode ser vista claramente a partir da vocação das duas maiores editoras norte-americanas da área: a DC e a Marvel.

A DC tem uma visão mais ligada aos democratas, neste sentido, mais preocupadas com as necessidades das camadas menos favorecidas. Suas histórias são ambientadas em cidades fictícias, tais como Metrópolis, Gotham e outras, dando mais liberdade para criação e questionamento. Tal ligação pode ser percebida quando o ex-presidente George W. Bush (2001-2009) assumiu a presidência dos Estados Unidos coincidiu com a posse do arqui-inimigo do *Superman* no cargo nos quadrinhos. Quando Bush deixa a presidência, Luthor é deposto na ficção. Entre seus principais personagens, podemos destacar: Superman, Batman, Mulher-Maravilha e outros, que representam arquétipos dos deuses mitológicos.

Por outro lado, a Marvel tem uma visão de mundo mais voltada os republicanos, suas histórias se passam em um mundo com ligações com o real, seu personagem carro-chefe é um militar, o Capitão América, e a maioria das histórias é ambientada em Nova Iorque.

De qualquer forma, quando o leitor se identifica com o personagem dos quadrinhos, a construção de sentido e a naturalização do mesmo se torna mais fácil. Inevitavelmente toda a gama ideológica é levada no mesmo “pacote”.

A HQ *Superman VS Muhammad Ali* narra uma reportagem sobre o campeão do boxe Muhammad Ali, feita Clark Kent (alter ego do Super-Homem), Lois Lane e Jimmy Olsen quando os mesmos são interceptados por um alienígena que deseja destruir a Terra. Para evitar a destruição do nosso planeta, um campeão do mundo precisa enfrentar um guerreiro espacial. Logo surge a premissa de que *Superman* e Muhammad Ali devem lutar um contra o outro para determinar quem representará a Terra no combate.



Para dar vida a proposta tão inusitada do encontro de dois mitos norte-americanos foram escalados o roteirista Denny O'Neil e o ilustrador Neal Adams. O especial *Superman vs. Muhammad Ali*, lançado em 1978, em formato tabloide, trata o super-herói e o atleta com toda a grandeza que representam.

Na história, quando surge a necessidade de um campeão para representar o planeta contra um guerreiro alienígena, *Superman* e Muhammad Ali, doravante, MA, logo se apresentam para o confronto. Para resolver o impasse é necessária uma luta entre os dois. Para não ter vantagens, *Superman* atua debaixo dos raios de um sol vermelho, que o priva de seus poderes.

Essa não é a primeira vez que *Superman* encontrou personalidades de nosso mundo nos histórias em quadrinhos. Ele já havia enfrentado Hitler e Stalin para encerrar a Segunda Guerra Mundial, realizou uma missão para o presidente Kennedy.

Um dos grandes méritos da HQ é mostrar como um negro, fato inédito, consegue vencer o *Superman* e salvar a terra, o que só seria possível com uma editora como a DC, e mostrar que as diferenças da cor de pele são vistas por nós, mas não pelo alienígenas, fato mostrado quando eles pedem que os protagonista lutem uniformizados “já que são todos iguais”.

3. *Conclusão*

A ideologia faz parte das relações humanas, e se manifesta, inclusive, na linguagem. Além disso, ela pode ser encontrada até mesmo nos suportes mais populares do lazer e da diversão dos jovens, como nas histórias em quadrinhos.

No caso da história em quadrinhos destacada, ela trata do *Superman* como o arquétipo do herói do modelo a ser seguido, mas consegue subverter essa tendência quando um atleta do mundo “real” o enfrenta e ganha a luta, de quebra salva o planeta. Sendo mulçumano, negro e com um temperamento “forte”.

Neste sentido, a HQ *Superman vs. Muhammad Ali* contribui para o papel do negro na sociedade norte-americana seja solidificado e tenha o seu papel de “herói” reconhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES, M. L.; PINTO, M. L.; LACERDA, L. T. Condições de Produção de um acontecimento discursivo: Muhammad Ali Derrota Superman. In: GOMES, N. dos S.; RODRIGUES, M. L. (Orgs.). *Para o alto e avante*. Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula. Curitiba: Appris, 2013, p. 27-46.

_____. *MST: Discurso de reforma agrária pela ocupação. Acontecimento discursivo*. 2007. Tese (de Doutorado em Linguística), Unicamp, Campinas.

_____; SOUZA, A. C. S. de (Orgs.). *Linguagem e questões afrodescen-*

dentis. Dourados-MS: Life/UEMS, 2011.

GOMES, N. dos S. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 353-392.

**INDEPENDÊNCIA OU CUMPLICIDADE
DA LÍNGUA E DA HISTÓRIA:
EIS UM BRADO DE UM SUJEITO AGENTE OU PACIENTE?**

Geane Lopes Francisco Araújo (UEMS)
geanefran@hotmail.com

Miguél Eugenio de Almeida (UEMS)
mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abordar a importância da língua, principalmente no aspecto cultural, social e de identidade de uma comunidade e também permear o significativo papel da história nesse contexto, e para tanto, embasamo-nos em uma pesquisa bibliográfica. Nesse estudo, pretende-se abordar as duas vertentes de maneira a esclarecer o papel que cada uma exerce na sociedade, abordando pontos em comuns, contraditórios, mas principalmente, enfatizar o quanto ambos são fundamentais para que o ser humano construa a sua identidade, a sua língua e a sua história em seu percurso na vida.

Palavras-chave: Língua. Homem. Ação. História.

1. Considerações iniciais

Fazer parte de um povo, exercer uma atitude racional através do signo linguístico e sua decodificação é um processo longo, contínuo e histórico, visto que a língua retrata não apenas a realidade daquele momento, mas está correlacionada a fatores históricos da sociedade que a fala.

Como sabemos "tudo" sofre alterações, mudanças no decorrer dos anos, e a língua não é um caso à parte, pois sendo algo tão real é considerada viva, e dessa forma, não é uniforme, ao contrário, sofre influência cultural, social, econômica que se interligam por meio da história e se registram de forma escrita e oral pela língua.

No âmbito da linguística, o pesquisador da área tem um campo vasto, pois esses fenômenos influenciam a língua, portanto, conhecer, identificar e analisar as mudanças que ocorrem à medida que o tempo passa é a fonte dos estudos da linguística histórica.

Vale ressaltar que não é qualquer transformação ou diferença que caracteriza uma mudança linguística, pois muitas vezes são apenas características da fala que retratam regionalismos, sotaques e dialetos próprios

de um determinado lugar, assim, não é um exemplo de mudança, mas de variação que emergem da heterogeneidade da língua, como orienta Faraco (2005, p. 23): “nem toda variação implica mudança, mas que toda mudança pressupõe variação”.

No entanto, é importante esclarecer que uma variação pode se tornar uma mudança e o fator determinante neste processo é a regularidade.

A língua apresenta variações até que se torne regular, e para que haja uma comprovação, é necessário fazer uma descrição e explicação de como ocorreu essa mudança. É semelhante a uma pessoa que varia o cardápio até que defina o seu prato preferido, isso é claro, até que ele enjoe, pois essa escolha não é definitiva, em algum momento esse processo acontecerá novamente, conforme nos pontua Faraco (2005, p. 51): “embora a regularidade seja uma característica da mudança linguística, ela nunca deve ser entendida como absoluta”.

Assim acontece com a língua, o pesquisador da historiografia linguística fará uma busca sobre determinada época, onde estudará a dimensão interna da língua, em sua própria estrutura, para fundamentar como se desenvolveu a cognição linguística, estabelecendo comparações entre os elementos gramaticais ocorridos.

A dimensão externa é a parte em que se considera o contexto social, histórico e político que influenciaram este falante no período pertinente à época em estudo, considerando que a fala ou a escrita utilizada, principalmente esta última, registra a língua como é utilizada e isso se comprova por meio de documentos históricos.

Identificar essas transformações da língua não é tão fácil, pois os falantes não as percebem e isto se deve ao fato de que as mudanças não surgem repentinamente, pelo contrário, elas vão ocorrendo gradativamente até que se sobrepõem às variações, atingem uma parte para depois atingir o todo.

É o que se verifica nesta afirmação acerca das características da mudança e sobre os estados “variável ou invariável” da língua:

(...) cada estado de língua, definível no presente ou em qualquer ponto do passado, é sempre resultado de um longo e contínuo processo histórico; do mesmo modo que, em cada momento do tempo, as mudanças estão ocorrendo, ainda que imperceptíveis aos falantes. (FARACO, 2005, p. 45)

A princípio essas mudanças ocorrem na fala, depois se efetivam na escrita, e os falantes mais jovens são determinantes nesse processo, o

que se torna mais uma barreira à autenticidade da língua, pois a juventude é vista como impulsiva, o que caracteriza uma grande resistência.

Saussure é considerado o fundador da linguística estrutural por defender, em seu *Curso de Linguística Geral*, que a língua deve ser estudada apenas em sua estrutura, porém, estabeleceu dois vieses de estudos, a sincronia e a diacronia.

“A linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”. (1970, p. 271)

A diacronia, também chamada de histórica, tem como objetivo as mudanças por que passa a língua no tempo, enquanto que a sincronia, chamada de estática, pesquisa as características da língua apresentadas num determinado tempo.

Ainda nesse aspecto, o estudioso pode se orientar sob três vias para realizar seu estudo linguístico, voltar no passado e nele se concentrar, voltar ao passado para iluminar o presente ou estudar o presente para iluminar o passado. Essas diretrizes partem de pontos distintos e se assemelham no processo comparativo que é o princípio para a comprovação das suposições e também dos fatos.

Sendo assim, pode-se fazer um estudo linguístico estático ou abrangente, entretanto, é imprescindível que o pesquisador reconheça dois fatores primordiais que tornam a língua autêntica, a heterogeneidade e a instabilidade, pois em se tratando de linguagem e língua, nada é estático e permanente.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

Vimos que na mudança, a diversidade linguística é parte da língua, contudo isso se dá de forma lenta, gradual e contínua, ou seja, esse fenômeno é notável, apenas quando passa a ser muito falado e acaba sendo incorporado linguisticamente, primeiro na forma oral e depois na escrita.

Saussure (1970), linguista suíço considerado o fundador da linguística estrutural, acreditava possível estudar a história da língua sem conhecer as circunstâncias na qual ela se desenvolveu, porém, Faraco (2005, p. 58) afirma que não devemos estudar os fenômenos separadamente, mas contextualizá-los no encaixamento estrutural e social: “(...) não devemos estudar os fenômenos isoladamente: é preciso sempre abor-

dá-los no conjunto de outros fatos da história da língua, e até mesmo da subfamília ou da família a que ela pertence.”

Como se nota, há várias ideologias sobre esses estudos, o que o faz ainda mais significativo, visto que uma teoria contribui para a outra, tornando a linguística e a história uma área tão essencial à compreensão não apenas da língua, mas da existência humana.

Um estudo de uma língua verdadeiramente autêntico deve realizar uma busca não apenas na língua em estudo, mas nas línguas interligadas para comprovação dos fatos. No caso da língua portuguesa é primordial que isso se inicie do latim, pois apesar de muitos acharem que já é uma língua morta, é necessário uma sondagem, um acompanhamento dessas transformações, pois o latim é a base não só para a língua portuguesa, mas para muitas outras línguas.

No século XIX, linguistas criaram um método comparativo entre as línguas distantes no espaço como o latim e o sânscrito, constatando por meio de relações sistemáticas, semelhanças entre as línguas, tornando-se um grandioso estudo.

Jacob Grimm, um dos irmãos que ficaram famosos como contadores de histórias infantis tradicionais estudou o ramo germânico das línguas indo-europeias e tinha dados de catorze séculos para análise comparativa, estabelecendo assim uma sucessão histórica, denominando como gramática ou linguística histórico-comparativa.

Toda descoberta, todo avanço realizado pelo ser humano não fica apenas na fala. O homem desde a sua origem utiliza de imagens, de registros como a escrita para preservar seus conhecimentos e isso fica sob a responsabilidade da língua, um mecanismo comunicativo formado por fala e escrita.

A língua não é algo imaginário, surreal, mas algo real, concreto. Apesar de seu grande valor, ela só existe mediante ao falante, seja de forma oral, escrita ou até mesmo mediante a língua por sinais, tudo isso se concretiza por meio do falante, usuário da língua.

Se o homem é o falante da língua, a língua corresponde a um código que o difere dos outros seres. A trajetória do homem, de sua espécie e de sua comunidade faz a história, por isso não podemos estudar a língua sem estudar a história, pois ambas estabelecem uma relação mútua, de completude, enriquecendo cada vez mais os estudos linguísticos, filológicos e conseqüentemente, a história.

Segundo Bakhtin (1992), a linguagem permeia toda a vida social e preenche nela um papel central de formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos, sendo assim podemos complementar que a língua é capaz de formar a identidade de uma pessoa, bem como de uma sociedade, carregando além da escrita, traços culturais, pessoais e a própria história individualizada ou coletiva, de determinada comunidade ou região.

Nesse aspecto, convém mencionar o caso da palavra mandioca que é mais usada na região Centro-Oeste, macaxeira ou aipim na região Nordeste, que além de transmitir um signo linguístico, semanticamente representa algo comum, conhecido às pessoas do lugar e portanto, transmite de certa forma a cultura, a origem e a história de um povo. É o que se verifica na citação de Pereira (2007): “A língua que usamos revela o que somos (...) está na música, na arte, no trabalho, na política, em toda a cultura (...)”.

Não dá para desvincular a língua da história, pois cada um tem a sua importância, apesar de parecer algo tão distinto, há mais pontos em comuns do que controvérsias, visto que desempenham um papel social, cultural e identitário.

Mesmo que considerássemos que a língua fosse apenas um código linguístico e que a história somente os acontecimentos, não poderíamos e nem podemos negar que os dois estão em transformações, pois cada época tem sua realidade, sua instabilidade e um constante movimento.

Na história ou na escrita, portanto, os estudos linguísticos e históricos não podem ser dados como prontos e inacabados. A língua pode ser estudada também como parte da história, até mesmo as suas alterações, mudanças que ocorrem em relação ao tempo, pois isto é natural do sistema linguístico, o que garante a contemporaneidade.

Isso ocorre também com a história, estuda-se o passado como um processo, uma busca para se entender o presente, garantindo assim a todas as gerações o direito ao conhecimento de épocas, aos acontecimentos passados e atuais, até para que o ser humano consiga se descobrir como um “eu” que integra esse processo, essa história, como afirma Marcuschi (2000): “A língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana”.

Estabelecendo um paralelo entre a história e a língua, notamos que a primeira se constrói através dos acontecimentos e os estudos das línguas utilizam a história como reconstrução do passado, estudam o pas-

sado como forma de entender o presente e estudam o presente para elucidar o passado.

Nesse ponto, é importantíssimo esclarecer a diferença entre linguística histórica e história da linguística. Carlos Alberto Faraco (2005, p. 13) conceitua a primeira como disciplina responsável pelos estudos das mudanças que ocorrem nas línguas humanas à medida que o tempo passa, e a segunda como estudo da história de uma ciência, recuperando suas origens e seu desenvolvimento no tempo.

Podemos elucidar essa consideração apontando as fotografias como uma forma de registro da história, no entanto, a imagem não é capaz de contar, detalhar, comparar, enfim, transmitir o que compõe aquele momento.

Já a língua apresentada em sua forma oral pode descrever, minuciar, entonar, enquanto que a língua escrita, pela simples construção da letra, da sílaba, da frase, de um enunciado ou de um texto, demonstra singela ou ricamente o tamanho de sua importância.

3. Considerações finais

Não se pode negar que há diferenças relacionadas ao conceito de língua e de história, porém, fica claro que ambos desempenham um papel social e que apresentam uma relação mútua, de completude, ora sendo um sujeito agente, desempenhando a sua função literalmente de instrumento comunicativo, ora sendo paciente, sofrendo influências do outro.

A história se construirá com o passar dos anos e a língua registrará esses momentos, enfim, não há história sem a língua e nem a língua sem a história, pois nada é por acaso, até a língua tem a história, sua trajetória, seu contexto.

Essa parceria é fundamental na construção da existência humana, e como já abordarmos, esse processo felizmente é contínuo, garantindo assim as gerações atuais e futuras que usufruam desses conhecimentos, conheça a história de sua espécie, de seu povo e de sua língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BAKHTIN, M. Discourse in the novel 1934-35. In: _____. *Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 259-422.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

LABOV, W. *Principles of Linguist Change*. V. 1: Internal Factors. Oxford: Blackwell, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *O papel da linguística no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000.

PEREIRA JR, L. C. *Sobre a Revista Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/sobre_revista.asp>. Acesso em: 15-02-2008.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

TARALO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1981.

LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE GUATÓ

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

Cada pedaço desta terra é sagrado para o meu povo. (...) Os mortos do homem branco esquecem sua terra de origem quando vão caminhar entre as estrelas. Nossos mortos jamais esquecem esta bela terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. (...).

Essa água brilhante que escorre nos riachos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. (...) cada reflexo nas águas límpidas dos lagos fala de acontecimentos e lembranças da vida do meu povo. O murmúrio das águas é a voz de meus ancestrais.

(Chefe Seattle
ao Presidente dos Estados Unidos- 1854)

1. Introdução

Com base em Godói Filho (1986), é possível afirmar que o Pantanal é uma paisagem geologicamente recente, uma planície aluvial quaternária, um exemplo de bacia tectônica de sedimentação atual com características de bacia intratectônica, que se individualizou no final do período mesozoico. Godói Filho (1986) calcula que a Bacia do Alto Paraguai possui uma área aproximada de 500.000 km², dos quais 28%, ou 140.000 km², pertencem à Bolívia e ao Paraguai. O Pantanal Mato-grossense situa-se no centro da América do Sul, na Bacia do Alto Paraguai que, por sua vez, está localizado entre os paralelos de 14°00' a 22°00' de latitude Sul e os meridianos de 53°00' a 66°00' de longitude Oeste de Greenwich. E sua extensão, estimada por Adamoli (1982) e Garcia (1984) é de aproximadamente 139.111 km². (OLIVEIRA, *apud* GARCIA, 1984, p. 15).

Nessa região, quase fronteira com a Bolívia, encontra-se a comunidade indígena denominada guató, comunidade esta que será destacada nessa pesquisa. Alguns índios guatós moram na aldeia Uberaba que se localiza em uma ilha fluvial, no Canal D. Pedro II: a ilha Ínsua e nela, está localizado o II Batalhão de Fronteira do Exército Brasileiro, conhecida como Bela Vista; outros, na cidade de Corumbá – MS.

A foto a seguir mostra a beleza natural da aldeia Uberaba.



Figura 1- Foto da Aldeia Uberaba (vista ao longe), na ilha Ínsua.

Estudiosos como Oliveira (1996), Palácio (1984) e Schmidt (1942) afirmaram que os índios guatós são os últimos remanescentes dos grupos canoieiros do Continente Americano; tribo considerada extinta pelos antropólogos, por mais de quarenta anos.

Em se tratando da língua guató, esta foi documentada pela primeira vez por Castelnau (1851), fazendo parte do tronco linguístico macro-jê. Atualmente, são poucos os seus falantes, tendo em vista que a maioria dos falantes da comunidade, em destaque, fala só o português.

Diante disso, surge a necessidade de se fazer um estudo para se verificar a influência da língua portuguesa na fala dessa comunidade. A urgência em proceder ao estudo está no fato de a língua de origem – o guató – não ter relação imediata, com qualquer outra língua ou famílias linguísticas conhecidas.

1.1. Objetivo

Fazer uma investigação, um documentário e dentro da proposta, um estudo que revele, por meio de depoimentos de vida e de uma pesquisa sociocultural, o modo como o grupo étnico guató enxerga o mundo, conhecendo um pouco da história dessa comunidade e saber a concepção que os informantes têm sobre os vocábulos “terra” e “rio”, unidades lexicêmicas que representam o campo semântico e cultural do grupo.

1.2. Metodologia

A presente pesquisa é de natureza dialetológica/sociolinguística, situando-se na interdisciplinaridade das ciências sociais e da ciência da linguagem. Consideramo-la dialetológica porque este trabalho se define como uma metodologia de trabalho que passa por várias etapas: uma fase de preparação, (escolha de locais e dos informantes para as viagens e coleta dos dados); uma, de execução (viagens, coleta de dados, com um questionário adequado, entrevistas, transcrição e levantamento dos segmentos linguísticos); outra, de análise e aplicação da teoria adotada, ao procurarmos documentar esse vastíssimo vocabulário sobre a cultura, história e linguagem do grupo guató.

Ao todo, foram realizadas quatro viagens à aldeia Uberaba para a coleta do material linguístico, utilizado na pesquisa, no período que compreendeu de julho de 1999 a julho de 2000. A primeira viagem que fizemos foi, apenas, para mantermos contato com a comunidade em questão. Sendo o local de difícil acesso, só havia duas alternativas: aérea ou fluvial. Optamos pela aérea, pois na época o rio estava muito cheio e não era aconselhável uma viagem, via fluvial.

Como pretendíamos, nesta pesquisa, levantar a memória histórica e cultural, bem como as características linguísticas dos antepassados indígenas da comunidade em estudo, optamos, por entrevistar as pessoas mais idosas do local, pois acreditamos que essas pessoas possuem as informações histórico-culturais que buscamos (cf. CARENO, 1997, p. 18).

Com isso, as variáveis sociais utilizadas foram restritas a informantes que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. São as seguintes essas variáveis: três faixas etárias, sendo a primeira de 18 a 30 anos, a segunda entre 31 a 60 anos e a terceira, acima de 61 anos, perfazendo um total de 15 (quinze) informantes, sendo 10 (dez) residentes na aldeia e 5 (cinco) fora dela, do sexo (masculino e feminino), nível de escolaridade (alfabetizado e analfabeto).

As variáveis foram classificadas em dois tipos: a) extralinguísticas: faixa etária, sexo e nível de escolaridade; b) linguísticas: dados morfossintáticos, semânticos e lexicais mais evidentes na fala dos informantes.

O léxico, neste trabalho, é entendido como competência lexical, considerado em sua função representativa de um sistema de possibilidades.

A relação entre o universo sociocultural deste grupo étnico e a sua representação, por meio de expressões lexemáticas, fez-nos levantar algumas hipóteses, às quais procuramos verificar ao longo do trabalho.

i) a perda do referencial linguístico de um povo deve-se ao fato não dele ter se isolado, mas sim, de ter mantido contato constante com falantes de outras línguas;

ii) o conhecimento da cultura de um povo está fundamentalmente relacionado ao estudo de sua língua que é forma e produto dela;

O estudo das línguas indígenas torna-se cada dia mais importante para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Rodrigues (1966, p. 4-5) assevera que, ao se estudar essas línguas, dois aspectos podem ser destacados: o estudo sincrônico e o estudo diacrônico. Os tópicos utilizados para a confecção dos questionários foram os descritos a seguir:

O tema *Família* com o objetivo foi verificar as semelhanças e diferenças de convívio dos índios que vivem na aldeia e dos que lá não vivem. O tema *Cultura e Hábitos Cotidianos* pensando em resgatar os costumes e as crenças dessa comunidade. O tema *Comunidade: Origem e Evolução* com o objetivo principal de obter o conhecimento da realidade e da trajetória, em relação à saída e ao retorno à aldeia, bem como, das mudanças ocorridas, dentro da referida comunidade. O tema *Medicina Popular* porque, como é do conhecimento de todos, as comunidades indígenas utilizam plantas medicinais, para curar todo e qualquer tipo de doença.

Com as gravações transcritas e levantado o corpus, procuramos enfatizar o objeto de nossa pesquisa que é o arquilexema “natureza”, considerando os lexemas TERRA e RIO, como formadores de campo lexical, referente ao objeto investigado – Natureza.

2. Aspectos histórico-culturais do grupo étnico

Quem são os guatós?

Os guatós são filhos legítimos do Pantanal. Com a extinção das tribos guaxarapós e paiaguás, os guatós ficaram conhecidos, historicamente, como últimos índios canoieiros por excelência, do Pantanal, pois vivem quase sempre sobre a água, em suas canoas usadas para o transporte, embora essas canoas sejam muito pequenas.



Figura 2 – Índio canoeiro. Pesca com arco e flecha.
(Fonte: *Terra*, 05/1999).

Susnik (1978, p. 19), com base nas informações linguísticas de Schmidt (1942, p. 230), afirma que seu nome tribal se correlaciona com a palavra *maguató* que designa frango-d'água. Constatou-se também, através de informações orais, que a palavra *maguató* pode-se referir, tanto a uma ave “frango-d'água”, como o vocábulo “gente”, pois possui mais de um significado, dependendo da situação em que é empregada. (Cf. OLIVEIRA, 1985, p. 51)

Segundo Palácio (1984, p. 48), o prefixo “ma” é uma flexão determinativa dos substantivos e está presente na maioria das palavras em *guató*. Dessa forma, *maguató* é a aglutinação de *ma* e *guató*.

3. Fundamentação teórica

A linguagem, enquanto fenômeno social, só pode ser entendida no seio da comunidade que a produz. A língua faz com que o homem interaja com o meio social em que vive. Assim, podemos perceber as transformações sociais que incorrerão em transformações linguísticas.

O reflexo dessas transformações é sentido na língua que, por sua vez, se ajusta para acompanhar o ritmo do progresso nas diversas áreas do conhecimento humano, cumprindo seu papel de expressar a realidade através de signos linguísticos. Com esse processo de adaptação, língua e sociedade unem-se de maneira indissociável, sendo uma, o reflexo da outra.

Contra a posição homogeneizadora da linguística estruturalista tradicional insurgiu-se a sociolinguística, tentando provar uma premissa oposta, ou seja, a de que 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, como muito bem salienta Monteiro (2000, p. 57), pois permite compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes relevam padrões de regularidade que, de tão sistemáticos, não podem ser devidos ao acaso.

Podemos dizer que a sociolinguística é uma ciência de suma importância, para estudarmos e compreendermos a realidade constituída pelos diferentes fenômenos variantes da língua, uma vez que a variação linguística é inerente a ela.

Percebemos essa questão na comunidade indígena dos guató, pois mesmo falando a língua portuguesa, eles não deixam de mostrar interesse em conservar a sua língua nativa, o que é notório quando dão seus depoimentos de vida, narrando suas experiências pessoais.

Segundo Ferreira (1992, p. 1511), a terminologia “rio” significa: curso de água natural, de extensão mais ou menos considerável, que se desloca de um nível mais elevado para outro mais baixo, aumentando progressivamente seu volume até desaguar no mar, num lago ou noutro rio e cujas características dependem do relevo, do regime de água.

Para o índio, a noção de rio vai mais além de simples conceito abstrato. Os rios são considerados como seus irmãos, pois além de saciarem a sede, neles corre a água que é o líquido da vida e, principalmente, são fontes de subsistência para seu povo.

4. Resultado

Ao analisarmos uma unidade lexical pertencente à língua dos guató, percebemos que estes têm diferentes maneiras de definir as unidades léxicas “terra” e “rio”, e o significado não é o mesmo da comunidade não índia.

O traço significativo constante em todo o conjunto de lexema é os verbos *ir* e *vir*, os substantivos *terra* e *rio* e os adjetivos *unidos* e *importante*, pois são percebidos em todos os relatos e, em todos os momentos, principalmente, em relação à ideia de retorno à ilha.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- (1) "...aqui ela num gosta di *lembrá* us passadu..." (B- 1B2A).
- (2) "...si *tornô* prá nós uma sigurança..." (B-1B4A)
- (3) "...da *terra*...prás pranta...lugá... prá morá..." (S-7A6A)
- (4) "...u *riu*::pá pegá pexi..." (S-7A 6A)
- (5) "...aqui é bom...qui a genti é unido...assim dessi jeitu...né?" (CAB-12A7A)

Outros lexemas como *conhecer*, *amigar*, *namoro*, *parente*, *sobrinha*, *legítima*, *solteira*, indiretamente estão presentes, já que os consideramos como definições da unidade léxica.

Os sete lexemas têm semas em comum. O traço que os agrupa é a consanguinidade, ou seja, laços originados pelo parentesco natural e social, visto que a tribo forma uma grande rede de relações que se entrelaça de tal maneira que, muitas vezes, se torna difícil esclarecê-las. A afetividade e as relações familiares definem as manifestações de união dessa etnia.

- (6) "...aí si *cunhecemu*..." (M-2B5A).
- (7) "...aí *amiguemu*..." (M-2B5A).
- (8) "...(*intão* era só primu)... *intão* num tinha *namoro*..." (E-7A13B)
- (9) "...só *parenti*... (essa mininada são tudu minha *subrinha*)..." (M-2B1A)
- (10) "...(*só parenti*).. essa mininada são tudu minha *subrinha*..." (M-2B1A)
- (11) "...essa aí é *guató ligítima*... (us filhu dela tamém)..." (A-5B3A)
- (12) "...eu só *sortera*..." (A-5B2C)

Outros semas que praticamente se apresentam em todas as unidades léxicas são os *s1* e *s2*, ou seja, "no lugar" e "de lugar", pois quase todos os lexemas do quadro II, refere-se a eles: *queria*, *abria*, *saía*, *abandonaram*, *terra*, *ilha*, *sonda*, *qualidade*, *misturado*, *unido*, *passaram*, *gostoso*.

- (13) "...elis *quiria* era tirá us moradó daqui..." (B-1B2A).
- (14) "...(*intão* elis saía po riu) *abria* morada, a caça a pesca era a..." (B-1B4A).
- (15) "...elis *saía* pur aí essis aterru aí prá fora..." (M-2B2A).
- (16) "...(*só sei* qui sairu)...*abandonaru* tudu..." (M-2B2A).
- (17) "...num *quiria* dexá nois vortá pa *terra*..." (SE-8A5A).
- (18) "...essa *ilha*...significa qui nois tamu revivenu di novu..." (SE-8A5A)

- (19) "...u pessoal pesca mais di *sonda*..." (B-1B2A).
(20) "...i tinha otras qualidadi di *vida*.." (SE-8A6A).
(21) "...sô puro...sô *misturadu*..." (B-1B1A).
(22) "aqui é bom qui a genti é *unidu*...anssim dessi jeitu...né?...?" (CAB-12A6A).

5. *Considerações finais*

O que mais nos preocupou, nesta pesquisa, foi conhecer com mais profundidade a história dessa comunidade, pois a mesma já havia sido considerada extinta e, acreditamos, que só através de pesquisa dessa natureza é que se pode divulgar os costumes e os hábitos de um grupo étnico e contribuir para o resgate da identidade e da cultura do mesmo. Foi possível constatar que alguns habitantes ainda conservam parte de sua cultura, preservam o dialeto pertencente ao grupo macro-jê e apreciam o trabalho comunitário. No entanto, o nível de aculturação linguístico e cultural dessa comunidade já está bastante acelerado, como fato observado durante o contato direto com os informantes.

A partir dos dados apresentados neste trabalho, foi possível obter uma visão mais clara da realidade étnica, social, cultural e linguística da região. Fizemos um levantamento das variantes existentes na fala da comunidade e procuramos caracterizá-las.

As características linguísticas estudadas nos mostram que a linguagem falada nesta comunidade tradicional está em franca mudança. Confirmamos a hipótese IV ao inserirmos as unidades lexicais em uma esfera única da relação social é certa de que cada língua configura linguisticamente a realidade a seu modo, feito o recorte do *corpus*, escolhendo-se o arquitelexema TERRA e RIO. O valor das unidades léxicas está condicionado por e é dependente de uma norma de avaliação que pode variar de grupo para grupo ou de situação para situação.

Em relação à primeira hipótese, confirmamo-la, pois esses índios ausentaram-se da aldeia por algum tempo e nesse período, mantiveram contato constante com falantes de outras línguas e não podendo estudar sua língua de origem, perderam seu referencial linguístico. Como sabemos, a língua varia e as variações linguísticas se operam em decorrência, não só de fatores internos da língua, mas também de fatores externos, como é o caso da etnia dos guató.

Quanto à língua da comunidade indígena os guató, é necessário que se faça, com urgência, pesquisas mais aprofundadas no sentido de resgatar e ensinar a língua aos demais membros da comunidade que não a dominam, principalmente as crianças, tendo em vista que, os poucos que a conhecem são aqueles já bastante idosos e se alguma coisa não for feita para ajudar esse povo a resgatar o que há de realmente seu, a língua nativa, com toda certeza, irá se extinguir bem antes que possamos imaginar.

De uma forma geral, esperamos que o presente trabalho possa contribuir, como fonte de consulta, para que se conheça melhor a realidade de uma região pouco conhecida e de difícil acesso, bem como as condições de um povo que embora nos documentos oficiais tivesse sido considerado extinto, sobrevive e continua sua luta pela conquista de seus direitos e pelo reconhecimento da comunidade internacional face às problemáticas enfrentadas ao longo da sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Para uma filosofia marxista da linguagem. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASÍLIO, M. *Estruturas léxicas do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BORTOLOTTI, I. M.; DAMACENO JÚNIOR, G. A. *O uso de plantas e animais pelos índios guató; Ilha Ínsua, Pantanal Mato-grossense*. Corumbá: UFMS-CEUC/EOA-CAAP, 1988.

CÂMARA JR., J. M. *Princípios de linguística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1985.

CARENO, M. F. do. *A linguagem rural do Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. Vol. 1. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis/SP.

CARTA ESCRITA, em 1854, pelo chefe Seattle ao presidente dos EUA, Franklin Pierce – divulgada pela Organização das Nações Unidas.

CARVALHO, N. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialetología*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FARACO, C. A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

GODOI FILHO, J. D. de. Aspectos geológicos do Pantanal Mato-grossense e sua área de influência. Corumbá: *Anais...*, Brasília: EM-BRAPA, 1986, 265 p. 63-76.

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

MOLLICA, M. C. (Org.). *Introdução à sociolinguística variacionista*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos didáticos)

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, J. E. de. Diagnóstico socioambiental da área indígena guató – ilha Ínsua. *Fronteiras*, UFMS, Campo Grande – MS. *Revista de História*, v. 2, nº 4, 1998.

OLIVEIRA, J. E. de. *Guató. Argonautas do Pantanal*. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PALÁCIO, A. P. *Guató: a língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*. Campinas: UNICAMP. Tese (Doutorado). Faculdade da PUC/São Paulo, 1984.

Revista Terra, Ano 8, nº 9. Edição 85, 1999, p. 52. São Paulo.

RIBEIRO, D. Culturas e línguas indígenas do Brasil. *Educação e Ciências Sociais*. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, n. 6, v. 2, p. 5-102, 1957.

RODRIGUES, A. D. I. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHMIDT, M. *Estudos de etnologia brasileira*. Tradução de Catharina Baratz Cannabrava. *Brasiliana*, Gr. Formato, v. 2. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1942.

SUSNIK, B. *Etnologia del Chaco Boreal y de su periferia* (Siglos XVI y

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XVIII). Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero. (Los Aborígenes del Paraguay, 1), 1978.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985.

VANDRESEN, P. Introdução. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

VILELA, Mário. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina, 1979.

MAFALDA, DE QUINO, E A QUESTÃO DO FEMINISMO

Esther Azélia Conche (UEMS)

esther_conche@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

1. Introdução

As histórias em quadrinhos hoje estão presentes tanto nos lares como também nas escolas e constitui-se em um rico material para se trabalhar leitura e escrita em sala de aula tendo em vista que constitui-se em uma leitura prazerosa que encanta as crianças.

Entretanto é imprescindível que o educador possua um olhar crítico sobre esse material antes levá-lo para a sala de aula, pois ao mesmo tempo em que proporciona entretenimento, pode também provocar alienação já que muitos deles trazem embutido ideologias.

Neste estudo a ênfase é dada as histórias em quadrinhos da personagem Mafalda, criada pelo desenhista Quino, um dos mais importantes humoristas Argentinos no ano de 1962.

Mafalda tornou-se famosa pelo seu posicionamento contestador e seus pensamentos avançados para a sua idade e para a época em que vive – anos 60 – já que trata-se de uma criança de apenas 6 anos de idade. A insatisfação é uma característica marcante, ela está sempre questionando sua família, o estado, a sociedade e a política.

O feminismo nas tiras da Mafalda é apresentado através do seu comportamento inovador para uma “mulher” na década de 60, pois ela era uma menina que ousava a levantar a sua voz e questionar tudo a sua volta.

A sua relação com seu pai e sua mãe é de uma criança incomum, pois no período em que ela vivia criança não tinha voz e nem a liberdade de questionar as autoridades familiares.

Inicialmente esse estudo apresenta alguns conceitos e tipos de ideologias, posteriormente aborda sobre a questão do feminismo e apresenta um breve histórico das histórias em quadrinhos e ideologia presente nos mesmos e finalizando apresenta uma análise crítica de três tiras da Mafalda.

2. Ideologia

2.1. Conceito

Toda forma de comunicação, como expressões, imagens, mensagens, frases, dentre outras seriam inofensivas se não viessem cheias de ideologias com o intuito de promover interesses da minoria que discrimina a maioria, necessariamente os mais desprivilegiados.

Segundo Roso et al. (2002) é que a 'ideologia' não é um tipo especial de mensagem, como alguns podem supor, porém o que ela tem de diferente é carga semântica nela embutida, por isso é que a mesma pode estar presente qualquer tipo de mensagem, até mesmo no discurso científico. Basta uma leitura mais atenta e se perceberá em qualquer material de comunicação social a presença da ideologia presente.

Marx e Engels (*apud* RAFFAELLI, 1994) conceituam ideologia como uma falsa consciência que se opõe ao verdadeiro conhecimento da realidade. Já para Gramsci (*apud* RAFFAELLI, 1994, p. 55) ela não se limita apenas em encobrir a realidade mas "permite o aparecimento de regras de conduta e comportamentos capazes de mudança e está presente em todas as manifestações da vida individual e coletiva".

Para Bressan (1989, p. 340) "ideologia pode ser concebida como um conjunto de ideias, crenças, valores e aspirações de um grupo ou classe que mobilizam (e constituem) sob dadas condições de existência, indicando o que fazer, como fazer e porque fazer."

A ideologia dominante apresenta superioridade e materializa-se em instituições (família, escola, igrejas, Estado, etc.) e práticas sociais inculcando-se em cada indivíduo. Assim, acaba-se homogeneizando pensamento e ação e o interesse de uma determinada classe – normalmente a classe dominante – passa a ser o interesse de todas as demais classes. (RAFFAELLI, 1994).

Para o autor referenciado o principal aparelho ideológico existente é o Estado responsável pela supremacia política e cultural das classes dominantes e a indústria cultural de massa ocupa um lugar privilegiado.

De acordo com Roso et al. (2002) pode-se compreender a ideologia como um sistema de regras semânticas, portanto, somente é possível percebê-la quando se fizer o desembaraçamento de tais regras. Além disso, ela não está presente apenas no conteúdo da mensagem mas também na forma como é ela é dita.

Para Fiorin (2008) os discursos semânticos assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação constituem a consciência e por conseguinte sua maneira de pensar o mundo, por isso certos temas são recorrentes na maioria dos discursos. Para o autor a semântica discursiva é campo da determinação ideológica e pode ser tanto consciente como inconsciente.

2.2. Tipos

Procurando sistematizar as ideologias autores costumam dividi-las em distintos tipos: Therborn (2013) apresenta quatro tipos: ideologias inclusivo-existenciais, inclusivo-históricas, posicional-existenciais e posicional-históricas.

As *ideologias inclusivo-existenciais* versam sobre aspectos que estão diretamente relacionados a existência humana ai envolve tanto a vida como a morte, o sofrimento, a alegria, bem como a ordem natural das coisas. Therborn (2013) ensina que os tipos mais comuns de discurso que tratam sobre esse tipo de ideologias são os mitológicos, religiosos e moralistas.

Verificam-se as *ideologias inclusivo-históricas* nos discursos que tratam dos seres humanos enquanto seres históricos que faz parte de um mundo social histórico, composto de distintos grupos onde as pessoas se inter relacionam, como, por exemplo, as tribos, vilas, etnias, Estado, nação, igreja.

Segundo o autor supracitado as ideologias inclusivas além de definirem o pertencimento das pessoas em determinado grupo social também promovem a exclusão, posto que se o indivíduo não pertence a um desses grupos mencionados automaticamente será excluído dos demais grupos, sob diferentes pretextos.

As *ideologias posicional-existenciais* tratam sobre o indivíduo e a posição que ele ocupa no mundo enquanto ser humano e que o distingue dos demais como em relação ao gênero, ciclo de vida, que vai da infância à velhice. Ela procura deixar claro ao sujeito o que ele é e os aspectos que o diferenciam dos demais, o que é bom e possível para ele. (THERBORN, 2013)

Ideologias posicional-históricas constituem os componentes de uma família, sua estrutura e linhagens, uma determinada região geográfica

ca e seus habitantes, os distintos estilos de vida, as diferentes profissões e status educacional particular, as posições de poder e de segregação, bem como os membros de diferentes classes. (THERBORN, 2013)

Importante salientar que os autores dividem as ideologias por mera sistematização, entretanto, deve-se ficar claro que elas não aparecem na linguagem cotidiana da maneira concreta como foram apresentadas, pois elas podem aparecer isoladamente no discurso assim como pode estar presentes em um mesmo discurso as quatro formas de ideologias apresentadas. O que Therborn (2013) quer enfatizar é que uma ideologia religiosa, não é apenas uma ideologia inclusiva existencial, tendo em vista que em comunidades multirreligiosas ela aparece também como ideologia histórico-posicional.

3. A questão do feminismo

Para abordar sobre o feminismo é imprescindível discutir inicialmente sobre a submissão feminina, pois a luta das mulheres iniciou visando acabar com a vida de opressão que perdurou durante séculos e que ainda se mantém atualmente mas de forma menos acentuada.

Segundo Rago (2004) na época colonial às mulheres viviam no mundo privado, portanto, excluídas da vida pública, assim como os escravos.

Enquanto perdurou o regime patriarcal, o homem procurava sempre diferenciar-se da mulher tanto que ela era considerada um sexo frágil – imagem que ainda vigora no contexto atual só que com menos intensidade. Essa era uma das formas que utilizava para demonstrar a sua superioridade sobre a mesma. (FREYRE, 1997).

Prado Júnior (1996, p. 32) complementando as idéias expressas acrescenta que “a situação da mulher na época colonial era de extrema opressão. Somente moças que possuíam dote conseguiam se casar.” Mesmo casada a situação da mulher era de submissão, ela deixava de obedecer aos pais para obedecer ao esposo.

A mulher estava destinada ao casamento, raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam apenas à igreja e ainda acompanhadas. A única possibilidade disponível para fugir do domínio do pai ou do marido era a reclusão em um convento, caminho seguido por muitas (SAFFIOTI, 1969).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A educação na época colonial não era valorizada. Assim, a instrução já era raridade até para os homens, apenas alguns que iriam seguir a carreira religiosa, para as mulheres nem se cogitava o acesso à mesma.

A condição feminina foi aos pouco se modificando a partir da chegada da família real no Brasil no final de 1807, que trouxe muitos costumes que até então não se via no país, apesar de que muitos outros ainda permaneceram cristalizados (SAFFIOTI, 1969).

Acrescenta a autora que o processo de urbanização também contribuiu para tal mudança, pois a partir de então a mulher começou a frequentar festas, teatros, possibilitando um aumento em seus contatos sociais.

Entretanto, foi apenas no final do século XIX que a mulher sai da domesticidade e começa aos poucos se integrar na sociedade. As primeiras profissões que aparecem são as de professora e escritora. As poucas conquistas das mulheres não foram suficientes para as tornarem mais livres. O que se percebia ainda era certa sacralização da mulher que, embora dançasse nos bailes de máscara, pouco falava, pouco fazia para libertar-se da opressão masculina, tendo ainda que permanecer virgem até o casamento. Assim, o processo de urbanização apresenta a sociedade uma mulher burguesa, não menos subserviente que a senhora de engenho, porém, mais culta.

A urbanização, que se acelerou na segunda metade do XIX, e a industrialização grandemente impulsionada nos anos de 30 do século XX afetou a organização da família brasileira. Esses dois processos alteraram as dimensões da vida da mulher, uma vez que ela teve seus papéis no mundo econômico modificados. As mulheres saíram progressivamente da reclusão no lar para trabalhar em fábricas, lojas e escritórios.

A partir de então não menos discriminada a mulher sai para o mercado de trabalho e passa a contribuir com a manutenção financeira do lar e em muitos casos como a única provedora do mesmo. As conquistas foram aos pouco se materializando. Assim, as mulheres passaram a fazer parte da vida social, econômica e política do país. Entretanto, sofrendo todo tipo de discriminação e exposta as mais diferentes formas de violência, muitas vezes com a conivência da própria sociedade que tem cristalizado a ideia de que a mulher deve ser submissa ao homem em todos os aspectos. (SAFFIOTI, 1969)

Muitas mulheres inconformadas com tal situação, já na segunda

metade do século XIX lideram o “movimento feminista”, um movimento coletivo de luta das mulheres. A luta encabeçada pelas mesmas, parte do reconhecimento de que as mulheres são extremamente oprimidas dentro da sociedade e que essa condição não encontra-se inscrita na natureza, assim existe a possibilidade de transformação (SOARES, 2004, p. 168).

A autora esclarece ainda que a luta pela igualdade entre homens e mulheres teve início no século XIX e marcou a discussão sobre a democracia durante todo o século XX, provocando avanços importantes no cenário social, político e cultural não só no Brasil, mas em todo o mundo.

Segundo Soares (2004), no Brasil o movimento feminista ressurgiu em meados de 1970 com diferentes características dos movimentos feministas surgidos na Europa e nos Estados Unidos nos anos de 1960.

Tratava-se basicamente de um movimento que questionou o papel da mulher na família, no trabalho e na sociedade, lutou por uma transformação nas relações humanas e pela extinção das relações baseadas na discriminação social e de gênero, e agregou a dimensão de raça/cor de pele para uma maior compreensão da situação das mulheres (SOARES, 2004, p. 170).

A reivindicação do movimento feminista brasileiro ia além da esfera doméstica. A mulher luta por um novo papel dentro da família, pela maior participação no mercado de trabalho sem sofrer discriminação e ainda deu ênfase às mulheres negras que sofrem duplamente a discriminação em nosso país, ou seja, ela é discriminada por ser mulher e ainda pela condição de sua cor.

De acordo com Soares (2004), nos anos de 1970 e 1980 os movimentos das mulheres alcançaram saldos positivos com inúmeras conquistas que marcaram a história. Primeiramente, fizeram surgir inúmeros movimentos sociais nesta mesma década como os movimentos jovens, negros, mulheres, homossexuais, índios, ecologia, dentre outros e também criou novos direitos que apareceram na Constituição de 1988. Foram ainda criados espaços próprios de reflexão e ação em prol dos direitos das mulheres e ainda desempenhou papel relevante no processo de democratização no sentido de ampliação e da consolidação dos direitos humanos, compreendidos como direitos políticos, sociais e econômicos.

O fato é que hoje já existe uma maior receptividade em relação à mulher e o mercado de trabalho, no entanto, de acordo Souza e Francisco (2004) esta receptividade ao gênero feminino deve ser analisada com cautela, pois apesar do acesso ao mercado de trabalho, as mulheres ainda sofrem discriminações no ambiente organizacional, não são todos os car-

gos e funções que podem ser ocupadas por elas.

4. *Quadrinhos*

4.1. Breve histórico sobre os quadrinhos

As histórias em quadrinhos datam do início do século XX quando começou-se a buscar novos meios de comunicação e expressão gráfica e visual, explica Dutra (2007). Meio de comunicação que se desenvolveu significativamente após o advento da tecnologia e dos novos meios de impressão.

A literatura trás como precursores das histórias em quadrinhos o suíço Rudolph Töpffer, o alemão Wilhelm Bush, o francês Georges ("Christophe") Colomb, e o brasileiro Angelo Agostini. Entretanto, alguns autores atribuem a criação das histórias em quadrinhos a Richard Fenton Outcalt, *The Yellow Kid* em 1896. Isso porque esse autor reorganizou tudo o que havia sido criado até então introduzindo o balão, onde são colocadas as falas das personagens. (DUTRA, 2007).

Inicialmente as histórias em quadrinhos eram basicamente humorísticas e os temas estavam relacionados as travessuras de crianças e bichinhos.

No final da década de 30, mas precisamente em 1933 surgem os super heróis, com destaque para o *Superman* de Siegel and Shuster que possuía identidade secreta. Revista que somente chegou às bancas em 1938. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, deflagrada os quadrinhos logo despertaram interesses políticos, surgindo um novo herói em quadrinhos "O homem de aço" que se tornou alvo de polêmicas.

A partir de então as histórias em quadrinhos deixaram de ser vistas apenas como forma de entretenimento com temas infantis e passou a ser carregadas de ideologia, tanto que pessoas da esquerda em todo o mundo viam no *superman* o símbolo do imperialismo norte-americano e, por outro lado o Partido Republicano viam no personagem a simbolização nazista.

Entre os anos de 1940 até 1945 foram criados aproximadamente quatrocentos super heróis mas nem todos caíram no gosto de público e logo deixaram de existir. Além de Superman outros heróis em quadrinhos que se destacaram foram *Batman*, criado em 1939 por Bob Kane, e o Capitão Marvel, de C. C. Beck, Capitão América, de Jack Kirby e Joe

Simon. No auge da Segunda Guerra Mundial muitos dos heróis em quadrinhos se tornaram armas ideológicas utilizadas para elevar o moral dos soldados e do povo. (DUTRA, 2007)

De acordo com Dutra (2007) a grande crítica às histórias em quadrinhos aconteceu na década de 1950, quando o psiquiatra Frederic Wertham em sua obra “A Sedução do Inocente” (*The Seduction of the Innocent*), acusou os quadrinhos de corrupção e delinquência juvenis. Dentre suas críticas estavam as ideias sadomasoquistas da Mulher Maravilha e a homossexualidade de Batman & Robin. Além disso, Wertham, afirmou em seu livro que os quadrinhos estimulavam a juventude à violência.

Para Dutra (2007) uma renovação nas histórias em quadrinhos aconteceu na década de 1960 com o surgimento do quarteto fantástico e a retomada dos heróis clássicos como Superman, Mulher-Maravilha, Batman, Aquaman, entre outros. O Quarteto Fantástico personificava a nova era espacial, em que seus heróis estavam dispostos a arriscar tudo, inclusive a própria vida, e enfrentar a ameaça vermelha.

Nesta mesma década, motivados pelo sucesso crescente das histórias em quadrinhos novos quadrinistas como Steve Ditko, Don Heck, Gene Colan, John Buscema e John Romita, começam a se destacar e criar personagens que se destacaram e caíram no gosto do público e estão em destaque até os dias de hoje. Dentre os mais conhecidos estão Homem Aranha, Hulk, Thor, Homem de ferro, *X-men*, entre outros.

Nos anos 80, os americanos criaram a “*graphic novel*” (ou romance gráfico) direcionado para o público adulto. O grande destaque e carro chefe dessa nova linha foi à história de um *Batman* sombrio, amargurado e violento, o cavaleiro das trevas de Frank Miller decretava a maioridade no mundo dos super-heróis.

Violência, insanidade, sensualidade e dúvidas existenciais passaram a habitar os quadrinhos, vindo dentre estas obras *Elektra* Assassina de Frank Miller, *Watchmen* de David Gibbons e Alan Moore, Sandman de Neil Gaiman entre outros.

A partir da década de 90 surgem dois marcos para as histórias em quadrinhos: a primeira, a colorização computadorizada e a influência dos Mangás (quadrinhos japoneses) na caracterização dos personagens.

Porém, após o ataque terrorista de 11 de setembro de 2001 as duas torres gêmeas dos EUA afetou o mercado de quadrinhos americano que

decidiram fazer um resgate ao estilo da arte dos pioneiros dos quadrinhos da Era de Prata e da década de 80. Não só a arte dos quadrinhos, mas também os roteiristas e editores decidiram fazer esse resgate também das origens dos personagens.

É fato que nos EUA bem como em outros países devido ao avanço tecnológico do cinema serviu para realizar adaptações desses super-heróis, como exemplo, pode-se citar Constatine das histórias de quadrinhos de *Hellblazer*, *Hellboy* de Mike Mignola, e Homemaranha, Hulk, *Superman*, *Batman*, Demolidor, Elektra, Liga Extraordinária, Do Inferno, V de Vingança, Estrada para Perdição, Quarteto Fantástico, *Spawn*, *X-men* que se firmam, expandem e propagam ainda mais esse meio de comunicação de massa.

4.2. Quadrinhos e ideologia

As histórias em quadrinhos além de promover o entretenimento também cumpre o papel como transmissoras de ideologias, visto que apresentam uma estreita relação com as questões sociais.

As histórias em quadrinhos faz parte do material pedagógico do educador, utilizadas principalmente nas séries iniciais com o intuito de desenvolver a leitura e a escrita. Entretanto, Aranha e Martins (2000) lembram que deve haver sempre por parte do educador reflexão sobre a ambiguidade presente nas histórias em quadrinhos, pois ao mesmo tempo que pode servir e desenvolver o senso crítico também pode provocar a alienação. É importante que antes de levar esse material para sala de aula o educador faça uma leitura crítica e uma análise das ideologias presentes e trabalhar as mesmas em sala de aula, despertando na criança o senso crítico.

Contrapondo as histórias em quadrinhos que trabalham em prol da alienação da massa tem-se aquelas que tecem críticas em relação a ordem social vigente. Como exemplo, pode-se citar as tiras da Mafalda que apresenta personagens da sociedade sem mascarar nenhum deles, como Manolito que acredita no valor do dinheiro, Felipe, o garoto tranquilo e sonhador, Susanita que sonha em formar uma excelente família, ser boa mãe e dona de casa, atua de certa forma como uma antifeminista; os pais de Mafalda, representando o casal da sociedade moderna, com seus problemas diários, trabalhos, contas a pagar com certa dificuldade e a Mafalda, criança contestadora que não se conforma com as condições im-

postas pela sociedade e que vive a questionar os pais.

5. O feminismo em Mafalda

Para Silva (2012) o comportamento de Mafalda está estritamente relacionado com o momento em que ela foi criada, na década de 1960. Momento que se verifica grande mobilização das mulheres por mais liberdade, igualdade e realização pessoal e profissional.

Assim muitas de suas tiras apresenta o seu inconformismo com a vida que sua mãe leva de esposa e mãe dedicada, que se preocupa basicamente com os afazeres domésticos, como se pode verificar nas tiras a seguir.

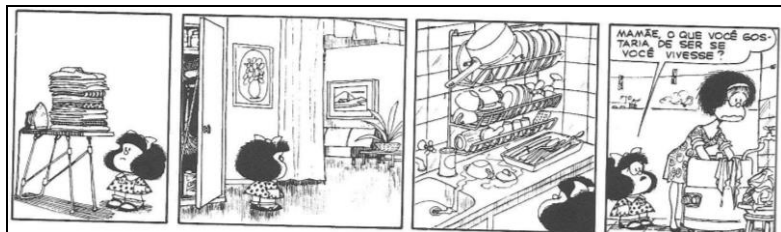
Tira 1



Na tira 1 verifica-se inicialmente que Mafalda parece estar sensibilizada com a preocupação da mãe já que o dia seguinte ela terá que ir para o jardim de infância e vai até junto a mesma acalmá-la. Entretanto, a forma encontrada por ela para fazer isso demonstra o seu inconformismo com a condição de sua mãe de dona de casa. Deixando claro para a mãe que não precisa se preocupar com o seu primeiro dia de aula, pois isso será prazeroso para ela, já que ela pensa em estudar muito para não ser uma dona de casa assim como sua mãe medíocre.

Mafalda deixa evidente na tira 1 que uma mulher na sociedade atual que se mantém apenas como dona de casa é uma mulher desvalorizada, frustrada e infeliz, ao mesmo tempo mostra a importância do estudo para as mulheres que desejam ser independentes.

Tira 2



A cena de uma pilha de roupas passada, da grande quantidade de louça lavada e da mãe de Mafalda no tanque lavando roupa demonstra que a mesma é uma dona de casa tradicional, que vive em função dos afazeres domésticos. E esse é o questionamento da Mafalda que não entende a vida que a mãe escolheu pois para ela isso não é vida!

Para Mafalda viver abrange muito mais que passar, lavar e cozinhar, e a mulher que se limita a isso está perdendo grande parte de sua vida, que poderia estar estudando, trabalhando, se ascendendo socialmente.

Quando Mafalda questiona o que a mãe queria ser se ela vivesse ela está se referindo a posição que muitas mulheres ainda ocupam dentro da sociedade, apesar do progresso em todas as áreas e das grandes conquistas femininas. Para Mafalda viver é preciso e isso só será possível quando a mulher questionar mais e mais seu papel e sua condição dentro da sociedade.

Tira 3



Nessa tira, Mafalda questiona o trabalho doméstico e a condição da mulher na sociedade. Fica evidente ainda na tira que muitas mulheres contribuem para que essa situação perpetue quando afirmam que as mulheres foram feitas para desempenhar as tarefas domésticas.

Para Mafalda, a mulher nunca desempenhou de fato o seu papel dentro da sociedade, que vai muito além dos afazeres domésticos. E esta condição assumida pelas mulheres que a colocam em uma posição inferior ao homem.

O trabalho doméstico constitui-se em um limitador da emancipação feminina, já que impede a mulher de vislumbrar novas perspectivas de vida.

6. Conclusão

Dos resultados encontrados por meio do estudo realizado percebe-se que as histórias em quadrinhos tem desempenhado durante todos esses anos tanto o papel de entretenimento como também de transmissora de ideologias, principalmente aquelas que reproduzem os ideais difundidos pela minoria e tendem a perpetuar a divisão de classes.

Verificou-se também com o estudo que as histórias em quadrinhos são amplamente utilizadas pelos educadores, principalmente nos anos iniciais como ferramenta importante para o processo de alfabetização. Dessa forma torna-se imprescindível que o educador tenha um olhar crítico sobre esse material para que não o torne um instrumento de alienação dos educandos.

Constatou-se também que assim como existem histórias em quadrinhos que propagam ideologias que levam a alienação também têm as que despertam o senso crítico já que trazem conteúdos voltados para a realidade social, como é o caso das tirinhas da Mafalda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

AZEVEDO, Maria Amélia. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRESSAN, Matheus. Publicidade e ideologia: notas para debate. *Cad. Dif. Tecsol.* Brasília 6 (2/3) 339-345, mai/dez, 1989.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. Rev. e atual. São Paulo: Ática, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio/INL, 1977.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad.: Andréa Stahel M. da Silva et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAGO, Margareth A *mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROSO, Adriane; STREY, Marlene Neves; GUARESCHI, Pedrinho; BUENO, Sandra M. Nora. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicologia & Sociedade*; v. 14, n. 2, p. 74-94; jul./dez.2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes/INL, 1969.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à província de São Paulo e resumo das viagens ao Brasil, província cisplatina e missões do Paraguai*. Trad.: Rubens Borba de Moraes. (Biblioteca Histórica Brasileira, 2). São Paulo: Martins, 1945.

SOARES, Vera. O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁNA, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. *Mulher brasileira nos espaços público e privado*. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Maria José Scassiotti de; FRANCISCO, Flaviana. A mulher no mercado de trabalho: um estudo de caso nas indústrias de Poços de Caldas (MG). *Gestão e conhecimento* v.1, n.1, art. 2, mar./jun. 2004.

THERBORN, Goran. *A formação ideológica dos sujeitos humanos*. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_therborn.pdf>. Acesso em: 09-03-2013.

**MARCAS DE ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO
SOBRE A PLURALIZAÇÃO DO SINTAGMA VERBAL**

Josemara da Paz Lima (UEMS)

mara_pazlima@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@hotmail.com

1. *Oralidade, escrita e sociolinguística*

Sabe-se que a fala é a primeira aquisição de linguagem e, apenas depois, com estudos aprofundados na escola, é que se começa a aprender o sistema de regras para utilização da linguagem na modalidade padrão. Antes disso acontecer, normalmente os alunos transmitem ao texto escrito marcas características da oralidade, como por exemplo, na utilização de expressões como: “nóis istudamu”, “nóis põe” entre outras.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 49) “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”, porém, em muitos momentos tais convenções da língua não são utilizadas e transfere-se para a escrita a maneira característica da oralidade, isto é, as marcas comuns da língua usada na sua modalidade falada.

Com os jovens e adultos, tal fato é motivado pela convivência diária com a interferência da atividade oral que se apresenta nos mais variados tipos de produção escrita que está a sua volta, tais como propagandas e rótulos e, ao chegarem à escola, acabam por transmitir em sala de aula toda essa experiência no momento de escrever textos, nos quais aparecem automaticamente as ditas marcas de oralidade, que a sociedade trata como “erro”.

Diante do exposto, o professor de língua portuguesa, que muitas vezes não sabe como trabalhar sociolinguisticamente com seu aluno, adota a dicotomia do certo e o errado, já que a expressão “Nós viu um trem, muito rápido” é considerada errada, estigmatizada, proibida pela gramática normativa e “Nós vimos um trem, muito rápido” é julgada correta e adequada.

O que muitos profissionais da educação não analisam é que, como

afirma Marcuschi (2002, p. 21), “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, por isso são tão recorrentes tais práticas orais em textos escritos, já que sua utilização ocorre em maior frequência e mais espontaneamente.

Segundo Bortoni-Ricardo, no texto “o estatuto do erro na língua oral e na língua escrita” divulgada em seu site, diz que o que a sociedade tacha como erro na fala, a sociolinguística considera uma inadequação da forma utilizada às expectativas do falante, como uma variante diferente da língua portuguesa, como diferentes maneiras possíveis de se expressar (TARALLO, 2007). Já a noção de erro para a linguagem escrita é de outra natureza, pois representa a transgressão de um código convenicionado e prescrito pela ortografia.

Portanto, há variantes consideradas de prestígio e as denominadas estigmatizadas e, de acordo com a utilização de cada uma delas, “os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social (MOLLICA, 2012, p. 13), assim se expressa com relação a esse assunto:

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.

A sociolinguística apregoa, desse modo, que a interação social influi no jeito particular que cada um tem de falar (marcas linguísticas) e que a idade, a escolaridade, o gênero e a classe social do falante, entre outros fatores, podem influenciar no modo como uma pessoa fala, produz um texto, enfim, se expressa.

O preconceito, nesse sentido, é em síntese, mais social que linguístico, visto que ao prezar a linguagem padrão da língua, que é canônica, utilizada pelos escritores e diminuir ou menosprezar a não padrão, informal, utilizada pela classe desprestigiada da sociedade, valoriza-se não a língua da pessoa, mas a própria pessoa, na sua integralidade física, individual e social e por isso, somos a língua que falamos (BAGNO, 2003, p. 17 e 29).

2. Escrita X oralidade

Segundo Koch (1992) há algumas diferenças acentuadas sobre o

que chamamos de escrita e oralidade, como se vê no quadro a seguir:

FALA	ESCRITA
Não-planejada	Planejada
Incompleta	Não-fragmentaria
Pouco elaborada	Completa
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Elaborada
Pouco uso de passivas	Predominância de frases completas, com subordinação abundante. Emprego freqüente.

Observa-se que a fala é a considerada linguagem não padrão, coloquial, popular e por isso, estigmatizada, enquanto a escrita se refere à linguagem padrão, culta e de prestígio junto à sociedade.

Para Marcuschi (2001) “justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade”, ou seja, não são linguagens opostas e também uma não é mais importante que a outra, pois ambas se complementam em contextos sociais e culturais, como elementos de interação linguístico-social.

A escolha entre as formas não se dá aleatória ou livremente, mas relacionada a variáveis linguísticas e extralinguísticas, já que:

As variáveis, tanto linguísticas como quanto não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes. (MOLLICA, 2012, p. 27)

Na concepção escolar, deve ser ensinada a gramática normativa aos alunos e, é óbvio que deve se ensinar, pois é somente na escola que muitos terão a oportunidade de aprender tal variante, já que no convívio social só têm o contato com a linguagem não padrão. Portanto, quando o discente profere frases em desacordo com o que diz a gramática normativa, há uma repressão sobre ele, reprovando a linguagem que o aluno possui, dizendo que ele não sabe falar corretamente a língua portuguesa e que ele não conhece sua própria língua. Porém, de acordo com Sírio Possetti (1996, p. 30):

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas.

O autor (*op. cit.*) ainda explica que:

Resumidamente, pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e

saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. Mesmo diante de uma frase “incompleta”, por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação. (p. 31)

Embora a heterogeneidade na língua oral já seja aceita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não se confere atenção ao devido fato, visto que diariamente cobra-se na escola a gramática como regra, não só pelos professores, mas pelos próprios gestores que muitas vezes não compreendem a realidade da língua. Inclusive os próprios pais cobram da escola o ensino normativo a seus filhos, acrescentando que eles mesmos tiveram aulas de gramática durante todo o seu processo de ensino/aprendizagem e que foi de grande valia.

3. A utilização da variável primeira pessoa do plural no sintagma verbal por alunos da EJA

Entende-se por sintagma verbal (SV) o conjunto de elementos que se organizam em torno de um verbo. Portanto, na frase “*Apresentamos um trabalho*”, a denominamos como um sintagma verbal.

Na língua portuguesa é possível encontrar orações perfeitamente compreensíveis apresentadas na oralidade das seguintes maneiras:

- (1) *Nóis vamos* na festa.
- (2) *Nóis vai* na festa.
- (3) *A gente vai* na festa.
- (4) *A gente vamos* na festa.
- (5) *Nós vamos* à festa

Já na língua escrita, segundo a gramática normativa, o verbo conjugado em primeira pessoa do plural (nós) deve concordar com o pronome ao qual se refere, ou seja, é incorreto utilizar qualquer uma das quatro primeiras afirmações, sendo, portanto, aceita somente a última (nº 5).

Em casos da escrita, há jovens e adultos que perpassam ao texto as marcas orais, como demonstrado na tabela a seguir, em que aparecem as expressões escritas dos alunos de uma turma da EJA. A proposta da pesquisa era que cada aluno escrevesse duas frases utilizando o pronome de primeira pessoa do plural “nós”. O resultado foi o seguinte:

Ø marcas de oralidade na pluralização do sintagma verbal	Marcas de oralidade na pluralização do sintagma verbal
Nós dois faremos a tarefa.	Nós estamu na escola.
Nós vamos no supermercado.	É nós que fazemos o lanche.
Nós iremos ao supermercado hoje.	Nós vai viajar de avião.
Nós assistimos a uma ótima aula.	Nós viu um trem, muito rápido.
Nós somos felizes.	Nós vai todo dia pra escola.
Nós estamos vivos.	Nóis vamos na festa.
Nós estudaremos para a prova.	Nóis estamos saindo.
Nós vamos ao cinema.	Nóis vamos viajar
Nós queremos ir ao parque.	Nóis estamos jogando futebol.
Nós faremos as tarefas juntos	Nóis vamos no cinema.
Nós ficaremos juntos até o fim da tarde.	Nóis nos demos mal na vida.
Nós iremos fazer a prova agora.	Nós faremos uma prova agora.
Nós poderíamos viajar nesse feriado.	Nós não precisavam estudar para a prova.
Nós iremos sair.	Nós jogavam o futebol.
Nós voltamos para casa.	Nós gosta muito de comer massas.
Nós gostamos de estudar.	Nós vamos vir para a escola amanhã de novo.
Nós iremos a praia.	Nós somos alegre.
Quando nós chegarmos em casa, comemos.	Nós somos inteligente.
Nós gostamos de bolo.	Nós estamos cheio.
Amanhã nós vamos para escola.	Nós foi lá na praça conversar.
Nós nascemos para sofrer.	-
Nós voltamos cedo da festa ontem.	-
Nós subimos nos degraus.	-
Nós gostamos dos filhos.	-
Se nós fôssemos ricos...	-
Nós fomos expulsos.	-
Hoje não assistimos o jogo.	-
Nós estamos na escola.	-
Nós dormimos tarde ontem.	-
Nós vamos estudar para a prova.	-
Nós dançamos muito ontem.	-
Ele foi e nós ficamos.	-
Nós tivemos um outro mundo.	-
Nós caminhamos muito hoje.	-

É de se notar que a concordância exigida pela gramática normativa não aparece em 37% dos casos e podemos aferir que exatamente como falam, transmitem ao texto escrito, sem ater-se às normas gramaticais exigidas pela linguagem escrita.

Diante desse fato, é claro que os alunos sabem a língua portuguesa, pois criaram frases que qualquer indivíduo, falante da língua portuguesa, compreende, o que ele não demonstrou, são apenas os conhecimentos gramaticais da língua, por não conhecerem ainda, talvez, esse sis-

tema de regras ou por conviverem diariamente com situações e pessoas que falam da mesma maneira. Sendo assim, ouviremos muitas vezes “nóis vai”, mas nunca “eu vamo(s)”. Assim, as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos à língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo (POSSENTI, 1996, p. 36)

Outro caso relevante, é que, principalmente os jovens, estão evitando a forma *nós* e usando mais *a gente*. (MOLLICA, 2012, p. 44), então já que se singulariza frases como “*A gente vai à feira*”, a tendência é transmitir tal marca pronominal singular para as expressões de mesmo sentido, ou seja, “*Nós vai à feira*”.

4. Considerações finais

Diante do exposto nesse estudo, é importante que o aluno aprenda a variedade padrão da língua portuguesa, pois isso aumentará suas oportunidades de ascensão social e de conhecimento do sistema linguístico de sua língua materna. O aluno deve entender que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa e que cada uma serve para propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas lhe conferem prestígio e outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, dependendo das circunstâncias que cercam a interação (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Para tanto, “a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p. 26).

Além de o aluno aprender a linguagem escrita padrão, é de fundamental importância que ele também aprenda a utilizar a linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas existentes em nossa sociedade. Enfim, todos os gêneros devem ser trabalhados e ensinados, no sentido de propiciar ao aluno uma maior interação com o mundo que o cerca.

Segundo Possenti (1996, p. 48), nós aprendemos a falar, falando e ouvindo e assim, aprende-se a escrever, escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo os textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala.

É nessa prática que o professor de língua portuguesa ao observar as marcas de oralidade nos textos escritos de seus alunos deve posicionar-se, ou seja, não depreciando a linguagem utilizada por eles, mas instigando o conhecimento deles sobre a língua, com bastante leitura, escrita e re-escrita, além de discussões sobre temas que despertem o senso crítico do indivíduo.

Assim, é papel da escola tomar para si a tarefa de promover os procedimentos eficazes para um aprendizado concreto da língua materna, fazendo com que oralidade, escrita e leitura, sejam estudadas, não como elementos separados, mas que se complementam, contribuem para o desenvolvimento uma da outra e, conseqüentemente, ajudam na diminuição do insucesso escolar, já tão presente na modalidade de ensino EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. Disponível em:

<http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1251:o_istatuto_io_iaao_oa_liogua_oaal_i_oa_liogua_isiait_a&catid=1:post-artigos&Itemid=61>. Acesso em: 29-03-2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. 1992. In: LÚZIO, Ellen Regina Camargo. *Marcas da oralidade em textos escritos*. Disponível em:

<<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 28-03-2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

MURILO MENDES DA SICÍLIA A ANDALUZIA

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

Maria Teresa Martins Rezende (UEMS)

mariterezende@hotmail.com

RESUMO

O artigo vem ao encontro da proposta de demonstrar como a partir da Itália, Murilo Mendes consegue escrever *Tempo espanhol* (1959) e fazer com ela a releitura do presente e do passado da Espanha. Entre os poemas de Murilo Mendes o escolhido foi “Canto a Garcia Lorca”, pois este texto busca a substantivação da imagem da Andaluzia e do poeta. A poesia de Murilo referencia o poeta morto pelo regime político de Franco. Quem morre não é o poeta, mas sim toda uma tradição, que não mais poderá ser tocada pelo canto de Garcia Lorca. O que fica para consolo são as obras de Lorca. Para Murilo conhecer o outro e sua cultura partiu de um ponto seguro, que foi a Itália. Portanto, a Itália para Murilo Mendes foi um local de observação do *el duende*.

Palavras-chave: Itália. Murilo Mendes. Lorca.

1. Introdução

Murilo Mendes se fixa, em Roma, no ano de 1957. Anteriormente ele escreve *Siciliana*, obra data de 1954 ou 1955. Seria *Siciliana* um prelúdio da produção do poeta, nos anos, que se seguiriam antes de a literatura brasileira ser apresentada ao Concretismo? Pois bem, temos aí um caso singular de um escritor brasileiro, cuja boa parte da obra será escrita na Europa, durante próximos 18 anos, até 1975, quando de sua morte em Lisboa.

Siciliana, livro composto por 13 poemas, nos quais a primeira imagem da Itália aparece sob a ótica do poeta, que de acordo com Luiz Costa Lima (2002) foi a Sicília, que se “assenhorou de Murilo em súbito amor, infletindo uma vez por todas o rumo de sua produção” (p. 71). A produção muriliana, a partir deste momento, vem a ser a composição de um poeta do mundo, que se antena aos fatos históricos e busca nas ruínas da Itália e da Espanha um espaço singular de fazer poesia.

Não é mais uma poesia fincada nas impressões de sua terra natal, aquilo que é visto e sentido, no momento em que os fatos estão ocorrendo, pois de uma forma ou de outra, o poeta modernista brasileiro volta-se sobre os fatos brasileiros. Escrever sobre o produto brasileiro, sua história ou a releitura histórica é estar sobre um terreno “supostamente” co-

nhecido. Por sua vez escrever sobre terras das quais os ecos de sua história são ouvidos pelo viajante como um canto de sereia.

Como se não bastasse a sugestão de sua dimensão astronômica, as ruínas são postas em correlação com o passado mitológico da Sicília, berço de ciclos monstrosos, trazendo à mente a evocação desses seres míticos que lembram a figura humana, mas têm estatura descomunal e força prodigiosa. (AR-RIGUGI, 2000, p. 144)

A impressão do poeta Murilo Mendes ao se deparar com a Sicília foi buscar uma forma de ler o outro, de ler a essência do outro, no caso a representação das ruínas como imagem dissonante entre o que ele via e o que sentia. Para ler o outro era necessário ler o tempo passado e o presente. Entrar em Itália por meio da Sicília foi adentrar ao universo barroco, da sonoridade como forma de dispersão da imagem no espaço.

A maioria dos teóricos da obra muriliana entre eles Haroldo de Campos e Luiz da Costa Lima concordam com aproximação entre *Siciliana* e *Tempo Espanhol* (1959). Para o último “*Siciliana* claramente se prolonga em *Tempo Espanhol* escrito entre 1955 e 1958)” (2002, p. 71). A proximidade entre as duas obras e as demais, que foram escritas, no período em que ele ficou na Itália, se resume ao primeiro impacto quanto ao campo semântico, nos quais as palavras se relacionam com as imagens. As imagens compõem um painel daquilo que ele vê e do que poderia ser representante da função histórica da literatura.

Murilo Mendes grava, nos textos deste período, a alusão ao presente e ao passado, na busca pela essência das coisas, na busca pelo o que o professor Raul Henriques Maimone dizia quanto à busca de Murilo Mendes pela substantivação numa poesia rigorosa quanto à imagem. A observação do professor vem ao encontro do que diz Julio Castañon Guimarães no prefácio de *Tempo Espanhol*.

Tempo espanhol e *Siciliana*, ainda que publicados no mesmo ano, têm épocas diferentes de realização. *Siciliana*, escrito entre 1954 e 1955, antecede de pouco, portanto, *Tempo espanhol*, escrito entre 1955 e 1958. *Siciliana*, em que a poética de Murilo Mendes já apresenta os elementos que se acentuarão em *Tempo espanhol*, como a dicção concisa e mais apegada a elementos concretos, constitui uma primeira incursão de Murilo Mendes numa poesia voltada para um espaço geográfico determinado. Representa também – já que livro escrito a partir de um espaço estrangeiro – uma primeira incursão por uma literatura de viagem, que em Murilo Mendes tem características muito especiais, pois nesse setor ele nunca se desviou para o relato ou a crônica. Na verdade os espaços geográficos a partir dos quais ele escreveu eram, não espaços naturais, mas espaços onde se erguem elementos culturais. Com isto, a literatura de viagem também vem a ser dominada pela temática cultural. Nas obras seguintes de Murilo Mendes, essas dimensões ocuparão espaço preponderante.

(1997)

Os elementos culturais da poesia muriliana em *Tempo Espanhol* se remetem a ler a Espanha a partir da Itália. O espaço, em termos, é o mesmo, pois todas as duas localidades estão no Mediterrâneo. A Europa passa por uma efervescência política entre esquerda e direita. Muitos escritores estão exilados e o poeta passa a ser um leitor do seu tempo. Murilo Mendes como outros escritores tenta expor as suas impressões de viagem criando por meio da poética uma escultura do mundo em que ele vivia. O mundo do poeta é o mundo presente, no qual os fatos precisam ser lembrados e fixados na memória do leitor

O tempo e a concretude da escrita de muriliana leva a escrita a ser uma arma de resistência, que a partir da Itália, se interpõe a discursar sobre o presente e o passado. Do presente para o passado os poetas espanhóis são referenciados. A fim de demonstrar como a poesia retém a imagem no tempo.

Mais uma vez, no prefácio de *Tempo Espanhol*, Júlio Castañon Guimarães aponta a busca de Murilo Mendes pela essência na poesia dos escritores espanhóis.

A noção que preside o livro é insistente em sua explicitação. Pode ser encontrada em poemas dedicados a autores como Quevedo, Antonio Machado e Lorca. Em "Tempo de Quevedo", lê-se "Quevedo, a angústia do tempo/ Informa tua visão concreta"; em "Pausa de Antonio Machado": "E onde o poeta é conduzido/ Pelas mãos alternativas/ Do irreal e do concreto"; em "Canto a García Lorca": "Onde Espanha é calculada/ Em número, peso e medida". Naturalmente não é somente a observação isolada da frequência elevada desses termos que possibilita uma percepção do projeto de *Tempo espanhol*. A preocupação com o concreto se soma a outras, como o rigor, a medida, a contenção. O exame de alguns poemas permite ver como esses elementos se articulam no livro. (1997)

Murilo não foi buscar a concretude em poetas italianos, mas sim em poetas espanhóis. Isso porque o Barroco, que em muitas partes do mundo teve uma duração "histórica" de alguns anos, na Espanha, foram séculos. Buscar por meio do substantivo a essência do fazer poético com os mestres espanhóis era uma fixação de Murilo Mendes.

A busca pela essência da criação literária e no caso muriliano pela palavra bruta, que possa produzir imagens de releitura histórica, foi possível a partir de um ponto seguro. O ponto seguro é a Itália, pois de lá e da efervescência intelectual e política foi possível ao poeta voltar-se sobre a essência do fazer poético. Luiz Costa Lima (2002, p. 71) diz que João Cabral, em Andaluzia, se encontrou com o Recife e que no caso de

Murilo Mendes foi a Itália que o arrebatou. Não foi a Itália que arrebatou Murilo Mendes, mas a essência da poesia espanhola em *Tempo Espanhol*. A concretude do fazer uma poesia, cujas imagens suscitadas pela escrita levassem o leitor a conhecer a história de Espanha.

2. *Tempo Espanhol*

O livro *Tempo Espanhol* (1959) de Murilo Mendes traz como o objeto poético a Espanha com uma temática voltada para um deserto de uma hispanidade, representada pela dificuldade do homem em relação à terra e ao poder. O espaço da Espanha é ampliado, pois o poeta trabalha com as imagens surrealistas, nas quais o experimentalismo funciona como uma tentativa de utilizar vários tipos de formas e conteúdo, que possibilitam o passeio do olhar do poeta pela Espanha a partir da *finesta* desta obra. Assim a Espanha social/histórica/geográfica é mostrada com muitos versos em redondilha maior, eu o poeta busca, em seus versos, uma referência ao onírico e ao cotidiano. Sempre na tentativa de buscar o experimentalismo e (Mallarmé) como o existencialismo (Sartre).

Murilo Mendes produz uma obra, que apresenta uma Espanha introspectiva e em enfatiza as estranhas branca e negra, que se misturam e povo ou um livro de um caleidoscópio social, político, econômico, cultural e histórico. Quanto ao estilo, Murilo Mendes recupera a linguagem mais seca os poetas antigos ao utilizar metáforas diretas e absorve o que interessa da arte espanhola. A distância entre o significante e (E-S-P-A-N-H-A) com seu significado relatado em cada poema, expõe-se pela função referencial apresentando uma significação mais densa mais contraditória, sob uma disposição planificada.

A respeito da posição da obra discutida até agora, dentro da produção muriliana, pode-se “dizer que o itinerário do poeta, a culminar em *Tempo Espanhol*, de 1959, tem sido um longo empenho no sentido de transfundir essa posição teórica na prática da poesia. (CAMPOS, 1959, p. 75). O poemas são um exercício na direção de culminar a teoria com a prática, a fim de obter uma obra enquadrada e sistematizada, na qual há um olhar mais intenso sobre a palavra, que por meio do experimentalismo avança diminuindo a distância entre significado e significante.

O discurso é sempre voltado para o momento histórico pois “aquele que escreve na sua instância de presentes e está meu molhado na história e, inscreve-se na história.” (GUSMÃO, 1999, p. 59), sendo assim

Tempo Espanhol (1959) em um de seus vértices recuperam o passado e ao mesmo tempo realça o momento presente com versos curtos e concentrados de preocupação histórica baseada no equilíbrio de forças.

Na reflexão de Laís Corrêa de Araújo (1985) é na passagem da adjetivação para a substantivação, que a obra se equilibra na busca do essencial, que operacionaliza a construção de poemas com versos concisos e imagens concretas e densas, mas a linguagem no geral, não se torna obscura, hermética, mas altamente plurissignificante, na qual as dissonâncias partem das transformações e aproveitamento do verso tradicional e para a construção de um verso novo.

Há na obra um todo mundo primordial para a sua análise, centrado na visão do outro. O outro em questão é o povo espanhol com sua cultura, sua história e seu espaço geográfico, no qual a resistência espanhola a todos os tipos de dominações é a levada em conta pelo poeta com um plano de unidade que vai do poema “Numância” a “Cristo subterrâneo”, passando pelo poema “Canto a García Lorca”, o qual será alvo da nossa análise.

3. *García Lorca e a poética de Murilo Mendes*

Não só Murilo Mendes, mas outros poetas da Geração de 30 (Modernismo Brasileiro) como João Cabral de Melo Neto, fizeram em seus versos um canto de louvor a García Lorca, porque sua morte, em 1937, significou em termos um atentado aos direitos humanos. Com a morte de Lorca também desapareceu mais um representante da tradição espanhola. Para quem via a Europa e seus movimentos a partir da Itália, Murilo Mendes passa a analisar os fatos da história recente da Espanha por meio de um poema, que remete à figura de Garcia Lorca. Escritor espanhol, Garcia Lorca desapareceu, no início da Guerra Civil Espanhola. Sua morte é atribuída aos franquistas e seu nome ao ser referendado pela classe dos escritores se tona uma forma de resistência à repressão política. Depois seu corpo foi encontrado em uma vala comum, não podendo portanto, dizer até hoje, se era ele ou não. Algumas investigações dizem que foi sua morte foi por homofobia, contudo há também versões que atribuem questões políticas, porque desde a década de 20, o poeta realizou em Andaluzia (Espanha) festivais e trabalhos de resgate das canções, poesias, contos de tradição gitana.

No tocante a esta análise, a princípio a apresentaremos o poema, a

fim de que o leitor possa conhecer a intensidade poética de Murilo Mendes, viajando pela Espanha. Observar-se-á um fator interessante quanto à separação das estrofes, pois Murilo utiliza um sinal como uma bola fechada, para dar uma pausa maior, que talvez, possa representar aqui, o fôlego do povo espanhol, na suas lutas e na sua história.

Canto a Garcia Lorca

Não basta o sopro do vento
Nas oliveiras desertas,
O lamento de água oculta
Nos pátios da Andaluzia.

5 Trago-te o canto poroso,
O lamento consciente
Da palavra à outra palavra
Que fundaste com rigor.

O lamento substantivo
10 Sem ponto de exclamação:
Diverso do rito antigo
Une a aridez ao fervor,
Recordando que soubeste
Defrontar a morte seca

15 Vinda no gume certo
Da espada silenciosa
Fazendo irromper o jacto.
De vermelho: cor do mito.
Criado com força humana
20 Em que sonho e realidade
Ajustam seu contraponto

Consolo-me da tua morte.
Que ela nos elucidou
Tua linguagem corporal.
25 Onde EL DUENDE é alimentado
Pelo sal da inteligência
Onde Espanha é calculada
Em número, peso e medida.

(MENDES, 1997, p. 613)

Murilo Mendes, hábil poeta e sempre atento às tendências literárias do século XX, conduz seu poema Canto a Garcia Lorca seguindo a ideia da ausência causada pela morte de Lorca, de tal forma que no canto os elementos da poesia lorquina, dentro do contexto Espanha, pudessem transparecer, efetivando a posição deste poeta espanhol como representante da lírica moderna. Há, pois, no título deste poema a simbiose entre o canto, uma representação flamenca e o canto (forma de homenagem),

cuja figura principal Lorca, passa a ser elemento de identificação do próprio poeta Murilo Mendes com tudo aquilo que lembre ou que represente a Espanha.

Ao optar por esta forma (canto) Murilo Mendes realiza o poema dividindo-o em quatro estrofes de números de versos (4,4,13,7) com, em média, 7 sílabas poéticas (redondilha maior), possuindo uma separação entre duas partes com um espaço, onde aparece um círculo, ou uma “bolota”. Toma-se nessa análise, embora tivéssemos dado um tom poético no início sobre a “bolota” como sendo uma divisão com mais profundidade do que o simples separar entre as estrofes, talvez até temático, onde a primeira parte dos versos 1 a 21 apresenta a obra e o poeta Federico Garcia Lorca, incluindo a mistura das culturas árabe, gitana e judia; salienta-se em boa parte do poema a tauromaquia.

Na segunda parte, Murilo Mendes termina o poema ressaltando a posição de Federico Garcia Lorca dentro da literatura espanhola, na qual ele enfatiza a visão flamenca do mundo andaluz, que Lorca representou em sua poesia surrealista. Pois bem ao retomar os seguintes versos

25 Consolo-me da tua morte.
 Que ela nos elucidou
 Tua linguagem corporal.
 Onde EL DUENDE é alimentado
 Pelo sal da inteligência
 Onde Espanha é calculada
 Em número, peso e medida.

É possível observar que o Duende, que para Garcia Lorca era o espírito que movia a cultura e a escrita do povo espanhol. Garcia Lorca como sendo um misto de

español, andaluz y granadino, es decir, herdero de todo el Oriente-occidental, define sua país como una tierra essencialmente de Duende. Federico García Lorca al hablar de la forma de expresión de su tierra, la relaciona com uno de los grandes símbolos de la cultura flamenca, o de la cultura del cante jondo, el Duende(...) (RETAMAR, 2009, p. 52)

Murilo Mendes cita o *El Duende* com letra maiúscula, a fim em um verso cortante enxuto, pois não era preciso ir além do que mais caracteriza a obra de um escritor do que o espírito que o rege e portanto, para Garcia Lorca não era o seu espírito, mas o da Espanha. Ao dizer que a Espanha é pesada e medida, o eu-poético se refere ao duende como sendo a forma de representação da poesia espanhola. Portanto como dito deste o início a morte de Federico Garcia Lorca é também a morte, que é consola, pois fica a escrita como legado. Legado este, que se incorpora ao du-

ende da escrita espanhola.

A escrita para Antonio Candido (1985, p. 83) de um texto é “a caracterização da sua linguagem a partir do problema das tensões” Tensões estas que tendem a por em evidência a tradição literária espanhola, que fora enfatizada tanto por Murilo Mendes como por Federico Garcia Lorca, entremeando a origem flamenca, na qual o canto, forma musical, serve de base para a representação cultural como no caso do “cante jondo”, tendo sido o próprio Lorca, poeta incentivador desta modalidade, chegando em 1922 a criar um festival do “El Cante Jondo”. Nesta linha de pensamento, ele escreveu um de seus poemas “Alma Ausente”, que faz referência a Sánchez Mejías, toureiro morto em 1935, no qual o autor isolado e sentindo a ausência do morto, perfaz-se com o verso: “Mas eu te canto”.

A leitura histórica do texto de Murilo Mendes calcada em Gôngora “salta aos olhos” sob o tema emergente, Federico Garcia Lorca, que sob o olhar do presente década de 50 entrelaça texto/teoria/histórica fundamenta-se nas características do Essencialismo com versos sustentados em poucos verbos,

Não basta o sopro do vento
Nas oliveiras desertas
O lamento de água oculta
Nos pátios da Andaluzia,

figurando apenas o essencial da ideia, que faz com que no poema haja predominância de períodos simples favorecendo a fragmentação como ocorre nos versos de 10 até 13:

Sem ponto de exclamação:
Diverso do rito antigo
Une a aridez ao fervor
Recordando que soubeste

numa sequência de espaços regular, que avança sobre a palavra num processo de fruição criando metáforas inusitadas como: “Trago-te o canto poroso”, ou ainda a substantivação: “O lamento substantivo”, que faz com que o texto muriliano seja “absolutamente intransitivo” (BARTHES, 1999, p. 68), não sentido de que não seja possível adentrar a ele mas que é qualquer análise a ser feita deve levar em conta o que diz Gusmão (1999, p. 65) que “as relações textuais é transdiscursivas em que eu não peço se constrói, na e escrita a e na leitura” depende e muito de como essa obra processa a interação entre ela e as diversas leituras que a constrói. Assim sendo o eu “muriliano” continua preso ao tempo presente da obra,

mas dialoga com Garcia Lorca, no sentido de um diálogo metalinguístico, com a utilização de verbos em segunda pessoa do singular (tu), no qual há alusão à maneira como fazer a poesia, baseando-se na palavra que proporciona a efetivação de versos curtos, que favorecem a fragmentação dentro do poema.

Ainda na primeira estrofe, nos versos

O lamento de água oculta
Nos pátios de Andaluzia;

a esta referência traz-nos a ideia de água, representante peculiar da objetivação dos mouros. Segundo a formação do andaluz ficou contido um mouro sob a pele cigana (gitana) uma série de elementos simbólicos da natureza, que são utilizados por Murilo Mendes numa metáfora reflexiva, que contém a ideia do lamento característico do “cante jondo”, onde aqueles que um dia foram príncipes em outras terras, hoje lamentam através da música nos pátios de Andaluzia. Optando por esta mesma técnica, Murilo Mendes, no poema “Canto a Garcia Lorca” transpõe o sentimento para as coisas, pois nelas o eu-lírico se fragmenta para depois perfazer-se num todo, no qual a angústia centrada nas coisas, traz o homem para o centro, rompendo o contato deste com o mundo. Há nesse sentido a diferença marcante a partir da segunda estrofe, no instante em que Murilo Mendes por sua religiosidade e fé cristã transcende sempre objetivando o homem em relação às coisas: “Trago-te o canto poroso”. Não mais aquele cujas coisas fixavam o homem, mas sim aquele cujo homem por si fosse o centro das ideias e de sua formação.

O sexto verso, na segunda estrofe, completa a ideia como adendo à primeira estrofe. O lamento não é mais aquele contido no andaluz Lorca, no qual um mouro estava incluso, mas sim de um visitante, poeta, Murilo Mendes, que com seu conhecimento de Espanha valoriza o mestre Lorca, trazendo-lhe um lamento consciente da importância desta, cuja palavra chama à outra palavra, fundamentando a substantivação de sua obra, quando diz em seu poema: “Que fundaste com rigor”.

Ao representar a obra lorquina como sendo resultante dos campos puros de tensão e sendo Lorca, segundo definição de Hugo Friedrich “o poeta: aquele que trabalha na exploração do mundo por força de uma fantasia que penetra o desconhecido” (1978, p. 182). O *unheim* passa a ser conhecido por Murilo Mendes, no tocante a tauromaquia que a partir do décimo terceiro verso passa a metaforizar Garcia Lorca, tal qual a tourada, em referência a famosa poesia de Lorca sobre o toureiro morto San-

chéz Méjias (1935). Murilo Mendes não cita o nome de Lorca, da mesma maneira que este fez com Méjias, que nem sequer a lembrança alcança, mas o situa de acordo com as coisas que o cercaram em vida.

A colocação dos versos

Defrontar a morte seca
Vinda no gume certo
Da espada silenciosa
Fazendo irromper o jacto,

demonstra o ambiente da tourada, instituição espanhola, onde no final desta o toureiro, uma das partes do todo, tourada, circula ao redor do touro para poder atingi-lo no pescoço, cujo bailado alterna touro e toureiro representando uma forma circular, na qual começo e fim se encontram. A morte de uma passa a ser a vida do outro, quem vence, cujos versos “De vermelho: cor de mito”, representa a capa do toureiro, “criado com força humana”, devido ao fato de não ser o touro que gosta ou não desta cor, mas da sua capacidade de visão, que o atrai para a morte. Utilizando a metáfora da morte com alusão a circularidade juntando as pontas do começo e do fim, tanto na morte na arena, como na morte do próprio Lorca, caracterizando a visão cristã de Murilo Mendes, na qual o fim é sempre o começo de uma nova vida.

Os versos finais desta estrofe

Em que sonho e realidade
Ajustam seu contraponto,

só a morte ajusta as duas pontas, ou seja, a matéria e o pensamento tornam-se algo concreto, pois a morte nasce com o homem, sendo assim elemento mediador entre todas as suas realizações. Na mesma estrofe há os versos 11 e 12 deixados incrustados de forma a figurar como um recorte e que

Diverso do rito antigo
Une aridez ao fervor.

Tomemos por base estes versos de Murilo Mendes que remonta ao fato de que os poetas modernos, assemelham-se aos poetas antigos pela eliminação do real e da expressão linguística por um mundo muito distante de representações criadas por meio de frases curtas, com ênfase às associações estranhas que tornam a poesia enigmática com perífrases ocultas. Contudo Murilo ressalta que a poesia de Federico Garcia Lorca é “Diverso do rito antigo”, devido ao fato deste produzir uma obra cujas coisas e objetos se convergem em meio real. Isto se pode perceber pelas

citações dos primeiros versos de Canto a Garcia Lorca como por exemplo: “oliveiras, sopro do vento, pátios de Andaluzia”. A diversidade do rito antigo norteia o fato dos antigos poetas tentarem proteger sua obra em relação aos olhos vulgares enquanto os modernos tentam causar a inquietação no leitor, levando o texto ao fantasmagórico, onírico, surreal. Complementando a ideia desta diversidade, Murilo Mendes declara “Uma aridez ao fervor” com a sua capacidade, ou seja a de Lorca, ser um poeta tanto moderno quanto tradicional.

A segunda parte do poema separada por uma bolota, traduz a posição de Lorca dentro da concepção muriliana e põe em seu estado “andaluz”. Tomemos o verso 22 onde,

Consolo-me da tua morte
Que ela nos elucidou

o sentido de associar o mundo, o qual Lorca tentou integrar em sua poesia e a morte, metáfora lorquina, é para Murilo Mendes, um momento de luz e interação entre a obra e o poeta como certificado que a dimensão da morte seja a dimensão existencial da matéria.

Nesse ajuste de contas, morte, Murilo Mendes, cristão católico, crente da vida após esta, mas sempre angustiado por esta encontra em Lorca, algo que tenta responder a sua indagação, quando que para Lorca morrer não era algo assustador, sendo nesta o seu motivo existencialista, devido a sua concepção de que ela era matéria e como a matéria compõe o corpo humano, por silogismo a “muerte” é parte do homem, que somente ela pode redimir toda angústia existencial deste homem, pois a morte nasce com ele.

No verso 24 “Tua linguagem corporal”, surge a metáfora linguagem corporal com referência à dança flamenca, cuja força viva traduz a resistência do povo andaluz. Força esta que na poesia lorquina é a proposição de vida poética, é o corpo, matéria. A linguagem representa a capacidade de compreensão do mundo sensual, que provoca impressões sensuais e cênicas, que atraem tanto o espectador da dança, quanto o leitor dos poemas lorquinos.

A expressão corporal é sempre análoga a dança, mas também a capacidade de expressão de Lorca, que representa uma forma de expressão cantada, na qual o povo andaluz resultado da mistura ético cultural de judeus, árabes, cristãos e gitanos, cujo grito que nasce de uma alma partida daqueles que tiram forças de sua dor no desespero filosófico do islamismo, no desespero religioso do hebreu, no desespero social do gita-

no, traduzindo o flamenco como veículo de comunicação de todos os povos que formam a alma de Andaluzia.

O encantamento pelo flamenco, sentido por Murilo Mendes passa a intensificar sua opção pela resistência, marca presente na poesia muriliana, na qual a figura de Lorca se destaca como revigorador de tudo aquilo, que fosse universal, pois a obra de F.G.L., apesar de se firmar em temas gitanos, se estende com maestria para a humanidade. Neste sentido o verso 26 “Pelo sal da inteligência”, logo sal passa a se apropriar de um de seus significados, ou seja essência de uma doutrina de apego à terra de Andaluzia, que fez de Federico Garcia Lorca defensor do flamenco.

Os versos finais

Onde Espanha é calculada
Em peso, número e medida,

terminaria a ideia do poema com dois versos até que simples, se eles não instigassem a percepção de que para penetrar a alma de um poeta tem-se que procurar aquelas palavras mais amiúde em sua obra, cuja repetição nos leva a crer, que no caso de Murilo Mendes está sendo para voltar na questão da relação entre tempo e o espaço, que se interpõe em *Tempo Espanhol*, reproduzindo-se nos poemas, na medida temporal, que se interpõe ao espaço interior no último verso de Canto a Garcia Lorca para efetivar a concretude dos elementos e das palavras, sendo o tempo a medida de proporção do peso interior o, que faz com que circularidade da forma do poema inscreva-se na interpretação de uma Espanha, “Em número, peso e medida” que ao mesmo tempo também é a morte de Lorca, pois o tempo de sua morte em 1937 se mistura ao espaço concreto da Espanha, numa renovar contínuo, no qual “o sentido toca o não-sentido” (LOPES, 2003, p. 117) e o poema é “uma presença intemporal, por que nenhum tempo preciso [...], lhe pode ser assinalados” (LOURENÇO, 1994, p. 49), logo pode-se dizer que o último verso remete o leitor ao início do poema, v. 3 e 4, que diz

O lamento de água oculta
nos pátios de Andaluzia

mitificando a água como sendo o peso e a medida da vida em Andaluzia, que repõe a ideia de que a Espanha só pode ser calculada pela investigação profunda de tudo e de todos que a compõem.

4. Considerações finais

No início deste artigo falamos sobre a imagem de Sicília, que capturou a lente do poeta. A primeira imagem da Itália fez com que o poeta Murilo Mendes buscasse a essência e a concretude da palavra, o substantivo, o sal das ideias. Foi nesse processo, que foram gestadas *Siciliana* e *Tempo Espanhol*. São obras, que tendem a ler dois espaços: a Itália na origem das lendas, que se incrustam, nas ruínas; e a Espanha, na sua alma criadora. A alma, que encontra no poema “Canto a Garcia Lorca” uma metáfora *el duende*, da alma criadora do cultura e da literatura espanholas.

Para evidenciar a posição ocupada pela Itália, na vida do escritor, o texto procurou passar pela leitura de que a partir daquele ponto, Murilo Mendes pode observar e procurar a concretude da palavra nas ruínas do povo italiano e no espírito do espanhol. Descer às ruínas e ao mais profundo da alma de um povo por meio da palavra é sempre uma busca pela imagem e pela concretude.

Demonstrar o processo passou pela leitura de um poema “Canto a Garcia Lorca”. Após essa sequência de análises, pois trabalhamos com questões caras para a literatura no poema de Murilo Mendes, é possível perceber que o gênero lírico, no modernismo, permanece como representação significativa do eu poemático trazendo para o texto a busca pela essência do homem de todas as épocas. No caso de Murilo Mendes a substantivação e a concretude das palavras partem da sublimação do eu. Sublimação essa que faz uma ponte significativa entre o mundo interior e o exterior do poeta, tornando a poesia um ato de revelação dos signos.

Portanto não é possível a nenhuma análise desvendar todo o significado, pois “a literatura nunca é sentido, a literatura é processo de produção de sentidos, isto é, de significação” (BARTHES, 2003, p. 9), que num processo de construção e destruição de modelos cria-se um sistema único, que a cada análise pode ser estudado de formas diferentes de acordo com o tempo do leitor crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, Davi Junior. *O cacto e as ruínas*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad.: Mário Laranjeira. São

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Crítica e verdade*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____ et al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Trad.: Maria Zélia Barbosa Pinto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. Murilo Mendes e o mundo substantivo. In: _____. *Metalinguagem: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 1959.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.

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

GUSMÃO, Manuel. *Ensaio de literatura: reflexões e propostas*. Lisboa: Cosmos, 1999.

LIMA, Luiz da Costa. *Intervenções*. São Paulo: USP, 2002.

LOPES, Silvia Rodrigues. *A legitimação em literatura*. Lisboa: Cosmos, 1994.

_____. *Literatura, defesa do atrito*. Viseu: Vendaval, 2003.

LORCA, Federico Garcia. *Obras poéticas completas*. Trad.: Willian Angel de Melo. Brasília: UnB, 1987.

LOURENÇO, Eduardo. *O canto do signo: existência e literatura*. Lisboa: Presença, 1994.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa: tempo espanhol*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

RETAMAR, Hugo Jesus Correa. *Federico Garcia Lorca: de la teoria a la práctica del "duende"*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

**O ESTUDO DAS ORIGENS DOS NOMES DE PESSOAS
ATRAVÉS DOS MANUSCRITOS
DO ACERVO GUIOMARD SANTOS⁵⁶**

Daniele de França Nolasco (UFAC)

danielenolasco@hotmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFAC)

antonietaburiti@ig.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer edições semidiplomáticas justalinea-res dos manuscritos do acervo Guiomard Santos com o intuito de estudar a origem dos nomes próprios encontrados nesse material. Essa pesquisa contribuirá com os estudos sobre a onomástica e a antroponímia do Estado do Acre. Analisar a origem dos nomes próprios é um estudo importante, pois resgata fatos sociais, culturais e religiosos, entre outros elementos sociais, aparentemente perdidos no tempo, mas que ficam registrados nos nomes próprios. Por meio de uma análise onomástica e antroponímica de nomes próprios em acervos, no caso o Acervo Guiomard Santos, é possível valer-se da língua para detectar fatos e questões socioculturais desenvolvidos ao longo de séculos passados, proporcionando um resgate da memória coletiva.

Palavras-Chave: Antroponímia. Edição. Manuscrito.

1. Introdução

Em nosso estado não dispomos de muitos estudos sobre a origem dos nomes de pessoas, apesar de ser algo tão comum no nosso cotidiano, pois todos os dias, nos dirigimos a alguém pelo nome, no entanto, algo que nos parece tão familiar carece de um profundo conhecimento para discernir o verdadeiro significado da origem desses nomes. Mexias Simon (2006, p. 01) comenta que nunca houve um povo que não atribuísse a seus membros um vocábulo, ou grupo de vocábulos, que lhes fosse próprio, com as funções de referência e de apelo. Os nomes pessoais são considerados algo mais que simplesmente convivência social, tendo em vista que sem os nomes tanto os homens, como os deuses, não existiriam. A autora afirma:

Os nomes são parte integrante do que se *apresenta* ao outro. Fazem parte, portanto, da *máscara*. Aderem a seus portadores, confundindo-se nomes e

⁵⁶ Uma versão deste artigo, resultante de trabalho apresentado na V JNLFLP, foi publicada no suplemento do número anterior da *Revista Philologus*, tendo sido ampliado e corrigido nesta versão.

nomeados, fato nem sempre levado em conta no ato de escolha dos nomes, ao menos em nossa cultura. Procura-se uma suposta eufonia, uma homenagem nem sempre devida e da qual, às vezes, o nomeador se arrepende. Normalmente, carrega-se o nome pela vida inteira, restando o recurso a alcunhas, hipocorísticos, na tentativa de suavizar um nome não agradável. (MEXIAS-SIMON, 2006, p. 01).

Os nomes próprios hoje, em sua grande maioria, não possuem um sentido exato, ou seja, conhecer uma pessoa apenas pelo seu nome não significa conhecer suas características físicas ou comportamentais. O nome não é mais um referencial para a pessoa como antigamente. Nas sociedades primitivas, os nomes próprios indicavam que uma pessoa pertencia a um grupo e geralmente evocavam uma característica forte do nomeado, seja ela positiva ou negativa. De qualquer forma, o nome transmite um aspecto parcial do indivíduo. Há sociedades que retomam nome de mortos para recém-nascidos, há aquelas que não se prendem ao clã, mas são atribuídos por autoridades tribais, motivados por características ou acontecimentos. Na Idade Média, segundo Mexias-Simon, constituiu-se o uso de atribuir nome de batismo (nome de pia). Até então, as pessoas eram batizadas adultas, portanto, já tinham nome.

Os nomes recebidos no batismo eram de inspiração cristã. Muitas vezes, mostravam a data do nascimento ou do batismo: Pascoal, Ascenso; por vezes, assinalavam a nova condição de vida; Mônica (uma só, defensora da vida reclusa); usavam-se, também nomes de animais, no diminutivo ou não, por meiguice: Úrsula, Porcina, Agnes. (VASCONCELOS, 1928, *apud* MEXIAS-SIMON, 2006, p. 36).

Esse costume perdurou por toda a Idade Média, mas ainda hoje, mesmo que não siga toda essa tradição da data de nascimento ou de batismo, muitos recém-nascidos ainda recebem nomes bíblicos como homenagem a algum personagem bíblico ou por simplesmente achar a grafia ou o som bonito.

Para conhecermos um pouco mais a antroponímia é que pretendemos fazer a pesquisa "o estudo das origens dos nomes de pessoas através dos manuscritos do acervo Guiomard Santos", pois assim, identificaremos quais origens passaram a denominar os nascidos aqui.

2. Os estudos sobre a Antroponímia

De acordo com Carvalhinhos (2007, p. 2), a expressão *Antroponímia*, em língua portuguesa, data de 1887 e é do filólogo português Leite de Vasconcelos, que a utilizou em sua *Revista Lusitana*. Assim como

sua linguagem, a definição de Antroponímia por ele concebida é bastante clara, e diríamos simples: “(...) estudo dos nomes individuais, com o dos sobrenomes e apelidos; (...)” (VASCONCELOS, 1931, p. 03). Apesar de ser algo tão cotidiano e comum, fora dos meios acadêmicos a importância do antropônimo não é considerada, a não ser em algumas culturas como a indígena, como afirma Pereira da Silva (2003, p. 03)

É sabido que os antropônimos de grande parte dos indígenas brasileiros estão diretamente ligados à história e/ou à caracterização física dos indivíduos nomeados, de tal forma que um mesmo indivíduo, em fases sucessivas de sua vida na sociedade, pode receber nomes diferentes dos que teve noutras. Ajuricaba, por exemplo, foi o nome de um guerreiro indígena valoroso da Amazônia do século XVII, fato que explica etimologias possíveis de seu nome, como a que significa “mutirão ou ajuda coletiva” (*aiuricaua*) e a que significa “vespa falante” (*aiuru + caba*), além de outras.

Atualmente, percebemos que em termos de motivação, os nomes próprios são atribuídos mais a uma questão de fé e de influência dos meios de comunicação de massa. No passado, o nome próprio cumpria a função significativa, isto é, sua função semântica estava assegurada: o indivíduo não era apenas designado por seu nome, mas porque recebia toda sua carga conotativa. Faria *apud* Carvalhinhos (2007, p 02-03) cita como exemplo

o nome Cícero, proveniente do nome latino *Cicero*, derivado de *cicer,-eris*, (“grão de bico”). No exemplo citado, o nome teria sido utilizado como alcunha (apelido), como forma de gracejos em provável alusão a um sinal grande no rosto, semelhante a um grão de bico, porém, como a língua é naturalmente dinâmica, com o passar do tempo o nome foi rapidamente esvaziado de seu real sentido etimológico restando apenas um invólucro, uma forma opaca que oculta o verdadeiro significado original do nome.

Nossa pesquisa terá como base a antroponímia, no entanto, trabalharemos também com outras ciências, pois trataremos sobre os aspectos paleográficos e codicológicos desses documentos, pois nosso objetivo é também fazer a leitura e a edição de documentos do acervo Guiomard Santos visando a conhecer e identificar o processo de formação da Antroponímia no Estado do Acre em um tempo pretérito, para isso faremos uma edição semidiplomática justalinear de cartas do acervo Guiomard Santos (Museu UFAC) para facilitar a leitura daqueles que por ventura possam se interessar em ler esses textos.

É importante lembrar que o desenvolvimento desse projeto se deu a partir das leituras de cartas arquivo do Centro de Documentação Histórica – CDIH (Museu UFAC). Realizamos, portanto, as seguintes etapas, primeiramente, fizemos a pesquisa bibliográfica, leitura e edição de ma-

nuscritos arquivados no CDIH (Museu UFAC), posteriormente a digitalização das cartas selecionadas para leitura; levantamento e estatística dos nomes próprios e por último a pesquisa em dicionários sobre a origem desses nomes.

Para nortear o desenvolvimento deste trabalho foram necessárias algumas pesquisas no que se refere aos estudos dos nomes no Brasil.

Primeiramente estudamos sobre o processo histórico de como se atribuía nome ao homem em tempos remotos, tendo em vista que as pessoas costumavam denominar os seus membros com um vocábulo próprio de suas referências, ou seja, a escolha do nome para uma criança era baseada em rituais, estes que eram levados na mais alta conta em inúmeras sociedades. Havia, portanto, tradição e criatividade quando se tratava em nominar alguém.

Como nos utilizamos de cartas manuscritas para trabalharmos a antroponímia, também fizemos uma pesquisa no que se refere à codicologia, que trata sobre o estudo de documentos manuscritos ou impressos, tanto em pergaminho como em papel, cuja finalidade, segundo Lemaire (1989, p. 3), é fixar-se, sobretudo, em compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice. Os conhecimentos codicológicos nos permitiram fazer descrições e compreender melhor o processo de transmissão textual de cada carta. Por motivo de fechamento provisório do museu não conseguimos descrever detalhadamente os aspectos codicológicos de todas as cartas, pois seria necessário analisarmos minuciosamente cada detalhe da matéria de escrita, por exemplo, as medidas do papel, sinais do tempo etc.

3. O conteúdo dos manuscritos

Apesar não termos trabalhado todos os textos selecionados, algumas observações são relevantes, com relação à temática dessas cartas, podemos citar, por exemplo, a ligação que as pessoas tinham com o Senador Guiomard Santos e sua esposa Lydia Hammes, pois não se tratava somente da relação de amizade, mas também de contatos políticos. A maioria das cartas apresenta cordialidades seguidas agradecimentos, um dos assuntos bastante presente nas cartas são os pedidos de favores, tendo em vista que o casal era bastante influente na política e na sociedade. Os remetentes não eram somente familiares, mas também amigos, conhecidos ou correligionários.

Como trabalhamos com manuscritos antigos dos anos 60 e 70, alguns temas eram bastante recentes para a época como, por exemplo, a chegada do telefone. Em uma das cartas a remetente demonstra entusiasmo e satisfação em ter adquirido uma linha telefônica, que provavelmente teria sido dada por Lydia Hammes.

Há relatos também sobre a dificuldade que as pessoas tinham para se locomover, pois naquela época era dispendioso fazer qualquer viagem devido as condições das estradas. Percebemos que até mesmo as cartas demoravam muito para chegar ao seu destino, pois eram levadas por um mensageiro, ou alguém que possivelmente encontraria o destinatário da carta.

É interessante ressaltar o quanto as pessoas davam valor a esse meio de comunicação, pois, através da leitura desse material, percebemos que não se perdia uma oportunidade para enviar uma carta a alguém, quer fosse parente ou amigo. Percebemos também que se precisasse de alguma resposta, esta era demorada ou até mesmo nem chegava.

Não podemos deixar de falar em relação ao que citamos acima, a influência política, que por sinal já era muito forte na época. Observamos em muitos dos manuscritos pedidos de emprego para algum parente, troca de cargo em alguma repartição pública. Nota-se, portanto, que esses benefícios eram fáceis e não havia lei contra isso, pois as pessoas escreviam detalhadamente seus pedidos nas cartas que geralmente eram endereçadas ao Senador Guiomard Santos, esposo de Lydia Hammes.

Para a coleta dos dados, ou seja, os nomes próprios, editou-se um total de 20 (vinte) cartas do Acervo Guiomard Santos, para exemplificarmos, inserimos uma cópia manuscrita e em seguida a transcrição.

A carta, abaixo, é escrita com caneta esferográfica preta, em folha de papel almaço, pautada, a folha é muito frágil e apresenta pauta somente no retro. O verso é completamente liso. Essa folha está bastante amarelada devido o tempo. A escrita é disposta em toda a folha, não deixando espaço na margem direita nem na esquerda. O número de registro é GS 137.

A carta é datada de 28 de janeiro de 1951, apresenta apenas um fôlio composto por 27 linhas no retro, o local de origem é Rio Branco – Acre, é assinada por Afeiçãoadas Irmãs Servas de Maria.



SANTA CASA DE MISERICORDIA DO ACRE

FUNDADA EM 6 DE SETEMBRO DE 1928

RIO BRANCO - TERRITÓRIO DO ACRE

Mãe Mater Dolorosa!

Exma M me Idia,

As irmãs de Rio Branco tiveram a grata satisfação de receber os vossos angustios sensibilizados retribue de coração votos de felicidade e de paz.

Um coração tão bondoso não pode nos esquecer. Deus protegeu-vos a na nobre carreira de Mãe carinhosa para com os necessitados. A terra bonziquinha que por quatro anos beneficiaste no seu âmbito nunca se apagará a vossa lembrança e nós Religiosas mais do que todas sentimos o grato dever de lembrar-vos sempre nas nossas unilde prece.

Conhecendo o vosso nobre coração não teríamos receio de recorrer ao encontro de uma mão tão piedosa na nossa necessidade, respeito as obras confiadas ao nosso cuidado especialmente nestra obra da Santa casa que de tudo necessita.

Ineritamos ter respondido antes, mas no faltava o endereço, a proveitamos da bondade de vosso Exmo exposto agora entre nós. A Senhora não pode avaliar o consolo de todos ao recebe-lo de novo, mas por tão pouco tempo! Se nos consola a lembrança que poderia fazer muito por esta terra comose começou no novo cargo tão dignamente merecido

Progamos a Virgem que sejar muito feliz com

S.
M.
R.

Sempre na unidade di coraçães em Jesus e nossa Senhora das Dores

Rio Branco 28-1-1951

As preparadas
As preparadoras

Ave Mater Dolorosa!

Exma M^{me} Lídia,

As irmãs de Rio Branco tiveram a grata satisfação de receber as vossas augúrias sensibilizadas retribue de coração votos de felicidade e de paz.

Um coração tão bondoso não podemos esquecer. Deus proteger-vos-a na nobre carreira de Mãe carinhosa para com os necessitados. A terra longínqua que por quatro anos beneficiaste no seu habitantes nunca se apagará a vossa lembrança e nós Religiosos mais do que todos sentimos o grato dever de lembrar-vos sempre nas nosaas umilde prece.

Conhecendo o vosso nobre coração não teríamos receio de recorer ao encontro de uma mão tão piedosa na nossa necessidade respeito as suas obras confiadas ao nosso cuidado especialmente nestra obra da Santa casa que de tudo necessita.

Queríamos ter respondidos antes, mas no faltava o endereço, aproveitamos da bondade de vosso Exmo esposo agora entre nós. A senhora não pode avaliar o consolo de todos ao recebe-lo de novo, mas por tão pouco tempo! So nos consola a lembrança que poderia fazer muito por esta terra como se começou no nosso cargo tão dignamente merecido.

Rogamos a Virgem que sejais muito fizil ambos.

Sempre na unidade di corações em Jesus e nossa Senhora das Dores

Afeiçoadas Irmas Serva de Maria Reiparadoras.

Rio Branco 28-1-1951

4. *A origem dos nomes e os seus significados*

Para realizarmos o levantamento dos nomes verificamos a origem em dicionários, especialmente no dicionário Nomes e sobrenomes de Rosário Farani Mansur Guérios.

Abreviaturas:

fem. Feminino	heb. Hebraico	prov. Provavelmente	var. variação
fr. Francês	it. Italiano	sub. Substantivo	
germ. Germânico	lat. Latim	V. Ver	

NOMES	ORIGEM	SIGNIFICADO
1. Lídia	Grego	Natural da Lídia, região da Ásia Menor, atual Turquia.
2. Maria Julia	Latim	Feminino de <i>Julius</i> . v. Julio. Júlio – prov. Ligado a <i>jovis</i> , antiga forma de Júpiter – o Luzente, o brilhante.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

3. Camilo	Latim	Do latim <i>Camillus</i> “rapaz nascido livre ou de família importante”.
4. Floripes	Origem incerta	Prov. Composto a partir do sub. Flor. É nome de um emir, a qual, na canção francesa de gesta, <u>Fierabas</u> , se apaixonou pelo barão Gui da Borgonha.
5. M ^a Luisa	Germânico	Fem. De Luís. Luís do germ. “Combate glorioso” ou guerreiro famoso. Chegou ao português através do francês Louis.
6. Bento	Latim	Mesmo que Benedito. do lat. <i>Benedictus</i> – “O bendito, o abençoado”.
7. Adriano	Latim	Do lat. (H) <i>Adrianus</i> , “da cidade de Ádria”, da região banhada pelo mar Adriático.
8. M ^a Helena	Grego	Pelo lat. Helena, do grego Heléne – “tocha” ou “brilhante”.
9. Maria Ângela	Grego	Fem. de Ângelo – pelo it. Angelo, do lat. <i>Angelus</i> , este do grego Áγγελος, “mensageiro”.
10. Felipe	Grego	Variante de Filipe do grego philippos “philos”, amigo e hippos, cavalo – “amigo de cavalos”.
11. Margarida	Grego	Pelo lat. <i>margarita</i> , do grego margarites, “pérola”. É ainda nome de um molusco e de uma flor.
12. Teresinha/Teresa	Grego	Pelo lat. <i>Therasia</i> , <i>Tharasia</i> , do grego Therasía, de étimo controverso.
13. Afonso	Germânico	Do germânico Hathufuns: “hatus – batalha, combate, e funs – pronto, valoroso”, inclinado ao combate.
14. Armando	Germânico	Do germânico Hariman. Man – homem, e hari – do exército, da guerra.
15. Heloisa	Francês	Do fr. Heloise, var. de Luísa. fem. de Luís do germ.
16. Levi	Hebraico	Pelo lat. <i>Levi</i> , de origem heb. talvez de lewi – “adesão, ligado”.
17. Maria	Origem incerta	Pelo lat. Maria e o Gr. María do Heb. Miryam, com aproximadamente 100 étimos propostos: do egípcio, “predileta de javé”.
18. José	Hebraico	Pelo lat. <i>Joseph</i> (us), do Gr. Ioseph, por sua vez do heb. Yôseph, der. de Yôseph y âh, “Ele (Deus) acrescenta”, “o Senhor aumente”.

Círculo Numinense de Estudos Filológicos e Linguísticos

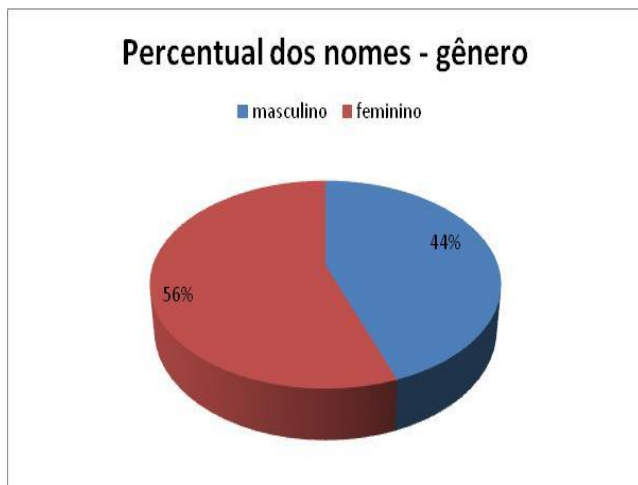
19. Rita	Italiano	Forma familiar do it. Margherita. v. Margarida
20. Osmar	Germânico	Do germ. “os” (forma de Ase em composição), e “mar”, glória, “glória dos (deuses) Ases”.
21. Fátima	Árabe	“a que desmama (uma criança)”.
22. Odília	Germânico	Mesma etimologia de Oto Oto – do germ. AL. Otto, hip – de nomes começados por At ou Od – estes radicais significam “riqueza, prosperidade”
23. Gualter	Germânico	Variante de Walter. Walter do germ. Walthari, “Walt”, que governa, e “hari”, o exército, ou seja, “o general do exército”.
24. Fernando	Espanhol	Var. de Ferdinando, provavelmente do Espanhol Fernando.
25. Moacyr	Tupi	Var. de Moacir. n. masc. do tupi moaci, Muaci, “dolorido, magoado”.
26. Maria de Lurde (Lurdes)	Francês	Do fr. Lourdes, povoado francês junto dos Pirineus, perto do qual ocorreram aparições de Nossa Senhora, em 1858, à jovem Bernadete Soubirou. De origem duvidosa, talvez do basco lorde, “altura escarpada”.
27. Olga	Russo	Fem. russo de Oleg, este do escandinavo. É mesmo que Helga do escandinavo “santa, feliz”.

Considerando a análise de cada nome, podemos observar que parte deles são bastante comuns como, por exemplo, Maria, José, Rita etc., porém apresentam significados fortes, cuja origem e significação são totalmente desconhecidas.

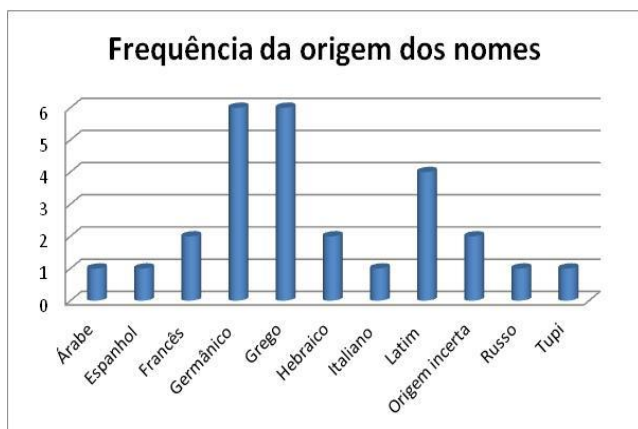
4. Análise dos dados

Após fazermos as transcrições das cartas, passamos a desenvolver o foco principal de nossa pesquisa, que foi fazer o levantamento dos nomes próprios encontrados nas cartas.

Das 20 (vinte) cartas transcritas, fizemos o levantamento de um total de 27 nomes, sendo 15 (quinze) nomes femininos e 12 (doze) nomes masculinos conforme nos mostra o gráfico 1, que representa em percentuais esse total.



No gráfico 2 teremos a frequência do levantamento da origem dos nomes. Nesses dados iremos confirmar o que já foi dito anteriormente, que grande maioria dos mesmos é de origem estrangeira.



Percebemos com essa pesquisa que uma simples letra pode fazer toda diferença na origem ou significado de um nome próprio. Costuma-se grafar os nomes próprios com letras como Y, K, H. Na listagem dos antropônimos encontramos o nome “Moacyr”, que na origem da língua tupi é registrado apenas como “Moacir”. Nas cartas que transcrevemos encontramos Levi com “i” e também grafado com “y” – Levy, o mesmo

procedimento ocorreu com o nome Lídia, cuja grafia poderia ser Lídia ou Lydia).

Outro fato curioso nesse estudo é que são raros os nomes de origem brasileira. Nas 20 (vinte) cartas que transcrevemos encontramos apenas 1 (um) nome, Moacyr, cujo significado é “dolorido, magoado”. Fato que já esperávamos, pois justifica o que falamos no início, que as pessoas costumavam colocar nomes bíblicos e estes, em sua grande maioria, são de origem grega, hebraico e ou latina.

5. *Considerações finais*

Essa pesquisa foi bastante esclarecedora, pois nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre o processo de formação dos nomes próprios em nosso Estado, além disso, pudemos colocar em prática os critérios de transcrição de manuscritos adotados pela filologia. Identificamos que os nomes, em nosso Estado, apresentavam, em sua grande maioria, origem grega e germânica, bastante diferente do processo de nomeação atual, que apresenta uma influência forte da cultura norte americana, como podemos citar: Wallison, Yerfeson, Klinger etc. Percebemos, atualmente, os nomes grafados com a presença das letras W, Y, e K, no entanto, essas letras não faziam parte de nosso alfabeto antes da reforma ortográfica vigente, além disso, percebemos a forte presença de consoantes dobradas como LL, TT e o uso do H como, por exemplo, no nome Thiago. Os nomes encontrados nas cartas eram registrados de forma muito mais simples ao contrário de hoje que há uma tendência em adornar o nome para torná-lo o mais diferente possível não se preocupando com a grafia tão pouco com o significado desses nomes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. Trad.: Aída Ferras et alii. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.
- CARVALHINHOS, P. J. Antroponímia: Um velho caminho, um novo instrumental de análise linguístico-literária. *Revista Álvares Penteado*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 115-135, 2002.
- COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos,

1969.

DICK, M. V. de P. do A. *Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. São Paulo: FFLCH, 1990.

_____. *Memória paulistana: os antropônimos quinhentistas da Vila de São Paulo do Campo*. São Paulo, v. 33, p. 112-127, 1992.

GUÉRIOS, R. F. M. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Ave Maria, 1973.

HJELMSLEV, L. *Prolegomènes à une théorie du langage*. Paris: Minuit, 1971.

LEMAIRE, J. *Introduction à la codicologie*. Louvain-La-Neuve: Université Catholique de Louvain, 1989 (Publications de l'Institut d'Études Médiévales; Textes, Études, Congrès, 9);

MEXIAS-SIMON, M. L. Os nomes próprios: seus mitos e ritos. *Anais do VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, RJ 2001.

PAIS, C. T. *Ensaio semiótico-linguístico*, 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

POTTIER, B. Os esquemas linguísticos. *Linguística geral: teoria e descrição, tradução e adaptação portuguesa de Walmírio Macedo*. Rio de Janeiro: Presença/Universidade Santa Úrsula, 1978.

SILVA, José Pereira. Reflexões em torno do nome próprio. *Revista Philologus*, n. 33. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/resenha2.htm>>. Acesso em: 09-09-2011.

ULLMANN, S. *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1964.

VASCONCELOS, J. L. *Antroponímia portuguesa*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.

VIEIRA, Z. P. *Estudo onomástico do município de Socorro: reconstituição dos antropônimos e da memória da imigração*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2000.

_____. *Opúsculos*, V. III, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1931.

**O JORNAL ONLINE COMO RECURSO
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Tania Valéria Ajala Moreno (UEMS)

taniavaleria.moreno@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

É perceptível que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa está sempre em evidência e gera muitas discussões em todos os níveis escolares em nosso país, por se tratar de nossa língua materna, pois segundo Bechara (1991, p. 19), “a grande missão do professor de língua portuguesa é transformar seu aluno num políglota dentro de sua própria língua”.

Língua essa que até meados do século XVIII era ensinada nas escolas somente como instrumento de alfabetização e não era reconhecida como componente curricular.

Coube ao marquês de Pombal – ainda no século XVIII – tornar obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, tornando-a oficial e proibindo assim, o uso de quaisquer outras línguas, que até então eram muitas por causa da população indígena, dos escravos africanos e dos imigrantes europeus.

Sendo assim, a partir daí foi introduzido o estudo da gramática portuguesa como componente curricular, mas ainda com o efeito somente de auxiliar o ensino do latim.

Somente em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro é que o estudo da língua portuguesa foi realmente inserido no currículo escolar sob a forma de disciplina, abrangendo a retórica e a poética, como pode-se observar nos manuais didáticos publicados em meados do século XIX.

Até o final do Império, retórica/poética/gramática eram as disciplinas que basicamente compunham o ensino da língua portuguesa. Anos mais tarde é que foram difundidas em uma única disciplina intitulada português, pelo menos na teoria, pois na prática, até 1940 a tradição do ensino dessa tríade se manteve, sendo assim justificado por Houaiss (1985, p. 94), “os grupos social e economicamente privilegiados, únicos

a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens”.

A partir da década de 1950 é que se inicia algumas alterações reais, exatamente por causa da progressiva transformação das condições socioculturais da população brasileira e do processo de democratização do ensino.

No entanto, após a instauração do regime militar na década de 1970, a ótica do ensino da língua portuguesa também passa a ser exercida sob o mesmo caráter político e ideológico dos militares, que consideravam a língua materna como instrumento para o desenvolvimento do próprio regime, tendo como único objetivo, habilitar o aluno como mero emissor e receptor de mensagens.

A década de 1980 já traz consigo a marca do início da contribuição da linguística ao ensino da língua materna, levando em consideração, após a popularização do ensino, a heterogeneidade linguística e suas variações.

Percebe-se assim o porquê da relevância das discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de nosso maior patrimônio – a língua portuguesa – e as crises de identidade encontradas em seu percurso histórico, enquanto componente curricular.

Segundo Bechara (1991), esses problemas enfrentados tanto no ensino quanto na aprendizagem da língua portuguesa não vem de hoje, remontam a história sociocultural de nosso país, mostra a evolução natural da língua em si e apontam para uma crise da própria língua. E isso reflete com certeza no ensino fundamental, que teoricamente, deveria ser o lugar de descobrimento do saber linguístico prévio que o aluno possui, para que, com ações que promovam o enriquecimento de sua competência linguística, o professor de língua portuguesa pudesse desenvolver tanto a expressão oral quanto escrita, possibilitando a esse aluno a tradução coerente de suas ideias, pensamentos, emoções e argumentos.

Diante dessa constatação e tendo hoje ao alcance das mãos, ferramentas digitais com grande potencial de ocasionar mudanças nesse processo de ensino da língua portuguesa, o presente trabalho propõe verificar a influência do uso dessas mídias digitais pelos professores – mais especificamente matérias de jornal *online* – nas aulas da língua materna.

Nessa perspectiva, objetiva-se relatar em que aspectos o jornal *online*, usado como recurso pedagógico, pode auxiliar o professor no ensino

da língua portuguesa e tornar o aprendizado mais atraente e significativo aos alunos das séries finais do ensino fundamental.

Vários são os estudos que apontam os benefícios do uso de mídias tecnológicas na área da educação. Paulo Blikstein e Marcelo Zuffo (2001), no artigo “as sereias do ensino eletrônico”, defendem exatamente a utilização dessas tecnologias como instrumento de libertação, de engrandecimento da condição humana, pois o uso do jornal *online* como recurso nas aulas de língua portuguesa tem como intenção ser matéria-prima de construção e não somente ser utilizada como meio de transmissão de conhecimento, alargando os horizontes de cultura dos alunos e os fazendo relacionar a língua portuguesa com várias outras áreas do saber humano.

2. *Ensinar com as mídias digitais*

Em uma sociedade que se caracteriza pela agilidade e abrangência de informações, inovações tecnológicas e científicas, o sistema educacional depara-se com um desafio: formar alunos preparados para os sistemas culturais de representação do pensamento dessa sociedade.

Sendo assim, não se trata de apenas ter acesso às informações e sim saber buscá-las em diferentes fontes e transformá-las em conhecimento para a resolução de problemas e situações da própria vida, que se inicia sem dúvida, no processo de escolarização.

Assim, criar ambientes de aprendizagem que contemplem as mídias digitais podem indicar uma concepção de prática pedagógica onde a representação e a realização dessas ações reflitam diretamente em alunos muito mais autônomos e inseridos nesse contexto tecnológico.

Dowbor (2004, p. 12) comenta ainda que a escola precisa repensar seu papel diante da atual explosão do universo do conhecimento e das tecnologias e Almeida (2005, p. 19) afirma que “tratar de tecnologias na escola engloba a compreensão dos processos de gestão, informações e conhecimento”.

É inegável que as mídias digitais ampliam muito as possibilidades de produção de conhecimento, assim como a sua divulgação. Por isso, a importância de se saber utilizar essa tecnologia em prol de compreendermos melhor o mundo em que estamos inseridos e em conjunto, professores e alunos, atuarmos nessa transformação necessária, segundo a

própria demanda da nossa sociedade.

Nesse sentido, Almeida (2005 p. 18) comenta que:

O uso da tecnologia na escola, quando pautada em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e humanista, requer dos profissionais novas competências e atitudes sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional.

Além de se capacitarem quanto ao uso dessas mídias, os professores devem ampliar sua visão de mundo, de ciência e do processo de educação e considerar essas várias possibilidades para a produção e divulgação de conhecimento.

Afinal, conforme afirma Perrenoud (2000, p.139)” mais do que ensinar, trata-se de se fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”.

É necessário então que o professor não só aprenda a operacionalizar essas mídias como também desvele as potencialidades pedagógicas nas mais diferentes tecnologias, pois cada uma delas carrega suas próprias especificidades.

Aliás, conforme explica Santaella: “O termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação”. (SANTAELLA,1992, p. 138)

Em um mundo em que se estimula a pluralidade, é inevitável a criação de novas formas de conhecimento, ressignificações e diferentes tipos de integração e isso estende-se também às “velhas escolas” e seus arcaicos modelos de aulas.

Então, nessa perspectiva, a introdução de mídias às aulas (nesse trabalho especificamente a introdução do jornal *online* nas aulas de língua portuguesa), visa criar situações de aprendizagem que possibilitem os alunos uma construção de conhecimento, estímulo à criatividade e um trabalho colaborativo que possam resultar mais efetivamente no aprimoramento das habilidades linguísticas.

A introdução do uso de mídias nas aulas de língua portuguesa não são recentes, como conta Valente, em entrevista à revista *Carta na Escola* (2010, p. 15), “o ensino de língua portuguesa, que vinha caracterizando-se pela oralidade, escrita, lápis e giz e os professores formados desta maneira, passou a apresentar-se, no final do século XX, com novas abordagens e novos recursos tecnológicos e midiáticos para o ensino da

mesma”.

Tendo então acesso aos textos produzidos pela mídia e entendendo o texto, em primeira instância, como uma unidade estruturalmente organizada que resulta em um produto linguístico amplo, segundo Van Dijk (2002, p. 67), o texto é conhecimento, ou ao menos sua representação simbólica. Diante disso, vê-se a importância da disseminação da leitura de textos jornalísticos dentre os alunos das séries finais do ensino fundamental, por reunirem fatos variados e histórias de todas as épocas, possibilitando a ampliação da eficácia do aluno na construção de novos saberes linguísticos e culturais.

Considerando ainda que a avaliação da relevância da informação é feita pelo receptor em uma condição de interação com o fluxo de informação, percebemos a importância do papel do professor em selecionar e promover a leitura individual e coletiva desses textos jornalísticos em suas aulas de língua portuguesa.

3. Breve histórico da imprensa no Brasil: do jornal impresso ao online

Para entender a importância do papel do jornalismo na formação sociointelectual da sociedade brasileira e observando que a história da imprensa caminha muito próxima a história do ensino da língua portuguesa, buscamos refazer um pequeno panorama histórico do jornalismo no Brasil.

Constatamos que até os anos de 1950, havia um certo monopólio na indústria da informação, onde o rádio e a imprensa escrita detinham o poder, até porque a televisão estava em fase de experimentos. Porém, o jornal impresso não tinha o alcance como conhecemos hoje, era normalmente publicado à tarde e circulava apenas em grandes centros econômicos da época, o que se resumia ao Rio de Janeiro e São Paulo.

Nesse período, a imprensa nacional vivia quase que exclusivamente de favores do Estado com as propagandas governamentais e da publicidade comercial, que era muito pequena até o seu boom pós governo Kubitschek. Com o desenvolvimento econômico do país, gerou-se a necessidade de anunciar os produtos e isso fez com que o jornal impresso fosse alavancado, inclusive quanto a sua circulação fora do eixo Rio-São Paulo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A década de 1950 foi muito importante para a história do jornalismo, pois nela nasceram os grandes jornais impressos brasileiros que inovaram tanto na qualidade de diagramação quanto nas técnicas de comunicação de massa, fator até então desconhecido pelo público. Além disso, esse período teve como marca o debate político, a paixão que movia os “intelectuais”, dominando todos os jornais de grande circulação e tendo influência direta em vários movimentos, com um jornalismo atuante e crítico.

Nesse período a imprensa deixou de ser vista como mero espaço de opinião ou como um gênero literário e ganhou peso como gênero de estabelecimento de verdades, afirma Ribeiro.

O jornalismo brasileiro a partir do momento em que conseguiu assumir cânones discursivos, conseguiu também se distanciar um pouco da literatura, pois o contato entre as duas áreas sempre foi muito próximo, onde escritores também eram jornalistas e muitos jornalistas se aventuravam na vida literária.

Já com a chegada dos militares ao poder nas décadas de 1960 e 1970, iniciou-se um período de repressão que atingiu diretamente nossa imprensa e literatura, com restrições da liberdade de expressão e perseguição política. Muitos jornais foram invadidos e fechados em nome do governo e houve muitos desaparecimentos de jornalistas e artistas de um modo geral, desde que atuantes politicamente.

Na década de 1980, com o início da abertura do regime militar e da anistia política, a imprensa começou um período de modernização com a chegada das novas tecnologias, porém, a princípio, serviram somente para dinamizar as redações para depois num segundo momento, vir facilitar a comunicação entre os diversos setores do jornal e a comunidade leitora em si.

Essa invasão digital mexeu com as estruturas da imprensa, pois a possibilidade de um jornalismo digital, multiplicava muito o seu potencial diante do jornalismo impresso. E a análise do impacto desta tecnologia sobre as formas tradicionais da escrita, implicava diretamente nas áreas do jornalismo e da literatura, ampliando muito o acesso às obras, informações e produções culturais de todas as épocas, numa fração de segundos, criando-se uma nova configuração de linguagem e mudando a relação com a leitura, com a informação e com a história.

4. O uso do jornal online na aula de língua portuguesa

A escolha do jornal *online* como recurso nas aulas de língua portuguesa não ocorreu de forma aleatória, pelo contrário, foi pensada a partir de sua versatilidade, visando uma interação entre os alunos das séries finais do ensino fundamental e textos que circulam na sociedade em que estão inseridos.

Com o intuito de oportunizar o trabalho com variados gêneros discursivos e assuntos contidos em um jornal *online*, segundo Antunes (2003, p. 79) “sua importância se dá por tratar-se de um material autêntico que favorece o contato dos alunos com situações reais de comunicação, contribuindo assim, para um trabalho mais significativo”.

Por oferecer a exposição de muitos acontecimentos ocorridos no mundo, em tempo real ou no tempo do leitor, o uso do jornal *online* possibilita uma leitura ao mesmo tempo plural e particular. Por meio dos textos veiculados nesses jornais é possível desenvolver várias atividades nas aulas de língua portuguesa, visando a comunicação e o enriquecimento das habilidades linguísticas.

A partir das infinitas possibilidades de cruzamentos entre os textos de jornais e os textos literários, é totalmente possível realizar novas conexões, novas leituras, novas significações. A mídia digital amplia as possibilidades de recontextualização dos fatos de cultura dentro de um processo histórico de memória.

Sendo assim, a utilização dessas matérias do jornal *online* podem propiciar aos alunos uma construção mais real do sentido e um posicionamento crítico enquanto leitor e futuro cidadão atuante.

4.1. Proposta de atividade com jornal online

É inegável que a leitura de jornais é fundamental para formação de leitores habituais. Então, trazer um texto com características distintas e recursos gráficos próprios do jornal *online*, é uma fonte respeitosa e inesgotável para pesquisas e obtenção de informação sobre o mundo para alunos das séries finais do ensino fundamental.

Pode-se realizar trabalhos de comparação, análise e discussão dos textos jornalísticos. Em uma produção textual pós leitura dessas matérias jornalísticas, é possível trabalhar as formas de linguagem utilizadas, os tempos verbais, títulos e legendas, a estrutura da notícia, e ainda a identi-

ficação dos diversos gêneros textuais.

Fica claro então, que o uso do jornal *online* é ideal para que o professor de língua portuguesa possa estimular uma nova forma de leitura muito mais argumentativa, uma escrita mais autônoma e trabalhos de interação e integração.

5. Conclusão

No trabalho em questão, buscou-se explorar, analisar e experimentar algumas possibilidades de introduzir o uso do jornal *online* como recurso nas aulas de língua portuguesa, para alunos das séries finais do ensino fundamental, com o objetivo de verificar quais influências e em que aspectos poderiam auxiliar em uma aprendizagem mais significativa e no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas nesses alunos.

Após muitas leituras e relatos de experiência, fica evidente que para tornar a aprendizagem significativa, é necessário que o professor de língua portuguesa possibilite a esses alunos, fazer a relação linguística de novos conceitos com os já existentes, aguçando assim, novas habilidades de análise da língua.

Essa situação de aprendizagem com a utilização do jornal *online* como recurso nas aulas de língua portuguesa, com certeza favorece o aluno a aprender fazendo, praticando, reconhecendo sua própria autoria no que está produzindo individualmente ou em grupo, por meio de uma investigação linguística que o impulsiona a contextualizar e estabelecer elos entre as diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Apresentação da série integração de tecnologias com as mídias digitais. *Boletim do Salto para o Futuro*. Brasília: MEC, SEED, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1991.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo K. *As sereias do ensino eletrônico*. 2001. Disponível em:

<<http://blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducacion.pdf>>

DOWBOR, Ladislau. Artigo: *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. [2001]. Disponível em:

<<http://dowbor.org/tecnconhec.asp>>.

HOUAISS, A. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE Centro Cultural, 1985.

O MEDO de olhar para a frente. *REVISTA Carta na Escola*, ed. n° 56/15 maio de 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. *Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 50*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos n. 31, 2003. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2186>>.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1992.

VAN DIJK, Teun. *A cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.

**O PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL:
ORIGEM E IMPORTÂNCIA
NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Sérgio Duarte Julião da Silva (USP)
sdjuliao@gmail.com

RESUMO

Denomina-se português não padrão a variedade desviante do português padrão prescrito como norma culta, cuja origem pode ser explicada por teorias que o consideram resultante de fatores internos e externos no processo de contato linguístico ou um pós-crioulo. O português não padrão não raro imprime aos seus usuários classificações e julgamentos de natureza preconceituosa. Não obstante, tal variedade possui características estruturais próprias que, nos contextos de uso, carregam traços identitários. Nas práticas e políticas de ensino, excluir o português não padrão e classificar seus usuários como falantes inferiores, ignorantes ou despreparados pode acarretar exclusão social. Reconhecer a natureza sociolinguística das variantes do português com o rigor científico necessário acabaria por abrir as portas para um ensino de português (como língua materna ou estrangeira) mais abrangente, mais justo, mais realista e destituído de preconceitos.

Palavras-chave: Português popular. Sociolinguística. Variação linguística.

1. Introdução

Este artigo baseia-se em estudos sobre o contraste entre o português popular ou português não padrão falado atualmente no Brasil e o português padrão, tomando-se este último como a variedade mais próxima à norma culta e usada nos contextos de interação formal por indivíduos escolarizados e familiarizados com o texto escrito.

Numa prática social em cujo pano de fundo reina uma heterogeneidade absoluta, o português não padrão abarca os dialetos falados pela massa populacional de escolaridade baixa ou nula, podendo, entretanto, também ser utilizado em contextos mais informais por indivíduos que dominem outras variedades dialetais. Suas características mais marcantes e estudadas são a redução do paradigma de concordância verbal, a marcação de concordância de número no primeiro elemento do sintagma nominal, a predominância de construções analíticas, relativas cortadoras e o uso de topicalização, dentre outras. Apesar da tipologia proposta com esses dois tipos de português, não há entre o português não padrão e o português padrão uma clara fronteira delimitadora, mas sim um *quasi-*

continuum de variedades linguísticas.

Dissertaremos, aqui, acerca dos desdobramentos dos estudos das características particulares ao português não padrão em comparação ao português padrão, suscitando questões acerca da origem dessa variedade popular e de sua validade no ensino do português como língua materna (PLM) e estrangeira (PLE). Para tanto, tomamos como partida duas visões diferentes sobre a formação do português não padrão:

- a) a origem do português não padrão se deve a fatores internos e externos atuantes no processo de contato linguístico; ou
- b) o português não padrão é um produto identificável como um pós-crioulo.

Com relação a essas duas visões, aponta Dante Lucchesi (2001):

Argumentam os que advogam que o português popular evoluiu pelo processo normal da deriva linguística interna que a simplificação morfológica está presente na deriva histórica do português desde as suas origens mais remotas no indo-europeu, com destaque para a perda da flexão casual dos nomes, na passagem do latim ao romance. Os defensores do caráter criouliizante (ou semicrioulo) dessas mudanças não teriam apresentado ainda um exemplo de reestruturação original da gramática, que caracterizam os processos mais típicos de criouliização como, por exemplo, a serialização verbal e o desenvolvimento de sistemas de partículas independentes para a marcação das categorias verbais de tempo, modo e aspecto.

Iniciemos pela discussão sobre a validade de ambas as modalidades no ensino de português língua estrangeira e português língua materna, com base em um estudo das variantes do português que incluisse com o rigor científico necessário o português não padrão e abrisse as portas para um ensino de português (português língua materna ou português língua estrangeira) destituído de preconceitos.

Angela Cecília de Souza Rodrigues (1987) analisa um dos aspectos mais marcantes e característicos do português não padrão – a concordância verbal – e propõe um estudo da regra de concordância do verbo com o sujeito num determinado grupo sociolinguístico. Ao tratar da definição de classe social, e da conseqüente dificuldade de relacionar uso linguístico com classe social, a autora restringe seu estudo à variedade utilizada em São Paulo por falantes de baixa escolaridade que não adquiriram o português padrão e que procedem, em sua maioria, de zonas rurais do país, fundamentando-se no pressuposto de que a variação é uma característica intrínseca da língua e fatalmente ocorre em qualquer comunidade linguística, haja vista a heterogeneidade e o dinamismo do sis-

tema e a consequente visão da língua como um sistema aberto relacionado a contextos ou situações externas. Assim, a variedade normalizada é considerada um índice do estatuto social do falante culto e o insere num grupo social de prestígio, ao passo que a língua popular está sujeita a juízos de valor que lhe imprimirão caráter de inferioridade e não aceitabilidade em contextos de prestígio, que em grande parte é fruto de uma elite intelectual que preconiza o uso da variedade normalizada. A definição de língua popular, bem como a caracterização humana e espacial de seus usuários, é importante para que analisemos as condições históricas que deram origem aos falantes dessa variedade.

Dante Lucchesi (1994) discute o conceito de norma ao apresentar suas duas faces: a norma *objetiva* como sendo aquela observável dentro de uma comunidade linguística, ou seja, o uso linguístico costumeiro e tradicional (aceitável pelos membros), e a norma *subjetiva*, que remete a um sistema ideal de valores e, portanto, implica uma gama de juízos de valor e o consequente julgamento social dos falantes. E é justamente em função desses juízos de valor que se pode questionar a pertinência do conceito de norma numa concepção que não mais considera a língua um sistema homogêneo, mas sim um sistema aberto, heterogêneo e sujeito a mudanças, concluindo-se, como faz o autor, que numa mesma comunidade de fala, definem-se sistemas de valores e padrões de usos linguísticos distintos. Não abordaremos, aqui, a questão da norma em si, mas os subsistemas existentes no português falado no Brasil como fator crucial para destacarmos o português não padrão como um objeto de estudo e digno de consideração nos currículos de português língua estrangeira.

Nossa discussão inicial leva-nos, assim, a uma questão crucial: teria sido o português não padrão formado a partir de fatores internos e externos atuantes no processo de contato linguístico ou trata-se o português não padrão de um pós-crioulo? Para analisar a tese do pós-crioulo, utilizaremos o exposto por Klaus Zimmermann (1999) e, em contraposição ao pós-crioulo, discutiremos a tese do contato linguístico conforme apresentada por Heliana Ribeiro Mello (1999). Note-se, entretanto, que embora não se coloque explicitamente contrária à tese pós-crioula, Heliana Ribeiro Mello (1999) desfila um elenco de argumentos que tornam possível ver o português não padrão como fruto do contato ocorrido num cenário de multilinguismo.

2. A tese do português não padrão como pós-crioulo

Se considerarmos a tese de que o português não padrão é um pós-crioulo, necessário se fará considerar o fenômeno da “*descrioulização*”, ou seja, um processo em que uma variedade se formou a partir de um crioulo (crioulização) e depois se afastou dele, retornando às estruturas da língua padrão. Nos termos de Heliana Ribeiro Mello (1999), tal processo indica uma transmissão imperfeita da língua, podendo ser cronologicamente esquematizado da seguinte forma:

pidgin → crioulo português → pós-crioulo → português não padrão

Quadro 1: Possível percurso do pidgin ao português não padrão

Tomando-se a variedade portuguesa não padrão como formada a partir de um crioulo (ou seja, um *pós-crioulo*), leva-nos a lógica a ter de aceitar a existência de um crioulo que a precedeu: em outras palavras, afirmar que o português não padrão é um pós-crioulo implica necessariamente assumir que houve realmente um português crioulo no Brasil. A crioulização é o processo mais radical envolvido no contato linguístico, pois nele a transmissão normal de uma língua na qual se preservam as suas características genéticas é interrompida para dar lugar à gênese de uma nova língua.

Mas houve realmente um crioulo de base portuguesa no Brasil? Argumentos a favor de tal hipótese residem na perda de concordância nominal e verbal, o preenchimento do sujeito com pronome, modificações fonéticas e a descoberta da variedade falada em Helvécia⁵⁷, cuja análise resultou no levantamento de aspectos fonológicos e características morfossintáticas que serviram como indícios de que essa variedade se tratava de uma antiga língua crioula. Até mesmo a inegável influência africana na cultura brasileira em campos como a música e a religião ser-

⁵⁷ O distrito de Helvécia situa-se no município de Nova Viçosa, na microrregião de Porto Seguro, BA. Originou-se na antiga Colônia Leopoldina, estabelecida em 1818 para uma comunidade de suíço-alemães que empregavam mão-de-obra escrava para o cultivo do café. Explicam Dante Lucchesi & Alan Baxter que “a grande proporção de escravos em relação aos falantes nativos de português (destacando-se o expressivo contingente de escravos africanos) teria dificultado em muito o acesso aos modelos de português falado como língua materna no processo de aquisição/nativização da língua entre a população escrava. Desse modo, pode-se pensar que o português transmitido para as gerações seguintes de escravos e seus descendentes na região de Helvécia tenha passado por profundas alterações decorrentes desse processo defectivo de aquisição/nativização. E foram os vestígios dessas profundas alterações que chamaram a atenção de Carlota Ferreira, pesquisadora do Atlas Prévio dos Falares Baianos, no início da década de 1960.

viu de apoio à hipótese da existência de um crioulo no Brasil, pois tal influência poderia ter atuado no contato linguístico entre o português europeu que chegava ao Brasil com os colonizadores e uma língua africana falada no local de contato. A esse respeito, Heliana Ribeiro Mello (1999) afirma que a variedade de Helvécia é fruto de reestruturação parcial do português, pois a população escrava da área teria tido pouco acesso aos modelos do português falado como língua materna, e que isso é uma evidência, embora residual, de descrioulização. Mas o fenômeno da criouliização, diz ainda Heliana Ribeiro Mello (1999), se houve, ocorreu em áreas isoladas com grande desproporcionalidade demográfica entre falantes de português e outras línguas, e não teria sido um dos processos significativos que definiram o português não padrão.

Entretanto, uma das características do crioulo é ele ser composto pela gramática da língua “vencida” e o léxico da língua “dominadora”, caso que não ocorre nem variedade de Helvécia nem no português não padrão e já serve como um primeiro contra-argumento à hipótese da criouliização: é grande o conteúdo de elementos lexicáticos africanos na variedade estudada, o que de fato não ocorre em línguas efetivamente crioulas.

Pode-se recorrer a outros argumentos para negar a hipótese da criouliização como, por exemplo, o fato de não existirem marcadores pré-verbais (fruto da simplificação do sistema verbal), a observação de que as mudanças fonéticas seguem a mesma tendência observada na România e, ainda, que mudanças fonéticas são naturais em qualquer contexto de contato. Nessa linha de raciocínio, concluiríamos que o falar de Helvécia seria, na verdade, uma das muitas variedades faladas no Brasil, pois a simplificação foi efetuada por africanos em circunstâncias históricas, o que não significa um africanismo.

Ainda assim, se se admitir que, de fato, houve um crioulo, o passo seguinte será comprovar que o português não padrão é pós-crioulo. Para tal, devem-se constatar fenômenos baseados em antigas simplificações (sendo o traço mais marcante os morfemas livres pré-verbais), considerar que houve outras variedades além das afro-portuguesas (não crioulas) das quais o português não padrão atual pode ter evoluído, obter testemunhos metalinguísticos (documentos) e considerar que a descrioulização pode ter eliminado por completo o sistema verbal característico do crioulo, já que não se acham traços de crioulo no Brasil de hoje. O grande obstáculo a essa comprovação é o fato de não haver dados ou evidências acerca de

um crioulo de base portuguesa que em algum tempo de nossa história possa ter sido usado.

3. A tese do português não padrão como derivado de contato linguístico

Sabe-se que no Brasil colonial e escravagista havia um multilinguismo composto pelas línguas ameríndias nativas que configuravam uma espécie de coiné (*κοινή*, ou língua geral), pelo português europeu (que não era uniforme nem padronizado, mas sim uma variedade de dialetos distintos) e por uma enorme quantidade de línguas africanas que aqui chegaram com os escravos trazidos da África. Seguindo-se uma linha sociolinguística de análise segundo a qual a história social de uma comunidade linguística deve ser levada em conta no estudo da história da língua que utiliza, esse multilinguismo é um importante fator que pode ter determinado a formação do português não padrão. Nesse aspecto, é importante analisar dois aspectos do processo de formação do português não padrão: fatores internos e fatores externos à língua.

3.1. Fatores internos

Os fatores internos incluem a deriva, um processo de tendência natural de qualquer língua a certas mudanças, tido como naturalmente implantado através do uso. Pode-se, assim, conjecturar que o português não padrão formou-se a partir da deriva da língua portuguesa trazida ao Brasil e aqui efetivamente utilizada, embora uma análise genérica venha demonstrar que muitos dos traços diferenciadores do português não padrão em relação ao português padrão são, na verdade, evoluções também constatadas na formação da própria língua portuguesa a partir do latim ibérico (o português teria seguido seu curso evolutivo natural aqui no Brasil)⁵⁸. Por outro lado, fenômenos como a desnasalização de vogais átonas em sílabas finais (ex.: *eles falaru* por *eles falaram*) já se achavam presentes no português arcaico, bem como outros processos não fonológicos, mas morfossintáticos, tais como o uso do verbo *ter* por *haver* em sentido existencial, a preposição *em* com sentido locativo e direcional, a

⁵⁸ Nesse aspecto há controvérsia entre estudiosos, tendo sido constatado um número de fenômenos identificados no português não padrão e não encontrados no português arcaico, como, por exemplo, o número de consoantes e a qualidade de algumas vogais.

preposição *para* em vez de *a*, orações ativas com sujeito indeterminado substituindo construções passivas, pretérito imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito e o uso do presente pelo futuro do indicativo.

O apagamento do – *s* de sílaba final, que acaba por afetar todo o paradigma de concordância de número e que é uma das características mais marcantes do português não padrão, é um dos pontos controversos quando se trata de perscrutar o processo de formação dessa variedade do português: Anthony Julius Naro & Maria Marta Pereira Scherre (1993) cogitam uma origem fonológica para o fenômeno já no português arcaico, ao passo que Heliana Ribeiro Mello (1999) afirma não haver encontrado evidências nos dados consultados. Não obstante, mesmo apesar das divergências e de alguns indícios contrários, é fato que a deriva exerceu um papel importante na formação do português não padrão.

Outro fator interno à língua que também pode ter influenciado sobremaneira na formação do português não padrão é a formação de uma coíné no Brasil em decorrência do nivelamento dialetal das diversas variedades do português ibérico que aqui aportaram, ou seja: os colonizadores tiveram de se adaptar a novas situações comunicativas e as diferenças regionais marcadas nos dialetos portugueses importados acabaram por ser eliminadas, de certa forma padronizando o português falado no Brasil e criando um dialeto brasileiro.

3.2. Fatores externos

Uma linha sociolinguística de análise pressupõe levar em conta a história não só da língua, mas também dos usuários da língua. Sendo o multilinguismo de vital importância numa análise sob esse viés – haja vista a variedade de línguas de origens diferentes que atuaram no processo – a história nos traz à cena um colonizador dominante em termos bélicos e políticos, o que obviamente ocasionou o desaparecimento de algumas línguas ameríndias e africanas e o estabelecimento definitivo do português não padrão. Porém, o contato linguístico que o português teve com as línguas dominadas certamente rendeu-lhe mudanças, decorridas de uma transmissão imperfeita do idioma.

É possível que tenha havido uma forma de pidgin nos primórdios dos contatos linguísticos com os primeiros escravos e que os portugueses residentes em áreas de população predominantemente ameríndia dominassem a língua geral.

4. Ponderando as duas teses

Aqui as conjecturas tomam duas direções divergentes e decisivas: ou (a) as terras brasileiras testemunharam um pidgin que evolui no caminho natural a um *crioulo* de base portuguesa (o que sustentaria a teoria do pós-crioulo para explicar o português não padrão); ou (b) esse pidgin deu origem a um *dialeto*, uma variedade local do português, que se teria tornado língua materna para as demais gerações de escravos e acabou por se tornar um “modelo” do português a ser adquirido pelos novos escravos africanos que eram trazidos ao Brasil, gerando o português não padrão falado entre os escravos, a crescente população mestiça e os brancos de baixa renda.

Fatores numéricos populacionais podem servir de apoio a essa vertente teórica: o quadro extraído de Ilza Ribeiro (1998, p. 102) possibilita visualizar a configuração demográfica da sociedade brasileira do século XVI ao XIX:

	período	1538 a 1600	1600 a 1700	1701 a 1800	1801 a 1850	1851 a 1890
população	africanos	20%	30%	20%	12%	2%
	negros brasileiros	–	20%	21%	19%	13%
	mulatos	–	10%	19%	34%	2%
	brancos brasileiros	–	5%	10%	17%	24%
	européus	30%	25%	22%	14%	7%
	índios integrados	50%	10%	8%	4%	2%

Quadro 2: Configuração demográfica da sociedade brasileira do século XVI ao XIX

Em seu trabalho, Ilza Ribeiro (1998) utiliza os dados do quadro para

mostrar que as comparações entre o português brasileiro e o português europeu, como têm sido feitas em diversos estudos que abordam a questão da mudança sintática no português brasileiro, tendo como parâmetro o português europeu moderno, deveriam considerar que os dados do português europeu que serviram de input para a aquisição da língua portuguesa pelos brasileiros foram produzidos por diferentes gramáticas, a depender da época. (p. 102)

Embora seu trabalho não tenha como âmbito apontar para uma discussão sobre criouliização ou contato linguístico, dele é possível chegar a reflexões sobre a formação do português não padrão com relação às questões relacionadas com as características sintáticas do sistema gramatical português europeu trazido ao Brasil, pois suas considerações diacrônicas acerca do português não padrão fornecem indícios interessantes que demonstram a força numérica populacional mestiça no Brasil já se insinuando a partir do início do século XVII e efetivamente se realizando no século XIX. Esse fato é importante porque pode ser visto como um

dos fatores externos à fixação do português não padrão: conforme Heliana Ribeiro Mello (1999), havia forte identificação desse grupo com o Brasil, o que acabou por funcionar como um elemento de coesão na sua língua falada que seria, no caso, o português não padrão.

Vemos, em suma, que os processos de contato ocorridos na formação do português não padrão foram uma reestruturação parcial do português em áreas específicas do Brasil, o empréstimo lexical de línguas africanas e ameríndias para o português e o câmbio de língua materna com aquisição imperfeita de segunda língua e sua definição como meta linguística e língua materna. O tão marcante e estudado padrão morfológico de pluralização do sintagma nominal poderia ter-se originado de uma conjunção desses fatores internos e externos, fruto da transferência de traços gramaticais das línguas africanas de substrato quando da aquisição. Ilza Ribeiro (1998) menciona a hipótese levantada por Antônio Galves & Charlotte Galves (1994) segundo a qual a prosódia guia a criança na seleção da gramática no período da aquisição, ou seja, uma mudança prosódica pode desencadear uma mudança sintática. Embora pertinente, essa interface prosódica/sintática exigiria uma melhor análise da prosódia trazida ao Brasil no período colonial e das mudanças ocasionadas pela diferente prosódia que aqui aportou com a corte no primeiro decênio do século XIX. O que não se pode deixar de ressaltar, como afirma a própria autora, é que a partir de um léxico mais ou menos homogêneo se produziam enunciados superficialmente semelhantes, mas gerados por duas gramáticas distintas e que deveria haver, por parte das crianças em fase de aquisição do português e a partir desses dados, a definição de uma única gramática. Em sua conclusão, Ilza Ribeiro (1998) afirma que as mudanças do português brasileiro não estariam relacionadas a uma aquisição imperfeita, como vimos com Heliana Ribeiro Mello (1999), mas sim à definição de uma terceira gramática que permitisse gerar os objetos linguísticos da experiência.

A análise dos argumentos em favor de cada uma das teses (pós-crioulo e língua de contato) numa visão atual e mais ampliada da língua portuguesa leva-nos a certa dificuldade em aceitar a hipótese da descriu-lização. Dizemos “mais ampliada” porque, ao sairmos das fronteiras brasileiras e tomarmos um crioulo de base portuguesa como o de Cabo Verde, por exemplo, não será baixa a probabilidade de falantes da variedade brasileira do português apresentarem problemas de compreensão e estra-

nhamento da estrutura sintática. À guisa de exemplo, consideremos um trecho de uma canção cabo-verdiana⁵⁹:

Quase tudo dia titá 'contecê
Uns cose 'stronhe li na nós terra
Tonte mudança titá 'contecê
Qu'até Monte Cara já gaguejá

Aqui se observa uma diferença sintática na formação do gerúndio: *titá 'contecê* por *está acontecendo*, como ainda se nota no trecho “*Ilheus dos passe ta tremê c' medo*” característica típica dos crioulos em que o sistema verbal foi simplificado e um elemento sintático pré-verbal é utilizado (*tá* + infinitivo = gerúndio para indicação de aspecto durativo).

Embora se trate de um único exemplo e, portanto, longe de ser significativo, numa análise comparativa, essa simples observação de um crioulo de base portuguesa mostra claramente suas diferenças estruturais com relação ao português não padrão. Obviamente, se adotarmos a tese da descrioulização, essa diferença é justificada pelo próprio processo em si, que teria apagado as marcas crioulas e levado a língua de volta à forma original de base. Mas teria de fato havido tempo para esse processo no Brasil? Além disso, o quadro de multilinguismo parece servir de suporte à teoria da língua de contato, além do forte argumento de não haver influência determinante da sintaxe das línguas africanas sobre o português não padrão. Novamente seria possível argumentar que a descrioulização teria apagado tais marcas, mas a estrutura sintática parece levar mais do que algumas gerações para sofrer processo tão brutal de mudança. Ainda contamos com a comparação com os fenômenos comuns ao português não padrão e ao português arcaico, indicando a deriva da língua.

Em vista disso, a teoria segundo a qual o português não padrão deriva do contato entre línguas num cenário de multilinguismo parece-nos mais plausível. E nesse ponto concordamos com Dante Lucchesi (2001) quanto à ideia de que

a compreensão da formação sócio-histórica da língua no Brasil como um processo constituído por duas grandes vertentes (uma culta e outra popular) pressupõe, a partir do século passado, uma interação e uma mútua influência entre essas duas vertentes.

⁵⁹ Canção “Cumpade Ciznone”. In: *Miss Perfumado*, CD de Cesária Évora, RCA, França, 1992.

Mas resta, ainda, caracterizar o português não padrão e investigar se ele, de fato, só se encontra presente nas classes menos favorecidas. A constatação da capacidade de variar seu discurso tanto no português não padrão quanto no português padrão entre indivíduos das classes menos favorecidas poderia servir ao combate ao preconceito com base no uso desta ou daquela variedade linguística e numa reflexão mais atenta ao currículo de ensino de português língua estrangeira e português língua materna, ou seja, fortalecer o pressuposto da norma introjetada e da consciência da melhor adequação das variedades do português a que se expõem tais indivíduos. Essa consciência seria uma evidência de que nem todos os indivíduos de classes menos favorecidas fazem uso do português não padrão simplesmente por desconhecerem o português padrão, mas sim por terem noção de adequação do uso linguístico às comunidades em que estiverem interagindo e se mostrarem, portanto, sociolinguisticamente competentes a migrarem de uma norma a outra.

5. *Levantamento de ocorrências de concordância verbal típica do português não padrão: um estudo*

O contraste entre o português não padrão e o português padrão não se resume às camadas linguísticas do processo, mas estende-se além das fronteiras das questões da língua e tem seu reflexo na esfera social, ou seja, os usuários do português não padrão acabam por serem vítimas de preconceito social decorrente de um julgamento em princípio norteado pelo uso da língua e depois ampliado ao ser social e seu lugar na sociedade. Mas se, como já vimos, não há entre o português não padrão e o português padrão uma clara fronteira delimitadora, e sim um *quasi-continuum* de variedades linguísticas, até que ponto o preconceito de que sofre o português não padrão pode acabar por refletir-se nas práticas de ensino e atitudes de professores de língua portuguesa?

Sérgio Duarte Julião da Silva (2004) disponibiliza, com posterior aprofundamento em Sérgio Duarte Julião da Silva (2010), o levantamento de um *corpus* a partir da técnica de entrevista gravada em uma comunidade de falantes de português padrão, pensando-se “comunidade” como um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados que mantêm funções e estabelecem relações entre si. Na análise linguística da comunidade, o foco recaiu sobre um grupo que compartilha mecanismos de interpretação de sua norma e das outras normas, ou seja, tomou-se o fato de que uma comunidade linguística não se caracteriza somente por-

que seus integrantes falam de forma diferente, mas sim porque *sabem* que falam diferente, desembocando-se em um julgamento do uso próprio da língua e do uso da língua por parte dos outros, numa *conscientização da diferença*. Poder-se-ia, assim, falar de uma norma introjetada cuja distinção é feita em função do papel social.

Para a confecção do *corpus*, o autor coletou entrevistas em um dos bairros da cidade de São Paulo que se encontram no topo da lista de exclusão em termos de carência de serviços básicos de utilidade pública: Engenheiro Marcilac, que, segundo o censo de 2000, possui uma população de 8.416 habitantes e é o bairro mais ao sul da cidade de São Paulo (a 44 km do centro). A grande distância do centro e de bairros mais privilegiados, bem como o ambiente quase rural de Engenheiro Marcilac, imprime à comunidade local traços típicos, marcantes e perceptivelmente uniformes. Além disso, muitos integrantes da comunidade não saem das proximidades, isolando-se, de certa maneira, das demais partes de São Paulo (para alguns, os limites são os bairros de Socorro ou Santo Amaro, este último também chamado de “cidade” ou “centro”).

Sob orientação de Sérgio Duarte Julião da Silva, as entrevistas foram conduzidas por uma das integrantes da comunidade a fim de estabelecer um grau máximo de naturalidade, eliminando o que William Labov (1994) chamou de “paradoxo do observador”, e coletar um tipo de linguagem o mais natural possível. A transcrição completa das entrevistas encontra-se em Sérgio Duarte Julião da Silva (2004, p. 122-139). Vejamos como se procedeu o estudo para o levantamento de ocorrências de concordância verbal típica do português não padrão:

- 5.1. **Variável estudada:** concordância de número no sintagma nominal. Um dos traços característicos do português não padrão já amplamente discutidos por estudos sociolinguísticos é a marcação de concordância de número somente no primeiro elemento do sintagma nominal. No estudo em questão, a proposta foi levantar as ocorrências desse padrão de concordância nominal nas entrevistas dos moradores do bairro Engenheiro Marcilac e verificar se há realmente uma frequência significativa para afirmarmos que tal estrutura constitui norma sintática do português não padrão por eles utilizado.
- 5.2. **Variantes.** No português não padrão, o paradigma pode ser estruturado de acordo com a presença ou a ausência de marca,

sendo comum a marca de plural somente no primeiro elemento do sintagma. Assim,

- formas marcadas: com <s> ou com <z>
- formas não marcadas: com Ø

Não se estudaram os fatores condicionadores, critérios de análise e hipótese, característicos dos estudos variacionistas, porque a pesquisa limitou-se a fazer um levantamento das formas ditas como típicas do paradigma de concordância nominal do português não padrão e verificar se se trata de uma frequência significativa.

5.3. Levantamento das formas não marcadas e análise dos resultados. Para a análise quantitativa (sugerida em John Maxwell Atkinson & John Heritage, 1984) das ocorrências do paradigma de concordância de número no sintagma nominal no português não padrão, realizou-se a contagem total dos sintagmas nominais plurais (com dois elementos) no trecho selecionado do discurso, bem como as ocorrências de marca de plural somente no primeiro elemento. Um cálculo simples forneceu a porcentagem de utilização da não marca em todos os eventos de SN plural. Exemplos de utilização do paradigma em questão são: “os *pa-to*”, “*minhas coisa*”, “*boas condução*”, “*nos apartamento*”.

O quadro abaixo mostra os números obtidos:

Falante	Total SN plural	Paradigma português não padrão (marca somente no 1º elemento)	% de uso do paradigma português não padrão
1	38	27	71,05%
2	58	54	93,10%
3	51	9	17,64%
4	36	12	33,33%

Quadro 3: Uso do paradigma de concordância de número no português não padrão

Embora se tratasse de quatro membros de uma mesma comunidade, configurou-se nítida uma divisão em dois grupos tomando-se como critério a porcentagem de utilização do paradigma em estudo. Os falantes 1 e 2 compunham um subgrupo caracterizado pela alta utilização do paradigma português não padrão, ou seja, não marcaram plural nos dois elementos do sintagma nominal. Já os falantes 3 e 4 formavam o subgrupo dos que pouco utilizaram o paradigma português não padrão, ou seja, marcaram mais frequentemente o plural segundo a norma culta.

Uma análise dos fatos pode basear-se em explicações linguísticas e extralinguísticas. No primeiro caso, seria possível fazer uso da teoria de que estamos frente a um traço crioulo de nossa língua (hipótese do português não padrão como fruto de descrioulização), que também se estende a outros aspectos do português não padrão (como o paradigma reduzido da concordância verbal), ou ainda abraçar uma explicação variacionista, segundo a qual se está diante de uma variável, fruto de mudança linguística. Nesse âmbito, um dos fatores condicionadores para que a marca do plural tenha se apagado nos demais termos do sintagma nominal pode ser uma maior carga semântica do determinante dentro do SN ou a eliminação da redundância da marca de todos os elementos quando somente uma marca transmite a ideia de pluralidade no sistema binário singular/plural que governa a visão de mundo do falante nativo de português.

Chama-nos a atenção a possibilidade de aventarmos fatores sociais para tentar explicar os subgrupos. Os dados pessoais dos falantes (expostos em Sérgio Duarte Julião da Silva, 2004) indicam que os que mais utilizam o paradigma do português não padrão são os que não saem da comunidade ou pouco vão além dela (por desemprego e dedicação ao filho, como é o caso do Falante 1, ou por se deslocar dentro da comunidade, caso do Falante 2). O outro subgrupo compõe-se de elementos que trabalham em bairros mais privilegiados e distantes, em cargos subalternos que os colocam em contato com patrões ou pessoas de maior poder aquisitivo.

Retomando a observação sobre as comunidades linguísticas e a ideia de norma introjetada, tem-se que os falantes do subgrupo que utilizam menos o padrão português não padrão têm consciência do contraste de seu vernáculo e estão mais acostumados a passar de uma variedade a outra. Apesar da naturalidade buscada na entrevista, os falantes desse grupo teriam conscientemente abandonado as formas do português não padrão por saber que são formas discriminadas. A maleabilidade de uso de variedades torna-se uma questão de sobrevivência àqueles que se inserem, seja qual for a razão, em uma comunidade de poder aquisitivo superior ou, ainda, de valores intelectuais distintos. Os falantes 3 e 4 teriam desenvolvido essa habilidade para se inserirem em seus ambientes de trabalho e, assim, proteger-se do preconceito do qual fatalmente seriam vítimas se utilizassem os paradigmas do português não padrão com tanta frequência quanto os falantes 1 e 2.

Em suma, os informantes que trabalham na zona urbana⁶⁰ parecem ter maior consciência da norma culta e do contraste de sua própria norma, bem como do *status* inferiorizado que essa mesma norma carrega. Ao utilizarem com menor frequência os padrões sintagmáticos de sua variedade, esses informantes podem estar buscando identificar-se com a nova comunidade e por ela serem aceitos.

6. Considerações finais

A importância de uma conscientização acerca da origem e das estratégias sociais dos falantes da variedade não padrão do português falado no Brasil reside em diversos aspectos, sendo um deles o ensino do idioma tanto como língua materna quanto como língua estrangeira.

No âmbito do ensino de português língua materna, a exposição das variedades do português aos alunos do ensino fundamental e médio possibilitará uma maior conscientização de noções sociolinguísticas tais como comunidade e variação linguística nos níveis diatópico, diastrático e diafásico (em função, respectivamente, do lugar, da classe social e da situação de fala do usuário da língua), além de suscitar discussões saudáveis acerca de questões da língua como, por exemplo, “se cada indivíduo pode usar variantes no uso da língua, por que não vivemos num caos linguístico?” (BELINE, 2002, p. 128). Além disso, tal debate prepara o terreno a questões da macrossociolinguística sobre as relações entre a sociedade e as línguas como um todo para fins de investigação sociológica e política em conjunção com disciplinas afins como a sociologia da linguagem, a etnografia da comunicação, dialetologia, geografia linguística e pragmática. A discussão acerca da agramaticalidade do discurso se mostraria altamente profícua entre estudantes cientes dos estudos empíricos de William Labov, segundo os quais a grande maioria dos enunciados se constitui de frases formadas corretamente segundo todos os critérios de uma determinada língua em que, em última análise, não raro se utilizam diversas formas linguísticas para se dizer a mesma coisa. A própria noção de norma culta e padrão a ser utilizado, aliada aos conceitos de “adequado *versus* inadequado” conforme o contexto situacional, ficaria muito mais clara, fazendo com que os alunos usuários de alguma va-

⁶⁰ No trabalho de Sérgio Duarte Julião da Silva, justifica-se a utilização do critério “urbano versus Engenheiro Marcilac” com relação às regiões do centro paulistano até Santo Amaro pelo fato de que o bairro, embora pertença à cidade de São Paulo, possui características fortemente rurais.

riante abandonem a ideia de que estão falando “errado” ou de que “não sabem falar português”.

Assim, ao se deixar de considerar a língua como unidade autônoma e incluir aspectos de seu *usuário* nas análises e modelos teóricos, tem-se a possibilidade de expandir nossos estudos a campos diversos tais como a pragmática, a sociolinguística, a linguística textual, a análise do discurso, o ensino de português língua materna (para a discussão de políticas de ensino) e o ensino de português língua estrangeira para (como já sugerido na leitura de Vilson José Leffa, 1988) resultar na produção de materiais mais ilustrativos da diversidade brasileira em que a ilustração das variantes aos aprendizes estrangeiros da língua portuguesa os posicionaria em um cenário muito mais realista com as situações em que eles se veem inseridos entre lusófonos. Não seria cabível a nenhum material didático apenas expor a norma culta e/ou uma determinada variante do português brasileiro se, na interação real do dia a dia, o estrangeiro se encontra em situações nas quais deverá comunicar-se com usuários de diversas variantes do português. O desenvolvimento de sua competência comunicativa seria altamente prejudicado se direcionado em caminho único e exclusivista quanto à norma culta ou a uma determinada variante normalmente mais prestigiada. Aqui, um estudo com base nos preceitos e nas investigações da análise da conversação seria de imensa utilidade ao instrutor de português língua estrangeira na preparação de material didático e condução de suas aulas e atividades.

Havemos de notar, em caráter conclusivo, que, não obstante a plêiade de trabalhos e investigações de ordem linguísticas, a questão do português não padrão se mostra extremamente delicada e polêmica em nossa sociedade. Em maio de 2011, a mídia brasileira alardeou uma acirrada discussão pautada por reações agudas advindas tanto de leigos como de especialistas em diversas áreas (até economistas se propuseram a falar sobre o assunto, como o comentarista Sardenberg, no jornal *O Estado de S. Paulo*). A polêmica se criou em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção “Viver e Aprender”, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Na obra, a autora apresenta e sistematiza sintagmas típicos do português não padrão nos quais a concordância de número e gênero difere da prescrita pela norma culta. A onda de comentários e reações adversas à proposta do livro – cuja análise foi, na verdade, descontextualizada – é uma ilustração não somente de que muito ainda resta a esclarecer e conscientizar as pessoas acerca do preconceito linguístico, mas também, com

afirma Evanildo Bechara (1993, p. 15), que

uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (...), diastráticas (...) e diafásicas, e que cada porção de comunidade linguística realmente possui de direito sua língua funcional, que resulta de uma técnica histórica específica.

Julgamos, assim, mais importante o fato de que um estudo das variantes do português que incluísse com o rigor científico necessário o português não padrão acabaria por abrir as portas para um ensino de português (português língua materna ou português língua estrangeira) destituído de preconceitos. Justamente por derivar do contato entre línguas num cenário de multilinguismo, conforme concluímos, o português não padrão reflete não deve ser ignorado porque, numa visão sincrônica, reflete o próprio fenômeno dos múltiplos falares e que, portanto, não há falantes “melhores” ou “piores”, mas sim diferentes maneiras de se dizer isto ou aquilo em determinadas situações e que, ainda, certos indivíduos evitam os padrões sintagmáticos da variedade de sua própria comunidade para, na verdade, identificar-se com a nova comunidade e por ela serem aceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, John Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of social action: Studies on conversational analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luís (Org.). *Introdução à linguística*. Vol. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

GALVES, António; GALVES, Charlotte. *A case study of prosody driven language change*. From classical to modern European Portuguese. São Paulo: USP; Campinas: Unicamp, 1994, mimeo.

LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell, 1994.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 12, p. 17-28, 1994.

_____. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Vol. 17, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06-02-2013.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A comunidade de fala de Helvécia-BA. *Vertentes do português popular falado na Bahia*. Disponível em <<http://www.vertentes.ufba.br/a-comunidade-de-fala-de-helvecia-ba>>. Acesso em: 30-01-2013.

MELLO, Heliana Ribeiro. *Português padrão, português não padrão e a hipótese do contato linguístico*. III Seminário do Projeto “Para a História do Português Brasileiro”. Campinas: UNICAMP, 1999.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre as origens do português popular do Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Vol. 9, p. 437-434, 1993.

RIBEIRO, Ilza. A mudança sintática do português brasileiro é mudança em relação a que gramática? In: CASTILHO, Ataliba. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. 1 – Primeiras Ideias. São Paulo: Humanitas, 1998.

RODRIGUES, Angela Cecília de Souza. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. Tese de Doutorado. FFLCH-USP.

SILVA, Sérgio Duarte Julião da. *Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. 2004. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

_____. *Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. 2010. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

ZIMMERMANN, Klaus. O português não padrão falado no Brasil: a tese da variedade pós-crioula. In: _____. (Org.). *Lenguas criollas de base lexical espanhola y portuguesa*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Biblioteca Ibero-Americana, 1999.

**O PROCESSO DE NEUTRALIZAÇÃO
DAS VOGAIS MÉDIAS ABERTAS EM POSIÇÃO TÔNICA
EM DUAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS**

Márcio Palácios de Carvalho (UEMS)

marciopalacios@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UNESP/UEMS)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata da neutralização dos timbres abertos /ɛ/ e /ɔ/ nas vogais médias no português falado em duas escolas públicas, localizadas no município de Bela Vista – MS a 342 quilômetros de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse cenário fronteiriço, foram considerados os contextos bicl/ɛ/ta no lugar de bicl/ɛ/ta, bem como m/ô/to no lugar de m/ɔ/to. Tal processo ocorre na fala de alunos paraguaios que estudam nas escolas brasileiras de Bela Vista – MS. Constatado esse processo linguístico como uma regra variável, verificaram-se as variáveis linguísticas como: A posição da vogal da sílaba tônica, as consoantes antes da vogal tônica, as consoantes depois da vogal tônica, o tipo de sílaba e a classe gramatical. Assim como as variáveis sociais como: O gênero, a faixa etária e a escolaridade do falante, que agem como favorecedores ou inibidores do referido processo linguístico. A pesquisa contou com um corpus de 30 informantes para gerar os resultados, totalizando 1221 dados coletados.

Palavras-chave: Neutralização. Timbre aberto. Vogais médias.

1. Introdução

O presente texto discute o processo de neutralização do timbre tônico nas vogais médias abertas no português falado por paraguaios e descendentes de paraguaios que usam a língua portuguesa como segunda, e até como uma terceira língua em duas escolas públicas localizadas na cidade de Bela Vista – MS, a poucos metros da linha internacional Brasil-Paraguai.

As cidades de Bela Vista – MS e Bella Vista Norte – PY mantêm uma forte relação uma com a outra. Na parte comercial, muitos brasileiros vão ao Paraguai fazer compras ou morar, visto que nesse país o custo de vida é mais acessível. Por outro lado, muitos paraguaios vêm ao Brasil para trabalhar ou estudar, assim as populações de ambas as cidades transitam livremente de um lado para o outro, tornando o espaço uma zona

de interpenetração de costumes, culturas e línguas.

Durante o trabalho de pesquisa de campo para a coleta de dados linguísticos de uma pesquisa de mestrado, percebemos que as vogais médias abertas mantêm um comportamento diferenciado nesse espaço geográfico. Enquanto que, em localidades não fronteiriças palavras como *m/ɔ/to*, *bicl/ɛ/ta* seguem uma regra categórica, ou seja, não há variação no plano fonético-fonológico, mas quando o português é falado como uma segunda língua (doravante L2), essa regra torna-se variável ora sendo pronunciada como *m/ɔ/to* e *bicl/ɛ/ta* ora como *m/ô/to* e *bicl/ê/ta*.

Com o intuito de verificar a atuação das vogais médias abertas, selecionamos 20 informantes sendo 10 alunos do 6º ano e 10 alunos do 9º ano da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, e 10 alunos do terceiro do ensino médio da Escola Estadual Castelo Branco, todos falantes nativos da língua espanhola e/ou guarani, para esses alunos o português é uma segunda língua aprendida fora do ambiente familiar.

Para uma melhor orientação, o artigo está dividido em cinco tópicos, no primeiro apresentamos a comunidade de Bela Vista – MS, dando ênfase no processo de formação da cidade. O segundo tópico faz um breve percurso histórico sobre as vogais médias em português e em espanhol, com foco nas diferenças fonético-fonológicas em ambas as línguas. O terceiro item trata das variáveis linguísticas e sociais levantadas na pesquisa. No quarto tópico são apresentados os resultados obtidos na pesquisa de campo, mostrando as variáveis que favorecem ou que inibem a neutralização do timbre tônico aberto. Por fim, o último tópico apresenta as considerações de acordo com os resultados obtidos.

2. A comunidade estudada

Conhecida como Princesa do Apa, Bela Vista possui uma população de 23.181 habitantes, a principal fonte de renda é a pecuária bovina que representa 80% da economia, segundo dados de IBGE de 2010. A cidade faz divisa com Miranda ao Norte, ao Sul com o território paraguaio pelos rios Estrela e Apa, a leste com o município de Ponta Porã, a oeste com os municípios de Porto Murtinho e Miranda, pelos rios Perdido e Prata, (MELO E SILVA, 2003, p. 36).

De acordo com Campestrini (2011, p. 126) houve um processo de repovoamento na região onde se encontra a referida cidade cinco anos após o fim da guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), impulsionado pelo

movimento de carretas e de gente de outras regiões brasileiras atraídas pelo crescimento e fortalecimento da Companhia Matte Laranjeira.

Tal processo de repovoamento da região contribuiu para a diversidade sociolinguística e cultural, uma vez que a população da cidade de Bela Vista é constituída por imigrantes europeus, japoneses, negros que vieram como escravos para o Brasil, por ex-combatentes brasileiros que permaneceram no local após o fim da guerra, por migrantes sulistas, por paraguaios e índios da tribo guaicuru tanto aqueles que se fixaram no território depois da demarcação que estabeleceu os limites entre Brasil e Paraguai, como aqueles que passaram a viver na cidade em busca de melhores condições de vida.

Com essa formação, a comunidade belavistense se caracteriza por uma forte miscigenação. Na linguagem é possível observar marcas linguísticas que indicam a origem de seus habitantes, são expressões típicas de outras localidades que foram incorporadas no linguajar local, por exemplo, o vocábulo “guri” usado corriqueiramente pelos habitantes e a expressão exclamativa “Bah”, típica da região Sul do Brasil.

Outra forte influência no português falado na cidade é a presença das línguas espanhola e guarani. Segundo a pesquisadora Souza (2009, p. 125) a cidade de Bela Vista contém infinitamente mais elementos do espanhol e do guarani falados em *Bella Vista Norte* – PY do que ao contrário. A esse respeito, autora (*op. cit.*) acrescenta que:

[...] enquanto além da fronteira se mantém o espanhol e o guarani, com fidelidade, do lado de cá, a herança linguística dos paraguaios foi sendo fortemente incorporada pelos brasileiros. O verbo *sampar* (do espanhol *zampar*), cujo sentido é arremessar, atirar com força, é de uso corrente na fronteira de Bela Vista: o belavistense *sampa* uma pedra ou um tapa. Nessa cidade não existe tempestades, mas tormentas e a sala de jantar é o comedor. É comum se ouvir expressões do tipo, a cobra picou pra ele, significando que a cobra o picou. E as expressões e gírias do dia a dia são ditas sempre em guarani, como *caráí* (no lugar de “seu” fulano) e *cunhaporã* (no lugar de moça bonita), por exemplo, (SOUZA, p.126-127).

No espaço onde ocorreu a coleta do material linguístico que compôs o *corpus* da pesquisa não está isento da influência das línguas faladas no Paraguai e nem há como se isentar, já que as línguas faladas nascem da necessidade de comunicação entre os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo ou que dividem o mesmo espaço territorial.

Assim, as instituições de ensino de Bela Vista atendem uma clientela culturalmente diversificada. Na primeira escola “Perpétuo Socorro”

mais de 40% dos alunos reside no Paraguai, todos bilíngues e alguns trilingües, e na segunda escola “Castelo Branco” os alunos residentes no país vizinho procuram o ensino técnico, oferecido na instituição.

Mesmo frequentando as escolas do lado brasileiro, os alunos preservam os costumes e as línguas faladas no Paraguai, nos momentos de desconcentração é comum ouvir as línguas espanhola e guarani sendo faladas nos pátios das escolas selecionadas neste artigo.

Quando os alunos que têm o português como L2 utilizam a língua portuguesa como meio de comunicação oral existe uma tendência em manter o vocalismo da língua espanhola, o que faz com que as vogais médias abertas se tornem variável nesse contexto geográfico.

Para uma melhor compreensão das diferenças fonético-fonológicas das vogais médias nas duas línguas abordaremos, no próximo tópico, o caminho que levou ao surgimento das vogais médias nas línguas portuguesa e espanhola.

3. *Percurso histórico das vogais médias em português e em espanhol*

Faremos agora um breve percurso histórico, destacando o surgimento das vogais em português e em espanhol. Em seguida abordaremos as vogais médias do ponto de vista atual, focalizando as diferenças fonético-fonológicas em ambas as línguas.

A partir do ano 19 a. C., a Península Ibérica passou por um processo conhecido como romanização, que foi a introdução da língua e da cultura latina às novas regiões conquistadas pelos soldados romanos. Quando as tropas romanas chegaram às regiões que hoje compreendem Espanha e Portugal, já havia outros povos, com suas próprias línguas e costumes, dentre eles, destacam-se os celtas, os iberos e os bascos.

Não é possível determinar com exatidão o período em que aconteceu a separação entre a língua espanhola e a portuguesa. No entanto, sabemos que os fatores históricos e sociais desempenharam um papel fundamental na distinção dos idiomas, assim a região de Hispania, atual Espanha, passou um longo período de invasões o que contribuiu para a formação do castelhano, enquanto Portugal se manteve mais isolado.

De acordo com Pidal (1904, p.28) assim como no resto da península, as dez vogais originais do latim clássico se reduziram a sete no latim vulgar, a saber: /a, /e/, /e/, /i/, /o/, /o/, /u/, também desapareceu a dife-

rença entre vogais longas e breves que havia no latim clássico. Veja o esquema a seguir que resultou no surgimento das vogais da língua espanhola.

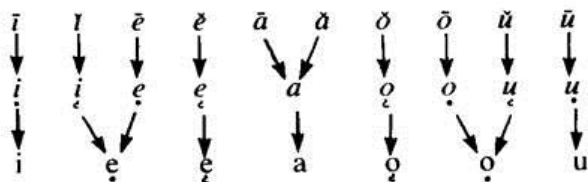


Figura 1 – Evolução das vogais do latim clássico ao castelhano

Mais tarde, as vogais médias abertas /ε/ e /ɔ/ ditongaram-se no período conhecido como castelhano primitivo em /ie/ e /eu/ como em *terra* > *tierra*; *porta* > *puerta*. Para a vogal média *ē* breve, que era ligeiramente aberta, em posição tônica ocorre a ditongação e se transforma em /ie/ em espanhol, mudando o timbre antes aberto para fechado *sĕrvŭm* > *siervo*; *cĕntum* > *ciento*; *vĕnit* > *viene*; *dĕcem* > *diez*.

Assim, a diferença entre timbre tônico aberto e fechado foi eliminado na passagem do latim vulgar para o espanhol. O mesmo não aconteceu no processo de formação das vogais médias em português, Silva (1989, p. 68) argumenta que na passagem do latim vulgar para o português as vogais que eram longas no latim clássico assumiram um timbre mais fechado, e as vogais que eram breves no latim clássico permaneceram um timbre mais aberto. Observe o esquema proposto por Silva.

Latim Clássico	Latim Vulgar	Português
ĕ	ɛ (longo)	e (fechado)
ē, ĭ	ɛ (breve)	e (aberto)
ō	ɔ (longo)	o (fechado)
ō, ŭ	ɔ (breve)	o (aberto)

Desde então, as vogais médias da língua portuguesa são caracterizadas pela alternância do timbre tônico em aberto ou fechado, essa variação de timbre no português chega a implicar mudança de significado, por exemplo, as palavras homográficas, que possuem a mesma grafia e sons diferentes como em: eu [gɔsto] *gosto* de estudar (verbo gostar) É bem sentir o *gosto* [gôsto] da vitória (substantivo gosto).

No caso da língua espanhola, Quillis & Fernández (1997, p. 48) argumentam que as vogais médias no espanhol não sofrem mudanças de timbre fechado para aberto, como ocorre em português, no entanto, os

autores alegam que há contextos fonéticos favorecem o surgimento de alofones meio abertos, por exemplo, quando estão quando estão precedido de [r̄] (rr) como em [pé̄rɔ] *perro*; [tó̄rɛ] *torre*; [ré̄mo] *remo*; [fó̄ka] *roca*, quando precedem o som de [x] como em [té̄xa] *teja*; [ó̄xa] *hoja*, e quando formam ditongos decrescentes como em [pé̄ine] *peine*; [bó̄ina] *boina*.

Além disso, o alofone aberto /e/ é produzido em toda sílaba travada por consoante e o alofone /e/ aparece quando se acha travado por qualquer consoante que não seja [d, m, s, n, θ]: [pélma] *pelma*; [ólmo] *olmo*, as vogais [o, u] assumem uma forma mais velarizada quando são precedidas das consoantes [l, x] como em [dóra] *dora*; [aóra] *ahora*; [móxa] *moja*.

Para Seco (1996, p. 267) apesar de algumas vogais serem pronunciadas de forma mais suave, o que caracteriza o idioma espanhol é a clareza e a limitação do sistema vocálico. Ainda acrescenta o autor que “en español se pronuncian algunas vocales, en determinadas posiciones, con articulación relajada, pero están muy lejos de la indeterminación a que llegan las vocales átonas del portugués”.

Ao comparar o quadro vocálico do português e do espanhol Matoso Câmara (1996,) comenta que:

[...] os falantes de língua espanhola têm, em regra, dificuldade de entender o português falado, apesar da grande semelhança entre as duas línguas, por causa dessa complexidade em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio (MATOSO CÂMARA, 1996, p.39).

Levando em conta as diferenças fonéticas das vogais médias em português e espanhol Ribeiro (2003, p. 70) comenta que um falante nativo do português não precisa aprender nenhuma vogal nova ao estudar o espanhol. O sistema do português contém as cinco vogais do espanhol. Mas o falante nativo do espanhol, ao aprender o português, terá que aprender a fazer as distinções que não existem em seu sistema vocálico.

Assim, falantes nativos em espanhol não conseguem notar a diferença entre [sew] e [sew] – um par mínimo do português: [seu] e [céu] será um desafio para o falante que não tem o português como língua materna. O mesmo ocorre com a vogal média /o/, o falante do espanhol não consegue identificar o grau de abertura, ao ouvir uma palavra como *moto* [m/ɔ/to]. É provável que o falante substitua a vogal média aberta /ɔ/ pela

vogal média fechada /ô/.

Verificado as diferenças fonético-fonológicas nas vogais médias nas línguas portuguesa e espanhola, definimos algumas variáveis linguísticas e sociais, com o intuito de entender a atuação das vogais médias tônicas abertas no português falado por paraguaios e descendentes de paraguaios em duas escolas da cidade de Bela Vista – MS.

4. As variáveis dependentes estudadas

Entende-se por variável dependente as formas linguísticas alternativas que estão em competição dentro de um mesmo contexto linguístico, ou seja, são formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo (MOLLICA, 2003, p. 26).

De acordo com Monteiro (2000) para se estabelecer o conceito de variável linguística, é necessário que duas ou mais variantes tenham o mesmo conceito significado referencial ou denotativo. Para a descrição das vogais médias neste texto foram consideradas as seguintes formas em competição:

Manutenção do timbre (bicicleta, m_oto)

Fechamento do timbre (biciclêta, m_ôto)

Definidas as formas linguísticas que atuam variavelmente no português falado nas escolas, partimos da hipótese de que nas referidas instituições as vogais tônicas abertas sofrem um fechamento do timbre, influenciada pelo vocalismo da língua espanhola. O próximo subtópico mostrará os grupos de fatores linguísticos selecionados como relevantes na compreensão do fenômeno estudado.

4.1. Variáveis linguísticas

Segundo Mollica (2003, p. 28) as variáveis, tanto linguísticas como não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes.

Neste artigo, foram considerados os seguintes grupos de variáveis linguísticas: O primeiro é *o grau da vogal da sílaba tônica*, com o con-

trole desta variável é possível analisar qual vogal média aberta é mais propensa ao fechamento do timbre aberto. Consideramos os contextos /ε/ como em [A.´mɛ.ri.ca] e /ɔ/ como em [em´bɔ.ra].

O segundo grupo de fatores linguísticos é composto pelas *consoantes antes da vogal tônica*, através do controle desta variável é possível analisar se o contexto que antecede a vogal tônica motiva o fechamento do timbre da vogal em posição tônica. Para analisar essa variável levamos em conta os seguintes pontos de articulação: As alveolares; palatais; velares; bilabiais; labiodentais e as linguodentais.

O terceiro grupo refere-se às *consoantes depois da vogal tônica*, com o controle desta variável é possível analisar se a consoante que precede a vogal tônica motiva o fechamento do timbre. Para analisar essa variável, também, consideramos os pontos de articulação: As alveolares; palatais; velares; bilabiais; labiodentais e as linguodentais.

O quarto grupo de variáveis linguísticas é a *estrutura silábica*, o controle desta variável tem o objetivo verificar se o segmento que fecha a sílaba influencia a neutralização do timbre aberto. Para tanto, selecionamos como relevantes as seguintes estruturas: CV (Consoante e Vogal), VC (Vogal e consoante), CVC (Consoante, Vogal e Consoante) e CCV (Consoante, Consoante e Vogal).

A última variável linguística considerada é a *classe gramatical*, com a definição desta variável pretendemos verificar qual a classe morfológica que favorece a neutralização das vogais médias abertas em posição tônica. Para tanto, definimos os seguintes contextos: Os numerais; os substantivos, os verbos; os adjetivos e os advérbios.

4.2. Variáveis sociais

As variáveis sociais são grupos de natureza social que exercem influência na escolha das variantes, não se pode perder de vista que há certos fenômenos de variação que são regulados por pressão do próprio ambiente linguístico em que se realizam (MONTEIRO, 2000, p.46).

Para verificar a atuação das variáveis sociais nas escolas, selecionamos três variáveis. A primeira é o *gênero* do falante, essa a variável tem por finalidade verificar quais informantes são mais propensos ao fechamento timbre em posição tônica que, neste caso, é considerado a variedade inovadora.

Em relação ao gênero do falante Labov (2008 p, 347) descreve que as mulheres são mais sensíveis às formas de prestígio do que os homens, isso acontece porque, segundo o autor, nas sociedades os papéis desempenhados por homens e mulheres são diferentes, e delas espera-se uma atitude mais cuidadosa em relação à linguagem.

A segunda variável social é a *escolaridade do falante*, o controle desta variável permitirá verificar se o fato de um indivíduo possuir mais ou menos anos de escolarização influencia no comportamento linguístico quanto à manutenção ou não do timbre e posição tônica. Para isso, selecionamos as seguintes séries; 6º e 9º anos da escola ‘‘Perpétuo Socorro’’ e o 3º ano do ensino médio da escola ‘‘Castelo Branco’’.

A última variável social é a *faixa etária* que analisa as diferenças de comportamento dos indivíduos de acordo com os diferentes agrupamentos de idade, a saber: A primeira, informantes de 9 a 13 anos, a segunda de 14 a 18 anos e a terceira de 19 anos em diante.

5. *Análise e discussão dos resultados*

Os resultados que serão apresentados a seguir foram obtidos através da análise de 30 informantes, estudantes de duas escolas públicas no município fronteiriço de Bela Vista – MS, as entrevistas geraram uma quantidade de 1221 dados coletados que foram submetidos à análise de Goldvarb, 2001⁶¹.

O gráfico 1 mostra os resultados geral da variável estudada, em que 51% das vogais médias abertas ocorre a neutralização, e em 48% mantém a pronúncia aberta, ou seja, palavras com o timbre aberto como em m/ɔ/to; esc/ɔ/la; p/ɔ/bre; bicicl/ɛ/ta; am/ɛ/rica; col/ɛ/ga tendem a sofrer um processo de neutralização do timbre sendo pronunciadas como m/ô/to; esc/ô/la; p/ô/bre; bicicl/ê/ta; am/ê/rica; col/ê/ga. Veja o gráfico a seguir:

⁶¹ Programa computacional desenvolvido pelo MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, é uma ferramenta de análise estatística utilizada para o tratamento estatístico de regras variáveis em estudos sociolinguísticos, os pesos relativos acima de 0.500 indica que determinada variável é favorável à variação, e os índices abaixo de 0.500 releva que a variável não contribui para a variação.



A esse respeito processo de neutralização, Manfio et alli (2009, p. 127) explica que o falante nativo hispano ao aprender a língua portuguesa tende a neutralizar as formas entre as vogais médias, altas e baixas /e/, /ɛ/ e /E/ fonemas distintos em português e que não existe na língua espanhola.

Citamos, aqui, novamente Ribeiro (2003, p. 70) que compartilha a mesma ideia de Manfio ao dizer que o falante que tem o espanhol como língua materna tem dificuldades em diferenciar os fonemas /ɛ/ e /ɔ/ de /e/ e /o/, pois esse é um traço peculiar da língua portuguesa, a abertura ou não da vogal média pode provocar a mudança de significado, o mesmo não ocorre no espanhol.

Constatado a tendência para a neutralização das vogais médias abertas tônicas no português falado por paraguaios e descendentes de paraguaios, estudantes de duas escolas no município de Bela Vista – MS, verificaremos, a seguir, as variáveis linguísticas e sociais que motivam tal processo.

A primeira variável linguística estudada é a posição da vogal média tônica, essa variável é composta por dois fatores fonéticos, a vogal média anterior /e/ e a vogal média posterior /o/.

Fatores fonéticos	Fechamento do timbre tônico	Abertura do Timbre tônico	Peso Relativo	TOTAL
Vogal média anterior [e] (América, quero)	275 52%	245 47%	0.510	520 42%
Vogal médio posterior [o] (Embora, moto)	354 50%	347 49%	0.487	701 57%
TOTAL	629 51%	592 48%		1221

Tabela 1 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Posição da vogal da sílaba tônica.

Percebemos, com base na tabela 1, que há maior possibilidade de

timbre se manter aberto quando a vogal média é uma anterior /e/, a análise dessa variável apresentou ser favorável para a abertura com peso relativo 0.510. Portanto, contribui para a neutralização a vogal posterior /o/, com peso relativo 0.489.

O próximo grupo de variável linguística estudada é a consoante antes da vogal tônica, consideramos os seguintes grupos de fatores, de acordo com o ponto de articulação, a saber: as alveolares, as palatais, as velares, as bilabiais, as labiodentais e as linguodentais. Veja a tabela 2.

Em conformidade com a tabela 2, os fatores que contribui para o fechamento das vogais tônicas são: as palatais, com peso relativo de 0.328, as bilabiais, com peso relativo 0.452 e as labiodentais, com peso relativo de 0.457.

Em relação às bilabiais percebemos, através do *corpus* da pesquisa, que os vocábulos “moto” e “bola” apareceram quase que nas 90% das vezes com o timbre fechado, o que favoreceu a inibição das bilabiais, tais vocábulos estão mais presentes na fala dos informantes masculinos, pois durante as entrevistas o assunto que estava sendo contato eram as brincadeiras prediletas e o meio de transporte mais usado na cidade.

Fatores fonéticos	Fechamento do timbreônico	Abertura do Timbreônico	Peso Relativo	TOTAL
Alveolar [s, z, l, r, R] [d]oce, bicic[l]eta	87 49%	89 50%	0.521	176 14%
Palatal [ɲ, ʎ] o[ʎ]os	24 68%	11 31%	0.328	35 2%
Velar [k, g, x] k]ero, [x]osa	198 47%	218 52%	0.539	416 34%
Bilabial [m, b, p] [m]oto, em[b]ora	174 56%	135 43%	0.452	309 25%
Labiodental [f, v] [f]érias, [v]elho	62 55%	49 44%	0.457	111 9%
Linguodental [t, d, n] [t]édio, [d]ela, [n]évoa	84 48%	90 51%	0.533	174 14%
TOTAL	629 51%	592 48%		1221

Tabela 2 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Consoantes antes da vogal tônica

Os grupos favorecedores da manutenção do timbre foram: As alveolares, com peso relativo de 0.521, as velares, com peso relativo de 0.539 e as labiodentais, com peso relativo de 0.457.

Na tabela 03 apresentaremos os dados referentes às consoantes depois da vogal tônica. Foram considerados os seguintes grupos de fatores, a saber: As alveolares, as palatais, as velares, as bilabiais, as labio-

dentais e as linguodentais.

A tabela 3 revela que os grupos de fatores que favorecem a manutenção do grau do timbre tônico são: as alveolares, com peso relativo de 0.515, as labiodentais com peso relativo de 0.680 e as linguodentais com peso relativo de 0.506, enquanto que as palatais, as velares e as bilabiais contribuem para a neutralização do timbre aberto, com pesos relativos 0.299, 0.348 e 0.422 respectivamente.

Notamos que no grupo das alveolares as vogais precedidas do segmento /r/ como em *conv/e/rsa* e *p/e/rto* foram as palavras que quase não sofreu a neutralização. Ao abordar o mesmo segmento Quillis & Fernández (1997, p. 49) argumentam que “en contacto con el sonido /r/ como en *perro* y *torre* las vocales medias /e/ y /o/ presentan unos alófonos más abiertos”. Com base nos autores citados, concluímos que o fonema /r/ quando antecede as vogais tônicas atua como favorecedor para haja a abertura do timbre.

Fatores fonéticos	Fechamento do timbre tônico	Abertura do Timbre tônico	Peso Relativo	TOTAL
Alveolar [s, z, l, r, R] esco[l]a, pe[r]to	437 50%	436 49%	0.515	873 71%
Palatal [j, ʎ] no[p]o, o[ʎ]os	20 70%	8 28%	0.299	28 2%
Velar [k, g, x] fo[g]o, mo[x]o	58 66%	29 33%	0.348	87 7%
Bilabial [m, b, p] faze[m]os, lo[p]es	19 59%	13 40%	0.422	32 2%
Labiodental [f, v] faro[f]a,	14 33%	28 66%	0.680	42 3%
Linguodental [t, d, n] po[d]e, mo[t]o	50 81%	78 49%	0.506	159 13%
TOTAL	629 51%	592 48%		1221

Tabela 3 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Consoantes depois da vogal tônica.

Em seguida, apresentaremos os grupos de fatores referentes à estrutura silábica da palavra, nesse conjunto de fatores é formado pelos seguintes contextos: CV, VC, CVC e CCV.

A tabela 04 mostra que a análise estatística apontou que as vogais leves, ou seja, as estruturas CV e VC são mais propensas a manutenção com pesos relativos de 0.524 e 0.515 respectivamente, enquanto que as estruturas CVC e CCV contribuem para a neutralização do timbre aberto, com peso relativos abaixo do ponto neutro, 0.450 e 0.462 respectivamente. Tendência

Fatores fonéticos	Fechamento do timbre tônico	Abertura do timbre tônico	Peso relativo	TOTAL
CV: Embora, escola	399 (49%)	413 (50%)	0.524	812 (66%)
VC: Esta,	4 (50%)	4 (50%)	0.515	5 (0%)
CVC: Greve, gosto	190 (56%)	146 (43%)	0.450	336 (27%)
CCV: Cloro, bicicleta	36 (55%)	29 (44%)	0.462	65 (5%)
TOTAL	629 (51%)	592 (48%)		1221

TABELA 04 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Tipo e sílaba.

Os resultados para esse grupo de fatores linguísticos corroboram com os de Ribeiro (2003, p. 119) que concluiu que ambas as línguas possuem praticamente as mesmas estruturas, e que os falantes nativos em espanhol tendem a neutralizar com maior frequência as vogais em português quando a estrutura silábica for pesada.

O próximo grupo de variável linguística estudada é a classe gramatical das palavras como o timbre em posição aberta.

Em relação à variável classe gramatical, selecionamos os seguintes grupos de fatores: numerais, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, na análise desse grupo foram desconsiderados as demais classes devido ao baixo índice de ocorrência. Observe os dados que se mostraram relevantes para esse grupo.

Fatores fonéticos	Fechamento do timbre tônico	Abertura do timbre tônico	Peso relativo	TOTAL
Numeral	12	16	0.414	28
Dez, sete	42%	57%		2,9%
Substantivo	316	276	0.519	592
Cinderela, matéria	53%	46%		48%
Verbo	151	116	0.551	267
Chove, joga	56%	43%		21%
Adjetivo	70	86	0.474	156
Bela, sério	44%	55%		12%
Advérbio	70	86	0.434	156
Agora,	44%	55%		12%
TOTAL	629	592		1221
	51%	48%		

Tabela 05 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Classe gramatical.

A tabela 05 revela que os substantivos e os verbos apresentaram índices acima de 0.519, portanto exercem influência positiva para manutenção do timbre tônico, já os numerais, os adjetivos e os advérbios não exerceram influência na abertura do timbre nas escolas pesquisadas.

Com esses resultados percebemos que palavras, cujo uso é corri-

queiro torna-se mais propensa à manutenção do timbre, o mesmo ocorre com os verbos do dia a dia com “gosto” primeira pessoa do verbo gostar.

A partir da próxima tabela apresentamos os resultados referentes às variáveis sociais. Nesse artigo, consideramos relevante as variáveis gênero, faixa etária e escolaridade dos falantes.

A tabela 6 refere-se ao gênero do falante. Nesta pesquisa partimos da hipótese de que o gênero feminino é mais propenso à manutenção do timbre, já que, as pesquisas na área da sociolinguística veem apontando que as mulheres tendem a usar formas socialmente mais prestigiadas.

FATORES	Conversação nas vogais médias	Variação nas vogais médias	Peso relativo	TOTAL
Masculino	288 (55%)	228 (44%)	0.457	516 (42%)
Feminino	341 (51%)	592 (48%)	0.531	705 (57%)
TOTAL	629 (51%)	592 (48%)		1221

Tabela 6 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: gênero do falante.

A tabela 06 aponta o gênero feminino como o mais propenso à manutenção do timbre, com peso relativo de 0.531, o gênero masculino, por sua vez, não manifestou dados suficiente para exercer influência positiva no processo de abertura do timbre, com peso relativo de 0.457.

Os dados obtidos com a variável gênero comprova a hipótese levantada inicialmente de que o gênero feminino é mais sensível às formas socialmente prestigiadas, no caso deste estudo a permanência do timbreônico aberto representa a forma de prestígio, pois essa modalidade está mais próxima do padrão da língua portuguesa.

A próxima variável social refere-se à faixa etária dos falantes pesquisados, essa variável é composta por três grupos de fatores, a saber: informantes entre 9 a 13 anos, entre 14 a 18 anos e informantes de 19 anos em diante.

Para a variável faixa etária partimos da hipótese de que, à medida que a idade avança, aumenta as chances de manutenção do grau do timbreônico. Isso tende a ocorrer por que o contato com a língua portuguesa se intensifica tanto pelo aumento da permanência no ensino brasileiro como pelo contato com falantes nativos do português.

A tabela 07 revela a concordância entre a hipótese levantada e os resultados obtidos com a variável faixa etária. Os informantes entre 9 a 13 anos apresentaram peso relativo de 0.448 e os informantes da 2ª faixa

etária com idade de 14 a 18 anos alcançaram índices próximos ao ponto neutro 0.458, no entanto não exerceram influência para a manutenção do timbre tônico, já os informantes da 3ª faixa etária apresentaram índices satisfatórios, capazes de manter o timbre aberto.

FATORES	Conversaão nas vogais médias	Variação nas Vogais médias	Peso Relativo	TOTAL
9 a 13 anos	181 (56%)	138 (43%)	0.448	319 (26%)
14 a 18 anos	203 (55%)	161 (44%)	0.458	364 (29%)
19 anos em diante	245 (45%)	293 (54%)	0.559	538 (44%)
TOTAL	629 (51%)	592 (48%)		1221

Tabela 07 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: Idade do falante.

Os dados mostram o processo de neutralização das vogais médias abertas ocorre nas instituições de ensino, mas que com o aumento da idade desse traço, característico das vogais da língua espanhola, tende a diminuir conforme o avanço da idade do falante que possui a língua portuguesa como L2.

A última variável social estudada é a escolaridade do falante, na escola “Perpétuo Socorro” foram entrevistados 20 estudantes sendo que 10 informantes do 6º ano e 10 do 9º do ensino fundamental, e na escola “Castelo Branco” foram entrevistados 10 informante do 3º ano, etapa final da educação básica.

A variável social escolaridade do falante tem o objetivo de mostrar se com o aumento da instrução escolar há influência na manutenção do timbre, já que tal processo é uma característica da variedade padrão da língua portuguesa.

FATORES	Conversaão nas Vogais médias	Variação nas Vogais médias	Peso Relativo	TOTAL
6º ano	181 (56%)	138 (43%)	0.448	319 (26%)
9º ano	203 (55%)	161 (44%)	0.458	364 (29%)
3 ano	245 (45%)	293 (54%)	0.559	538 (44%)
TOTAL	629 (51%)	592 (48%)		1221

Tabela 08 – frequências e possibilidades de fechamento do timbre em posição tônica: nível de instrução do falante.

De acordo com a tabela 08 observamos que o fator escolaridade exerce influência na manutenção do timbre tônico, os resultados obtidos com o grupo de variável faixa etária foram; a 1º faixa etária com peso relativo de 0.448, a 2º faixa etária com peso de 0.458 e a 3º faixa etária com peso relativo de 0.559.

Os dados comprovam a hipótese levantada inicialmente, quanto menor for o grau de instrução escolar, maior será a chance das vogais serem pronunciadas com o timbre tônico neutralizado.

6. Considerações

O objetivo deste artigo foi mostrar o processo de neutralização das vogais médias tônicas abertas no português falado por alunos paraguaios e descendentes de paraguaios nas escolas “Perpétuo Socorro” e “Castelo Branco”, localizadas no município fronteiriço de Bela Vista – MS.

Os resultados obtidos através da análise de 30 informantes confirmam a hipótese de que nas escolas selecionadas há uma tendência para o processo de neutralização das vogais médias abertas, os dados foram de 51% para o fechamento e 48% para manutenção do timbre aberto.

Esses resultados estão em conformidade com os trabalhos de Manfio (2009) e Ribeiro (2003) que constataram em suas pesquisas que o falante nativo do espanhol tem dificuldades em fazer a distinção entre vogais médias abertas e fechadas, a tendência, segundo os autores é que ocorra a neutralização das vogais médias.

Contribuem para a neutralização os seguintes grupos de fatores linguísticos, a vogal média /o/ com peso relativo de 0.489, nas consoantes antes da vogal tônica as palatais, as bilabiais e as labiodentais com pesos relativos de 0.328, 0.452, 0.457 respectivamente, nas consoantes depois da vogal tônica as palatais com 0.299, as velares com 0.348 e as bilabiais com 0.422, no grupo de fatores tipo de sílabas as estruturas pesadas formadas por CVC e CCV bloqueia abertura com peso relativo de 0.450 e 0.462 respectivamente e o último grupo revelou que a classe gramatical dos numerais com 0.414, adjetivos com 0.414 e dos advérbios com 0.434 influenciam para que haja a neutralização das vogais médias.

Em relação às variáveis sociais a neutralização está mais presente na fala do gênero masculino com peso relativo de 0.457, na 1ª e na 2ª faixa etária atuaram como inibidora com pesos relativos de 0.488 e 0.458 respectivamente. O mesmo acontece com a variável escolaridade os alunos do 6º e 9º anos apresentaram pesos relativos que não favorecem a abertura do timbre.

As variáveis sociais faixa etária e escolaridade mostraram que o

processo de neutralização tende a diminuir conforme o avanço da idade e com o aumento dos anos de permanência na escola, isso por que os alunos do 9º ano e na faixa etária acima dos 19 anos usam com uma frequência maior as vogais abertas. Com isso, concluímos que esse fenômeno linguístico está presente na fala de alunos paraguaios e descendentes de paraguaios, porém conforme o avanço da idade e do grau de instrução escolar tal processo tende a diminuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMPESTRINI, Hidelbrando; GUIMARAES, Acyr Vaz. *História de Mato Grosso do Sul*. 5. ed. Campo Grande – MS IHGMS (Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul), 2002.

IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia Estatística*, 2010.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MANFIO, Angela Karina *et alii*. O uso dos ditongos (ei e ue) no discurso oral, em língua portuguesa, de paraguaios residentes na cidade de Dourados – MS. In: BUENO, Elza Sabino da Silva; SAMPAIO, Emílio David. (Orgs.). *Estudos da linguagem e de literatura – um olhar para o lato sensu*. 1. ed. Dourados-MS: UEMS, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO E SILVA, José de. *Fronteiras guaranis*. 2. ed. atualizada por Hildebrando Campestrini. Campo Grande: IHGMS, 2003.

PIDAL, Menéndez. *Gramática histórica española*. Madrid: Preciados, 1904.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph. *Curso de fonética y fonología españolas*. 17. ed. Madrid: Gredos, 1997.

SECO, Rafael. *Manual de gramática española*. 11. ed. rev. por Manuel

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Seco. Madrid: Aguilar, 1996.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

SOUZA Ana Aparecida Arguelho de. O balaio do bugre Serejo: história, memória e linguagem. *Patrimônio e Memória*. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 5, n. 2 p. 123-141, dez. 2009.

RIBEIRO, João Carlos Wormsbecher. *Estudo comparativo da estrutura silábica em espanhol e português*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

**O UNIVERSO METAFÓRICO
DAS RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS NA LITERATURA
DE CORDEL DE CUÍCA DE SANTO AMARO⁶²**

Sinéia Maia Teles Silveira (UNEB)
sineiasilveira@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, trabalhamos com o léxico dos cordéis produzidos por Cuíca de Santo Amaro, em meados do século XX, restringindo a pesquisa àqueles escritos entre as décadas de 1940 a 1960. Utilizamos especificamente os folhetos que abordam as temáticas sensacionalista e licenciosa. Analisamos os recursos semânticos neles perceptíveis, focalizando os mais significativos para representar as relações homossexuais, analisando as metáforas sexuais. Salientamos o uso produtivo e criativo que Cuíca de Santo Amaro faz do léxico e como este permite ao leitor captar um pouco do contexto socio-cultural da época. Focalizamos apenas os aspectos léxico-semânticos, utilizando os conceitos da lexicologia e da semântica, tendo como suporte as discussões teóricas feitas por Stephen Ulmann (1987).

Palavras-chave: Literatura de cordel. Léxico. Semântica. Metáforas sexuais.

1. Processos semânticos: limites e possibilidades

Antes de ser criado o mundo, aquele que é a Palavra já existia. Ele estava com Deus e era Deus. Assim, desde o princípio, a Palavra estava com Deus. (*Evangelho de S. João*, cap. 1, v. 1).

Depois que o Eterno formou da terra todos os animais selvagens e todas as aves, ele os levou ao homem para que pusesse nomes neles. E eles ficaram com os nomes que o homem lhes deu. (*Gênesis*, cap. 2, v. 20).

Desde os primórdios da humanidade, o homem sente a necessidade de nomear o mundo circundante, talvez numa tentativa de captar a essência das coisas, de compreender aquilo que o cerca e instiga a sua imaginação. Isso se dá nas mais diversas civilizações, em todos os espaços.

Na epígrafe, notamos essa curiosidade, esse desejo de captar a essência da própria palavra, de entender a formação do mundo pela Pala-

⁶² Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Linguagem, Sociedade e Cultura: uma incursão histórico-semântica em textos de Cuíca de Santo Amaro*, que defendida no Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, da Universidade do Estado da Bahia – Campus V.

vra, que aí é a personificação de um Ser superior, criador dos céus e da terra, na perspectiva cristã: a palavra precedendo a criação e, pela palavra, o Criador passando para o homem a tarefa de nomear, de identificar os seres viventes.

A palavra, portanto, revela-se como um elemento que desperta a fascinação humana. É cantada em prosa e verso, nas mais diversas situações, aguçando a curiosidade e o desejo de entendê-la. O universo lexical, recheado de palavras de todos os tipos, tamanhos e sentidos, descerra o mundo das ideias, desvendando mistérios, (re)nomeando sentimentos e sensações.

Pelo léxico, o homem capta o mundo. E esse mundo vai se revelando, aos poucos, pela palavra, deixando entrever a cosmovisão dos falantes, seus sentimentos, seu modo de viver e existir. Nesse sentido, o léxico acumula as aquisições culturais que particularizam um determinado grupo social.

No léxico, diversos sentidos se imbricam, palavras se enroscam, às vezes nutrindo-se de uma mesma raiz, mas revelando outras nuances; outras vezes, distanciam-se, surgindo rebeldes de outras matrizes, porém, brincalhonas, confundem, dizendo a mesma coisa por diferentes maneiras; fingem morrer, para mais tarde surgirem imperiosas, com o mesmo ou outro sentido; em outros momentos, são aplaudidas, amadas, elevadas; depois, simplesmente deixam de impressionar, perdendo sua força, à medida que novas realidades pedem novas palavras que consigam dar conta de descrevê-las com intensidade.

A língua metaforiza a própria vida, já que é um organismo vivo que pulsa dinamicamente, transformando-se, enriquecendo-se a partir do contato com realidades diversas, numa troca dialética com outras línguas, outras culturas. Toda essa dinamicidade da língua pode ser perceptível principalmente no universo lexical, visto como uma representação da herança cultural e acervo do saber vocabular de uma comunidade sócio-linguístico-cultural. Esse é um dos níveis mais instáveis da língua, já que sempre surgem novos termos, revestem-se os existentes de outros sentidos, restringem-se aqueles existentes, enfim, há uma grande volatilidade, na medida em que os falantes fazem um trabalho social para referenciar e dar sentido o mundo que os rodeia. Sendo assim, não há uma língua pronta e acabada que nomeie a realidade, ou espelhe o mundo, mas sujeitos ativos que interagem entre si, dialética e dialogicamente, numa relação sociocognitiva processada numa dada sociedade, numa dada cultura.

Pode ser possível fazer uma identificação de usos lexicais que caracterizam a forma de ver o mundo de uma comunidade, as crenças que povoam a vida dos seus falantes, os valores que eles pregam, os costumes que perpetuam e particularizam o seu existir. O léxico, por conseguinte, descortina não só os traços linguísticos, as evoluções semânticas, como também o lado cultural nele existente, o *modus vivendi* de um povo, a forma como este enxerga e estrutura o mundo circundante. E, na medida em que isso acontece, ou seja, em que há recortes das realidades de mundo, também representa fatos culturais, realidades sociais.

Nesse sentido, compreendemos o léxico como um dos subsistemas da língua mais revestido de dinamicidade. Na medida em que registra o que há de novo, o léxico reflete as transformações pelas quais as comunidades, os grupos sociais passam, ora criando, ora recriando, outras vezes revestindo o sentido já existente de traços semânticos específicos, os quais podem explicitar traços socioculturais de uma determinada comunidade. Levando em consideração essa dinamicidade, pesquisar um léxico possibilita, além de estudar e caracterizar a língua, mergulhar nos meandros da cultura dos seus falantes, contribuindo para compreender seu universo de valores, sua cosmovisão.

Os indivíduos, no uso do léxico, buscam adequar a língua àquilo que desejam expressar, de modo que possam traduzir em palavras as suas ideias, a sua subjetividade e emoção. Nem sempre o inventário linguístico à disposição dá conta da amplitude do seu dizer, o que os leva a criar novos elementos na língua ou ressignificar os já existentes. Nesse processo de ajustamento linguístico às suas necessidades de expressão, de nomeação do mundo que os cerca, de se fazerem entender, provocam modificações no nível semântico das palavras, ora ampliando, ora restringindo, ora inovando seu significado.

Esse uso produtivo e criativo da língua é muito perceptível na literatura de cordel. Com intrepidez, os poetas populares ousam dizer a sua palavra, mostrando, pelos versos que criam, a riqueza, as peculiaridades, a beleza, a poesia e o humor que residem na língua portuguesa, potencializando o uso desta. Como sujeitos da sua própria linguagem, esses indivíduos não se deixam vencer pelo preconceito linguístico que poderia atingi-los, deslocá-los do seu lugar de sujeito. Antes, utilizam-na produtivamente como veículo de denúncia, mas também de entretenimento, procurando alcançar um público diversificado, como o faz Cuíca de Santo Amaro [Pseudônimo de José Gomes], o que permite ao leitor captar um pouco do contexto sociocultural da época, na medida em que tais fo-

lhetos registram a forma de ver o mundo da sociedade da época.

Percebemos, portanto, que na construção e registro da nossa história, a literatura de cordel tem desempenhado um papel relevante, na medida em que os poetas populares recriaram e recriam fatos do cotidiano, transformando em versos acontecimentos que marcam uma determinada época, deixando desenhados perfis sócio-político-culturais do seu povo, da sua região, singularizando-a. Apesar de serem em sua maioria semianalfabetos, eles sabem manejar a língua de forma singular, inclusive inovando-a, dispondo com criatividade dos recursos por ela oferecidos. Esse tipo de produção literária constitui-se rica fonte de pesquisa, devido ao uso produtivo do léxico, principalmente pelas criações neológicas de sentido, abundantes polissemias, metáforas, dentre outros recursos, registrando poeticamente o cotidiano e revelando nuances da vida social e cultural de um povo.

2. *Cuíca de Santo Amaro: irreverência e preconceito*

Ele, o Tal, como ele mesmo se definia, cantava em versos a história da Bahia, desenhando a fisionomia política, social e cultural de Salvador e de diversas cidades do Recôncavo, além de denunciar com uma linguagem satírica os desmandos políticos, sendo a voz dos excluídos e marginalizados, como ele mesmo apregoava em seus versos virulentos, controversos, recheados de abundantes figuras de linguagem, plenos de sentidos, portadores de muitas imagens criativas e sugestivas.

Dentre a sua produção, há os folhetos políticos, os licenciosos e os sensacionalistas. Delimitamos como *corpus* os folhetos sensacionalistas e os licenciosos, pois, após a leitura, percebemos que os cordéis políticos, principalmente aqueles laudatórios, feitos sob encomenda para divulgar políticos da época, são menos expressivos.

Conforme sentido dicionarizado em Antonio Geraldo da Cunha (1986), *licencioso* provém do latim *licentiosu* adj., desregrado; libertino; dissoluto. Nessa linha, enquadram-se como cordéis licenciosos aqueles que versam sobre fatos picantes, engraçados, de insinuação sexual, de conotação humorística, muitas vezes pejorativa. Os folhetos licenciosos de Cuíca, por exemplo, documentam a vida sexual de meados do século XX, bem como deixam entrever diversos tipos de preconceitos.

Já a expressão *sensacionalista* é definida por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986) como algo ou alguém que causa sensação. São

cordéis que divulgam ou exploram os escândalos, os fatos chocantes, de modo exagerado ou espalhafatoso. Esse viés é muito explorado por Cuíca naqueles cordéis em que ele narra histórias escabrosas, escândalos ocorridos na sociedade baiana, isso com uma linguagem provocante, satírica e também muito rica devido ao jogo de palavras, imagens utilizadas, ironias, chistes.

Os folhetos licenciosos e sensacionalistas, desta forma, apresentam uma maior riqueza para esta pesquisa de cunho semântico, por veicularem um número significativo de expressões metafóricas, de neologias, muitas palavras e expressões portadoras de designações averbadas nos dicionários, porém, veiculando outros sentidos, revelando um uso bastante criativo do léxico.

3. *Metáforas designadoras de relações homossexuais*

É visível um discurso preconceituoso nos cordéis de Cuíca de Santo Amaro que enfocam a homossexualidade. Aqueles que optam por se relacionar com pessoas do mesmo sexo são referenciados em alguns desses folhetos como bichos, animais, bezerros, bicharia, bichano, veados. São criadas metáforas animais, como denomina Stephen Ulmann (1987), que ocorrem quando há transferência de nomes típicos do reino animal para a esfera humana, adquirindo, nessa passagem, significações grotescas, pejorativas, como se verifica no cordel *O que dizem de Ângelo Ribeiro*. O preconceito já é visualizado na capa, quando o poeta informa: “Este Livro é matéria paga, o Trovador nada tem a ver com as anomalias de ninguém”. No decorrer da narrativa, verifica-se que o homossexualismo é visto como doença e aberração pela sociedade da época:

Diz a Deus e ao Mundo
Que o Ângelo é invertido
A muito... muito tempo
Sofre desta enfermidade⁶³

Ainda sobre os homossexuais, Cuíca informa, no cordel *O Bezêrro de Nazaré*:

Existem homens no mundo
[...]

⁶³ Os cordéis citados ao longo deste artigo não foram datados em função da ausência dessa informação. O que se sabe é que a produção cordelística de Cuíca se situa entre as décadas de 1940 a 1960. Optamos por manter a grafia adotada pelo cordelista.

Que tem um grande prazer
Em transformar-se em animais
[...]
Digo ao presado leitor
Aí é que está o erro!!!
Também muito elemento
Que já está no destêrro
Também sentem o prazer
Em transformar-se em Bezerros

O poeta, com agudeza de espírito, para referir-se a esse tipo de relação sexual, associa designações existentes, estabelecendo relações de semelhança entre traços característicos de determinados termos comparantes, transpondo para o termo comparado determinados atributos predominantes e, assim, forma metáforas criativas, conferindo maior expressividade aos enunciados.

Cuíca emprega expressões reforçadoras de preconceito em relação aos homossexuais que, assim como as mulheres, são inferiorizados, só que de forma mais perversa, pois, enquanto para estas são usadas palavras menos agressivas, para aqueles o léxico empregado é recheado de expressões pesadas, bastante chulas, como se percebe nas designações criadas, as quais são explicitadas no quadro:

RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS	Lexias não dicionarizadas
	1. Cair na peia 2. Castigar a matéria 3. Entrar no picolé 4. Receber a diferença 5. Receber instrumento na boca do formigueiro 6. Refrescar o fogareiro 7. Tomar no ralo 8. Trabalhar por detrás

Quadro 1: Designações metafóricas para relações homossexuais

Fonte: CUNHA (1986); FERREIRA (1986); GURGEL (1998).

As lexias constituem expressões metafóricas elaboradas com formas verbais e nominais, conforme contextualizado no cordel *O que dizem de Ângelo Ribeiro*, que narra a história de um possível⁶⁴ homossexual, Ângelo Ribeiro, que paga a jovens para manter relações com ele:

O Ângelo se sente bem
Gosta de fazer caridade

⁶⁴Diz-se "possível homossexual" porque, como já explicado, Cuíca publica posteriormente outro cordel retratando-se por conta de ter veiculado mentiras a respeito de Ângelo Ribeiro, alegando que a culpa pelo equívoco é da fonte de informação, já que o folheto foi matéria paga.

De preferência, senhores
A brotos de tenra idade
[...]
Dizem que o Ângelo
Que é cheio de dinheiro
Gosta de vez em quando
Quem refresque-lhe o fugareiro
Por causa do calôr
Entra sempre no picolé
Lá na sua residência
Sempre o Ângelo cae na peia
[...]
Acontece que os taes brotos?
É coisa muito séria
Pois nas costas do Ângelo
Castigam sempre a matéria
[...]
Dizendo que pegaram
O Ângelo no banheiro
Recebendo um instrumento
Na boca do formigueiro
Estava ele... o Ângelo
Em uma agonia imensa
Dentro do banheiro
Recebendo a diferença
[...]
Dizem também que o Ângelo
Que toma sempre no ralo
[...]
Aqui em Salvador
Há homens anormais
Alguns por prazer
Trabalham por detrás
E muitos e muitos outros
Se casam com animais. (Grifos nossos)

Algumas dessas lexias apresentam um traço característico comum: são iniciadas pelas formas verbais: *cair*, *entrar*, *receber*, *tomar*, as quais, nesse contexto, são denotadoras de passividade, conforme se depreende do sentido dicionarizado no Aurélio: *cair* “ir ao chão, ser lançado ao chão”; *entrar* “deixar-se dominar”; *receber* “aceitar; submeter-se”; *tomar* “receber; deixar-se possuir ou dominar”.

Tais formas são sempre empregadas neste cordel quando verbalizam ações relacionadas ao homossexual. Depreendemos, deste modo, que os versos de Cuíca refletem o modo de ver o homossexualismo como uma relação marcada pela subordinação à vontade do outro, como um ato de vassalagem que só ocorre quando um dos parceiros se deixa subjugar,

sujeitando-se ao outro. Algo que também fica claro no cordel *O casamento de Orlando Dias com Cauby Peixoto*: o poeta conta a briga que houve entre ambos, na lua de mel, no hotel onde ficaram hospedados:

Ouviu então o gerente
Uma voz dizer assim
Ai meu pae eterno!
Ai meu senhor do Bomfim
Cauby você tem de
Servir de mulher para mim
De mulher uma ova
O Cauby lhe respondeu
Você vae dar a mim
A quem outrem já deu
Portanto Orlandinho
Trate de me dar o meu

Disse-lhe o Orlando Dias
É preciso você saber
Você que também é
Precisa compreender
Que farinha com farinha
Nada pode resolver

Lá se foi o Orlando
Com sua voz de ouro
Lá se foi o Cauby
Também levando um tesouro
Mas saibam as suas fans
Que ambos não dão no couro

Saibam as fans destes caras
As quaes não teem vergonha
Que o Orlando e o Cauby
A anos já entortaram
O bico da cegonha

Seguem-se às formas *entrar* e *cair* os vocábulos *picolé* e *peia*, respectivamente, definidos no *Dicionário de Gíria* (GURGEL, 1998) como “*pênis*”, e duas formas nominais são acrescidas a *receber*: *instrumento* e *diferença*, que são, nesse contexto, metáforas designadoras do órgão sexual masculino. A primeira é registrada como “*pênis*”, no *Dicionário de Gíria* (GURGEL, 1998). A segunda é dicionarizada com sentido diverso do empregado pelo poeta, tendo como significado “qualidade de diferente”, no dicionário Aurélio, enquanto que no cordel o vocábulo nomeia o órgão sexual masculino.

Ressaltemos que, após o sintagma *receber instrumento*, há o

acréscimo da expressão *na boca do formigueiro*, que é uma nomeação metafórica para ânus (orifício na extremidade terminal do intestino). Há, neste caso, uma relação de semelhança no que concerne à forma dos dois elementos: formigueiro é o “buraco ou a toca de formigas” (FERREIRA, 1986) cuja entrada tem um formato circular de borda irregular; o ânus também tem configuração similar, já que é arredondado e não apresenta uniformidade na parte externa.

A forma verbal *tomar* é seguida do vocábulo *ralo*, aqui empregada com sentido diverso daqueles perceptíveis nos dicionários consultados que trazem as seguintes definições: “lâmina com muitos orifícios para coar água” (FERREIRA, 1986); “lâmina com orifício para coar líquidos” (CUNHA, 1986); “amasso, namoro” (GURGEL, 1998). No cordel, a palavra faz alusão ao ânus. Observa-se que há entre o termo comparante e o comparado uma característica comum: a função de escoamento: o ralo recebe líquidos que são escoados, enquanto que o orifício anal, numa relação sexual, recebe o esperma, após a ejaculação.

Nas lexias *castigar a matéria*, *refrescar o fugareiro* e *trabalhar por detrás*, os verbos são relacionados ao parceiro sexual que assume o papel de ativo. Entendemos que Cuíca, refletindo a postura machista da época, descreve o ato homossexual como sofrimento impingido àquele que é penetrado sexualmente por um parceiro que marca a sua posição de superioridade.

O cordelista explicita sua não aceitação nesse tipo de relação no cordel *O casamento de Orlando Dias com Cauby Peixoto*, deixando claro que é uma vergonha para a sociedade a manutenção de ligações amorosas entre parceiros do mesmo sexo:

No Teatro Castro Alves
Aqui nesta capital
Foi realizado
O enlace matrimonial
Veja só que vergonha
Pra nossa terra natal.

Matéria é dicionarizada no Aurélio como “substância suscetível de receber certa forma ou em que se atua determinado agente”. É empregada no cordel em tela como uma metáfora designativa de ânus, que recebe o órgão sexual masculino, nesse tipo de relação descrita.

Refrescar o fugareiro também é metáfora para relação anal. O vocábulo *fogareiro* é dicionarizado no Aurélio como “pequeno fogão portá-

til para cozinhar ou para aquecer”. O Etimológico traz a seguinte acepção: “fogareiro XVI <fogo ‘desenvolvimento simultâneo de calor produzido pela combustão de certos corpos’”. Nesse sentido, o vocábulo *fogareiro* pode ser visto como uma designação metafórica de ânus, local que ao ser atritado, durante a relação sexual, é irrigado pelo sangue, intumescendo, o que produz a sensação de calor. Além disso, há uma relação de semelhança no que concerne à forma arredondada da boca do fogareiro e do ânus.

Trabalhar por detrás consta no cordel *O homem que casou com um veado*. A construção de sentido metafórico desta expressão é bastante evidente, já que um dos parceiros posiciona-se atrás do outro para efetivar a penetração sexual.

Ao utilizar metáforas para designar a realidade que o cerca, Cuíca a apresenta sob um novo enfoque, buscando no contexto extralinguístico algo que aproxime essas duas situações, uma real, outra imaginada. A partir de características comuns, ele faz associações de caráter semântico, o que demanda do leitor, para construir sentidos, a necessidade de fazer ilações, de estabelecer relações com os contextos linguístico e cultural.

4. Considerações finais

O texto cordelístico registra, com humor, a alma do povo, suas convicções, seus valores. São folhetos que informam, divertem, discorrem sobre a vida e os costumes de uma época, revelam preconceitos, medos, anseios, gostos, desejos, documentando e interpretando o que ocorre no seio de uma sociedade.

Cuíca de Santo Amaro é um desses poetas do povo que, pela linguagem, disserta sobre acontecimentos políticos, sociais e culturais, bem como sobre as injustiças do seu tempo. Ele faz da linguagem seu instrumento de trabalho, através dela se impõe como um indivíduo que precisa ser respeitado, constituindo-se na língua e através dela. E mescla os seus folhetos com uma linguagem satírica, outras vezes muito lúdica, a depender daquilo que ele precisa enunciar.

Cuíca é ambíguo muitas vezes, mordaz em outras situações, amado por uns, odiado por outros, com comportamentos contraditórios, mas sempre lembrado por seu público como um indivíduo pobre, negro, semianalfabeto, que se imiscui e se impõe na sociedade baiana como alguém que não se deixa vencer por preconceitos, não se amedronta com

perseguições e prisões, revelando uma personalidade marcante. Com uma autoestima elevada (já delineada a partir do pseudônimo “Ele o Tal”), ele se define como um indivíduo inteligente, astuto, sagaz, chegando a dizer que

O povo é sabedor
Que eu tenho competência
A minha inteligência
É o meu maior tesouro.

O poeta desafia os limites impostos pela vida, rompe com a ordem estabelecida, forja o seu caminhar fazendo das ruas, praças, becos, trens e feiras o palco do seu existir, transformando-os em espaços de enunciação. É assim que vai construindo sua identidade na língua, expressando por meio desta as necessidades de se consagrar socialmente, constituir-se enquanto sujeito da sua própria linguagem, afirmando sempre que

enquanto eu vida tiver
Seja ou não na capital
Cuíca de Santo Amaro
Sempre foi e é o Tal!!

E para dar força ao seu dizer, o poeta faz um uso fecundo do léxico e, quando este não consegue dar conta daquilo que almeja enunciar, o poeta inova, brinca com as palavras, mexe com os sentidos que estas têm, percebendo outros ainda não captados. Em vez de moldar seus pensamentos à linguagem conhecida, Cuíca se torna senhor desta, inovando sentidos, permutando outros já existentes. Transita com desenvoltura pelo nível lexical, junta palavras de universos distintos, provoca modificações no nível semântico destas, utiliza a língua criativamente. Com isso, revela a vivacidade, o humor e a beleza que impregnam a palavra e, por esta, desnuda realidades socioculturais, testemunhando a história de comunidades linguísticas, assim como as normas sociais que as regem.

A leitura desses cordéis abre janelas que deixam entrever como vivia a sociedade da época: os valores mais cultivados; os preconceitos escancarados e outros ainda latentes, mas perfeitamente identificados nas entrelinhas do dito; a luta das classes populares por uma vida mais humanizada; as relações desiguais entre ricos e pobres; os abismos sociais; os problemas que afligiam o povo, como a falta de moradia, o desemprego, a carestia; o jogo assimétrico de poder que favorecia aqueles que detinham domínio econômico; os conchavos; os jogos de interesses voltados para a manutenção dos papéis sociais desiguais em que o clero, a po-

lícia, os políticos se unem em torno de um propósito, que era a perpetuação do domínio elitista.

Essas configurações já começam a ser evidenciadas nos títulos criativos que Cuíca dá aos seus cordéis, permitindo ao leitor fazer uma previsão da leitura, aguçando-lhe o desejo de verificar se esta se confirma. São títulos saborosos, picantes, controversos, outros chulos, mas verdadeiros chamarizes para um público ávido por notícias, fofocas e divertimento. Porém, não suscitam apenas vontade de saborear notícias e fofocas. Despertam também a curiosidade científica que frutificou uma investigação cuja preocupação central, neste texto, se direcionou para analisar as metáforas sexuais que o poeta emprega para designar relações homossexuais.

A investigação feita procurou revelar dados significativos para os estudos semânticos e contribuir para ressaltar a riqueza do universo cordelístico também nesse tipo de abordagem, e pretende despertar uma maior curiosidade científica sobre a literatura de cordel numa perspectiva semântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Cuíca de Santo. *Cuíca de Santo Amaro: controvérsia no cordel*. Introdução e seleção de Mark Joseph Curran. São Paulo: Hedra, 2000.

BÍBLIA Sagrada. Tradução Alfalit Brasil. Rio de Janeiro: Alfalit Brasil, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GURGEL, João Bosco Serra e. *Dicionário de gíria – modismo linguístico, o equipamento falado do brasileiro*. 6. ed. Belo Horizonte: Saraiva, 1998.

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

OS EPÍTETOS NOS CÂNTICOS MARIANOS

Eliane da Silva (USP)
eliane1silva@gmail.com

1. Os epítetos

A pesquisa visa mostrar a completude histórica refletida nas cantigas marianas, além das cantigas que tiveram, na contemporaneidade, Maria como inspiração, mediante a seleção de epítetos existentes nos cânticos. É possível constatar a forte presença de Maria em praticamente toda a história social dos povos ocidentais e cristãos. Ela não foi uma figura somente privada, nem apenas eclesiástica, mas pública, que inspirou e moveu sociedades inteiras. Clodovis Boff (2006) diz que os termos e considerações a Maria são claramente lembrados porque ela é basicamente uma figura central, depois de Jesus, no Cristianismo.

A música feita para Maria está sempre presente na história do povo, seja ele religioso ou não. Desde seu surgimento, da solenidade ao culto, expressa e se adequa a momentos de louvor e adoração à Virgem Maria. Não só no passado, deixa sua marca pelo tempo, como vemos que os fatos citados na história presente nos cânticos ocorrem também na atualidade. Ela se mantém presente na vida de muitos, traduzindo sentimentos, desejos e inspirações. Nos cânticos mariais brasileiros, os elementos que aparecem com destaque em nosso estudo são os epítetos, ou seja, os variados títulos dados a Ela.

Há epítetos⁶⁵ que recordam sua vocação e missão em relação a Cristo e à Igreja “Mãe do Salvador”, “mãe do meu Senhor”, “mãe de nosso Deus”; outros exaltam suas qualidades “Virgem Prudente”, “Virgem”, “Nobre Senhora”, “mãe de misericórdia”; alguns lembram determinados fatos de sua vida “Nossa Senhora das Dores”, “Nossa Senhora das Mercês”; outros a aceitam como representante de algum local, país “Santa Padroeira do Brasil”, “Senhora da América Latina”; e muitos lembram alguma intercessão da Virgem em favor dos homens “Mãe dos pobres e fracos”, “Virgem dos desaparecidos”, “Mãe da humanidade”, é também reconhecida pela beleza e doçura “Mãe amável”, “Mãe bela”, “Mãe querida” (Cf. KRIEGER, 2005, p. 23), apresenta recordações fami-

⁶⁵ O pesquisador Joaquim Fonseca (1970) retrata muito bem o sentido de epíteto.

liares “mãe” “nossa mãe” “senhora”, e assim por diante.

Observe o cântico “Ladainha de Nossa Senhora”:

[...]

Virgem do SIM à Palavra,
Rogai por nós!
Virgem do risco do Amor,
Rogai por nós!
Virgem de toda alegria,
Rogai por nós!

[..]

Encontra-se, neste canto “*Ladainha de Nossa Senhora*” uma série de epítetos que, assim como em outros cantos, fazem menções à história da passagem de Maria pela terra, os fatos que a fizeram “mãe de todos nós”, “a protetora e guia” daqueles que a aceitaram como mãe de Deus e intercessora entre os homens e Deus.

Assim, a “Virgem do SIM à palavra” refere-se ao episódio da visita do anjo Gabriel à Maria, tendo aceitado a missão de dar à luz a Jesus. Creditou o pedido de Deus, transmitido pelo anjo, colocando em risco todo o amor, “Virgem do risco do Amor”; segundo as escrituras, ela também seguiu os preceitos com muita alegria “Virgem de toda alegria”.

Seguindo o exposto, é bem possível dizer também que Maria recebe o título de “A Virgem das altas montanhas” por Ela ser uma “serva de Deus” que pode estar até mesmo nos mais altos lugares, nas mais altas montanhas, pois está somente abaixo de Deus. Aquela que estimula seu povo a seguir os preceitos divinos “Virgem do entusiasmo”, e a caminhar em busca de um lugar para viver “Virgem do irmão caminheiro”:

Virgem das altas montanhas,
Rogai por nós!
Virgem do entusiasmo,
Rogai por nós!
Virgem do irmão caminheiro,
Rogai por nós!
[...]

Observa-se também, neste mesmo cântico, uma Maria que cuida dos desamparados “Virgem dos desamparados”, e que olha para os filhos, vigiando os lares “Virgem de todos os lares” e, dispondo também de observações para o mundo, busca a paz, “Virgem da paz para o mundo”:

Virgem dos desamparados,
Rogai por nós!

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*Virgem de todos os lares,
Rogai por nós!
Virgem da paz para o mundo,
Rogai por nós!
[..]*

De igual modo, verifica-se neste outro hino “*Mãe do céu morena*” epítetos que apresentam uma Maria morena, representante de todas as raças, e que é o símbolo dos povos sofridos, pequenos e oprimidos:

*Mãe do céu morena
Senhora da América Latina
de olhar e caridade tão divina,
de cor igual à cor de tantas raças,
Virgem tão serena, Senhora desses povos tão sofridos,
Patrona dos pequenos e oprimidos,
derrama sobre nós as tuas graças.*

[...]

(Livro de Cântico, 1982)

Aqui Maria é qualificada de “*Mãe do céu morena*”, “*Senhora da América Latina*”, “*Virgem tão serena*”, “*Senhora desses povos tão sofridos*” e “*patrona dos pequenos e oprimidos*”. São termos que indicam uma santa voltada ao “*povo sofredor*” que tiveram suas terras tomadas, os oprimidos e escravizados de todas as formas.

Neste sentido, para Leonardo Boff (1990, p. 21), por exemplo, sem Maria faltaria algo na história de todos os homens, pois estaríamos privados da colaboração e presença da mulher que compõe a outra metade dos seres humanos. Os relatos que encontramos sobre a Virgem Maria é sempre fecundo, passível de ser aproveitado para esclarecer dúvidas e ser divulgado.

Os diversos epítetos que temos a oportunidade de conhecer por meio dos textos marianos são particularidades que se não tivessem sido tornadas públicas por meio dos cânticos que foram feitos em homenagem a Santa, conseqüentemente também não teríamos tido a oportunidade de conhecê-los, promovê-los e proclamar cada vez mais a “*Senhora da América Latina*” e, por conseguinte, a “*Nossa Senhora Aparecida*”.

2. Os diversos títulos dados a Maria

- Há qualificativos que recordam sua vocação e missão em relação a Cristo e à Igreja (*Mãe do Salvador*, *mãe do meu Senhor*);

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- que exaltam suas qualidades (Virgem Prudente, Virgem, Nobre Senhora);
- alguns lembram determinados fatos de sua vida (Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora das Mercês);
- outros a aceitam como representante de algum local ou país (Santa Padroeira do Brasil, Senhora da América Latina);
- muitos lembram alguma intercessão da Virgem em favor dos homens (Mãe dos pobres e fracos, Virgem dos desamparados, Mãe da humanidade);
- é também reconhecida pela beleza e doçura (Mãe amável, Mãe bela, Mãe querida); e assim por diante.

Destarte, os muitos cantos divulgados tratam praticamente de temas relacionados à temática da santa libertadora, talvez pelo fato de serem textos elaborados por autores brasileiros e voltados à teologia da libertação, e que propagam uma realidade observada no Brasil.

3. Classificação dos epítetos nos cânticos (SILVA, 2009)

1. TEOLÓGICOS	
Mãe de Deus	Virgem mãe
Mãe de Jesus	Virgem Maria
2. DOGMÁTICOS	
Maria da Assunção	Virgem da Conceição
Maria Imaculada	Virgem Imaculada
3. NACIONALISTAS	
Glória de Jerusalém	Padroeira do Brasil
Mãe d'América	Rainha do Brasil
Mãe da América Latina	Santa Padroeira do Brasil
Mãe de Aparecida	Senhora da América Latina
4. POPULARES	
Alegria do povo de Deus	Maria de nossos caminhos
Aparecida aos pobres, pequenos	Maria de todos os prantos, sonhos, desen-

	cantos de tantas dores
Bendita mãe de Deus	Mulher campesina e trabalhadora
5. FAMILIARES	
Esposa	Mãe de uma família
Filha	Santa esposa

4. Conclusão

Observou-se que alguns atributos emprestam, aos diversos nomes a que se agregam, um vigor, um realce, uma ênfase, cujo efeito estilístico é engenhosamente manipulado por autores de diferentes épocas e tendências.

Realizadas as análises e a verificação dos epítetos existentes nos cânticos feitos para homenagear Maria, constatou-se que, na realidade brasileira, há uma forte presença da figura de uma Maria voltada às questões que envolvem fortemente os problemas relacionados às pessoas pobres e marginalizadas, sendo estes os destinatários principais e os sujeitos primários do discurso mariológico existente nos cânticos mariais e confirmados pelos epítetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTRAN, Aleixo Maria. *A humilde Virgem Maria*. São Paulo: FTD, 2001.

AZEVEDO, Manuel Quitério. *O culto a Maria no Brasil*. História e teologia. Aparecida do Norte: Santuário, Academia Marial, 2001.

BOFF, Clodovis Maria. *Mariologia social*. O significado da Virgem para a sociedade. São Paulo: Paulus, 2006.

BOFF, Leonardo. *A Ave-Maria: o feminino e o Espírito Santo*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CADERNO de cânticos populares para o 1º Congresso Nacional da Padroeira do Brasil. São Paulo: [s.n.], 1954.

FONSECA, Joaquim. *Elementos para o estudo da colocação do epíteto em português*. 1970. Dissertação (Mestrado) – Licenciatura em Filologia Românica, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KRIEGER, Murilo. *Maria na piedade popular*. São Paulo: Paulus, 2005.

LIVRO de cântico. Cantando a libertação. Nova edição. São Paulo: Loyola, 1982.

SILVA, Eliane. *As devoções mariais e suas manifestações em cânticos brasileiros: Epítetos*. Dissertação (Mestrado). 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PANORAMA DA HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA

Priscila Figueiredo da Mata (UEMS)

priscilafdmata@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

A historiografia linguística é uma subárea de letras e linguística. Conforme Nascimento (2005), tal disciplina tem por escopo lidar com “[...] questões da periodização, de contextualização e com temas relativos à prática linguística efetiva, com o intuito de identificar diferentes fases de desenvolvimento da língua ou de períodos mais longos.”

Entre os teóricos mais expressivos destaca-se Konrad Koerner (*Questões que persistem em historiografia*), que apresenta os princípios da historiografia. Pierre Swiggers (*Methodologie de L’Historiographie da Linguistique e Qu’est ce qu’une theorie (en) Linguistique*) apresenta questões metodológicas e teóricas que levam a historiografia linguística ao *status* de disciplina científica, além de questões ligadas ao método e ao estudo científico dela (ALMEIDA, 2010, p. 54).

1. Breve histórico da historiografia linguística e os princípios metodológicos de Konrad Koene

A historiografia linguística está estritamente ligada à história, e passou a ganhar forças quando a ciência histórica sofreu momentos de ruptura, deixando de ser vista como mero relato de acontecimentos (BASTOS; PALMA, 2004).

A “*Escola dos Annales*”, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, contribuiu com novos paradigmas, com novos rumos para a História e novas possibilidades de estudos em outras áreas.

Além da *Escola dos Annales*, outra foi a corrente que fomentou os estudos de historiografia linguística, a anglo-saxônica. É nesse contexto que se encontram os representantes anteriormente citados como os principais na seara de HL: Koerner e Swiggers. Para Godoy (2009, p.182) “Esses autores tiveram a preocupação de estruturar uma metodologia para a pesquisa historiográfica linguística”.

Quanto aos métodos que legitimaram a historiografia linguística

como corrente linguística pode-se citar: contextualização, imanência e adequação.

O primeiro é a contextualização. “O primeiro princípio [...] diz respeito ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em que as teorias se desenvolveram” (KOERNER, 1996, p. 60). Para ele é importante observar o pensamento intelectual da época que influencia o quadro linguístico naquele contexto histórico.

Em seguida, ele apresenta o princípio da imanência, ou seja, as dimensões internas da língua. Esse princípio consiste na busca da língua em documentos históricos, a busca da análise da língua em si mesma. Através deste princípio analisa-se o quadro linguístico da época, verificando a terminologia adotada para assim compreender a língua e a sua estrutura interna. “[...] o próximo passo consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico [...]” (KOERNER, 1996, p. 60).

O terceiro princípio é a adequação. Tal abordagem segue a perspectiva interna da língua, de forma complementar, buscando a aproximação ou o distanciamento temporal e cultural do recorte histórico, em especial, o linguístico, observadas as aproximações terminológicas da língua. (KOERNER, 1996, p. 60)

Koerner (1996) atribuiu à historiografia linguística um quadro de pesquisa que permite ao fazer historiográfico um trabalho que inclui dimensões internas e externas à língua.

2. *Historiografia da língua portuguesa*

Como já acentuado anteriormente, a historiografia linguística é um estudo que necessita de uma conjugação de disciplinas para que se alcance o intento desejado. Sendo assim, fatores históricos e linguísticos devem ser estudados lado a lado.

Os fatores históricos explicam a miscigenação linguística em nosso país, que não se restringe ao duo língua autóctone-língua colonizadora. É sabido que em fases subsequentes outros povos aqui aportaram, ajudando a construir os matizes históricos, culturais e linguísticos do Brasil.

Em meio a todos esses fatores, a historiografia linguística surge como uma matéria de carga multidisciplinar que busca delinear os traços

de uma língua. Compreender todo o invólucro que permeia a língua portuguesa é tarefa dessa disciplina.

2.1. A contribuição dos missionários para a historiografia linguística

Tratando especificamente da contribuição dos jesuítas para a historiografia linguística nos países colonizados (como é o caso do Brasil) é importante destacar alguns estudiosos contemporâneos, como Cristina Altman, que se dedicam à investigação dessa disciplina. A obra *Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil* da autora será uma das fontes utilizadas para o embasamento das questões atinentes às produções historiográficas no Brasil no período da chegada dos missionários nas colônias.

Os religiosos que vinham propagar o cristianismo na terra colonizada se empenhavam não somente em ensinar sua língua, mas também em aprender a língua dos nativos. Daí a importância em se conhecer os trabalhos produzidos na fase colonial, já que estes foram os primeiros registros das línguas que futuramente se fundiriam à língua colonizadora e gerariam a língua hispano-americana e a língua portuguesa do Brasil, cada qual com sua peculiaridade em relação à “língua-mãe”.

O trabalho dos missionários nos séculos XVI a XVIII não era algo pontual, ao contrário, a produção na seara linguística nessa fase histórica era efervescente, justamente para criar um liame entre os povos colonizados e os colonizadores. Aliás, estudar a língua era também uma forma de compreender o aspecto “exótico” daquele povo.

Com relação à expansão das gramáticas advindas do trabalho missionário, cumpre esclarecer que elas foram desenvolvidas com mais ênfase ao longo dos séculos XVII e XVIII e, serviram de base para produções posteriores. Em nosso país, há referências a contribuições do célebre jesuíta do Brasil colonial, o padre José de Anchieta.

Diante das exposições, fica demonstrada a contribuição dos missionários na confecção de trabalhos na questão da língua. Cabe esclarecer, contudo, que essa produção não foi sentida por Joaquim Mattoso Câmara Jr. como uma herança descritiva de cunho científico. Para esse linguista, ao catalogar as línguas dos povos nativos, os religiosos que nas colônias estavam, buscavam muito mais firmar seu papel de propagador da cultura religiosa do colonizador, do que de cientistas da linguagem

(ALTMAN, 2009).

Em que pese a constatação crítica de Mattoso acerca dos trabalhos jesuíticos quanto à catalogação das línguas, Altman (2009) enaltece a importância dos catequéticos para as futuras gerações de linguistas. Ela entende que mesmo com limitações, o trabalho dos missionários na seara da linguística abriu espaço para uma nova maneira de se fazer a gramática, em que o clássico cedeu espaço para uma linguística nova, contudo, não sendo registrada pela historiografia canônica.

2.2. As produções linguísticas no Segundo Reinado

Outra importante obra acerca da historiografia linguística no Brasil é da pesquisadora Olga Coelho, *Léxico, Ideologia e a Historiografia Linguística do Século das Identidades*. Nessa produção, a autora traz à luz os aspectos da historiografia linguística no Segundo Reinado, momento em que havia uma busca pelo nacionalismo.

Inicialmente, a autora aponta que foi nessa fase que o Brasil começou a resgatar os símbolos nacionais, uma vez que foi o momento em que se deparou, pela primeira vez, com um governante nascido em solo nacional.

A constatação da autora é que os dicionários e artigos publicados à época desse crescente nacionalismo (século XIX) primam por demonstrar as singularidades do português do Brasil com relação ao português de Portugal.

No bojo de seu trabalho, a autora traz diversos trechos de artigos que demonstram um forte caráter de busca pela consolidação de nossa língua como autônoma. Expressões como *individualidade, independência, nacionalidade, brasileiro, linguagem nacional* e etc., são encontradas maciçamente nestes trabalhos linguísticos do século XIX, e tudo isso reforça o quanto era buscado um olhar para a língua portuguesa “brasileira”.

O que os estudiosos da época buscavam era uma difusão dos brasileiroismos através de uma adequação dos dicionários à língua propriamente falada. Muito do que estava formalizado nos trabalhos linguísticos da época não representava a realidade falada do povo brasileiro. Assim, era necessário realizar um trabalho que contemplasse o que de fato estava sendo vivenciado pela população no quesito língua.

Mesmo com todos os argumentos tecidos pelos estudiosos que propunham um nacionalismo da língua, a autora conclui que o método utilizado por eles era envolvimento de subjetivismo, critérios opinativos e predileções.

O clima de nacionalismo foi um fato gerador de parcialidade de alguns estudiosos da época, que destacavam nossa língua como melhor que a de Portugal. Faltava isenção nas pesquisas, deixando os trabalhos envolvidos de opiniões pessoais tornando-os, portanto, subjetivos.

Para exemplificar, a autora traz algumas definições dicionarizadas da época, grifando as observações que ela julgou mais importantes para demonstrar o trato “opinativo”:

Fullo *adj.* 1) cor de mulato escuro-avermelhado, preto-amarelado, como são os fulbê ou Fullas, pl. de Pulo, nação da África ocidental, situada entre o Senegal e o Niger, vizinhos dos mandingas; cabelos crespos, mas não lanuzados como os dos negros: cor parda clara, ou antes avermelhada; face ortognata; nariz pequeno, cartilaginoso e aquilino; *cara agradável; mais inteligentes, e em geral de melhor caráter que os negros...* (SOARES *apud* COELHO, 2003, p. 162)

Na definição acima (fullo), verifica-se alta carga opinativa (e, diga-se de passagem, preconceituosa em relação ao negro), onde se afirma que esse mulato é mais agradável, inteligente e de melhor caráter que o negro. Veja que tal conceito encontra-se na obra de Soares, um dos estudiosos que levantou a bandeira da autonomia de nossa língua.

Verifica-se que em razão da onda de nacionalismo crescente à época de D. Pedro II, os trabalhos linguísticos seguiram a tendência de afirmar a autonomia de nosso país com relação a Portugal, o que resultou em produções lexicais que visavam reforçar nossa independência linguística.

Percebe-se, contudo, que muitos dos trabalhos foram tendenciosos e de cunho opinativo, já que o nacionalismo e a vontade de exaltar as peculiaridades do Brasil, enquanto país independente e dono de si, permeavam os ideais da época. Sendo assim, as produções desse período devem ser vistas com alguma reserva.

2.3. Contribuições à língua portuguesa nos séculos XIX e XX

Prosseguindo na apresentação das contribuições às questões linguísticas no Brasil, ressalta-se o trabalho de três estudiosos que se desta-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

caram no século XIX (à época da República Velha – período da República que vai de 1889 a 1930) e no século XX, que são Eduardo Carlos Pereira (1855), Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904) e Celso Cunha (1917).

O estudioso Eduardo Carlos Pereira nasceu em 8 de novembro de 1855, em Caldas, Minas Gerais. Atuou fortemente no Brasil no período denominado República Velha, oportunidade em que se dedicou ao trabalho de gramático e filólogo.

No vasto trabalho de Pereira verificam-se, além da elaboração de gramáticas e artigos, obras de cunho religioso, tais como a tradução da Bíblia Sagrada presbiteriana (1917). Tal envolvimento com matérias sacras se deve ao fato de ele ter interesse teológico-cristão (ALMEIDA, 2007, p. 85).

No tocante à sua atuação profissional nas letras, a produção das gramáticas de Eduardo se deu no momento em que o país passava por mudanças na organização do ensino da língua vernácula. A fim de adequar os padrões de ensino do Colégio Pedro II a novos moldes, o diretor do colégio propõe a vários professores uma reestruturação do ensino secundário, o que ensejou uma efervescência no campo das produções de materiais didáticos.

Nesse contexto, Eduardo Carlos Pereira produz as gramáticas *Expositiva – Curso Superior* e *Expositiva – Curso Elementar* em 1907 e, no ano de 1915 termina a *Gramática Histórica*, publicando-a em 1916. Trabalhando como docente ele se valia de suas produções ao ministrar as aulas.

Outro estudioso de grande importância no Brasil é o Joaquim Mattoso Câmara Jr., que se destacou no século seguinte a Eduardo Carlos Pereira. Nascido em 13 de abril de 1904, no Rio de Janeiro, este autor estudou Arquitetura e Direito, mas o que lhe dava satisfação profissional era o magistério. Estudou e se aperfeiçoou no Brasil e no exterior.

Mattoso Câmara Jr., durante sua trajetória, teve acesso a vários nomes da linguística, tendo frequentado os mais variados cursos em diversos países. Aos poucos, com essas influências, o estudioso vai sedimentando sua teoria.

O autor se dedicou a estudar e descrever a língua, o que culminou na produção de importantes obras com o fim de renovar as metodologias de ensino gramatical no país. Algumas de suas produções foram publicadas em 1953, 1954, 1956, 1969, 1972 e 1975, tendo ainda uma obra pós-

tuma em seu currículo, que é a *Estrutura da Língua Portuguesa*.

O autor é responsável por um novo referencial teórico no Brasil, que é o estruturalismo, e sua obra mais célebre é *Princípios de Linguística Geral*.

Outro importante nome que marca o estudo da língua é Celso Cunha. Nascido em Otoni, Minas Gerais, em 10 de maio de 1917, Celso Cunha se destacou por ser professor, ensaísta e filólogo. Apesar de Celso Cunha ter se formado em direito, foi às letras que ele devotou sua carreira profissional.

Quanto ao primeiro pilar de sua contribuição, qual seja, o estudo dos cancioneiros, este foi de grande relevância para o conhecimento e origem da língua, e serviu como tese de concurso. O de *Paay Gómez Charinho* data de 1947, sendo seguido por *Joan Zorro*, com data de 1949 e *Martin Codax*, de 1956.⁶⁶

Sobre sua dedicação às gramáticas, pode-se destacar o *Manual de Português*, que foi publicado em 1965.

Com relação aos ensaios sobre a língua, Celso Cunha produziu “[...] *Língua portuguesa e realidade brasileira, A questão da norma culta brasileira, Uma política do idioma, Conservação e inovação do português no Brasil, Língua, nação, alienação e Em torno do conceito de brasileirismo*.”⁶⁷

Como se vê, Celso Cunha tem um vultoso trabalho na questão da língua. É importante destacar que, além de toda essa primorosa produção, ele atuou no magistério, ministrando aulas no Colégio Pedro II. Após iniciar suas atividades docentes no colégio acima mencionado, Cunha prossegue sua atuação docente na Faculdade Nacional de Filosofia.

2.4. Historiografia linguística no Brasil na atualidade

Atualmente pode-se citar a Universidade de São Paulo como um campo em que o debate e o estudo da historiografia linguística se faz presente. Com um corpo docente de estimáveis nomes na área da linguística, essa instituição tem trabalhado com questões dessa vertente.

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/celsocunha.html>>. Acesso em: 21-01-2013.

⁶⁷ *Idem Ibidem*.

A professora Maria Cristina Fernandes Salles Altman, que tem um respeitável currículo na área de linguística, é um dos expoentes na área de historiografia linguística. Contando com pós-doutorado, Altman tem vasta experiência na matéria e é responsável por vários trabalhos nessa seara.

Outra professora que dedica seus estudos e pesquisas à historiografia linguística é Olga Ferreira Coelho, também docente da USP. Assim como Altman, é pós-doutora na matéria e sua área de interesse é historiografia linguística nos séculos XIX e XX. Igualmente atua no projeto *Documenta Grammaticae et Historiae*.

A USP é uma referência no tocante ao estudo da historiografia linguística, pois além de ter um corpo docente renomado, possui um Centro de Documentação de Historiografia Linguística.⁶⁸

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é outra instituição de ensino que está engajada nos estudos de historiografia linguística. Em seu Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, possui três linhas de pesquisa, sendo que a primeira é dedicada aos estudos descritivos e histórico-historiográficos da língua portuguesa, considerando a relação sistema e uso.⁶⁹

Um importante nome dedicado ao estudo da historiografia linguística na PUC-SP é o professor doutor Jarbas Vargas Nascimento. Em seu currículo, constam importantes produções nessa área de conhecimento, bem como projetos de pesquisa nessa vertente.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), também se dedica ao estudo da historiografia linguística. O grupo de pesquisa “IMAGO Mostra-gem e Desenvolvimento Epistemológico da Historiografia dos Estudos da Linguagem” surgiu em 2006 e atualmente possui vários projetos em andamento.⁷⁰ O professor doutor Sebastião Elias Milani, é um dos nomes que tem se dedicado a estudos nesse campo.

Outra instituição de ensino cuida de investigar a historiografia linguística: Universidade Estadual de Goiás. O curso de letras dessa uni-

⁶⁸ Disponível em: <<http://linguistica.fflch.usp.br/cedoch>>. Acesso em: 30-12-2012.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lgport/linha_pesquisa/index.html>. Acesso em: 30-12-2012.

⁷⁰ Disponível em: <<http://imago.letras.ufg.br/pages/26519>>. Acesso em: 21-01-2013.

versidade possui um grupo de pesquisa nessa área de conhecimento. Denominado Grupo de Pesquisa em Teoria da História e Historiografia (GETH), ele visa propagar o estudo da historiografia, valendo-se, para tanto, de ciclo de seminários, palestras e cursos.⁷¹

Além das manifestações acima, o grupo criou em 2009, a *Revista Eletrônica Expedições: Teoria da História e Historiografia* (ISSN: 2176-6386).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino da língua portuguesa: Um estudo historiográfico*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

_____. Historiografia linguística aplicada às obras de gramática. In: PEREIRA, Danglei; RODRIGUES, Marlon Leal. (Orgs.). *Língua e literatura I: questões teóricas e práticas*. São Paulo: Nelpa, 2010.

ALTMAN. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, I, 2, 2009.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Orgs.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CELSO Ferreira da Cunha: biografia resumida. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/celsocunha.html>>. Acesso em: 21-01-2013.

CENTRO de documentação. Disponível em: <<http://linguistica.fflch.usp.br/cedoch>>. Acesso em: 30-12-2012.

COELHO, Olga. Léxico, ideologia e a historiografia linguística do século das identidades. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, UFPR, 2003.

GODOY, Eliana Vieira. Historiografia linguística: Um percurso histórico linguístico. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 2, 2009.

HISTORIOGRAFIA linguística UEG. Pesquisa. Disponível em: <<http://www.jussara.ueg.br/conteudo/1124>>. Acesso em: 21-01-2013.

⁷¹ Disponível em: <<http://www.jussara.ueg.br/conteudo/1124>>. Acesso em: 21-01-2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. UFG. IMAGO – Grupo de Historiografia de Pesquisa em Linguística. Disponível em: <<http://imago.lettras.ufg.br/pages/26519>>. Acesso em: 21-01-2013.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, nº 2, p. 45, 1996.

LINHA de pesquisa. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/pos/lgport/linha_pesquisa/index.html>. Acesso em: 30-03-2013.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Fundamentos teórico-metodológicos da historiografia linguística. In: _____. (Org.). *A historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

PANORAMA DOS QUADRINHOS ITALIANOS NO BRASIL

Taís Turaça Arantes (PIBIC/UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

1. *Introdução*

Os quadrinhos vão muito além do que uma leitura por lazer, eles podem ser considerados como grandes instrumentos dentro da sala de aula. Atualmente a circulação deles no Brasil melhorou em relação às décadas anteriores⁷². Quem for em busca de exemplares para leitura pode encontrar uma diversidade de gêneros, que vão dos gibis até os mangás.

Devido ao fato de estarem acontecendo várias adaptações cinematográficas de sucesso, os quadrinhos norte-americanos acabam tendo um grande destaque, utiliza-se como exemplo o filme *Os Vingadores* que atualmente ocupa um lugar entre os filmes de maiores bilheterias, e consequentemente os respectivos personagens dos quadrinhos dessa trama ganharam bastante atenção, tanto nas histórias em quadrinhos quanto em redes sociais, *blogs*, desenhos animados entre outros.

Com essas informações uma dúvida fica no ar: em meio a essa gama de exemplares como fica a questão dos *fumetti*? E o seu público?

Os *fumetti* possuem de fato espaço no mercado editorial com um público forte e apaixonado, capaz de fazer campanhas para salvar um de seus heróis da Bonelli. Dentre esses heróis ficam destacadas a imagens de Tex, Zagor, J. Kendall e Dylan Dog.

2. *A circulação de quadrinhos no Brasil*

Atualmente é comum o fato das pessoas lerem e gostarem de histórias em quadrinhos, tal acontecimento pode ser devido à ascensão da

⁷² Os editores, especialmente das décadas de 30 a 60, motivados pela lógica comercial e empresarial capitalista, tinha um óbvio motivo: lucrar. E nada mais viável que apostar em algo que já era sinônimo de sucesso e dinheiro: os quadrinhos norte-americanos. (REIS, 2012, p. 128).

cultura *Nerd*⁷³ e *Geek*⁷⁴ ou as grandes adaptações cinematográficas que se realizaram nos últimos anos, em suma, a arte sequencial em quadros conquistam o seu espaço no cotidiano das pessoas, estão presentes em animações, charges de jornais e tiras de revistas. Mas, nem sempre foi assim para o mercado de quadrinhos no Brasil⁷⁵ que enfrentou e enfrenta dificuldades, às vezes, por alguns problemas no mercado editorial⁷⁶ ou por preconceito de pais e professores que acreditam que a leitura de quadrinhos em nada enriquece o conhecimento das crianças e adolescentes.

De fato sempre houve dificuldades, como também sempre houve pessoas envolvidas com o assunto e que buscaram “quebrar” as barreiras relacionadas ao mundo dos quadrinhos, como por exemplo o Álvaro de Moya, autor dos livros *História da história em Quadrinhos* (2 ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1993) e *Shazam!* (3 ed. São Paulo. Perspectiva, 1977), pioneiro nos estudos de quadrinhos no Brasil e um dos organizadores da Primeira Exposição Internacional de Quadrinhos, na década de 50, realizada em São Paulo.

Com a nossa exposição, tentamos provar empiricamente que quadrinhos eram uma forma de arte. Pela primeira vez no mundo uma exposição tratou os quadrinhos como uma linguagem, nós fizemos estudos e comparações com o cinema e a literatura. (MOYA, 2011)

Se não fosse por atitudes como essa, talvez hoje não existiriam pesquisadores de grandes universidades que se atentassem para o conteúdo rico que existe no mundo dos quadrinhos e nem professores utilizassem do mesmo como forma de alfabetização. Claro que ainda há aqueles que relutam contra os quadrinhos, mas eles se demonstram poucos agora.

⁷³ *Nerd* é um termo usado para designar pessoas que gostam de cinema, quadrinhos, games, literatura, RPG, ficção científica, estudos... O problema é que a sociedade encara isso de forma diferente com classificações pejorativas.

⁷⁴ *Geek* é o termo usado para designar as pessoas que geralmente são afeiçoados a games, jogos de tabuleiro, eletrônicos, bem como a literatura e seriado.

⁷⁵ A produção nacional sempre apresentou dificuldades, salvo algumas exceções. A maior parte dos casos de sucesso aconteceu na lacuna deixada pelo material estrangeiro que não conseguiu atender totalmente a demanda. Em 23 de setembro de 1963, foi aprovado o Decreto-Lei 52.497, visando à nacionalização progressiva dos quadrinhos brasileiros. A lei buscava a formação de uma reserva de mercado. (BATISTA et alii, 2008, p. 10).

⁷⁶ <http://www.tiposdigitais.com/PDFs/Livros%20digitais%20e%20o%20mercado%20editorial%20brasil.ero.pdf>. Acesso em: 28-03-2013. A realidade do mercado português é a mesma.

A questão em si é que atualmente circula diferentes tipos de quadrinhos no Brasil para o diversificado gosto do público, que vão desde gibis até mangás. Em suma, tanto para os frequentadores de bancas de revistas quanto para os de livraria, encontra-se uma enorme diversidade de quadrinhos.

Refletindo sobre a circulação de quadrinhos no Brasil, logo se pensa na *Turma da Mônica*, e pode-se dizer que é um dos gibis que mais vende no país. A *Turma da Mônica Jovem* possui um grande número de vendas, a *ISTOÉ Dinheiro* (edição: 605) relata que “Enquanto a revista Homem-Aranha, edição de número 583, com o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, na capa, teve 350 mil unidades vendidas, a *Turma da Mônica Jovem* alcançou 405 mil exemplares”. Fora outras situações, tal como a edição nº 34 que vendeu 500 mil cópias, na qual traz a Mônica e o Cebolinha se beijando, Maurício de Souza explica para a Folha de São Paulo o acontecido: “A editora me avisou que a revista tinha tido queda nas vendas em três edições seguidas”, afirma. “Falei ‘Não por isso! Vamos fazer o Cebolinha e a Mônica namorarem’”. A estratégia de Marketing funcionou muito bem e a capa já se tornou histórica.

Quando o assunto de quadrinhos se volta para falar em super-heróis, logo se pensa na Marvel e da DC Comics, os que se demonstram mais populares são: Batman, Homem-Aranha, Superman e Wolverine. Normalmente as pessoas tendem a voltar o seu olhar para esses super-heróis, e de vez em quando outros heróis não são notados, como os casos de alguns *fumetti* que acabam ficando como uma segunda opção, mas isso não quer dizer que não exista um público para eles, ao contrário, existem fãs fiéis que não abandonam seus *fumetti* favoritos.

3. O público e a questão dos Fumetti no cenário brasileiro

Mesmo com a popularidade dos mangás, histórias em quadrinhos e gibis no Brasil, os *fumetti* sobrevivem, e pode-se atribuir esse fato ao seu público que continuam acompanhando seus heróis. Sempre fazendo um sacrifício ou outro para poderem comprar os quadrinhos e saberem qual será a próxima aventura em que estarão envolvidos.

Ressaltando que os quadrinhos italianos recebem esse nome devido aos balões que são utilizados para expressar as falas e pensamentos dos personagens, “*FUMETTI*, plural de 'fumetto', significa nuvem, fumaça, e se refere aos balões, donde *fumetti* serve para indicar especifica-

mente os *comics* de feição americana identificáveis pelo uso do balão.” (Pacheco, 1991). Nesse contexto também é importante dizer que Moya também fala um pouco dos quadrinhos italianos em seu livro *Shazam!*:

Enquanto, na França, os estudiosos cuidavam mais do aspecto artístico e estético das bandas desenhadas, os italianos viam o aspecto educacional dos fumetti. Ao mesmo tempo, o Instituto de Pedagogia da Universidade de Roma, no Centro de Sociologia de Comunicações de Massa, dirigido pelo Prof. Romano Calisi, chegava a surpreendentes conclusões no estudo dos quadrinhos, como informou o Prof. Luigi Volpicelli, presidente do Comitê Científico na Mostra de Bordighera em 1965: “O fumetto oferece aquela leitura inteiramente assimilável pelos olhos, erradamente atribuída, no passado, ao cinema”. (MOYA, 1970, p. 22)

Mesmo com uma variação de preço⁷⁷ eles ainda possuem valores acessíveis. Quanto a sua circulação a nível de território nacional, pode-se dizer que possuem uma abrangência considerável e de fato é mais comum encontra-los em bancas de jornais.

Dentro desse contexto, não é errado dizer que grande parte dessa circulação e continuação dos *fumetti* no mercado se dá ao seu público apaixonado. Claro que toda essa paixão se deve ao fato da qualidade das histórias, que possuem personagens bem trabalhados com enredos intrigantes.

4. Algumas das produções mais conhecidas

As séries são diversas e muito ricas no quesito de enredo, dentre os mais famosos personagens fica mencionado aqui quais serão comentados, são eles: Tex⁷⁸, Zagor, J. Kendall e Dylan Dog. É claro que quando se fala em quadrinhos italianos todas as séries deveriam ser apresentadas, mas iremos nos atentar somente aos mencionados anteriormente.

Sobre as séries:

⁷⁷Notícia originalmente publicada em 21/07/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/946522-gibi-teen-turma-da-monica-vende-500-mil-copias.shtml>. Acesso em: 24-02-2013.

⁷⁸ Um quadrinho Tex Colorido custa atualmente R\$ 29,90, enquanto um Tex Coleção custa em torno de R\$ 6,84. Valores retirados do site da Editora Mythos. Disponível em: <https://www.mythoseditora.com.br/loja/default.asp?loja=editora>. Acesso em: 07-03-2013.



Figura 01 – TEX

Tex⁷⁹, os quadrinhos nasceram em 1948, na Itália, em uma época de pós-guerra. Os quadrinhos utilizavam uma fórmula diferente das demais, eram feitas em folhetins, gênero popular naquela época. Usava da premissa de sempre encerrar cada história em momentos emocionantes e continuar somente na próxima edição. Durante muito tempo foi assim, desde 1948 até meados de 1967. Essas histórias foram reeditadas e copiadas até chegarem no formato de hoje. Em 2011 Tex completou 40 anos de publicação no Brasil.

E a cada geração conquista novos fãs que se dedicam a colecionar não só os *fumetti*, mas como também artefatos de colecionadores relacionados a ele, tal como estatuetas.

Não há como negar que é um verdadeiro herói do oeste. Sua história é uma verdadeira lenda, por ser um defensor da paz e usar seus próprios métodos para conseguir deixar as coisas certas, sua fama corre longe. Por possuir um espírito aventureiro prefere muito mais a andar sobre a cela de um cavalo do que de trem. É bom lembrar que o nome de um dos grandes cavalos de Tex Willer é Dinamite.

Outros personagens se mostram importantes na série, são eles: Jack Tigre, Kit Carson, Kit Willer, Lilyth. Tex Willer conquista de tal

⁷⁹ Disponível no Portal TEXBR, que é fanzine virtual publicado com licença do Sergio Bonelli Editore e Mythos Editora: <<http://www.texbr.com>>. Acesso em: 03-03-2013.

forma seus fãs que eles podem ser chamados de *texianos*. O portal TEXBR geralmente faz entrevista com os fãs e mostra fotos de coleções. Atualmente existem livros sobre o mundo do personagem, um deles é “Tex no Brasil, O Grande Herói do Faroeste”, escrito pelo fã e colecionador G.G. Carsan.



Figura 02 – Zagor

Zagor⁸⁰, nasceu em 61 na Itália. O ambiente dos quadrinhos acontece no velho oeste. Porém seu criador Guido Nolitta inseriu mais alguns elementos, tais como: assombração e elementos fantásticos. Chegou no Brasil em meados de 1978, pela Editora Vecchi, contudo foi publicado somente até o número 55. Posteriormente voltou a ser publicado em 1985. Entre idas e vindas de troca de editoras, para a alegria dos seguidores do herói, ele volta para seu público em 2001 com a Editora Mythos, que mantém Zagor até hoje.

Zagor é outro grande herói dos *fumetti*, dedica a sua vida pela paz em Darkwood. Não se pode deixar de mencionar que ele tenta fazer de tudo para conseguir deixar a floresta em calma, tanto que para conseguir colocar autoridade sobre a grande demanda de tribos indígenas presentes em Darkwood, Zagor conseguiu arrumar uma forma pelo ilusionismo de fazê-los acreditar que era algum tipo de semi-deus, e assim

⁸⁰ Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTvU0RilqOOx5-O_Pkk9ID4GSEE8SxdoddZbtzp2fFO7mKkfNg_Vg>. Acesso em: 22-04-2013.

aconteceu, os índios acreditam que ele é um enviado do Grande Espírito para assegurar a paz no local.

O seu fiel companheiro leva o nome de Chico, um mexicano. Ele, de certa forma, fica responsável por trazer os momentos cômicos na série, assim como Grouxo (Dylan Dog), Java (M. Mystère) e Emily Jones (J. Kendall).

Uma curiosidade á respeito do mundo de Zagor é que entre 1970 e 1971 foi gravado um filme sobre ele. Os quadrinhos dele foram ou ainda são publicados em outros países, como: Turquia, França, Grécia, Espanha, entre outros.



Figura 03 – Julia Kendall

J. Kendall⁸¹, foi criada em 1998 por Berardi, que estudou criminologia para poder desenvolver a personagem. Não só os seus traços são inspirados em grandes nomes do cinema, como também os coadjuvantes. No Brasil possui fãs fiéis, tão fiéis que quando o quadrinho chegou a ser

⁸¹ Disponível em: <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQfKVIDw4w3e4KxyEhTcQqY05C_I3AeiwWg67sA5JeVMGG09k40>. Acesso em: 22-04-2013.

ameaçado de cancelamento, seu público organizou uma campanha que ajudou a salvá-la.

Júlia é uma criminologia que vive em Garden City, tendo como companhia sua governanta E. Jones e sua gata Toni. Com o passar do tempo fica famosa e consegue fundos para a universidade na qual trabalha e até um seriado é feito sobre ela nos quadrinhos.

Seu cotidiano é voltado para trabalhar na universidade, mas às vezes é convidada para trabalhar em outros casos, ressaltando que às vezes a própria polícia liga para ela. Como criminóloga ela estuda as causas e os efeitos que levou alguma pessoa a cometer alguma atrocidade.

Sua aparência física pode não ser intimidadora, mas ela é inteligente e muito esperta, sabe como resolver os problemas. Sempre busca entender o motivo de algum crime, não justificar o mesmo.

Outros personagens presentes na série são: Webb, Irving, Leo Baxter, E. Jones, Nick Yorgis, entre outros. As tramas da série são muito bem elaboradas deixando os seus leitores cada vez mais apaixonados por ela.

Uma curiosidade sobre a série foi o lançamento do jogo da criminologia lançado em 2012, pela Artematica. O jogo recebe o nome de *Júlia – Innocent Eyes*.



Figura 04 – Groucho, Dylan Dog e Bloch

Dylan Dog⁸², conhecido como o Detetive do Pesadelo, segue sendo um dos maiores fenômenos dos *fumetti* nos últimos tempos. Outros personagens fazem parte da série *dylandogniana*, como seu fiel assistente e porque não dizer seu melhor amigo, Groucho, que adora fazer piadas o tempo todo. Outro que não pode deixar de ser mencionado é o Inspetor Bloch.

Foi lançado em 1986, na Itália. Ressaltando que em seu país de origem as vendas nunca pararam de crescer. Em contraponto a isso, no Brasil a série sofreu cancelamentos. Foi publicado pela Editoras Record, Globo, Conrad e Mythos. Infelizmente sofreu seu cancelamento oficial no Brasil no número 40.

As temáticas dos *fumetti* de Dog estão relacionadas ao terror e suspense. Ele enfrenta vários tipos de perigos dentre o gênero, como: zumbis, lobisomens, fantasmas e até a própria morte.

Sobre suas características pode-se dizer que ele é um tanto misterioso, e porque não dizer que é um galanteador nato, pois não há personagem feminina em seu universo que não se apaixone por ele. Gosta de tocar clarinete para refletir.

Com tramas cheias de suspenses do começo ao fim o leitor fica envolvido com os acontecimentos sem poder saber ao fato quem é o verdadeiro culpado que Dylan procura, pois em suas histórias quando um crime acontece raramente é cometido por uma simples ação humana. São páginas de emoção, que às vezes, transmite medo e agonia para seu leitor, mas de fato é isso que faz os fãs amá-lo, aliás não somente por isso, como também outras diversas questões, pode-se apontar ao fato de seu roteiro ser bem produzido, da arte ser exemplar, de como alguns assuntos são abordados.

Chegou a ser eleito em 2005 pela história em quadrinhos MIX como a melhor publicação de terror em 2004 no Brasil. Essa é uma questão difícil de se afirmar também, em Dylan acontecem muitas coisas, ele enfrenta diversos vilões, mas pela maioria dos elementos presentes, acaba ficando nomeado como um quadrinho de terror. Já teve um especial

⁸² Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTqj6Ov36tdZzoVtO8FwH6ckjtekW099kj63snaxzSNIA1wn_7l9A>. Acesso em: 22-04-2013.

junto com M. Mystère, e os dois personagens tiveram atenção igual nessa edição especial.

5. *Fumetti e seu futuro*

Com tudo o que foi exposto até o presente momento, percebe-se o quão importante é para os fãs de quadrinhos italianos que as histórias continuem, e não é somente pelo prazer de ter uma boa leitura, como também pelo conteúdo que se adquire, em outras palavras, os *fumetti* estão repletos de enredos sofisticadamente estruturados, com diálogos bem construídos, e sem contar nas várias opções de universos que os *fumetti* proporciona aos seus fãs.

Os *fumetti*, no Brasil, são publicados pela Mythos Editora, e não é errado afirmar que a mesma traz como bandeira os quadrinhos italianos da *Bonelli Editore*. Publicando atualmente títulos como: Tex⁸³, Julia Kendall, Zagor e Mágico Vento.

Todos com seus devidos fãs prontos para acompanhar as séries. É claro que devido às exigências do mercado editorial acontecem eventualidades nas publicações, tal como a Julia, que chegou a ser anunciado o cancelamento do quadrinho, e a revista só foi salva graças ao seu público que com uma campanha intitulada de “Compre uma J. Kendall e dê outra de presente”, ou coisas realmente tristes como o cancelamento da publicação de Dylan Dog, no número 40, que justamente foi atribuída ao fato de baixo número de vendas.

De certa forma lidar com situações como essa faz parte da vida de qualquer fã, mas uma notícia que abalou muito os seguidores dos *fumetti* foi à morte de Sergio Bonelli⁸⁴, um dos nomes mais importantes no mundo dos *fumetti*. Ele morreu em 26 de setembro de 2011, aos 78 anos, em

⁸³ É importante dizer que quando o texto apresenta TEX, estamos falando de: Tex, Tex Almanaque, Tex Anual, Tex Coleção, Tex Edição Gigante, Tex Edição Histórica, Tex Edição de Ouro, Tex em Cores, Tex Especial e Tex Especial de Férias. Informações retiradas do site da Editora Mythos. Disponível em: https://www.mythoseditora.com.br/catalogo/default.asp?acao=LISTA_CATEGORIA&categ0=1684&ateg1=1685&loja=editora. Acesso em: 02-03-2013.

⁸⁴ Informações retiradas do site Universo HQ. Disponível em: http://www.universohq.com/quadrinhos/2011/n27092011_04.cfm. Acesso em: 02-03-2013.

Milão na Itália. Abalou porque todos ficaram com medo do que aconteceria com *Sergio Bonelli Editore*.

Depois da morte do grande mestre dos quadrinhos italianos, milhares de fãs ficaram tristes, foi uma enorme perda, não somente para aqueles que admiram e estão envolvidos com os fumetti, como também para o mundo dos quadrinhos em si. Alguns questionamentos começaram a nascer, dúvidas como “Será que as publicações dos quadrinhos italianos continuarão aqui no Brasil?”. Todavia medo como esses foram resolvidos, uma vez que Davide Bonelli, filho de Sergio, assumiu o papel do pai dentro da editora. Nas edições de novembro de 2011 Davide agradece ao público dizendo: “A partir de agora serei eu a guiar a Editora, a continuar uma tradição familiar, antes ainda que empresarial, iniciada há mais de setenta anos”, e completou “E não se preocupem: os nossos redatores e os nossos autores continuarão a trabalhar com um empenho ainda maior, em nome da Aventura com a marca Bonelli.”

6. Palavras finais

Logo, pode-se dizer que os *fumetti* possuem um espaço um tanto garantido no mercado editorial do Brasil e que seus fãs são fiéis aos seus heróis. Eles sobrevivem à ampla concorrência, se firmando com um forte nome no mundo dos quadrinhos.

Seus quadrinhos repletos de aventura e muita sofisticação conquistam novos leitores e cativam mais ainda os antigos. Lembrando que os heróis dos *fumetti* são diferentes e ao mesmo tempo iguais, diferentes na questão de cada um possuir um mundo, sua própria história, personalidade, mas iguais no quesito de serem aclamados por seus respectivos fãs.

Heróis com histórias misteriosas e cheias de adrenalina, tramas surpreendentes, diálogos fortes, traços realistas, entre outros detalhes, marcam de fato as páginas de um *fumetti*. Não é atoa que existem *Bonellianos* apaixonados no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA et alii. *Uma análise da Cadeia Produtiva do Segmento de Histórias em Quadrinhos na Indústria Criativa Cearense*. XXXII Encontro

tro de ANPAD. Rio de Janeiro: EnANPD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/busca_resultado.php>.

MOYA, Alvaro de. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva S. A., 1970.

_____. Primeira exposição internacional de histórias em quadrinhos do mundo? *Revista Conhecimento Prático Literatura*. Escala Educacional. São Paulo: 2012.

PACHECO, Elza Dias. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Layola, 1991.

REIS, Dennys da Silva. Tradução e formação do mercado editorial dos quadrinhos no Brasil. *Anais da III Jornada de Estudos sobre Romances Gráficos*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.gelbc.com.br/pdf_jornada_2012/jornada_2012_06.pdf>.

ICONOGRAFIA

GROUCHO, Dylan Dog e Bloch. Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTqi6Ov36tdZzoVtO8FwH6ckjtekW099kj63snaxzSNIA1wn_7l9A>. Acesso em: 22-04-2013.

JULIA Kendall. Disponível em: <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQfKVIw4w3e4KxyEhTcQqY05C_I3AeiwWg67sA5JeVMGG09k40>. Acesso em: 22-04-2013.

TEX. Disponível em: <<https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTDJq9Db40lv7wv9U2KI9me9MwgYs-fiycoEvI1t9YSMkSIYyH0>>. Acesso em: 22-04-2013.

ZAGOR. Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTvU0RiIQOox5-O_Pkk9ID4GSEE8SxdoddZbtzp2fFO7mKKfNg_Vg>. Acesso em: 22-04-2013.

**PERSONAGENS ILUSTRADOS:
CRIAÇÃO PARA USO NA COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL**

Karen Isabelle Soares (UNIASSEL)

kasoares@gmail.com

José Manfroí (UNIASSEL)

jmanfroí@terra.com.br

1. Introdução

Com o desenvolvimento das técnicas de produção industrial e da globalização, os diversos produtos de um mesmo segmento tornam-se cada vez mais similares e competitivos entre si. As marcas veem a necessidade de diferenciar-se umas das outras, formando uma identidade empresarial carismática e persuasiva. É imperativo o uso de todas as ferramentas semióticas disponíveis e economicamente viáveis, para formar, através da comunicação, um vínculo duradouro entre a marca e o público-alvo.

Nesse cenário, a imagem de mascotes empresariais tem se mostrado um vantajoso instrumento de comunicação. Utilizados de forma correta, as mascotes servem não só para atrair a atenção do comprador e embelezar a comunicação da marca e o produto em si, como também para transmitir uma mensagem de forma apazível e que gere receptividade por parte do consumidor.

Personagens e mascotes para entrega de mensagens ajudam a chamar a atenção e a memorizar, especialmente quando crianças são um de seus públicos-alvo. Poderiam ser também uma boa escolha para uma agência ou programa que estivesse precisando de ajuda com relação ao fator “carisma”. (KOTLER & LEE, 2007, p. 167)

Entretanto, para atingir o objetivo de comunicação, é necessário compreender o funcionamento dessas mascotes empresariais, qual suas reais utilidades, como planejá-las e que resultados esperar delas. Este artigo visa esclarecer estas questões, com uma visão de comunicação mercadológica, baseada nos teóricos da comunicação em massa e em depoimentos de profissionais da área de publicidade e propaganda e de ilustração.

2. Personagens ilustrados como forma de comunicação

O desenho, como tantas outras opções de linguagem não-verbal, sempre esteve presente na comunicação humana. Seja em sua forma mais primária, como nas artes rupestres, seja em extraordinárias obras de arte que permeiam a história da humanidade, ele sempre comunicou ideias, sentimentos, crenças, ou até mesmo os aspectos sociais da época em que foi criado. Segundo Santaella, “[...] nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos [...] linhas, traços, cores [...] imagens, gráficos, sinais [...]” (2005, p. 10).

Foi a partir da linguagem não verbal que se desenvolveu a linguagem verbal. Grunhidos se transformaram em palavras, ao passo que desenhos foram convencionados para significar essas palavras e, posteriormente, fonemas. A escrita, como nova e eficiente forma de comunicação, em muitos aspectos substituiu o desenho, mas não em todos. Ambos se desenvolveram através dos milênios, como diferentes maneiras de comunicar.

Na história da publicidade e propaganda, a ilustração teve grande importância, pois “era uma das principais ferramentas para se comunicar uma ideia. Antes de a fotografia ganhar o poder que tem hoje, a maioria dos anúncios era feita com ilustrações.” (CESAR, 2009, p. 30). Cabe aqui salientar a diferença entre ilustração e desenho. Enquanto este se apresenta de forma simples e despretensiosa, aquele é uma forma profissional de representar uma ideia, com um objetivo de comunicação bem definido.

Apesar disso, não deixa de ser uma expressão artística. Algumas das obras de arte mais famosas da história foram criadas para ilustrar conceitos de livros ou, ainda, para compor peças publicitárias, como é o caso dos cartazes de casas noturnas criados por Henri de Toulouse-Lautrec, que marcaram a história da publicidade.

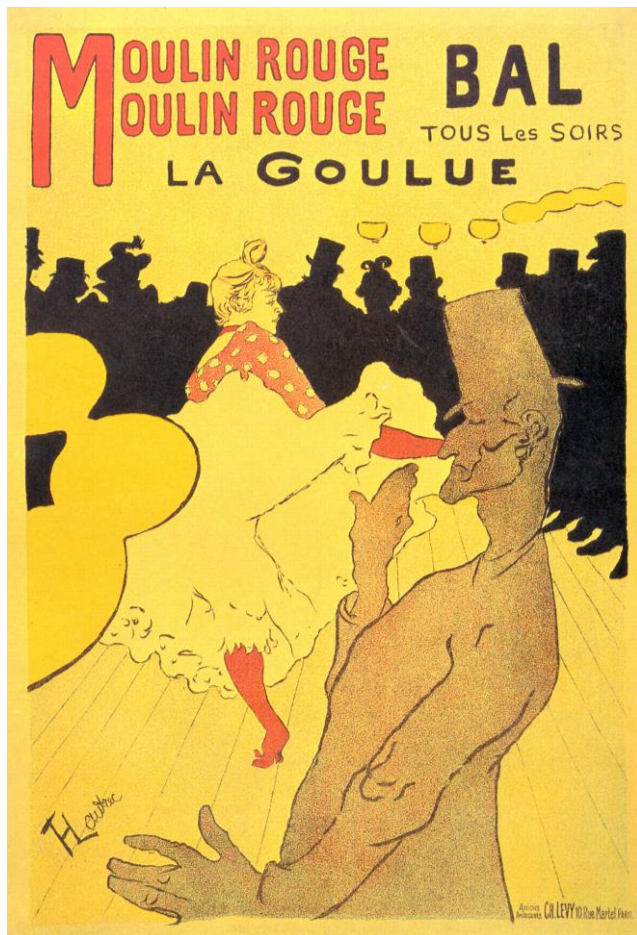


Figura 1:
Cartaz de divulgação do Moulin Rouge, criado por Toulouse-Lautrec em 1891

O ápice da utilização da ilustração publicitária ocorreu nas décadas de 60, 70 e 80. Com o advento da máquina fotográfica, que se popularizou no Brasil a partir de 1888, essa necessidade de ilustração teve um leve declínio, que se intensificou no final do século XX, com a digitalização dos sistemas fotográficos. Há quem pensasse que ela se extinguiria. Em seu livro, Newton César expressa um ponto de vista pessimista em relação à ilustração, expondo-a como uma técnica obsoleta, utilizada

apenas como substituta nos casos em que não há investimento suficiente para uma boa fotografia:

Mesmo com mercado reduzido, os ilustradores sobrevivem. Isso porque ainda há casos em que a melhor opção é a ilustração. [...] Como, nalguns casos, [...] uma foto a partir de um mock-up pode ser cara demais, escolhe-se o hiper-realismo. [...] Mas não exagere. Não use demais. Os clientes sentem-se inseguros quando a proposta criativa envolve ilustração. A grande maioria ainda prefere a fotografia. (CESAR, 2006, p. 211-216)

Entretanto, o avanço da tecnologia foi também responsável pela informatização dos processos de ilustração. Assim, os desenhos deixaram de ser feitos unicamente no papel, e passaram a utilizar os computadores a seu favor. Como o próprio Newton César previa, “Precisando acompanhar a nova tecnologia, alguns [ilustradores] encararam o computador como um aliado, uma ferramenta [...]” (CESAR, 2006, p. 212), os ilustradores atualizaram sua forma de trabalho, adequando-se à nova realidade.

Hoje, a ilustração “está em alta novamente depois de uma época na qual a fotografia era a queridinha dos diretores de arte.” (Computer Arts Brasil, 2008, n. 9, p. 38) Escrita, ilustração e fotografia, cada uma executa uma função diferente dentro dos meios de comunicação. A melhor maneira de empregá-las é tendo em vista o *briefing*, que será explicado adiante.

Até mesmo Newton Cesar, em apenas três anos, passou a julgar o cenário de forma diferente. Isso pode ser observado em seu livro *Os Primeiros Segredos da Direção de Arte*, de 2009, no qual há um capítulo inteiro denominado “A Importância do Desenho”, onde por diversas vezes ele incentiva sua utilização:

Na propaganda, o desenho era uma das principais ferramentas para se comunicar uma ideia. [...] Por conta da fotografia, do computador e da nossa era digital, diretores de arte pensam muito pouco em ilustrações e em suas aplicações na propaganda, o que é uma pena. [...] Tenho percebido uma pequena mudança. Anúncios com ilustrações têm aparecido com mais frequência. (CESAR, 2009, p. 30)

Com a passagem do milênio, uma nova tecnologia se fez presente na comunicação de massa: a modelagem em 3D. Inicialmente utilizada apenas em megaproduções cinematográficas, atualmente ela é empregada, inclusive, na comunicação empresarial, sobretudo em mascotes. Um exemplo de sucesso é o Franguinho da Sadia, que sofreu uma triunfante transição de 2D para 3D.



Figura 2: Franguinho da Sadia, transição do 2D para o 3D.

Por enquanto, a tecnologia 3D não é acessível à grande maioria das empresas, devido ao alto custo de produção, mas, com o constante desenvolvimento, tende a se baratear e popularizar. Assim, a escolha na utilização passa a depender apenas de aspectos muito específicos do *briefing*. Porém deve-se atentar ao fato de que todo bom personagem 3D pressupõe um projeto que inclua uma folha de referência adequada, feita em 2D.

A folha de referência será utilizada para criar seu modelo 3D. [...] A folha de referência é um desenho detalhado do personagem, que mostra exatamente o estilo, proporções, roupas e todos os detalhes anatômicos, em visão frontal, de costas, de lado e de meio perfil. (SULLIVAN, SCHUMER & ALEXANDER, 2008, p. 110, tradução nossa)

A tecnologia está em constante desenvolvimento, e os bons profissionais da área de criação de personagens estão sempre prontos para se adequar às inovações que estão por vir. É necessário analisar criticamente as novas formas de comunicação que surgem e se adaptar a elas, utilizando de acordo com as necessidades do cliente.

2.1. Utilidade

Um dos principais motivos para se utilizar uma mascote é humanizar a marca. Para isso, ela precisa despertar nas pessoas uma sensação de empatia, através de ferramentas semióticas, como a apresentação de feições e/ou comportamento semelhante ao humano, ou semelhante a algo em que as pessoas já depositem sua confiança. No filme *Como Treinar o Seu Dragão*, os criadores do personagem Banguela se basearam no comportamento de animais domésticos, como cães e gatos, para aproximar o personagem do público.

“Nós queríamos ter certeza de que a inteligência de Banguela e sua personalidade emocional aparecessem, sem ter que antropomorfizá-lo”, disse a produtora executiva Kristine Belson. Para facilitar a conexão com o público, Banguela exibe comportamentos que um cão, gato ou cavalo utilizaria quando interagindo com humanos. (MILLER-ZARNEKE, 2010, p. 28, tradução nossa)

Outro exemplo de sucesso é o Bib, personagem símbolo da Michelin. Este é o caso em que um objeto inanimado, uma pilha de pneus, foi antropomorfizado com êxito, formando um personagem marcante, que humaniza a marca e a aproxima do público-alvo.

Sua forma foi inspirada em uma pilha de pneus [...] Mais de cem anos já se passaram e Bib continua representando a Michelin com seu carisma e bom humor. No ano 2000, ele foi eleito pelo jornal Financial Times e pela revista Report On Business como o melhor logotipo do mundo. (COSTA, 2008)

Chamar a atenção é outro aspecto importante de um personagem. Pois “o sucesso de uma campanha de informação depende do interesse que o público demonstra em relação ao argumento.” (WOLF, 2009-2010, p. 21) E, para que um produto seja percebido em meio a uma gôndola repleta de produtos semelhantes, é necessário que ele desperte o interesse do consumidor. Neste momento, um personagem bem utilizado pode fazer grande diferença.



Figura 3:

Reestruturação da embalagem dos Leites Mu-mu. Utilizando mascote como figura principal, a marca passou de 1% para 17,5% em market share, em apenas 3 meses.

Além disso, a mascote serve como garota-propaganda da marca. Utilizar modelos ou atores como garotos-propaganda é uma prática efetiva, como se pode perceber pelos casos do Bombril e das Casas Bahia, mas possuem uma desvantagem. Eles envelhecem, engravidam, rescindem contratos, morrem. Como são seres humanos com vontade e moti-

vações próprias, nem sempre farão o que é o melhor para a empresa. Não é motivo para deixar de utilizá-los, tendo em vista sua eficácia, mas certamente é um risco que não deve ser negligenciado no momento do planejamento.

Uma mascote, por outro lado, é totalmente submetida aos interesses da marca. Ela pode ser controlada, manipulada e modificada, à medida que isso se fizer necessário. Neste aspecto, a ilustração pode se adequar melhor ao planejamento de comunicação da empresa, mantendo a função de garota-propaganda.

Mascotes são testemunhos. A personagem torna-se porta-voz da marca. A mensagem anunciada passa a não ser dita mais pela marca, mas por uma terceira pessoa (a personagem), agregando a si mais credibilidade, fator decisivo na criação de um estado psicológico menos defensivo por parte do público. (OLIVEIRA, 2008)

Além do conteúdo explícito que o personagem comunica em sua fala, também devem ser planejadas as sensações que ele deverá transmitir. Esta é, com efeito, uma de suas características mais úteis, pois executa a função de significar, sem necessariamente ter que exprimir esta significação em palavras, ou seja, de forma implícita, muitas vezes sem que o receptor tome conhecimento do fato.

Como a mascote é a personificação dos valores abstratos da empresa, as sensações que transmite são automaticamente agregadas à marca. Para isso, a mascote se utiliza de diversas ferramentas semióticas, como cores, formas e movimentos, para significar estes valores. Dependendo de suas características, ela pode transmitir força, dinamismo, simpatia, fofura, entre outros. Daí a importância da escolha de cores e formas, além da adequação ao público-alvo.

A última, e talvez uma das mais interessantes vantagens em possuir uma mascote consolidada, é a utilização desta em campanhas promocionais, como comprou-levou, junte-e-troque e sorteios. O propósito é que o consumidor se identifique com o personagem a ponto de desejar levá-lo para casa em forma de boneco, ou impresso em copos, camisetas, bonés, etc. Neste tipo de ação, as vendas da empresa crescem por causa da mascote, e a mascote se fortalece por causa das vendas. São exemplos de casos de sucesso: o urso da Coca-Cola, distribuído na forma de ursinho de pelúcia nas Olimpíadas de 2004; os bonecos da marca de chocolates m&m's, vendidos nas próprias docerias, em diversos formatos; e o Tony da Kellogg's, entregue como brinde surpresa, dentro da própria caixa do produto.

Há também a possibilidade de realizar este tipo de campanha com personagens famosos, dos estúdios Disney, por exemplo. O resultado em vendas tende a ser parecido, mas há uma grande diferença: se a promoção servirá também para valorizar a mascote, é preferível que esta seja propriedade da própria empresa, porque, além de exclusiva, poderá ser utilizada novamente no futuro.

2.2. Aspectos do planejamento

Antes de iniciar o planejamento de uma mascote, é necessário elaborar um *briefing* que conterà todas as informações a serem ponderadas. Começando pela empresa: qual o ramo de atividade, o histórico de comunicação, que posição ocupa no do mercado, qual a imagem que formou ao longo de sua existência. Algumas empresas não possuem perfil para a utilização de mascotes; por outro lado, outras têm a necessidade. Além disso, é necessário traçar qual a linha de criação que se enquadra melhor.

A mascote também deve se adequar ao produto. É importante definir qual, exatamente, é o produto em questão. O que é, para que serve, quanto custa, de que cor, tamanho, etc. É possível criar uma única mascote para a empresa como um todo, ou uma família de personagens, na qual cada um representa um item do mix de produtos.

Algumas mascotes são o produto em si, como é o caso da esponja Assolan, e do Zé Gotinha, personagem da campanha de vacinação contra paralisia infantil, do Governo Federal. Em alguns casos, isso se faz possível, mas deve ser evitado quando se tratar de produto alimentício.

[...] o uso de animais como mascotes requer cuidados nas sua concepção e aplicação quando utilizada por empresas de determinados setores da indústria, como por exemplo, o alimentício. [...] Não é a toa, então, que o Franguinho da Sadia não é visto sentado à mesa comendo só correndo para avisar novos lançamentos e a primeira Mascote do MacDonalds, um simpático chef com cara de hamburger, foi substituído pelo palhaço Ronald MacDonald, impossível de ser degustado. (PORTO, 2006, sic)

A franquia Frango na Brasa, de Campo Grande – MS, tem como mascote um frango vivo que carrega nas mãos uma bandeja contendo um frango assado. Esta mascote exibe uma acidental, porém clara e de mau-gosto, referência ao canibalismo. Em 2012, uma nova empresa do mesmo segmento foi inaugurada na cidade. Com o nome Assados na Brasa, possui em sua logomarca três franguinhos vivos, mas que foram criados com

aspecto de bonecos de pano e com maior qualidade técnica, tendo muito mais apelo de comunicação.



Figura 4:

À esquerda, mascote do Frango na Brasa, e, à direita, mascotes do Assados na Brasa.

Durante o planejamento de uma mascote, talvez o mais importante aspecto a ser considerado seja o consumidor. Em sua função de destinatário, ele se faz coautor de toda comunicação a ele destinada, uma vez que tem o poder de modificar o sentido da mensagem, moldando-a de acordo com seu entendimento de mundo. “A persuasão dos destinatários é um objetivo possível, sob a condição de que a forma e a organização da mensagem sejam adequadas aos fatores pessoais que o destinatário ativa na interpretação da própria mensagem [...]” (WOLF, 2009-2010, p. 18).

Além dos aspectos gerais do consumidor, como idade, sexo e classe social, é importante saber qual sua opinião quanto ao produto, quais desejos e necessidades pessoais espera sanar ao adquiri-lo, se estaria disposto a participar de promoções, o que gosta, quais seus valores, etc. Em mascotes voltadas para crianças, principalmente, também é interessante realizar uma pesquisa em relação aos desenhos animados que estão na moda, pois uma ilustração que já caiu em desuso pode gerar um resultado desastroso.

Além disso, todo personagem ilustrado, mesmo que não tenha como objetivo atingir o público infantil, deve necessariamente considerá-lo no momento de sua concepção. Crianças são facilmente influenciadas por desenhos, por isso temas impróprios e/ou polêmicos devem ser evitados. Esta é uma questão de ética profissional.

A definição de todos os itens acima culmina no objetivo de comunicação da empresa. Ao planejar uma mascote, é indispensável ter em mente qual é a imagem a ser transmitida, que valores se deseja agregar. A abordagem usada para apresentar uma nova empresa ao mercado não

será a mesma utilizada para conquistar um novo público, ou para contornar uma imagem distorcida.

Muitas vezes, as empresas encomendam desenhos sem saber ao certo o porquê de precisarem deles, ou simplesmente por “serem bonitinhos”. O personagem ilustrado, assim como qualquer outra forma de comunicar ao consumidor de uma empresa, é um investimento que pressupõe retorno financeiro. Ele deve ser criado somente após a estruturação de um planejamento baseado nas particularidades da empresa, do produto e do consumidor, e, principalmente, com um objetivo bem definido.

O planejamento do personagem serve para, sobretudo, atingir o objetivo de comunicação, minimizando os riscos de uma investida frustrada e otimizando ao máximo o investimento efetuado.

2.3. Aspectos visuais

Estruturado o *briefing*, chega o momento de definir quais serão as características físicas da mascote. O ponto de partida é sua essência: o que ela será? Pode ser um ser humano, um animal, um objeto, ou até o próprio produto. É importante avaliar as diversas opções, pois a essência do personagem delimita vários de seus demais aspectos.

Em geral, tem-se a propensão a optar por uma mascote humana. Nesse caso, devido à grande quantidade de mascotes humanas já existentes, faz-se necessário diferenciá-lo dos demais, seja pelas características físicas, pelas roupas que usa, pelos acessórios, pela postura, etc. Algumas características podem, inclusive, ser exageradas ou escrachadas. Tudo para torná-lo um personagem marcante.

Para deixar seu personagem único, não tenha medo de deixar alguns elementos extremos. Isso vale para muitos personagens famosos, que possuem narizes enormes, olhos grandes ou bocas astronômicas. Só não coloque tudo na mesma criatura. (*Computer Arts Brasil*, 2010, n. 39, p. 51)

Alguns bons exemplos de mascotes humanas são o Baianinho, das Casas Bahia, que exhibe seu enorme chapéu de cangaceiro; Ronald McDonald, em sua incrível roupa de palhaço; o Papai Noel da Coca-Cola, que definiu a cor vermelha como símbolo do Natal; e o bonequinho da Vivo, que nada mais é que uma representação estilizada de um ser humano, em diversas cores e poses.



Figura 5:
Da esquerda para a direita: Baianinho, Ronald McDonald e Papai Noel da Coca-Cola.

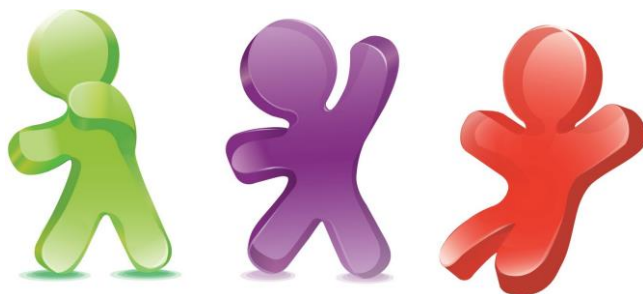


Figura 6: Mascote da Vivo, em diferentes cores e poses.

É necessário ressaltar que não se aconselha a caricatura do dono da empresa como mascote. Por mais que represente o coração da empresa, ela não serve efetivamente como comunicação empresarial. Um dos objetivos gerais de qualquer mascote é atingir o grande público, e não apenas aqueles que conseguem reconhecer a pessoa ali retratada. Além disso, as características de pessoas reais em geral não são exageradas o suficiente para dar origem a boas mascotes ou, em alguns casos, vão contra os objetivos de comunicação pré-estipulados.

A exceção a essa regra é quando o dono é uma celebridade, e a empresa se apoia nesse fato. Mas, mesmo nesses casos, o personagem pode requerer que algumas características sejam amplificadas, a fim de torná-lo memorável.

Caso, em vez de ser humano, seja decidido que o personagem será um animal, este deverá ser escolhido com bastante cuidado, para evitar que a marca se associe a um animal com hábitos grotescos. É interessante que ele já possua atributos ligados de alguma forma à marca, como o hábitat congelado do Pinguim do Ponto Frio, ou a fertilidade do Coelhoinho

da Playboy.

Ao optar pelo animal, é necessário observar se ele possuirá qualidades humanas, e quais. Algumas características contribuem para antropomorfizar personagens, tais como: possibilidade de andar sobre duas patas, presença de polegares opositores, uso de roupas etc.

Quando estiver criando personagens animais, primeiro você precisa definir o equilíbrio entre as características humanas e animais que o personagem apresentará em sua personalidade e comportamento. Saber se o personagem é mais próximo a um animal ou a um humano guiará você em quão realístico ou estilizado seu animal deverá ser. Caso o personagem se comporte como um animal, você naturalmente preferirá dar a ele uma anatomia realística; caso ele tenha muitas características humanas, então você provavelmente fará o animal de forma antropomorfizada. (BANCROFT, 2006, p. 83, tradução nossa)

Uma terceira opção é utilizar objetos como personagens. Mas, diferente dos animais, é obrigatório que estes sejam antropomorfizados. Para se tornar uma mascote, o objeto deve se transformar em um ser vivo, para que adquira a capacidade de se comunicar com o consumidor. Bons exemplos são: o Bib, da Michelin; o Solzinho, da Ri Happy; e a Lamp, da Pixar.

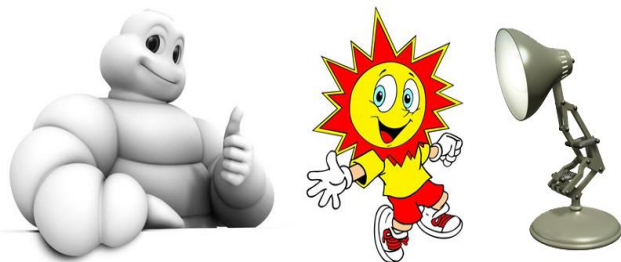


Figura 7: Da esquerda para a direita: Bib, Solzinho e Lamp.

Definida a natureza da mascote, é hora de criar sua forma. Bons personagens são criados sobre uma base de formas geométricas básicas – círculos, retângulos e triângulos –, que se mesclam e recortam, dando origem a formas mais complexas. Cada uma das formas básicas possui significados intrínsecos, e “vai falar pela personalidade do personagem antes mesmo que ele balbucie a primeira palavra” (BRANCROFT, 2006, p. 28, tradução nossa). Círculos criam personagens fofos e amigáveis, enquanto quadrados originam personagens fortes e sólidos, e triângulos, personagens enérgicos.

Outra ferramenta semiótica a ser utilizada pelo personagem diz

respeito à sua postura. Através da postura é possível exprimir sua personalidade e, conseqüentemente, os valores da empresa. Com o peito estufado, o Tigre da Kellog's transmite a sensação de força, enquanto o bonequinho fluído da Vivo transmite dinamismo, o cachorrinho da Discovery Kids, com seus movimentos, traz a alegria da infância, e a postura reta e imponente de Tio Sam dá a sensação de dever a ser cumprido. Tudo está implícito na comunicação não verbal.

Um dos melhores exemplos de como a postura diferenciada de um personagem modifica o estado de espírito emitido ao interlocutor são os sete anões, personagens da Disney. Essencialmente, os sete são iguais, mas a postura e a expressão facial fazem com que se diferenciem, para que cada um transmita sua personalidade única.



Figura 8: Os sete anões: Dunga, Atchim, Dengoso, Mestre, Feliz, Zangado e Soneca.

Alguns dos personagens mais marcantes da história podem também ser identificados apenas por suas cores. Esta foi a base para a campanha veiculada em 2007 pela TVA, que exibiu em suas peças apenas as cores de alguns personagens famosos, como Mickey, Super-homem e Marge Simpson, e estes foram prontamente identificados pela audiência.



Figura 9: Campanha publicitária da TVA. Utilizava o slogan “Se duas (ou três) cores já revelam um filme, imagine o que não fazem 16 milhões”.

Assumindo-se que as cores da comunicação visual da empresa tenham sido selecionadas após uma análise semiótica apropriada, as cores da mascote devem se alinhar a ela. Dessa forma, podem ser criados per-

sonagens marcantes, a partir de palhetas de cores simples. Essas cores influenciam, inclusive, na definição da espécie de animal que a mascote será.

Por fim, há a importância do traço e apresentação. Não apenas a questão de ser um trabalho com bom acabamento, mas há também que se fazer um estudo de estilo, para escolher aquele que se adequa melhor à questão proposta. Existem inúmeras opções. Por exemplo, contornos leves e arredondados, principalmente se houverem variações na espessura, criam desenhos simpáticos; enquanto imagens sem contorno ou modeladas em 3D dão origem a perfis mais modernos. A decisão depende, obviamente, do objetivo a ser atingido.

3. Considerações finais

A mascote é uma poderosa ferramenta de comunicação que serve para personificar os valores abstratos da empresa que representa, contribuindo, assim, na construção de uma imagem positiva no mercado. Através de sua linguagem verbal e não-verbal, ela se aproxima do consumidor provocando, neste, sensações que são prontamente associadas à marca. Além disso, se comporta como uma garota-propaganda passível de ser controlada.

Do ponto de vista mercadológico, “Ilustrações [...] têm como função vender” (CESAR, 2006, p. 216), ou seja, uma mascote é um investimento que pressupõe retorno financeiro. Dessa forma, para que desempenhe suas funções de maneira apropriada, sua elaboração requer um planejamento baseado no *briefing* da empresa, que inclui características da empresa em si, do produto, do consumidor e, sobretudo, a definição do objetivo de comunicação.

Para que esses objetivos sejam atingidos, todos os elementos semióticos precisam estar em sintonia, a fim de transmitir uma mensagem clara e forte. O que o personagem é, sua postura, suas formas e cores vão falar por ele mesmo enquanto estiver calado, e devem se reger pelo mesmo propósito, buscar transmitir as mesmas sensações e remeter à mesma mensagem. Dessa forma, será originado um mascote bem estruturado e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCROFT, Tom. *Creating Characters With Personality*. 1. ed. New York: Watson-Guption Publications, 2006.
- CESAR, Newton. *Direção de arte em propaganda*. 8. ed. Brasília: Senac – DF, 2006.
- CESAR, Newton. *Os primeiros segredos da direção de arte*. 1. ed. Brasília: Senac – DF, 2009.
- COSTA, Jobert. A força dos personagens na propaganda. *Portal da Propaganda*, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com/marketing/2008/06/0001>>. Acesso em: 9-03-2012.
- FITTIPALDI, Mario. 101 maneiras de aprimorar o seu trabalho. *Computer Arts Brasil*. São Paulo: Europa, n. 39, p. 45-55, nov. 2010.
- GRANNELL, Craig; FOLCO, Nathalie. Ilustração Hoje & Amanhã. *Computer Arts Brasil*. São Paulo: Europa, n. 9, p. 38-49, mai. 2008.
- KOTLER, Philip; LEE, Nancy. *Marketing no setor público, um guia para um desempenho mais eficaz*. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- MILLER-ZARNEKE, Tracey. *The Art of Dreamworks: How to Train Your Dragon*. 1. ed. New York: Newmarket Press, 2010.
- OLIVEIRA, Rodrigo. Mascotes de marcas – Prosopopeia de valores. *IFD Blog*, Jun. 2005. Disponível em: <<http://roferoli.blogspot.com/2008/03/mascotes-de-marcas-prosopopia-de.html>>. Acesso em: 9-03-2012.
- PORTO, Bruno. Um tanto mais sobre mascotes. *Design Brasil*, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.designbrasil.org.br/artigo/um-tanto-mais-sobre-mascotes>>. Acesso em: 9-03-2012.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. Coleção Primeiros Passos. 1. ed. 30ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SULLIVAN, Karen; SCHUMER, Gary; ALEXANDER, Katen. *Ideas for the Animated Short, Finding and Building Stories*. 1. ed. Burlington e Oxford: Focal Press, 2008.
- WOLF, Mauro. *PLT teorias das comunicações de massa*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes; Valinhos: Anhanguera Educacional, 2009-2010.

FONTES DAS FIGURAS

Figura 1: *Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_de_Toulouse-Lautrec>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 2: *Sadia*. Disponível em: <<http://www.sadia.com.br/sobre-a-sadia/mascote-sadia.jsp>>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 3: *Portal Propaganda*. Disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/portal/component/content/article/16-capa/28863-com-o-case-mu-mu-bendito-design-recebe-premio-internacional-da-if-design-awards-2012>>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 4: *Perfil oficial do Frango na Brasa e do Assados na Brasa*, no Facebook. Disponíveis em: <<http://www.facebook.com/people/Frango-Na-Brasa/100002579707703>> e <http://www.facebook.com/pages/assados-na-brasa/232329263490585>>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 5: *Perfil oficial das Casas Bahia no Twitter*. Disponível em: <http://twitter.com/casasbahia_sac>. Paraná Online. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/colunistas/313/76957/?postagem=RECANTO+DAS+AGUAS+SPA>>. Coke Art. Disponível em: <<http://coca-cola-art.com/2008/11/25/coca-cola-christmas-santa-claus-haddon-sundblom/>>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 6: *Registro de Marca*. Disponível em: <<http://fabioelima.blogspot.com/p/historia-e-evolucao-de-algumas-marcas.html>>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 7: *Tires 1st*. Disponível em: <<http://www.tiresfirst.com/news.php?id=25>>.

Figura 7: *Centro Comercial Aricanduva*. Disponível em: <<http://blog.aricanduva.com.br/promocoes/promocao-do-bem/>>.

Figura 7: *Wikia*. Disponível em: <<http://pixar.wikia.com/File:LuxoJr.Lamp.jpg>>. Acesso em: 2-3-2012.

Figura 8: *Cinema Blend*. Disponível em: <<http://www.cinemablend.com/new/Relativity-s-Snow-White-Finds-Its>>.

Seven-Dwarfs-24893.html>. Acesso em: 2-03-2012.

Figura 9: *Advertising Is Good For You*. Disponível em:
<<http://pzrservices.typepad.com/advertisingisgoodforyou/2007/09/minimal-color-i.html>>. Acesso em: 2-03-2012.

PLÁGIO E ÉTICA EM TRABALHOS ACADÊMICOS E ARTIGOS CIENTÍFICOS

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

1. Introdução

Este trabalho foi motivado por um questionamento feito relativamente a um artigo que acabei de publicar no número XI da *Revista da Academia Brasileira de Filologia* (p. 107-126), intitulado “Contribuição ao estudo do léxico acriano”, em homenagem póstuma a Adriano da Gama Kury, cujas bases foram recolhidas em trabalhos publicados pelas professoras Luísa Galvão Lessa e Antonieta Buriti de Souza, sócias correspondentes da Academia Brasileira de Filologia.

Começo por definir os termos da questão, quais sejam “plágio”, “ética”, “trabalhos acadêmicos” e “artigos científicos”, sintetizando os termos do questionamento feito ao artigo referido e apresentando breves respostas fundamentados em exemplos do mesmo periódico e/ou das mesmas autoras. Termino apresentando o que acredito ser uma conclusão razoável sobre o tema em questão.

2. Os termos da questão a ser discutidos

Neste tópico, utilizarei os principais dicionários de língua portuguesa e da especialidade para evitar definições tendenciosas, que podem ser aplicadas apenas a algumas situações diferentes do caso específico a que nos reportamos: o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (que me foi doado com pelo Acadêmico Mauro de Salles Villar), o *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda, também adquirido em situação peculiar, quando o autor deu uma aula-conferência a minha turma de mestrado da UFRJ, em 1984; o *Dicionário UNESP do português contemporâneo* e, da especialidade, o *Dicionário do livro*, de Faria & Pericão.

2.1. Plágio

Segundo Maria Isabel Faria e Maria da Graça Pericão, plágio é

roubo literário, científico, artístico, etc.; [...] cópia servil do trabalho de outrem, prática altamente reprovável e errada do ponto de vista ético. A citação da fonte de informação impõe-se, mormente no universo científico, técnico e jornalístico. (FARIA & PERICÃO, 2008, s. v.)

As mesmas autoras, ainda ensinam que *plagiar* é o mesmo que “subscrever ou apresentar como seu, por inteiro ou modificando-o parcialmente, um trabalho artístico ou literário de outrem” ou “imitar servilmente” tais trabalhos. (*Ibidem*)

Francisco da Silva Borba (2004, s. v.) define *plágio* como “assinatura ou apresentação como de sua autoria de obra artística ou científica de outra pessoa; apropriação indevida de autoria; imitação”, porque, segundo a equipe que organizou o dicionário da UNESP, *plagiar* é “assinar ou apresentar como de sua autoria obra artística ou científica de outra pessoa; copiar indevidamente; imitar”. (BORBA, 2004, s. v. *plagiar* e *plágio*)

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ([s./d.]: s. v.) ensina que *plagiar* é “Assinar ou apresentar como seu (obra artística ou científica de outrem)” acrescentando que pode ser também “Imitar (trabalho alheio)”.

2.2. Ética

A ética costuma ser definida como o conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta na sociedade. Pode-se dizer também que é conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, grupo social ou sociedade. (Cf. HOUAISS, 2009, s. v.).

Francisco S. Borba (2004, s. v.) lembra que ética é o “conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão” e, especificamente em relação à ética de edição, recorro-me ao *Dicionário do Livro*, onde Faria & Pericão (2008, s. v.) ensinam que ética de edição é o “conjunto de princípios morais e de conduta pelos quais se regem, no desempenho das suas vidas, profissões ou atividades, quantos estão ligados ao mundo da edição”. Neste caso, acredito que a legislação sobre Direitos Autorais deve ser consultada.

2.3. Trabalho acadêmico

Trabalho acadêmico é o gênero de texto resultado da produção e transmissão de conhecimento, quase sempre executado no âmbito das

universidades, que pode ser usado para comprovar o exercício de atividade acadêmica, que devem seguir algumas normas preestabelecidas. No Brasil, a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) é a instituição delegada para regulamentar sobre isto, através das NBR (Normas Brasileiras) específicas⁸⁵.

2.4. Artigo científico

O artigo científico também é do gênero de trabalho acadêmico, que inclui: 1) a tese (de doutorado); 2) a dissertação (de mestrado); 3) a monografia, que pode ser utilizada nas avaliações de disciplinas de quaisquer níveis de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) ou como trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação e de pós-graduação, que são trabalhos longos; assim como o artigo científico, o relatório, a resenha e a comunicação, que são trabalhos acadêmicos curtos.

É, portanto, o trabalho acadêmico que apresenta, resumidamente, os resultados de uma pesquisa, de acordo com um método aceito pelos pesquisadores da especialidade. Assim, pode ser considerado artigo científico, aquele que foi submetido a exame de conselho editorial, que verifica as informações, os métodos e a precisão das conclusões ou resultados obtidos.

3. *Questionamentos sobre legalidade e ética no artigo “Contribuição ao estudo do léxico acriano”*

No segundo semestre de 2012, o Prof. José Pereira da Silva – então Prof. Visitante no Campus Floresta – solicita minha Tese para fazer uma resenha para a Revista ANTHESIS. prontamente entrego todo o texto, os quatro volumes digitalizados em Word. O professor nunca mencionou que iria utilizar algum dado para artigos ou outros meios, exceto a resenha. Lamentavelmente foi além da resenha. Publicou um artigo na Revista ABRAFIL, N.º XI, Nova fase, segundo semestre de 2012, sob o título: **Contribuição ao estudo do léxico acriano**. Esse trabalho vai da página 107 a 126 da mencionada revista. Apresenta 187 verbetes sobre a linguagem seringueira. Destes, 52 são copiados, literalmente, da minha Tese de Doutorado. Os demais verbetes ele retira de artigos que foram publicados na CiFEFiL, Revista PHILOGUS e Revista SOLETRAS. Também não cita, no referencial bibliográfico, a fonte onde foi “beber” tais informações.

⁸⁵ Para melhor conhecimento a esse respeito, leia-se o artigo de Marcuschi (2010) e as normas da ABNT (2011 e 2002).

Do exposto, solicito que essa augusta Casa examine a legalidade e a ética desse artigo do Prof. Dr. José Pereira da Silva. Se não aprendi equivocadamente, pesquisador é aquele que vai a campo ou, então, a pessoa que examina, à luz das ciências, dados colhidos por si ou por outros, põe tudo às claras, sem omitir as fontes de sustentação. Quando alguém lança mão de trabalho alheio deverá solicitar permissão para dele fazer uso, cópia, publicação.

O mencionado professor até fez bonita resenha da minha Tese. Eu também o tenho como um ex-colega do Curso de Doutorado. Ele trabalhando com crítica textual e ecdótica e eu com Dialectologia, Lexicologia e Lexicografia. Temos formação diferenciada, segundo permite o campo científico. Por isso, também, causou surpresa e estranheza essa migração repentina para uma área que estudo, há décadas, aqui no Acre. E o professor esteve aqui somente duas semanas. Uma para realizar exames médicos para assumir o cargo de Professor Visitante; outra para ministrar aulas intensivas de segunda-feira a sexta-feira (cinco dias, 45 horas), na disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, em Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Para melhor iluminar o presente relato, bem como para amparar uma análise sob a égide da ética, encaminho, em anexo, lista dos 52 verbetes copiados. Listo, ainda, os links onde estão outros verbetes transcritos pelo professor, sem mencionar a fonte da colheita.

É com profunda tristeza que faço esta carta. Entendo que uma pessoa que ocupa uma cadeira na ACADEMIA BRASILEIRA DE FILOLOGIA deva zelar pela ética, respeito, espírito crítico e pela produção científica brasileira no campo das letras e outras áreas afins. Ninguém tem o direito de se apropriar, por qualquer motivo, daquilo que não lhe pertence e colher louros em cima de trabalhos alheios. Membros da ABRAFIL devem ser exemplos de honradez.

4. Respondendo os questionamentos feitos, com os esclarecimentos necessários

Como há muitos detalhes no fragmento transcrito da carta, será dividido em tópicos, que serão destacados e respondidos separadamente, mais ou menos na ordem da exposição, para ficar melhor compreendido.

Como não tenho formação jurídica, é possível que inclua algo inconveniente em minhas tentativas de esclarecimento, que espero poder corrigir, a partir de debate com colegas ou outros especialistas.

Seguem, portanto, os destaques:

4.1. O professor nunca mencionou que iria utilizar algum dado para artigos ou outros meios, exceto a resenha

Trata-se de uma acusação que não pode ser provada, nem precisa-

ria, porque isto não está previsto em nenhuma lei ou código de ética, mas também porque não precisaria de utilizar a referida cópia, visto que se trata de trabalho disponível nos bancos de teses da UFRJ e da Biblioteca Nacional, com livre acesso para consulta. Ou seja: os autores não precisam ser previamente informados de que seu texto será referido ou utilizado na produção de outros trabalhos, exceto em casos especiais.

4.2. 52 são copiados, literalmente, da minha Tese de Doutorado

De fato, foram transcritos diversos itens da tese de doutorado *Glossário do Vale do Acre: Látex e Agricultura de Subsistência*, algumas vezes diretamente, outras, indiretamente, através do trabalho desenvolvido pela Profa. Dra. Antonieta Buriti de Souza, em sua dissertação de mestrado *Análise Semântica do Vocabulário do Seringueiro do Vale do Rio Acre* e de outros trabalhos citados apenas nas referências bibliográficas (Cf. SILVA, 2012, p. 107 e 125-126).

Em muitos casos, foram feitas adaptações e/ou atualizações, visto que o *corpus* referido já tem quase duas décadas, sendo que as transcrições literais não chegam à metade do que foi relacionado no pedido de “Comissão para analisar os fatos aqui relatados”. (p. 4)

Cabe lembrar que em trabalhos de lexicografia, a menos que se queira registrar apenas peculiaridades de um referido *corpus*, relacionam-se exatamente os itens lexicais que já foram documentados, porque não se trata de uma invenção do lexicógrafo.

É possível que alguém ache que os verbetes dos dicionários são inventados pelos lexicógrafos?!...

Inventar verbetes ou novos significados para os existentes é que seria o maior absurdo, a menos que se trate de correção de registros, como o que relata Mauro de Salles Villar (2012, p. 156-159), na mesmo número da referida revista, a respeito do ditado “água roxa, arna escoxa”, encontrado na 10ª edição do *Dicionário* de Antônio de Moraes e Silva.

4.3. Os demais verbetes ele retira de artigos que foram publicados na CIFEFiL, Revista PHILOGUS e Revista SOLETRAS

Apesar de eu ter acesso aos *Cadernos do CNLF*, dos quais sempre

fui o editor, à *Revista Philologus*, da qual sou editor desde 1998, e à *Sol Letras*, da qual fui editor até o número 22, não utilizei os artigos ali publicados porque a Profa. Antonieta Buriti de Souza⁸⁶ me forneceu sua dissertação de mestrado, *Análise Semântica do Vocabulário do Seringueiro do Vale do Rio Acre*, especificamente para ser utilizada neste trabalho. A ilusão que teve a acusadora provém do fato de que a Profa. Antonieta Buriti utilizou o mesmo banco de dados da referida dissertação de mestrado para produzir o artigo homônimo.

Se os tivesse utilizado, no entanto, não estaria praticando nenhuma ação antiética, desde que os citasse como fontes. Mas, efetivamente, só utilizei as fontes citadas no próprio texto ou nas referências bibliográficas.

4.4. Também não cita, no referencial bibliográfico, a fonte onde foi “beber” tais informações.

É mero engano. Com exceção do texto que foi explicitamente referido na introdução e na conclusão do artigo, que é a tese de doutorado *Glossário do Vale do Acre: Látex e Agricultura de Subsistência*, defendida na UFRJ, todos os outros estão inclusos nas “Referências Bibliográficas” (SILVA, 2012, p. 125-126)

A reclamante até poderia desculpar o fato de eu haver explicitado apenas duas vezes a referência a seu trabalho, porque ela também cometeu falha idêntica na página 129 da mesma revista em que está o meu artigo, mas pior, porque não indica o nome do autor ou autora, cujo último nome é Aguiar, nem o título do trabalho do qual transcreve sete linhas.

Quando transcrevi dados da dissertação da Profa. Antonieta, não indiquei a fonte primária nas “Referências Bibliográficas”, assim como fez também a reclamante no mesmo artigo, quando transcreve textos de Lucien Febvre⁸⁷ (à p. 132) e de Fry & Howe⁸⁸ (à p. 134), respectivamente

⁸⁶ Sua dissertação foi copiada de seu *laptop* para o meu *pen drive* no interior da aeronave em que viajávamos de Rio Branco para Brasília, no dia 23 de setembro de 2012, quando eu retornava ao Rio de Janeiro, depois de três semanas de atividade em Cruzeiro do Sul (*Campus Floresta da UFAC*), na graduação e na pós-graduação.

⁸⁷ A obra referida de Lucien [e não Lucian, como está no artigo] Febvre seria *Combates pela História*, cuja 2ª edição, traduzida por Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz, publicada em Lisboa, pela Editorial Presença Ltda., em 1985. Nesta edição, o fragmento transcrito está na página 249.

das obras de Le Goff (2003) e de Oliveira (1983), indicando apenas a fonte indireta. Não o fiz propositalmente, como não deve ter sido também o seu caso.

Fica evidente, portanto, que é tão habitual e natural a forma que utilizei as fontes para o meu trabalho, que a própria reclamante me abona com exemplos em seu artigo, imediatamente após o meu. Confira a ausência da referência ao livro e ao artigo citados no local da citação e nas “Referências Bibliográficas”, na *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, nº XI – Nova fase, 2012, p. 141-142.

No mesmo artigo (p. 135-139) também ocorrem várias citações literais sem indicação de fonte, apesar da informação de que há um banco de dados utilizado como *corpus*. Como não consta referência explícita à localização e identificação desse material, o leitor terá de acreditar “religiosamente” que a autora está sendo fiel à fonte, porque não é possível fazer o confronto.

4.5. Pesquisador é aquele que vai a campo ou, então, a pessoa que examina, à luz das ciências, dados colhidos por si ou por outros, põe tudo às claras, sem omitir as fontes de sustentação.

Estou plenamente de acordo e, neste caso, acredito que todos os membros da Academia Brasileira de Filologia e todos os pesquisadores decentes também estejam de acordo. Por isto, faço sempre questão de divulgar bem claramente os autores e as obras de que me sirvo em minhas pesquisas, assim como todas aquelas que considero úteis para o progresso de alguma especialidade de nossa área de conhecimento.

Talvez seja este o motivo de eu haver publicado tantas resenhas nos últimos anos – pelo menos 67 -, somente para divulgar os bons trabalhos. Ou seja: nunca fiz uma resenha crítica ou recensão, porque não tenho tempo para gastar com algo que considere ruim.

⁸⁸ A obra referida seria o artigo “Umbanda e Pentecostalismo: Duas respostas à Afilção”, de Peter Henry Fry e Gray Nigel Howe, publicado no número 6 da *Revista Debate & Crítica*, pela editora Hucitec, em São Paulo, 1975, p. 75-94.

4.6. Quando alguém lança mão de trabalho alheio deverá solicitar permissão para dele fazer uso, cópia, publicação.

Seria absolutamente inviável esta suposta necessidade de “solicitação de permissão para fazer qualquer forma de uso” de sua produção acadêmica, além de desnecessária, principalmente em se tratando de produção resultante de curso pago com dinheiro público, que é o caso da tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo a Lei nº 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), em seu artigo 46, alínea I, letra a)

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I – a reprodução:

a) na imprensa diária ou periódica, de notícia ou de artigo informativo, publicado em diários ou periódicos, com a menção do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos.⁸⁹

E como se sabe que “o meu direito termina onde começa o dos outros”, posso bem parafrasear essa frase popular dizendo também que “o meu direito começa onde termina o dos outros”, já que o inverso deve ser verdadeiro.

Ou seja, a Lei dos Direitos Autorais estabelece que “com a menção do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos” pode-se “reproduzir na imprensa diária ou periódica, [na imprensa] de notícia ou de artigo informativo”.

A mesma Lei, no mesmo artigo 46, alínea III, também informa [não constitui ofensa aos direitos autorais]:

III – a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;

No caso em questão, trata-se de verbetes de trabalhos lexicográficos, organizados de modo a fazer uma amostragem significativa na pequena extensão de um artigo de vinte páginas na *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, com o objetivo de homenagear simultaneamente o Acadêmico Adriano da Gama Kury, as sócias correspondentes acrianas que se dedicaram ao tema proposto e o próprio estado do Acre, que me

⁸⁹ A Lei de Direitos Autorais está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm

acolheu como professor visitante na cidade de Cruzeiro do Sul.

A alínea VIII, explicita que também [não constitui ofensa]:

VIII – a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

Naturalmente, se tivesse sido feita alguma transcrição sem mencionar a autoria, e do lugar de onde foram extraídas as informações, poderia ser questionada a possibilidade de ofensa aos direitos autorais.

Além disso, devem ser considerados os princípios tradicionais da pesquisa lexicográfica, que não acata a citação de fontes de cada verbete separadamente como se pode ver com segurança nos dois dicionários mais tradicionais no Brasil: o Aurélio e o Houaiss.

5. Possível conclusão

Louvo o zelo da reclamante em relação à utilização de sua produção acadêmica, que é de boa qualidade e bastante extensa, mas lamento que não se tenha pautado pela segurança nas informações relativas aos itens reclamados e nas acusações feitas.

Muito do que se escreveu no documento é inverdade que poderia ser utilizada contra a própria reclamante, e muitas das reclamações não têm fundamentação ética nem jurídica, mas, ao contrário, estão justificadas pela tradição, como se procurou demonstrar aqui, resumidamente.

Aguardo o parecer da Academia Brasileira de Filologia para tomar as providências cabíveis, no meu estilo e ética conhecidos, sem a pretensão de revanchismo nem de abrir polêmica interminável sobre um tema em que isto é bastante comum, antes mesmo de Gregório de Matos e da Lei de Direitos Autorais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). *NBR 14724*: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf>. Acesso em: 09-03-2013.

_____. *NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/pdf/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: 09-03-2013.

BORBA, Francisco S. (Org.) *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

FARIA, Maria Isabel Ribeiro de; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1. ed. (10ª impressão). [Rio de Janeiro]: Nova Fronteira, [s./d.].

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss; Objetiva, 2009. CD-ROM.

KARLBERG, Luísa Galvão Lessa. Rezas, benzeduras, superstições em Sena Madureira, Acre. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Nº XI – Nova fase, 2012 Segundo Semestre. [Rio de Janeiro]: 2012, p. 127-142.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

SILVA, José Pereira da. Contribuição ao estudo do léxico acriano. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Nº XI – Nova fase, 2012 Segundo Semestre. [Rio de Janeiro]: 2012, p. 107-126.

VILLAR, Mauro de Salles. Viajando num velho ditado. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, nº XI – Nova fase, 2012, Segundo Semestre, p. 156-159.

_____. (Dir.). *Dicionário: sinônimos e antônimos*. 2. ed. Versão ampliada. Nova ortografia. [Rio de Janeiro]: Houaiss; [São Paulo]: Publifolha, [2008].

**POLÍTICA AFIRMATIVA DE COTAS:
O ACESSO DE INDÍGENAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Simone dos Santos França (UEMS)

anhin.1@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

1. Introdução

O estado é incumbido de pôr em prática políticas públicas que assegure o direito de todos independente de sua raça ou etnia. Desta forma a adoção de cotas nas universidades – que se tornou uma questão bastante polêmica, No entanto, há diferentes produções de sentidos neste sistema de implantação, uma vez que, é a visão do estado em relação ao outro, e não a forma como o negro ou o indígena se representa. Entre as diferentes consequências do debate sobre as cotas, se indica também a questão da identidade do indígena. Sabemos que a trajetória dos povos indígenas é marcada historicamente pela segregação racial que interfere em sua identidade, já que sua língua seus costumes e religião foram ignorados e desrespeitados ao longo de todos esses anos desde a colonização.

O ingresso do indígena como cotista em cursos superiores por meio de reservas de vagas as ditas minorias étnicas (índios e negros) – tem sido apresentada como uma forma de resgatar o direito a cidadania. No entanto, há muitas críticas a essa proposta, já que pode ser vista apenas como uma forma de os responsáveis pelas políticas públicas apagarem os verdadeiros motivos da discriminação pela qual é, historicamente, responsável. Podemos considerar que o ingresso no meio acadêmico através de cotas representa para o indígena uma maneira de posicionamento político.

De forma que podemos perceber a existência de muitos argumentos contrários à política de cotas uma vez que essa fere a constituição brasileira, como por exemplo, no que se refere a todos serem iguais perante a lei. Uma vez que as cotas visam privilegiar as minorias vítimas muitas vezes de discriminação e exclusão.

2. Ações afirmativas: contexto geral

A necessidade de lutar contra os preconceitos raciais /étnicos são

associados historicamente ao período de luta a favor da independência americana e revolução francesa, por volta de 1789, em que se empregam os conceitos de igualdade fraternidade e liberdade. Conceitos esses afirmados pela declaração dos direitos humanos da ONU como fundamentais ao ser humano. Levantam-se a partir daí diferentes bandeiras simbolizando as lutas raciais. Inclusive a luta ao direito à educação.

No que tange a educação países como Índia, Malásia, Estados Unidos e África do sul foram os primeiros a planejar ações afirmativas nas áreas da educação e mercado de trabalho. E são justamente essas ações as utilizadas pelo Brasil como parâmetros. O termo ação afirmativa segundo Wedderburn (in SANTOS, 2005) origina-se na Índia no ano de 1919. Por ser uma sociedade dividida em castas (inferiores e superiores) fundamentadas na religião. Segundo relatos históricos um rapaz indiano de nome Ambedkar considerado de casta inferior, ou seja, pertencente ao grupo dos intocáveis, por seu brilhantismo e graças a uma bolsa de estudos conseguiu título de doutor na universidade de Columbia em Nova York. Em 1930 regressa a seu país de origem e passa a ser o líder daqueles que formam a casta inferior. Surgem a partir desse momento as chamadas ações afirmativas por ideia de Ambedkar. Propondo assim uma diferenciação na sociedade, essa ação repercutiu de forma a gerar muitos embates ideológicos. Desta forma, somente em 1950, a Índia passa de fato a ter suas “cotas” para os chamados intocáveis.

Já na Malásia foi onde se criou um dos maiores programas para enfrentar a situação de inferioridade econômica na qual viviam alguns grupos que habitavam esse país. Programa que surgiu com o intuito de diminuir e até mesmo eliminar a pobreza do país para que houvesse uma melhora na qualidade de vida dos malaios. Ainda que a intenção fosse boa, não se sabe até hoje medir o quanto de fato esse programa reduziu a pobreza, mas o programa possibilitou maior acesso de malaios à educação em todos os níveis, inclusive no nível superior. O que posteriormente acarretou na criação de novas universidades para satisfazer a demanda de estudantes. O número de estudantes no nível superior aumentou tanto que muitos malaios decidiram estudar fora de seu país de origem por falta de vagas nas universidades.

O modelo de implantação das ações afirmativas do Brasil tem sido relacionado por diversas vezes com o dos Estados Unidos, uma vez que o Brasil tem se espelhado no modelo americano principalmente no que diz respeito a cotas para negros. Isso porque sabemos que a situação dos negros nos Estados Unidos nem sempre foi como é atualmente, se

hoje ainda existem discriminações e luta por seus direitos antes o quadro era bem pior.

Com a aprovação da lei de Direitos Civis em 1964, sancionada pelo Presidente Lyndon B. Johnson, foram criadas as ações afirmativas, proibindo que houvesse discriminação por motivos de raça, cor, religião ou nacionalidade para assistencialismo em programas governamentais ou mesmo no acesso ao mercado de trabalho. Após a implantação dessa lei, várias outras ações afirmativas foram sendo implantadas nos Estados Unidos com o propósito de oportunizar grupos tidos como marginalizados pela sociedade, possibilitando maior acesso à educação e oportunidades de trabalho.

Passados mais de quarenta anos de implantação de ações afirmativas nos Estados Unidos, o quadro geral aponta uma diminuição das diferenças raciais, uma diminuição que apenas indica que há muito ainda que se fazer, e vários desafios a serem vencidos. Com o passar dos anos, as cotas nos Estados Unidos no âmbito escolar deixam de ser apenas programas assistencialistas por questões de raça e passam a atender estudantes de origem carente, incluindo desta forma tanto negros quanto brancos que não tem condições de acesso às universidades por sua condição econômica precária. E como afirma Moehlecke (2004, p. 104) “as políticas de ação afirmativa tiveram impacto positivo nas condições de vida da população negra e na diminuição das diferenças em termos de acesso à educação existente entre brancos e negros nos Estados Unidos”.

Na África as ações afirmativas constituíram-se de forma concreta após o *apartheid*, com o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento, no qual se tinha como meta gerar empregos, moradias mais acessíveis, fornecimento de eletricidade, água e sistema de esgoto, assim como acesso a educação, considerando critérios raciais. No entanto, o que se fez foram medidas tidas como emergenciais. E a partir dessas medidas as ações afirmativas foram sendo implementadas, principalmente no que se refere à educação. As ações afirmativas atuam até os dias atuais no âmbito educacional principalmente no acesso à educação superior para negros sul-africanos. Apesar das conquistas existe ainda um difícil trabalho a frente para que os negros ocupem os lugares de destaques como cargos políticos, gerências, lideranças assim como os brancos o tem feito, diminuindo assim as desigualdades raciais.

Com base no panorama geral das condições que embasaram o surgimento das ações afirmativas podemos declarar com base em Medei-

ros (2005) que o termo ação afirmativa surgiu de fato nos Estados Unidos da América por meio de um decreto presidencial em 1961. O termo ações afirmativas torna-se mais expressivo a partir das conclusões da chamada Comissão Nacional sobre Distúrbios Civil (*National Commission on Civil Disorders*), também nomeada como Comissão Kerner, no fim dos anos sessenta, visava investigar o porquê dos conflitos raciais que surgiam nos grandes centros dos Estados Unidos, retratando de forma bastante violenta o fim da esperança dos afro-americanos depois que Martin Luther King foi assassinado. Surgem então apontamentos que levam a necessidade de haver providências que promovessem as pessoas negras. Foi então que essa forma de promoção começou a se estender também para outras chamadas minorias como os indígenas, asiáticos entre outros.

Antes de dar continuidade, trazendo a discussão para o Brasil, é preciso ressaltar que políticas muito parecidas têm sido postas em prática em vários outros países, em alguns casos até antes de a expressão ter surgido no contexto norte-americano, como no Brasil, ainda que o termo “ação afirmativa” seja sempre associado à experiência norte-americana, e reduzida à política de cotas. No entanto, a ideia de um tratamento diferenciado a grupos específicos em função da discriminação de que são vítimas, está presente na legislação brasileira faz muito tempo. Um bom exemplo é a Lei dos Dois Terços, implementada na década de 1930 com o propósito de garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros em empresas que funcionavam no Brasil, isso em tempos que muitas empresas de propriedade de imigrantes discriminavam trabalhadores nativos, principalmente em São Paulo e nos Estados do Sul do país. Sobre isso, é importante considerarmos a palavra do ministro Marco Aurélio Mello, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, que acredita ser necessário resgatar o que chama de “dívidas históricas” para com as “minorias”. Diz então:

[...] É preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge contar-se com programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se-lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular, mediante tal liberação, as contratações. (MELLO, 2001:5).

3. Ações afirmativas no Brasil

No Brasil podemos perceber que existe uma predominância da presença de negros, indígenas e pardos que supera consideravelmente a de brancos. E é nesse país com tanta miscigenação que mestiços e afrodescendentes lutam pelo reconhecimento e respeito da sociedade. A ausência de políticas afirmativas consistentes e programas desenvolvidos pelo estado não consideram e envolvem de forma efetiva as tradições culturais afrodescendentes e indígenas.

Conforme Medeiros (in: SANTOS, 2005) no Brasil o termo “ação afirmativa” geralmente é associada à questão dos negros que se reduz somente a cotas e baseadas no modelo dos Estados Unidos. No entanto, as ações afirmativas já fazem parte da legislação do Brasil desde a década de 30, no governo do então presidente Getúlio Vargas, quando entra em vigor a lei dos dois terços que previa maior e efetiva participação de trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos.

No ano de 1980, segundo Medeiros (2005), momento em que o movimento negro se reorganiza e se mobiliza, o descaso da democracia racial começa a ser denunciado, sendo assim, o poder público é pressionado ao enfrentamento dos problemas raciais. E é nesse momento de reivindicações que se promulga a nova Constituição Federal (1988), indicando reconhecimento dos problemas de ordem da discriminação racial, étnica e de gênero. Acirram-se então os debates sobre inclusão de grupos raciais historicamente segregados.

Gradativamente expande-se o debate sobre ações afirmativas principalmente por conta do Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos (1996), acontecimento que desencadeou a percepção do país para uma democracia racial cada vez menos consensual e ainda, que diferentes níveis da sociedade tivessem como tema de debate o racismo agora como elemento constitutivo da sociedade.

Em 2001 surgem aparatos legais de cunho federal, são duas leis que estabelecem a reserva de vagas (ou cotas) de 40% para população negra e parda e 50% para candidatos oriundos de escola pública. Em relação à reserva para estudantes indígenas, aconteceu também em 2001. Assim, o primeiro curso de Licenciatura Intercultural foi criado, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Inegavelmente, o contexto internacional foi importantíssimo para subsidiar discussões sobre racismo, discriminação e preconceito, decorrentes da colonização de países latino-

americanos e africanos e contribuindo para a mobilização do governo ao adotar medidas que contemplam os anseios, existentes há décadas no Brasil.

4. *Indígenas e a implantação de cotas nas universidades*

Ao longo da história do Brasil, o indígena tem sido vistos de maneira preconceituosa intercalada à forma idealizada, e podemos observar que a discriminação parte principalmente daqueles que convivem com esses povos, apesar de conhecê-los e manter certa convivência. No entanto, pouco a pouco e de forma mais intensa nos últimos anos a sociedade como um todo tem se conscientizado que os indígenas fazem parte de nossa sociedade, vivem no mesmo país, participam das mesmas leis e disputam os mesmos espaços sociais. Segundo dados da FUNAI o Brasil possui imensa diversidade étnica e linguística, e cerca de 220 povos são indígenas, mais de 70 grupos de índios isolados, sobre os quais ainda não há informações específicas. Mas, é importante ressaltar que as várias culturas das sociedades indígenas modificam-se constantemente e se reestruturam com o passar do tempo, o que ocorre com a cultura de qualquer outra sociedade.

Referente à identidade étnica, as mudanças ocorridas em diferentes sociedades indígenas, como o fato de falarem português, usarem roupas como às dos outros membros da sociedade com que está em contato, utilizarem tecnologias (como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas etc.), não fazem com que percam sua identidade étnica e deixem de ser indígenas. No entanto, conforme afirma Hall (2005, p. 18) “a identidade se modifica de acordo com o modo como o sujeito é tratado ou representado, a identidade não é automática, mas pode ser ganha ou perdida”.

Para discutir o sistema de cotas e a inserção dos indígenas nas universidades brasileiras temos que refletir a respeito de uma série de questões, como por exemplo, se os indígenas realmente usufruem das cotas e como é sua permanência na instituição. O que sabemos é que a população em geral se divide, alguns são a favor de que as cotas sejam por critérios socioeconômicos e outros por questões culturais ou mesmo étnicas. O que podemos afirmar com certeza, é que a implantação de cotas tem sido prática de algumas universidades, podemos citar como pioneiras nesse campo principalmente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), uma das primeiras a implantar sistema de cotas para ingresso de alunos na graduação. Ao nível federal, a criação de cotas tem sido

alvo de intensos debates após a apresentação da proposta de criação de cotas em todas as universidades federais. A proposta partiu de uma decisão do governo federal na qual se determina a reserva de 50% das vagas das universidades federais para alunos oriundos da rede pública do ensino médio, incluindo proporcionalidade para grupos étnicos de acordo com a proporção na unidade federada. Conforme o Projeto de Lei 3627/04, Art. 2º fica estabelecido que “Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas [...]”.

O que podemos perceber, pelas pesquisas que acompanham a implantação de cotas é que não existe uma relação direta entre distribuição da população indígena pelo território nacional e iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior, já que as iniciativas deveriam estar mais presentes nos estados que possuem populações indígenas maiores, no entanto isso não tem ocorrido. Isso porque os dados coletados a respeito da população indígena não são precisos, ou seja, não refletem a realidade.

5. *Análise do discurso: um breve relato*

Atualmente pode-se declarar que a análise do discurso de linha francesa é uma disciplina relativamente popular na área da linguagem e das ciências humanas, isso porque no espaço acadêmico vem possibilitando práticas de interpretações de diferentes discursos, de maneira a utilizar a historicidade e a teoria do sujeito para isso. E com a necessidade de novos instrumentos teóricos para construção de sentidos de discursos mais contemporâneos vemos a análise do discurso, se configurar em meio a influência marxista, a psicanálise e a teoria de Saussure. No início a análise do discurso tinha como foco os discursos de natureza política, no entanto na configuração atual temos um contexto bem mais amplo que vai desde os discursos que remetem a contemporaneidade até formulações que marcam a identidade e/ou cultura de determinada comunidade.

A análise do discurso de linha francesa nasceu na década de 60 na França com as teorias de Pêcheux, junto à figura de Jean Dubois – linguísta e lexicólogo envolvido com as questões linguísticas de sua época. No entanto, essa disciplina teórica já vinha sendo incorporada desde o século XIX a partir da semântica histórica. Como o próprio nome sugere a análise do discurso estuda o discurso de forma a fazer uma interpretação da produção de sentidos. Lembrando que conforme Pêcheux (*apud*

MAINGUENEAU, 1993, p. 11):

A análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito.

A análise do discurso entende que sentidos não são postos, e as palavras não possuem um sentido único, no entanto um dominante. Desta forma para a análise do discurso, a enunciação de uma mesma materialidade linguística, em diferentes condições, pode gerar vários efeitos de sentidos. A língua, sob a ótica teórica da análise do discurso, é incompleta, é heterogênea, uma vez que é afetada pela história, a língua está favorável aos deslizos, aos diversos sentidos, à ambiguidade. A análise do discurso não se ocupa da gramática e da língua, ainda que estas sejam relevante foco de interesse, mas se dedica ao discurso, à palavra em movimento, e ao seu sentido. Sentido que é atribuído pelo sujeito pertencente a uma dada comunidade e das condições de produção desse discurso. Então, pode-se considerar que o discurso não é formado no sujeito, mas, o sujeito é formado por um processo sócio-histórico e ideológico que torna possível a criação do discurso. Analisar as condições em que o sujeito está inserido é imprescindível a análise do seu discurso. Retomando, o discurso é justamente onde a ideologia se materializa, e é produzido por determinadas formações discursivas, compostas por formações ideológicas. Desta forma, o discurso é permeado por formações discursivas nas quais está imerso. Como nos remete Pêcheux, as formações ideológicas e as várias formações discursivas estão interligadas e determinam o que pode ser dito ou não.

Um dos nomes ligado a análise do discurso é Michel Foucault, ainda que seja um dos que mais se distancia da linguística, uma vez que para ele é fundamental contrapor análise do discurso e linguística. Foucault via o discurso não como um conjunto de enunciados e sim o que ocorre antes deles, ou seja, o que permite sua ocorrência. Para entender as ideias de Foucault é imprescindível entender o que é linguagem segundo sua concepção. Lembrando que ele considerava o discurso como um pensamento coberto de signos transformados em visíveis pelas palavras, ou seja, estruturas que produzem efeito de sentido. Entender um acontecimento discursivo não seria levar em conta a perspectiva do sujeito que produz o discurso com suas intenções.

6. Considerações finais

A educação é um direito social a todos assegurado pela constituição federal. Mas, as cotas garantem educação de qualidade e adequada aos indígenas? Ou esse processo de inclusão vem apenas contribuir com a exclusão? Sabemos que as respostas são divergentes até mesmo entre os próprios indígenas e que alguns resultados apontam para a exclusão, isso se for considerada a não permanência desses acadêmicos cotistas nos diferentes cursos superiores. O desrespeito à cultura indígena e o fato de apenas transmitir o conhecimento do não indígena aos indígenas tem mostrado que a diversidade não tem cumprido seu papel que é o de possibilitar troca de experiências, que possamos aprender uns com os outros, uma troca de conhecimento e não apenas transmissão por parte de um único grupo, o dos “brancos”.

Com toda polêmica gerada em torno das cotas não podemos esquecer que o sistema de cotas oportuniza o indígena ter voz e vez, representação discursiva, ainda que seu ingresso tenha afetado/afeta sua identidade assim como a forma como ele se via e como se vê agora que ingressou na universidade, acaba por afetar também o não indígena. A busca pela dignidade pessoal, o respeito público e não o afastamento da convivência social ainda que essa seja marcada por constantes tensões. É ainda que a permanência do cotista indígena na universidade pareça passiva revela uma posição de certa forma ativa, pois, reivindica seus direitos e reconhece a importância de sua história marcada pela exclusão e o preconceito.

O debate sobre as cotas continuará produzindo diferentes efeitos de sentidos, ao passo que traz a tona outras questões como o preconceito, o racismo, a discriminação, a opressão que muitas vezes aparecem camufladas, já que muitos não admitem o preconceito que permeia nossas relações sociais. Desta forma, não podemos esquecer que como política pública a chamada “lei das cotas” ainda tem muito para ser reestruturada do ponto de vista social e compensatória por todos esses anos de marginalização e apagamento de sua cultura não permitindo que se representem como indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERINGER, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 23, n. 2, p. 291-334, dezembro de 2001.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC-SECAD, 2005, v. 5, p. 121-139.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SANTOS, Augusto Sales. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Idusky. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. Sobre língua e discurso. In: REZENDE, L. M.; AL. (Org.). *O que são língua e linguagem para os linguistas*. Araraquara: FCL/Unesp – Cultura Acadêmica, 2007, p. 41-52.

POVOS indígenas: identidade. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#IDENTIDADE>>. Acesso em: 18-05-2012.

PROJETO de lei 3627/2004

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 18-05-2012.

**PORTUGUÊS BRASILEIRO E ESPANHOL
ASPECTOS CONTRASTIVOS NO EMPREGO DE PRONOMES**

Nilsa Areán-García (USP)
nilsa.arean@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar, de modo bastante breve, alguns aspectos contrastivos no uso pronominal das línguas portuguesa e espanhola, dando ênfase à variante do português falada no Brasil. Utilizando o conceito de *correferencialidade*, o artigo visa à destacar as modalidades de uso dos pronomes de forma plena ou nula, nos casos dos sujeitos pronominais, dos clíticos objeto direto e objeto indireto, ou seja, das maneiras mais utilizadas em cada uma das línguas, de modo a auxiliar no ensino da língua espanhola para falantes do português brasileiro e vice versa, por meio do entendimento de suas diferenças.

Palavras-chave: Português. Espanhol. Pronomes.

1. Introdução

Para se entender o papel dos pronomes é necessário, inicialmente, compreender algumas noções básicas sobre o que Hassan (1989) define como *textura de um texto*, que, *grosso modo*, poderíamos considerar como um tecido sendo construído pelo escritor de tal maneira que se forma uma rede entre as unidades de significação mínima e a formação de unidades maiores significativas. Esta rede é construída por relações, ou seja, um *vínculo de coesão* entre as unidades, sejam elas as mínimas ou as maiores de significação. Este termo, *vínculo de coesão*, implica, necessariamente, em que para existir uma rede deve haver pelo menos dois constituintes ligados por alguma relação semântica. Neste sentido, concebe-se o texto como um espaço contínuo e sucessivo de unidades individualizadas, que podem estar em partes distintas do texto, mas relacionadas por um vínculo semântico e/ou pragmático, ou seja, uma relação de significado que forma a base da coesão.

Pode-se notar que há vários tipos de relação semântica para que seja seguida a continuidade textual, especificamente os pronomes e seus referentes são recursos textuais que constituem um tipo de relação de identidade situacional de referência, conhecida como *correferencialidade*, ou seja, são denominações usadas para se referir à mesma entidade já apresentada em algum lugar no texto.

A título ilustrativo:

Tenías una falda que ya estaba muy gastada.

(Você tinha uma saia que já estava muito velha.)

Nesta frase, o pronome relativo *que* se refere a *falda* (saia) que já foi mencionada e a nenhuma outra, portanto é uma referência que constitui a relação de identidade. Neste sentido, notamos que os pronomes vão apresentar a relação de identidade situacional, indicando sempre as unidades de significação a que estão atrelados e que já foram apresentadas e descritas no texto. Assim, cada língua, ou cada variante de uma língua, constitui as suas próprias formas de correferencialidades, baseadas em vários fatores: na prosódia da língua ou variante, nos fatores históricos, socioculturais e mesmo identitários próprios de cultura que podem vir a se refletir sob este aspecto em questão.

Sob este viés, pode-se dizer que as assimetrias existentes entre a língua portuguesa, em particular a variante do português brasileiro, e a língua espanhola quanto ao uso de pronomes refletem, em cada caso, a necessidade ou não da expressão pronominal. Ou seja, cada uma das línguas em destaque possui o seu mecanismo próprio para efetuar a sua correferencialidade, optando por uma forma pronominal plena ou nula.

2. O pronome pessoal do caso reto na função de sujeito

Observando primeiramente o uso dos pronomes pessoais do caso reto na função de sujeito, podemos notar que no português brasileiro, seu uso se dá com grande frequência, como se fosse uma ênfase e uma confirmação de quem é o sujeito. Um dos possíveis motivos para tal, além da prosódia da língua, é que os morfemas verbais de número e pessoa, em muitos casos da língua falada, tendem a convergir e, muitas vezes podem não ser suficientes para distinguir o pronome pessoal que representa o sujeito. Por exemplo:

- (1) *Você* foi lá e acabou com a festa.
- (2) *Ele* foi lá e acabou com a festa.
- (3) *Nós* foi lá e acabou com a festa.
- (4) *Nós* fomos lá e acabamos com a festa.
- (5) *Eles* foi lá e acabou com a festa.

(6) *Eles* foram lá e acabaram com a festa.

Podemos notar que na primeira frase: “Você foi lá e acabou com a festa”, se retirarmos o sujeito, ficaria: “Foi lá e acabou com a festa”, que perderia a referência com o sujeito *você*, culminando em não se saber quem foi lá e acabou com a festa: *você*, *ele*, *ela*, o *senhor*, a *senhora* etc. Analogamente ocorre no caso exemplificado em (2), como também nos exemplos de língua falada (3) e (5) em que o morfema verbal de pessoa não se modifica. E, finalmente, nos casos assinalados em (4) e (6), quiçá a prosódia do português brasileiro aliada à similaridades dos outros casos exemplificados e à redundância enfática do sujeito, mantenham um padrão de alta frequência de manutenção de sujeito nestes tipos de frases.

De modo distinto, na língua espanhola, o uso de pronomes pessoais do caso reto na função de sujeito é predominantemente nulo, expresso doravante pelo símbolo \emptyset , nos exemplos. Nos exemplos abaixo podemos notar que o sujeito nulo não interfere no entendimento das frases, ao contrário, no espanhol são normalmente assim ditas e escritas, sem a necessidade de sua redundância enfática, conforme pode ser notado nos exemplos a seguir.

\emptyset *He vendido mi coche, hoy por la mañana.*

\emptyset *Siempre viajamos en tren, desde Madrid a Santiago.*

\emptyset *Eres muy amable.*

\emptyset *Sabian mucho sobre historia de España.*

Não obstante, na língua espanhola, utiliza-se o pronome sujeito quando há a necessidade objetiva de correferência e isto ocorre quando sua função é contrastiva, mas também como distinção entre as formas de primeira e terceira pessoas, como também quando ocorre elipse do verbo, ou ainda quando são usados os pronomes de tratamento. Além disso, há os casos estilísticos de ênfase do sujeito. Por exemplo:

(7) **Tu** *eres muy listo, pero yo soy perfecto.*

(8) *No quería yo que **el** llegara allá.*

(9) **El** *suele comer mucho, pero **ella** muy poco.*

(10) *Aquí, es **usted** muy bien aceptado.*

(11) **Tú**, *que vives bien, puedes prestarme la plata.*

Assim, no exemplo (7), a necessidade da expressão clara dos pronomes se dá pela necessidade de contrastar um sujeito com outro, de contrapor um a outro, pois estão contrapostas as qualidades de um *tu* e um *yo* textuais. No exemplo (8), pode-se notar que os pronomes são necessários para se distinguir a que sujeito os verbos estão associados: a primeira pessoa *yo* ou a terceira pessoa *el*. No caso (9) também se dá o contraste entre os hábitos alimentares de um *el* e um sujeito *ella*, porém na segunda frase há a elipse do verbo, reforçando a necessidade da expressão dos pronomes sujeitos. O pronome de tratamento *usted*, no exemplo (10), é explícito, pois em casos de formalidade, a correferencialidade mesmo sendo expressa pelo morfema verbal, deve ser reforçada pelo pronome para indicar o tratamento requerido. E o exemplo (11) enfatiza estilisticamente o sujeito *tu* ao expressá-lo na frase.

3. Pronomes na função de objeto direto e indireto

Por outro lado, com relação aos pronomes na função de objeto direto e indireto, também podem ser notadas diferenças contrastivas entre o uso no português, principalmente na variante brasileira, e no espanhol. Normalmente, no português brasileiro, os pronomes com função de complemento não são expressos, ou podem ser expressos por uma forma tônica na língua falada.

Por exemplo, para a indagação: “Você entregou a caixinha para o João, hoje?”, no português é possível encontrar as quatro respostas negativas a seguir.

(12) Não. Eu não entreguei \emptyset .

(13) Não. Eu não entreguei *ela*.

(14) Não. Eu não *a* entreguei.

(15) Não. Eu não *lha* entreguei.

Embora a gramática normativa do português prefira as frases (14) e (15), na variante brasileira, principalmente na forma falada, estas opções são as menos frequentes, sendo as formas (12), com o complemento nulo, e a (13), com o uso do pronome do caso reto em função de complemento, as mais utilizadas. Neste exemplo, notamos também que o objeto indireto praticamente não é expresso, exceto em (15), cuja forma é pouquíssimo usada no português do Brasil, ao contrário do europeu.

De maneira díspar, no espanhol, as frases (12) e (13) não seriam entendidas, pois faltaria a correferencialidade no caso (12) e no caso (13) a correferencialidade não seria efetuada com o pronome do caso reto. Assim, para a mesma frase, no espanhol, teríamos uma única possibilidade de resposta, na qual, o pronome *se* faz a correferencialidade com *Juan* (objeto indireto) e *la* a faz com *cajita* (objeto direto), conforme o exemplo:

¿Hás entregado la cajita a Juan, hoy?

No. No se la he entregado.

Podemos notar ainda, os seguintes exemplos, que ilustram o uso obrigatório, no espanhol, dos pronomes na função de objetos direto e indireto, ao passo que no português brasileiro, em geral, seriam omitidos ou representados pelo reto.

(16) – *¿Terminaste el trabajo de ayer?*

(16) – *Sí, lo terminé.*

(17) *A Juan, lo he visto en la fiesta.*

Traduzindo ao português brasileiro, o diálogo (16) ficaria com três possibilidades de resposta:

– Você terminou o trabalho de ontem?

– Sim, eu \emptyset terminei.

– Sim, eu terminei *ele*.

– Sim, eu *o* terminei.

De modo similar, a tradução da frase (17) ao português brasileiro terá três possibilidades de equivalências:

O João, eu \emptyset vi na festa.

O João, eu vi *ele* na festa.

O João, eu *o* vi na festa.

Convém ainda, a título de ilustração, observar, quanto ao uso pronominal, o texto oral abaixo transcrito da língua portuguesa do Brasil:

Ele escreveu *um bilhete* e \emptyset colocou debaixo, no livro da aula.
Aí *ela* mesma, quando \emptyset viu, custou a acreditar. Aí *ela* falou,

então, enquanto *ela* pegou *o bilhete*, que *ela* sentiu a infantilidade dele *naquele bilhete*.

E sua possível equivalência na língua espanhola:

El le escribió una nota y se la dejó debajo del libro de clase. Cuando ella la encontró, le costó creer en lo que veía. Entonces Ø dijo, al recojerla y leerla, que se le sintió el infantilismo allí.

Concluimos então que o espanhol se mostra uma língua acusativa, na qual as combinações dos pronomes de objeto direto e indireto são necessárias, porém poucas vezes usadas no português brasileiro, ao contrário do português europeu e do galego. Nota-se também que, no espanhol, os pronomes objeto diretos *le* e *les* se transformam em *se* em contato com *lo*, *la*, *los* e *las* no espanhol. Por exemplo: *Se la ofreci*.

4. Outras formas contrastivas no emprego de pronomes

Como contraste de uso dos pronomes no português brasileiro e no espanhol, temos ainda os usos que se dão como construções próprias na língua espanhola diferentes das construções próprias do português. No caso das frases reflexivas próprias, em espanhol, temos, por exemplo:

(18) *María se cree una diosa.*

(19) *María se lava las manos.*

(20) *María se operó el tobillo.*

(21) *Se me rompió la pierna.*

Na frase (18), uma reflexiva própria direta, seria equivalente ao português “Maria se considera uma deusa” e neste caso o contraste não se dá pelo pronome, porém pelo verbo, ou seja, o verbo *creer* em espanhol assume outro sentido semântico, outro vínculo de coesão, ao se unir ao pronome *se* de forma reflexiva. Assim, o verbo *creerse* é diferente de *creer*. No caso da frase (19), uma forma equivalente no português seria: “Maria lava as (suas) mãos”. No caso da frase (20): “Maria operou o tornozelo”, e da (21): “Eu quebrei a perna” ou “Eu quebrei minha perna”. Nestes casos em que as partes do corpo do sujeito são complementos da oração, em português, diferentemente do espanhol, não se usam os pronomes reflexivos, pois a correferencialidade se dá, em geral, por um pro-

nome possessivo ou simplesmente pela omissão de qualquer pronome, dado que o sujeito está explícito.

Quanto aos pronomes reflexivos na língua espanhola:

O traço comum consiste em que os verbos que requerem ou admitem um sujeito animado, ao carecerem de ator, têm um sujeito no caso dativo, duplicado na referência pronominal e manifesto nas transformações factivas como objeto direto ou indireto”. (GONZÁLEZ, 1994, p. 149).

Outra diferença se dá no uso de duplicações obrigatórias de pronomes na língua espanhola, que ocorre quando o objeto direto ou indireto é um pronome preposicionado, por exemplo:

A ti también podría llamarte.

No es necesario explicaros eso a vosotros.

As duplicações também ocorrem quando o objeto direto ou indireto ocorre antes do verbo, por exemplo:

Los espejos debo ajustarlos antes de nada.

A los amigos siempre les digo la verdad.

Novamente ocorrem as duplicações para o objeto direto quando o verbo designa sentidos, por exemplo: *gustar, doler, padecer, parecer, encantar* etc.

Si le parece mejor a el que dejes de trabajar, entonces déjalo.

A todos mis amigos les gusta la opera.

Embora possa não haver a duplicação dependendo da variante do espanhol. Por exemplo:

¿A ti, te gusta el queso?

¿Gusta el queso? (Variante mexicana)

No caso de formas que expressam o dativo de interesse, no espanhol, também há a necessidade da duplicação do pronome, por exemplo:

Me caminé diez quilômetros.

No te comas todo el chocolate. No te lo comas todo.

Outra diferença notável é o uso do pronome *uno/una* em espanhol, por exemplo:

(22) *Una se siente cansada después de un día como este.*

(23) *Uno trabaja toda la vida y uno no se puede jubilar.*

Cuja equivalência no português seria “nós” e no português brasileiro falado seria “a gente”. Assim, os exemplos (22) e (23), teriam os seguintes equivalentes no português:

Nós nos sentimos cansadas depois de um dia como este.

A gente se sente cansada depois de um dia como este.

Nós trabalhamos toda a vida e não nos podemos aposentar.

A gente trabalha toda a vida e a gente não pode se aposentar.

Assim, as diferenças nos empregos pronominais não se resumem apenas ao pronome sujeito e aos pronomes objeto direto e indireto. Há também diferenças entre os usos de pronomes reflexivos, entre outras estruturas pronominais.

5. Considerações finais

De modo geral, as diferenças entre o uso pronominal na função sujeito e na função complemento no português brasileiro e no espanhol, são as dificuldades, segundo González (1994), que mais se destacam no aprendizado de um destas línguas por falantes nativos da outra.

A título de resumo, o pronome na função sujeito está presente com muita frequência no português brasileiro, ao contrário do espanhol, no qual é predominantemente nulo.

Já o apagamento do pronome com função de objeto direto ou indireto tem se mostrado muito frequente no português brasileiro, ao contrário do espanhol, considerada uma língua acusativa, na qual a correferencialidade tem que ser expressa pronominalmente nestes casos.

De qualquer forma, convém ressaltar que o uso de uma forma ou outra por cada uma das línguas e suas variedades comparadas está relacionado à maneira como cada grupo cultural avalia a necessidade da correferencialidade, mas também não se pode esquecer a influência da prosódia e mesmo da manutenção do ritmo da fala em cada idioma e suas variantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HASSAN, Ruqaiya. *The texture of a text*. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASSAN, Ruqaiya. *Language context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 70-96. (Primeira publicação em 1985).

GONZALEZ, Neide. Therezinha. Maia. – *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 451 f. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH USP, 1994.

TÓPICOS LINGUÍSTICOS: SINTAXE NA LIBRAS

Magno Pinheiro de Almeida (UEMS/UFMS)

mpa_magno@hotmail.com

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações. (Ferdinand de Saussure)

1. *Considerações iniciais*

O Brasil vive desde meados do século passado e início do século XXI grandes transformações pela garantia dos direitos das pessoas Surdas. Apesar disso, as minorias linguísticas sofrem por não terem sucessos no grande cenário chamado Brasil, por isso, é necessário que as pessoas que estão envolvidas com a educação dos surdos, façam pesquisas para difundir e anunciar que a libras é a língua oficial dos surdos brasileiros e que a mesma tem sua própria estrutura. Pensando nessa questão, trouxe-meos nesse artigo o tema “Tópicos Linguísticos: Sintaxe na Libras”, que é parte da minha dissertação do mestrado em letras, é através desta que as pessoas irão compreender tal estrutura. Portanto, estarei elencando Brito (1995) e Quadros & Karnopp (2004), pois são pesquisadoras importantes no mundo da libras e entre outros.

2. *Sintaxe: conceito geral*

Conforme com o *Dicionário Michaelis* (1998), a palavra *sintaxe* (*x* soa com *ss*), do grego *syntaxis* (prefixo grego *syn* (que corresponde ao nosso prefixo *com* e indica simultaneidade, junção) + o substantivo *táxyis* (ordem, ordenação)), é a parte da gramática que ensina a dispor as palavras para formar as orações, as orações para formar os períodos e parágrafos, e estes para formar o discurso.

A sintaxe é a parte da gramática que se preocupa com os padrões estruturais, com as relações recíprocas dos termos nas frases e das frases entre si, enfim, de todas as relações que ocorrerem entre as unidades linguísticas no eixo

sintagmático (aquela linha horizontal imaginária). (SATUTCHUK, 2004, p. 35).

Então, as frases não são apenas um amontoado de palavras sem nexos, e sim, um conjunto articulado de frases que se relacionam e se organizam numa sequência lógica para se tornarem coesas e compreensíveis. Mas nas libras, como funcionam? Pensando nisso, focaremos a estrutura da frase e o uso de marcadores não manuais (expressões faciais, movimentos dos olhos, corpo) que é a chave importante para a construção de sentido nas frases em libras.

Quadros e Karnopp (2004), pontuam que a comunicação humana pode ocorrer de diversas maneiras, sem que recorremos à linguagem verbal (falada ou sinalizada). Entretanto, são as leis sintáticas que elegem certas construções em uma determinada língua a serem aceitas ou não.

As leis sintáticas de uma língua funcionam como uma espécie de guardião da inteligibilidade da superfície linguística de um texto, pois são o elemento gerador e disciplinador das unidades linguísticas que compõem as frases desse texto. É a *sintaxe*, sem dúvida, o princípio construtivo e mantenedor da identidade da língua e, como tal, tem sua importância alçada a de assegurar a própria capacidade comunicativa dos textos. (SAUTCHUK, p. 36)

Portanto, no próximo tópico, analisaremos como funcionam todos os processos e explicações elencados até aqui. O que são essas expressões não manuais e como ela é empregada nas frases da libras.

3. Libras: forma gramatical

As expressões faciais desempenham papel importante, por sua vez, estas também fazem parte da expressão humana, com elas podemos revelar emoções, sentimentos e intenções.

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não-manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e a sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros. (BRITO, 1995)

As expressões faciais são divididas em:

Expressões afetivas – Expressam sentimentos.

Expressões gramaticais – relacionam-se a certa estrutura, são específicas, tanto no nível morfológico quanto na sintaxe.

Também, acompanham determinadas estruturas, possuindo um

escopo bem definido. No nível da sintaxe, essas marcações não-manuais, indicam determinados tipos de construção, são elas:

- Formas negativas;
- Formas interrogativas;
- Formas Afirmativas;
- Formas Exclamativas.

Logo, observaremos as na prática as formas negativas, interrogativas, afirmativas e exclamativas.

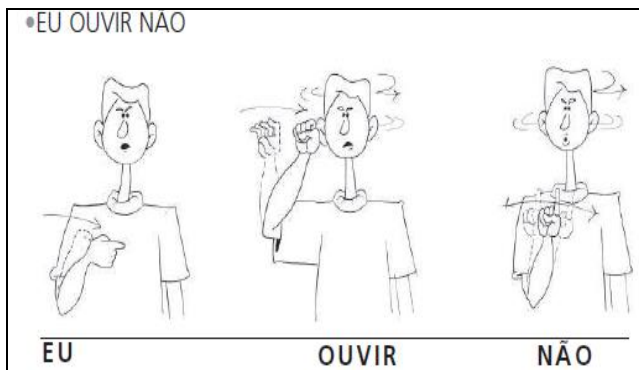
3.1. Formas negativas

No movimento da cabeça (negando), as expressões faciais, são obrigatórias para marcar sentenças negativas, pois está diretamente ligada às questões sintáticas, caso contrário, a sentença tornará agramatical.

A seguir, apresentamos algumas ilustrações, quadros, os processos das formas negativas, conforme a gramática da LIBRAS:

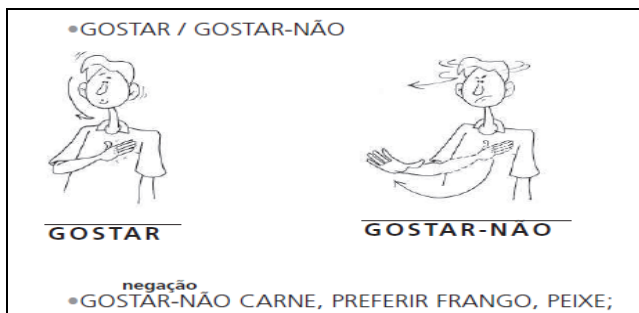
- a) Com o acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa:

Exemplo:



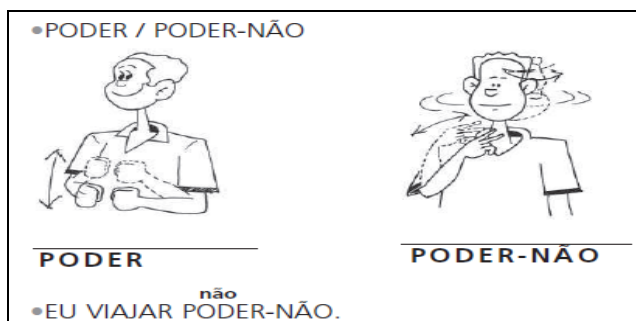
Fonte: Libras em contexto, por Tanya A. Felipe, (2007, p. 65).

- b) Com a incorporação de um movimento contrário ao sinal negado:



Fonte: Libras em contexto, por Tanya A. Felipe, (2007, p. 66).

- c) Com um aceno de cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negado ou juntado com os processos acima:



Fonte: Libras em contexto, por Tanya A. Felipe, (2007, p. 66).

3.2. Formas interrogativas

Apresenta uma pequena elevação da cabeça, acompanhada do franzir da testa. São relativas a argumentos usando expressões interrogativas, tais como:

O QUE? – O que?

COMO? – Como acidente acontecer?

ONDE? – Casa seu, onde?

QUEM? – Caneta meu sumir, quem pegar?

POR QUE? – Por que você sumir aula?

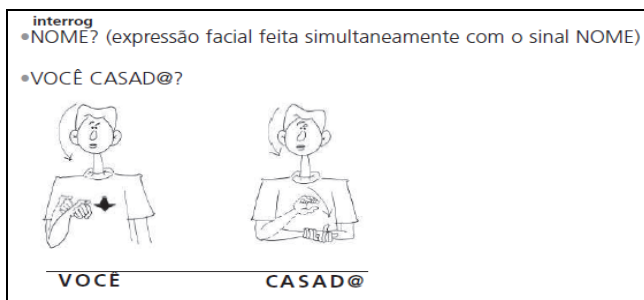
QUANDO? – Quando _{1s} poder encontrar _{2s}?

QUANTO? – Quanto custar carne mercado?

QUAL? – Nome qual?

VOCÊ? – Você casad@?

Exemplo:

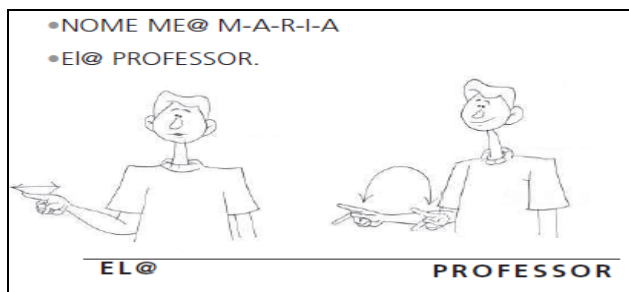


Fonte: Libras em contexto, por Tanya A. Felipe, (2007, p. 64).

3.3. Formas afirmativas:

Movimento da cabeça para cima e para baixo, indicando afirmação. Neste caso, a afirmação está relacionada a construções, ou seja, a expressão facial é neutra.

Exemplo:



Fonte: Libras em contexto, por Tanya A. Felipe, (2007, p. 64).

4. *Sintaxe espacial: ordem básica da frase*

Quadros e Karnopp (2004) dizem que

Ordem das palavras é um conceito básico relacionado com a estrutura da frase de uma língua. O fato de que as línguas podem variar suas ordenações das palavras apresenta um papel significante nas análises linguísticas. Por exemplo, Greenberg (1966) observou que de seis combinações possíveis de sujeito (S), objeto (O) e verbo (V), algumas delas são mais comuns do que outras.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 138-139), considerando os vários estudos apresentados, a ordem básica na ASL⁹⁰ parece ser SVO. No entanto, a interação entre diferentes mecanismos gramaticais deriva outras ordenações possíveis nesta língua, são elas:

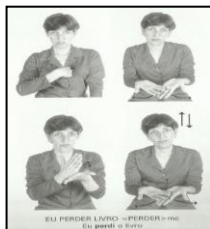
- Ordem SVO- elevação do objeto devido à presença de verbos manuais (CHEN, 1998), verbos com aspecto (MATSUOKA, 1997; BRAZE, 1997) e concordância (FISCHER, 1975); há também uma proposta especial analisando como uma derivação falsa de SVO, uma vez que haveria três em vez de uma única derivação (PADDEEN, 1990);
- Ordem OSV – topicalização (FISCHER, 1975; LIDDELL, 1980; AARONS, 1994) elevação do objeto devido à presença de verbos manuais (CHEN, 1998) e de verbos com aspecto (MATSUOKA, 1997; BRAZE, 1997);
- (S)V(O) – argumentos nulos possíveis, porque a ASL é uma língua que marca o parâmetro de argumentos nulos (LILLO-MARTIN, 1986).

Portanto, introduz ao discurso uma informação nova, por vezes estabelece contraste. A ordem básica ou canônica das sentenças na maioria das línguas é SVO, porém na libras podemos constatar as seguintes: SVO, OSV, SOV e VOS.

Vejamos alguns exemplos com as devidas estruturas frasais em libras; segundo o modelo da gramática da libras:

⁹⁰ ASL – Língua americana de sinais: <http://en.wikipedia.org/wiki/American_Sign_Language>.

a) Construção com SVO:



Temos a frase em SVO como segue a figura ao lado:

EU PERDER LIVRO
↓ ↓ ↓
S V O

Estrutura básica de uma frase (Sujeito, Verbo e Objeto).

Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

b) Construção da ordem (S)V(O), possibilita omitir-se tanto o sujeito quanto o objeto:



Temos então o Verbo “DAR”, nessa construção frasal houve a omissão do Sujeito (S) e do Objeto (O).

Ex.: (s) DAR (o)
↓
V

Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Para a frase ter sentido é necessário que realizemos esse movimento de semicírculo de que alguém está dando algo a esse alguém.

c) Construção com SOV:



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Nesse exemplo temos a construção em SOV, ou seja, Sujeito (S);

Objeto (O) e Verbo (V):

Ex.:

EU	LIVRO	PERDER
↓	↓	↓
S	O	V

Entretanto, os dados apresentados segue a ordem básica da língua de brasileira de sinais é SVO e que as ordens mencionadas acima (OSV, SOB e VOS), são ordens derivadas de SVO.

A possibilidade de articulação é um instrumento de criatividade linguística na medida em que permite às unidades, uma vez independentes, se recomponem em novas combinatórias, o que não deixa também de constituir economia, já que cada unidade pode ser reaproveitada num grande número de combinações” (BORBA, 1998, p. 12)

5. *Considerações finais*

Concluimos que, assim como o português a libras também é uma língua rica, e conseguimos construir enunciados diversificados, utilizando as configurações de mãos, incorporadas com os movimentos e os pontos de articulações. Portanto, a língua brasileira de sinais, possui sintaxe e por meio de sinais que na língua portuguesa chamamos de signos, podemos produzir, compreender e enviar diversificadas mensagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, F. da S. *Introdução aos estudos linguísticos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 1998.

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

FELIPE, T. A. *Libras em contexto – de estudante*. Brasília: MEC, 2007.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramento, 1998.

QUADROS, R. M. de. *Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sinais brasileira. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1995.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAUTCHUK, I. *Prática de morfologia: como e por que aprender análise (morfo)sintática*. Barueri: Manole, 2004.

TRABALHAR A INCLUSÃO SOCIAL EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS HQS DA SÉRIE X-MEN

Taís Turaça Arantes (PIBIC/UEMS)

taistania@gmail.com

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

Trabalhar na educação básica a inclusão social mostra-se como algo de grande apreço, pois contribuirá no processo de formação da criança, fazendo com que a mesma, dessa forma, venha a se tornar um cidadão crítico e reflexivo. Relativo a isso, a leitura ocupa um papel fundamental no quesito de trabalhar a diversidade, porém um dos grandes problemas encontrados pelos docentes é a questão de conseguir estabilizar uma relação entre a leitura e o aluno. Por isso que os quadrinhos podem ser considerados como uma ferramenta para o professor em sala de aula, pois “vê-se uma relação entre quadrinho e educação, bem mais harmoniosa.” (RAMOS, 2009, p. 13)

É interessante salientar que quando se utiliza a palavra “inclusão”, não está se referindo somente as crianças que possuem algum tipo de deficiência, seja ela motora ou intelectual, em suma, refere-se também as outras crianças, que passam por algum tipo de dificuldade, ora por sua etnia ou situação carente.

Nesse aspecto o estudo de se utilizar as histórias em quadrinhos da série X-Men em sala de aula se apresenta como algo relevante para o docente, uma vez que os quadrinhos da série conseguem chamar a atenção das crianças e possui em seu roteiro diversas formas para se trabalhar o assunto inclusão.

2. A educação inclusiva nas escolas

A educação inclusiva não está somente ligada à educação especial como muitos acreditam, mas também a crianças carentes, diversidade étnica cultural, gênero e etc. “O paradigma da inclusão surge para que todos sejam vistos por suas habilidades e capacidades individuais, sendo assim respeitados como cidadãos”. (ASSIS et alii, 2008, p. 496). Por esse

motivo pode-se alegar que educação inclusiva está regularizada e assegurada em diversos documentos, que vão desde a Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), fora as Convenções Internacionais políticas estaduais e municipais. (PILATTI et alii, 2012, p. 187).

A educação inclusiva se mostra como algo de grande valia, não somente para as escolas públicas como também para as privadas, uma vez que em ambas existam crianças sendo orientadas para serem cidadãos conscientes no futuro. De acordo com os autores do artigo *Inclusão Escolar e Educação Infantil: a realidade jateiense é viável compreender* “a educação inclusiva uma educação pensada e realizada para todos, respeitando-se as diversas peculiaridades de alguns grupos e as diferenças individuais de cada um de nós.” (p. 497)

Compreende-se então que a educação inclusiva é de fato uma prática que visa garantir o acesso e a permanência na educação a todas as crianças. “As ações inclusivas escolares se configuram como movimentos direcionados ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades das pessoas que fazem parte do grupo dos excluídos” (ULBRA, p. 66).

Em outras palavras, a escola tem um papel de extrema importância relacionada à educação inclusiva, ou seja, ela tem que ser de certa forma uma extensão para a criança do seu dia a dia. A criança tem que sentir-se a vontade na sala de aula, pois passam grande parte de sua rotina no âmbito escolar, deve haver métodos lúdicos, tais como a roda e diferentes maneiras de trabalharem determinados assuntos. Nessa questão os quadrinhos apresentam-se como uma boa opção para trabalhar com os alunos.

3. Os quadrinhos na sala de aula

Há muito havia o pré-conceito, relacionado aos quadrinhos em sala de aula, esse que por sua vez perdura até os dias atuais, não com a mesma intensidade, mas ainda assim se faz presente. Situações como essas aconteceram principalmente na década de 1950, quando Wertham, escreveu o seu livro *Seduction of the Innocent* (1954). (*Revista Literatura*, n° 42, p. 61, 2012).

Porém, pensamentos como esses estão mudando, devido a pessoas que acreditam que os quadrinhos podem ser utilizados em sala de aula e

ajudam no desenvolvimento da leitura. É viável mencionar Álvaro de Moya, um dos responsáveis pela primeira exposição de quadrinhos no Brasil em 1951. Em suas próprias palavras em uma entrevista concedida ao editor do Jornal ABI, realizada em julho de 2011, ele diz: “a nossa intenção era diminuir o preconceito contra essa forma de arte”.

Graças a atitudes como essa cria-se um novo conceito a favor da imagem dos quadrinhos e sobre sua utilização na sala de aula, pois as histórias em quadrinhos exibem-se como um material de forte uso para mostrar aos alunos uma forma diferente de enxergar a inclusão social e porque não dizer que o mesmo incentiva a leitura. Segundo Barbosa (2004, p. 23):

[...] a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim, a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura.

Os quadrinhos podem ser utilizados tanto nos anos iniciais quanto na educação infantil, pois, são dentre tantas uma maneira de escrita e comunicação, tanto visual como oral e por esse motivo possuem um papel essencial no desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida, proporcionando assim experiências e um “primeiro” contato com as múltiplas linguagens.

Nos anos que antecedem os anos iniciais, no caso a educação infantil, não é necessário e nem viável a alfabetização das crianças. Porém, o fato de não alfabetizar, não significa a não inserção das mesmas nas práticas de leitura e escrita, muito pelo contrário, estará em uso a prática do letramento, sendo esse o uso que fazemos da leitura e escrita, ou seja, sua interpretação e compreensão, onde além de incentivos ao interesse pela leitura e escrita, estará presente a comunicação visual, no caso do desenho.

É na educação infantil que ocorrem os primeiros contatos com as diversidades culturais. É nessa etapa que o professor pode proporcionar uma gama de oportunidades. Momento onde as crianças poderão também ter acesso aos diferentes tipos de escrita. Quer para a criança algo mais interessante do que além de ter o contato com a escrita, ter também a possível visualização dos fatos contados, ou seja, o que somente pode ser proporcionado com os desenhos. Segundo Vygotsky (1998, p. 149)

[...] Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que concretizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Com os fatos apresentados, percebe-se e compreende-se a importância do desenho nos primeiros anos da criança. Pois, a partir do contato com esse diferente material, no caso as histórias em quadrinhos, a criança começará a desenvolver sua escrita e perceberá a importância da comunicação. Essa necessidade de comunicar-se com o outro sempre esteve presente nos históricos da humanidade. Pois, segundo Lotufo (2012, p. 110-111)

Podemos dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades dos seres humanos na medida em que se utiliza da imagem gráfica, um elemento de comunicação presente na existência da humanidade desde a sua pré-história quando grupos humanos utilizaram as paredes das cavernas para registrarem imagens que relatavam suas experiências com a caça, por exemplo.

Como já citado no texto, hoje não cabe mais a ideia de que histórias em quadrinhos não proporcionam um aprendizado sistematizado, ou seja, os conteúdos já pré-estabelecidos. Pois, grande parte das histórias em quadrinhos muitas vezes trazem ao leitor assuntos relacionados a nossa própria sociedade, em específico a política. Muitos dos heróis por exemplo, não fazem uso total de suas forças para capturarem seus inimigos ou até mesmo destruí-los, mesmo tendo ciência de que poderia a qualquer momento fazê-lo, devido a questões sociais e políticas.

Sem adentrar a fundo em determinadas histórias ou numerações, no entanto para uma melhor discussão e compreensão desse texto, um bom exemplo a ser utilizado seriam as histórias em quadrinhos da Liga da Justiça, onde independente da história e o seu desenrolar, percebemos os entraves encontrados pelos heróis relacionados às questões políticas. Entraria nessa discussão falas como “eu posso, mas não devo”.

Parafraseando com as ideias discutidas, fica clara e respondida as questões com relação aos conteúdos expostos nas histórias em quadrinhos. Como pode ser considerado sem conteúdo e/ou inapropriado para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos alunos se abordam conteúdos que podem ser considerados muito atuais e que ajudam na aprendizagem da criança.

4. Um pouco sobre a série X-Men

Os X-Men⁹¹ são uma equipe de heróis que pertencem a editora norte-americana Marvel e foram criados por Stan Lee e Jack Kirby. De fato os personagens da série são humanos, que sofreram saltos em sua natureza genética, ou seja, fazendo com que tenham habilidades super-humanas. Outro fato relevante é que as características se manifestam durante adolescência. Dentro do universo da série existe um grande medo por uma parte daqueles que não possuem tal habilidade considerando eles como uma ameaça para o mundo. Dentro do universo da Marvel os mutantes são considerados como o *Homo sapiens* superior⁹², ou seja, eles são o próximo passo da evolução humana. O grupo formado por: Fera, Ciclope, Garota Marvel, Homem de Gelo e Anjo, receberam o nome de Filhos do Átomo em uma edição com o roteiro de Joe Casey, no verso da edição especial, com 156 páginas, está escrito no primeiro parágrafo: “antes de se tornarem os membros fundadores do X-Men, eles eram apenas adolescentes confusos e assustados que não sabiam como usar seus espantosos poderes”.

Vale mencionar que os quadrinhos da série foi criado era 1963, e um dos acontecimentos que marcaram o ano nos Estados Unidos, foi o discurso “I have a dream” de Luther King, com a intenção de acabar com o preconceito racial. Frases⁹³ como “Agora é o tempo para subir do vale das trevas da segregação ao caminho iluminado pelo sol da justiça racial.” e “Eu tenho um sonho que um dia esta nação se levantará e viverá o verdadeiro significado de sua crença – nós celebraremos estas verdades e elas serão claras para todos, que os homens são criados iguais”.

Um fato curioso era que a série estava fadada ao fracasso, primeiro era publicada bimestralmente, depois não foi publicado nada inédito somente republicados os números anteriores, porém a situação mudou quando Claremont recriou os X-Men, houve uma alavancada na série, fazendo com que ela alcançasse o sucesso. Dentre as táticas de Claremont podemos mencionar o fato dele criar novos personagens de grande im-

⁹¹ X-Men | Quadrinhos, séries, filmes e games. Disponível em: <<http://omelete.uol.com.br/x-men/>>. Acesso em: 17-04-2013.

⁹² Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mutante_%28Marvel_Comics%29>. Acesso em: 17-03-2013. Artigo inspirado em Fingerth (2006, p. 16).

⁹³ Disponível em: <<http://www.carloshiltsdorf.com.br/blog/o-discurso-historico-de-martin-luther-king>>. Acesso em: 17-04-2013.

portância, mortes entre outros.

A conquista dos fãs veio com a criação de alguns personagens com personalidades e vontades notórias, em outras palavras, personagens mais próximos da realidade, “podemos considerar que, quanto maior o grau de complexidade do personagem, mais ele se aproxima do ser humano, refletindo seu comportamento, suas angústias, suas paixões.” (DERRICO, 2012, p. 190). Dentre essas criações usaremos como exemplo o personagem Wolverine, que é o oposto da figura de um herói. De acordo com Derrico (2012, p. 190)

Quando nos referimos ao anti-herói das histórias em quadrinhos, estamos considerando que ele se apresenta conforme esse modelo. Podemos afirmar que Wolverine é um dos anti-heróis mais ricos em complexidade e crise existencial. Ao contrário do herói, cujo o comportamento sempre podemos prever, quando se trata de Wolverine, nunca temos a certeza de como poderá agir. Essa característica o torna uma figura extremamente interessante [...]

Ressaltando que até mesmo entre os mutantes acontece uma divisão entre os valores e olhares sobre eles mesmos. Existem dois grupos, aquele liderado pelo professor Xavier e o outro por Magneto. Xavier busca a inclusão dos mutantes de modo pacífico defendendo o mundo que os teme, enquanto Magneto tenta a inclusão de modo mais agressivo, por assim dizer. Paralelo a isso, pode-se relacionar a figura de Luther King a de Xavier bem como a de Malcolm X com a de Magneto.

Lembrando que Luther King e Malcolm X possuem formas diferentes em seus discursos, de acordo com Spengler (2006, p. 09)

Ao usar o pronome *we*, MLK leva a sua audiência a assumir uma responsabilidade que inclui a “todos”. Tomemos como “todos”, o grupo, no qual, ele próprio se insere e que não é formado apenas por negros, mas também por brancos, pardos e demais raças presentes ao evento em Washington. Assim, MLK categoriza o grupo, inicialmente, como o “grupo dos iguais”, independente de cor de pele.

A forma pronominal *you* corresponde ao maior índice de ocorrência em T2 e revela que o foco de MX são os negros, excluindo quaisquer outras raças do seu projeto separatista. Ao fazer uso desta forma pronominal, MX cria novas categorias, a saber, a “dos explorados”, “dos segregados”, “das vítimas dos políticos brancos em períodos de eleição”, “dos diferentes em relação aos brancos” (desde a cor ao tratamento dado pelo estado para as duas raças), “dos não americanos”, mas também “dos responsáveis pelas mudanças necessárias para a viabilização do seu projeto separatista”. Seu discurso centrado no outro é uma tentativa de persuadir o seu público-ouvinte de que era ele que tinha nas mãos o poder de decidir sobre seu destino futuro separado dos brancos opressores.

O grande fato em si é que os quadrinhos da série são ricos no quesito de personagens, existem os de diversas etnias, fazendo com que a HQ seja multicultural, exemplos que podem ser citados: Tempestade que é de Quênia, Noturno e Solaris. Personagens portadores de necessidades especiais, como o próprio professor Xavier. A figura feminina também se faz presente: a própria Tempestade já mencionada anteriormente, Vampira e Fênix (Jean Grey), entre outras. Sobre homossexualidade menciona-se Estrela Polar. Os roteiros presentes no universo dos quadrinhos da série conseguem trabalhar a questão de cada personagem, mostrando o lado da minoria e a intensa busca da aceitação, pois não é errado dizer que dentro da série há um desejo profundo pelo lado dos mutantes em provar que não são maléficos àqueles que não são mutantes.

5. Utilização da série em sala de aula

Nesse tópico tentaremos expor com que finalidade a série pode ser trabalhada dentro da sala aula. Se olharmos para a relação *Teoria x Prática*, temos que pensar e determinar os objetivos do ensino e posteriormente como colocá-los em prática, para que possa se alcançar as metas tão almejadas. De acordo com Martins (2008, p. 55)

A organização das formas e práticas da interação entre professores e alunos inclui o planejamento cuidadoso da ação docente, ato que envolve os seguintes elementos didáticos: a definição dos objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, a definição do método e a escolha das técnicas, bem como a escolha dos instrumentos e dos critérios de avaliação.

Sendo assim, com os exemplos mencionados no tópico anterior, pegaremos quatro personagens e tentaremos apresentar uma forma viável de trabalhar a inclusão na sala de aula. São eles: Tempestade, Xavier, Vampira e Estrela Polar.

Vamos a eles:

Tempestade é uma personagem feminina africana, possui habilidade para controlar as forças da natureza, podendo alterar o clima de um momento para o outro. Muito forte e inteligente, ela se mostra como uma personagem importante na série. No instituto do professor Xavier ela possui a função de ajudar os alunos a controlar os seus poderes. Pode-se usar a sua imagem para trabalhar questões étnico culturais presentes na sala de aula, partido sempre do pressuposto de que nenhuma criança é igual a outra. Na definição de Paula: “Somos sujeitos históricos, afetados e influenciados pela dinâmica social. Nesse aspecto nossas identidades

ora são explicitadas, ora implícitas, fluídas ou contidas, conforme a condição e o momento.”



Figura 01 – Tempestade

Tentar fazer com que a sala descreva a personagem fisicamente ajuda muito, pois as crianças irão perceber que Tempestade é negra, em um segundo momento tentar explicar quais são os poderes que ela possui para demonstrar a força e a posição que ela ocupa dentro do grupo do X-Men.

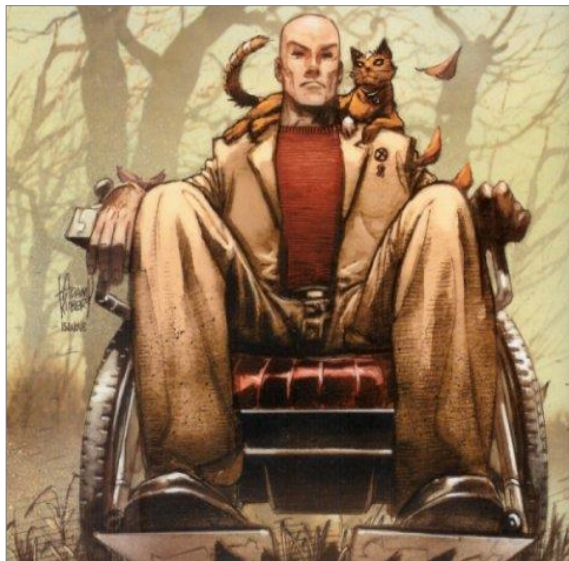


Figura 02 – Professor Xavier

Agora, nos atentaremos ao professor Xavier, um dos maiores X-Men, com seus poderes psíquicos. Faz de seu sonho ver mutantes e humanos viverem pacificamente como uma missão de vida. Em sua mansão ele criou a escola para que pudesse ajudar os jovens mutantes.

Para uma atividade continua, pode-se colocar a imagem de Tempestade em pé ao lado do professor Xavier e pedir para que as crianças apontem alguma diferença, entre as várias diferenças que serão mencionadas, com certeza estará presente a de que ele é um cadeirante.

A intenção é fazer com que os alunos percebam que mesmo com alguma deficiência, no caso do professor a motora, ninguém é limitado, todos possuem capacidade e competência para exercer atividades.

Escolheu-se a Vampira para representar o universo feminino devido aos seus poderes e personalidade. No que diz respeito aos seus poderes ela possui a capacidade de filtrar os poderes e memórias de outros mutantes. No filme *X-Men – O confronto final*, ela toca Wolverine e consegue curar seu ferimento. Sobre sua personalidade pode-se afirmar que ela possui todas as vontades de uma mulher em si, vontade de possuir um relacionamento amoroso, mas devido ao seu poder ela toma a precaução

de não machucar ninguém, e em diversos momentos provou seu valor ao salvar outros membros da equipe. Sempre que pode ajudou o professor Xavier.



Figura 03 – Vampira

Em sala de aula pode-se utilizar de sua imagem e tentar fazer um paralelo com a mulher do cotidiano, ou seja, falar que mesmo tendo suas vontades e sonhos ela ajuda na equipe do X-Men, tentando explicar a dupla jornada que uma mulher possui na atualidade.

Estrela Polar, um personagem homossexual da série, é de grande valia para trabalhar com os adolescentes na educação básica, visto que essa é uma fase de descobertas. Entre os seus poderes fica presente a capacidade de voar e de se mover-se rapidamente. Ele protagonizou o primeiro casamento gay da Marvel. Tentar expor para a classe que devemos valorizar as diferenças presentes na sala de aula respeitando sempre o outro.



Figura 04 – Estrela Polar

6. Considerações finais

Em suma, percebe-se que, com base nos fatos, cabe ao professor selecionar o que poderá ou não ser utilizado em sala de aula. Até um livro, se não for aprofundado pelo professor, por mais interessante que seja, não terá efeito satisfatório sobre a sala. Como já mencionado anteriormente, deve-se ter a ciência de que existem assim como as histórias em quadrinhos, obras (livros) que não são considerados apropriados para serem trabalhados.

Como citado, faz-se necessário um bom planejamento para direcionar de maneira proveitosa uma aula. Para cada faixa etária e nível escolar, a necessidade se apresenta de forma diversificada, ou seja, o que é

considerado interessante para um adolescente não será para uma criança que ainda encontra-se na pré-escola.

Qualquer que seja o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, deverá ser estudado antes pelo professor. O professor deverá antecipar-se em seu planejamento para possíveis questões que poderão ou não surgir por parte dos alunos em seus diferentes níveis de conhecimentos.

Hoje temos alunos que questionam, duvidam e discordam do que é apresentado em sala, e com isso se não houver preparo e aprofundamento, poderá o profissional perder-se no decorrer do conteúdo, não atingindo então suas metas. Compreender que o conhecimento é mutável, também é de grande valia, e que não existem verdades absolutas e sim verdades para cada momento histórico.

Devemos ter em mente e considerar que o planejamento do professor deve sempre ser flexível, ou seja, sempre poderá ocorrer o não planejado. Nem sempre o aluno corresponderá como esperado. Poderão surgir dúvidas das quais o professor ainda não havia pensado. Como o assunto em específico desse estudo está centrado na série X-men, poderá ao ser apresentado aos alunos, surgir o interesse por mais personagens, um exemplo seria o do professor ter consigo mais exemplares, imagens entre outros, para caso seja questionado por um aluno, apresentar e assim sanar sua curiosidade.

Pode-se resumir que o papel do professor é o de mediar, proporcionar e diversificar. Que interesse terá o aluno quando ao chegar na escola ou instituição de ensino deparar-se com o já conhecido? O profissional da educação tem a responsabilidade de fazer com esses alunos interajam com diferentes conhecimentos, então, levar os quadrinhos para a sala de aula funciona como um novo atrativo para os alunos. Pois assim como uma lâmina precisa ser afiada por meio de uma lima, necessário se faz a mente com relação ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Barbara; GOMES, Nataniel dos Santos. *O uso dos quadrinhos na inclusão*. Texto inédito.

ASSIS, Renata Machado de; SILVEIRA, Sirlane Vicente de Sousa; GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Inclusão escolar e educação infantil: a realidade jataiense. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, ano 33, n. 2, p. 487-507, jul./dez. 2008 Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/123456789/213/1/inclus_esc_jatai.pdf>.

BARBOSA, Alexandre et alii. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

DERRICO, Maricel. O anti-herói no imaginário feminino: o caso Wolverine. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante*. Curitiba: Appris, 2012, p. 181-192.

FINGEROTH, Danny. *The Creation of the X-Men*. The Rosen Publishing Group, 2006.

LOTUFO, Cesar e SMARRA, André Luis Soares. *A eterna Luta do bem contra o mal: Os quadrinhos pela Educação*. IN: GOMES, Nataniel dos Santos. *Quadrinhos e Transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012, p. 109-133.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. *Didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PAULA, Cláudia Regina de. *Educar para a diversidade: entrelaçando redes, saberes e identidades*. Curitiba: IBPEX, 2010.

PILATTI, Francismara et alii. Olhares para a educação inclusiva. *Unoesc e Ciência – ACHS*. Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 187-194, 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2137/pdf>>.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-15.

UNIVERSIDADE Luterana do Brasil (ULBRA). *Educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. PASSOS, Leonardo Porto. Os quadrinhos enquanto manifestação artística. Definições e evolução. *Revista Conhecimento Prático Literatura. Escala Educacional*. São Paulo: 2012.

SPENGLER, Ana Cristina Aguiar. (Re)categorização em *I Have A Dream* de Martin Luther King e *The Ballot or the Bullet* de Malcolm X. 2006. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/43-Recategoriza%C3%A7ao.pdf>>.

ICONOGRAFIA

Figura 01 – Tempestade. Disponível em:

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/thumb/7/79/Tempestade_por_Julie_Bell.jpg/260px-Tempestade_por_Julie_Bell.jpg>. Acesso em: 13-03-2013.

Figura 02 – Professor Xavier. Disponível em: <<http://www.just-marvel-x-men.com/image-files/marvel-encyclopedia-prof-x-1-50k.jpg>>. Acesso em: 13-03-2013.

Figura 03 – Vampira. Disponível em:

<http://download.ultradownloads.com.br/wallpaper/95245_Papel-de-Parede-Vampira-X-Men_1024x768.jpg>. Acesso em: 13-03-2013.

Figura 04 – Estrela Polar. Disponível em:

<http://1.bp.blogspot.com/_b59Q10oBnuk/S7-LwI8HbWI/AAAAAAAAA4g/fD2eqdglmUM/s1600/estrelapolar2.jpg>. Acesso em: 13-03-2013.

**UM ESTUDO
SOBRE A TERMINOLOGIA DA DANÇA FLAMENCA
REFLEXÕES INICIAIS**

Elton Aparecido Rocha (UEL)

eltonrocha.linguagem@gmail.com

Aparecida Negri Isquerdo (UFMS/UEL)

anegri.isquerdo@terra.com.br

1. Introdução

Dentre os ramos do saber que compõem as ciências do léxico nos valem, nesse trabalho, dos pressupostos teóricos bem como do fazer metodológico específicos da terminologia e da socioterminologia. Deste modo, ocuparemos essa introdução para tecer breves considerações sobre tais ciências bem como caracterizaremos o flamenco enquanto campo de interesse para os estudos da linguagem.

A terminologia, ciência cujo objetivo é o estudo do termo especializado, viu seu florescer apenas em meados do século XX, época em que se faz conhecer uma das primeiras teorias terminológicas, a teoria geral da terminologia apoiada, sobretudo, nos estudos do pesquisador austríaco Eugen Wüster (KRIEGER, 2008, p. 5). Embora a existência de termos de especialidade seja antiga, a terminologia enquanto ciência veio emergir não mais que há um século. Desta época em diante estudiosos da linguagem demonstraram interesse por esse ramo de pesquisa, haja vista, a preocupação maior de Wüster tenha sido, primordialmente, com a normatização dos termos. Não demorou muito para que críticas à teoria geral da terminologia dessem lugar para novas concepções da própria terminologia. A pesquisadora espanhola Maria Teresa Cabré (1993; 1995), por exemplo, demonstrou interesse também no caráter comunicativo dos termos de especialidades. Desta maneira, surgia uma nova teoria que concebia a comunicação como fator de extrema relevância para as concepções terminológicas. Com seu trabalho, Cabré lança luzes à teoria comunicativa da terminologia, que daí adiante, apresentará novos paradigmas aos estudos terminológicos.

Ainda tratando da definição desta ciência observamos que, para Krieger & Finatto (2004, p. 23), a terminologia é um ramo de estudos que possui como objetos o termo técnico-científico, a fraseologia especializada e a definição terminológica.

Notemos aqui também que a terminologia, além de ser uma disciplina teórica utiliza-se, evidentemente da linguística, das ciências da comunicação, da ciência da informação, das ciências cognitivas e de especialidades. Logo, é um ramo interdisciplinar que atrela a descrição e a ordem do conhecimento e sua transferência e possui como elementos centrais os termos e conceitos. Dessa maneira, subjaz à terminologia o estudo científico dos conceitos e seus respectivos termos em seu funcionamento social e pertencentes às áreas de especialidades humanas.

Considerando que a terminologia é uma ciência relativamente nova, torna-se difícil afirmar que haja apenas uma definição categórica para sua totalidade. Cabré (*apud* DIAS, 2000, p. 1), argumenta que, a terminologia possui uma perspectiva ‘poliédrica’ devido a seus enfoques e aplicações práticas, mesmo porque há uma evidente polissemia da própria palavra “terminologia” que tanto pode designar uma disciplina como uma prática.

Ainda sobre a terminologia, Boulanger (1992, p. 1) observa que, sem dúvida, esta ciência faz parte de uma das três ciências do léxico (lexicologia, lexicografia e terminologia). Nesta esteira é importante sublinhar também que, para Andrade (2001, p. 191), há claramente uma distinção entre lexicologia e terminologia. Para esta autora, “a lexicologia é o estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua”, a medida que “a terminologia pode ser encarada como uma ‘especificidade’ da lexicologia, uma vez que trata, não de todas as palavras da língua, mas daquelas que constituem as linguagens especializadas.”

Sobre a Socioterminologia, Boulanger (1991, p. 25), nos diz em *Une lecture socioculturelle de la terminologie*, que a perspectiva socioterminológica pode “atenuar os efeitos prescritivos exagerados de algumas proposições normativas”. De modo que este autor aborda então um novo paradigma para os estudos terminológicos, Observando que esta ciência deve ter um caráter menos prescritivo. Outra pesquisadora que se debruçou sobre esta causa foi a professora Enilde Faulstich (1998, p. 4), afirmando que, a Socioterminologia tem interesse no movimento dos termos nas línguas de especialidade. Desta maneira, esta autora salienta a importância de se verificar o uso dos termos não apenas no registro escrito da língua, e sim observar também com o mesmo afincamento e rigor científico a produção dos termos em língua falada. Desse modo, esta autora (FAULSTICH 1995, p. 281) salienta que “até pouco tempo, os dicionários e glossários registravam somente o uso da linguagem escrita.” ob-

servando, desse modo, o caráter prescritivo dado aos termos.

Ao tratarmos do flamenco e de sua relevância para os estudos da linguagem, observamos que este é uma manifestação artística, que compreende o canto, a dança e técnicas específicas de toque de alguns instrumentos musicais, o qual surgiu na região da Andaluzia no sul da Espanha e que, posteriormente, se difundiu por todo o mundo. Um estudo da arte e cultura flamenca da Universidade de Sevilha, professor Miguel Roperó Núñez (1984, p. 07) atesta que “o flamenco, como fenômeno artístico e cultural, se transmitiu normalmente de forma oral”. Logo, nos interessa considerar os pressupostos teóricos e metodológicos da socioterminologia para descrever os termos específicos da dança flamenca, uma vez que notadamente, conforme temos observado em nossa pesquisa, muito dessa arte ainda se transmite oralmente.

Ainda sobre o flamenco, o mesmo autor atesta que “entendemos por flamenco, em sentido stricto, qualquer manifestação humana, cultural, artística, de linguagem etc., fruto do contato e das mútuas influências entre o povo andaluz e o povo cigano” (ROPERO NÚÑEZ, 1984, p. 08). Ainda com o interesse de validar o flamenco enquanto um campo de interesse para estudos científicos, o mesmo autor afirma que: “o flamenco é um fenômeno interessantíssimo que oferece inúmeras facetas de estudo a antropólogos, sociólogos, linguistas etc.” (ROPERO NÚÑEZ, 1984, p. 08).

2. Acerca da metodologia da pesquisa

Para o labor desse artigo, tínhamos como interesse registrar dados obtidos por meio de entrevistas orais, gravadas e transcritas, coletadas de informantes que, de algum modo, fossem profissionais de dança flamenca ou que fossem alunos regulares dos cursos dessa dança na cidade de Londrina, observando que levamos em consideração os pressupostos teóricos aqui já mencionados. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a) questionários; b) ficha dos informantes; c) ficha da localidade e d) ficha terminológica.

O *corpus* da pesquisa constitui-se de textos orais (somando para esse trabalho 3 entrevistas transcritas) obtidos pelos informantes, previamente selecionados.

Para a seleção dos informantes observamos os seguintes critérios:

a) Duas faixas etárias: pessoas entre 15 e 50 anos e pessoas com

mais de 50 anos;

b) Relação com a dança flamenca: pessoas que praticavam profissionalmente ou por lazer.

Dessa maneira, codificamos os informantes do seguinte modo: A1= pessoa entre 15 e 50 anos que pratica flamenco profissionalmente; A2= pessoa entre 15 e 50 anos que pratica flamenco por lazer; B1= pessoa com mais de 50 anos que pratica flamenco profissionalmente e B2= pessoa com mais de 50 anos que pratica flamenco por lazer. Deste universo apenas não conseguimos encontrar, na localidade pesquisada, um informante B1, ou seja, pessoa com mais de 50 anos que pratica flamenco profissionalmente.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, o questionário terminológico no domínio do flamenco focalizava quatro áreas semânticas, sejam elas: música, dança, vestuário e acessórios. As questões tinham por objetivo fazer com que o informante dessem suas próprias definições para os objetos e ações relacionadas à área semântica abordada. Vejamos exemplos de questões utilizadas.

Na questão número 2 da área semântica da música, era apresentada ao informante uma imagem de um par de castanholas. O entrevistador então perguntava: “Como você chama o objeto representado pela imagem 2.2 e para que serve? Quem o toca? Quando é utilizado? Há ritmos específicos no flamenco para se utilizar este instrumento? Quais são suas principais características? De que material é feito?”

Na questão número 1 da área semântica da dança, era apresentada ao informante uma imagem de um tablado de madeira. O entrevistador então perguntava: Como você chama o objeto representado pela imagem 3.1 e para que serve no flamenco? De que material é feito? Quais tamanhos você conhece?

Na questão número 3 da área semântica do vestuário, era apresentada ao informante uma imagem de uma saia com calda comprida. O entrevistador então perguntava: Como você chama o objeto representado pela imagem 1.3 e para que serve no flamenco? Quando ela é utilizada? De que material é feita? Há tamanhos e cores diferentes? Há ritmos específicos no flamenco em que se utiliza esta peça?

Na questão número 7 da área semântica dos acessórios era apresentada ao informante uma imagem de um xale específico para a dança flamenca. O entrevistador então perguntava: Como você chama o objeto

representado pela imagem 1.7 e para que serve no flamenco? De que material é feito? Quais são os detalhes presentes específicos dessa peça? Há tamanhos e cores específicas? Há ritmos específicos no flamenco em que se usa essa peça?

Todas as questões realizadas tinham por objetivo fazer com que o informante dissesse sua própria definição do objeto ou da ação, de acordo com a maneira que ele concebia na dança flamenca. Além das questões relacionadas às imagens, havia também questões de discurso semidirigido que levavam o informante a discorrer sobre um tema específico relacionado a cada uma das áreas semânticas abordadas. Com relação à questão número 1 do discurso semidirigido da área semântica da música, o entrevistador pedia: descreva quais são os ritmos flamencos que você conhece e quais são suas principais características. Qual é a relação entre os ritmos flamencos com a dança? Dos ritmos que você conhece, qual você mais gosta e por que? Tais questões tinham por finalidade verificar se os termos dados pelo informante nas questões as quais se relacionavam com imagens eram recorrentes também em seu discurso.

3. *Observações dos dados obtidos*

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas com vistas a observar os termos e as definições dadas pelos informantes. Uma vez que este artigo objetiva apenas trazer algumas reflexões iniciais sobre a terminologia da dança flamenca e, neste contexto, observando os dados obtidos na cidade de Londrina – PR. Vamos verificar, agora, apenas alguns exemplos coletados a partir das entrevistas com os informantes.

Com relação à questão número 9 da área semântica dos acessórios, o objeto apresentado na imagem tratava-se de um adorno de cabelo, no formato de um pente. Vejamos os termos e definições obtidas a partir das entrevistas realizadas:

Informante	Termo obtido do informante	Definição dada pelo informante	Abonação atribuída ao informante	Observações linguísticas
A1	Peineta	Objeto no formato de um pente, de diversas cores, que pode ser de acetato ou madeira. É utilizado para enfeitar o cabelo da bailaora na apresentação de	“Eu acho muito elegante ver uma <i>bailaora</i> em cena dançando uma <i>soleá</i> usando uma peineta “	Substantivo feminino singular.

		palos de cante jondo, durante um espetáculo de dança flamenca para		
A2	Peineta	Espécie de pente de madeira, plástico, madre-pérola ou osso, utilizado pela <i>bailaora</i> de flamenco	“Eu só não uso peineta porque não tenho cabelo o suficiente”	Substantivo feminino singular.
B2	Peineta	Adorno de cabelo que pode ser de madeira, madre-pérola, ou plástico. É usado por <i>bailaoras</i> em espetáculos de dança flamenca	“Minha avó me deu uma peineta de madre-pérola quando eu era criança, para que eu pudesse usar no dia do meu casamento”	Substantivo feminino singular.

Com relação à questão número 2 da área semântica da música, o objeto apresentado na imagem tratava-se de um par de castanholas. Vejamos os termos e definições obtidas a partir das entrevistas realizadas:

Informante	Termo obtido pelo informante	Definição dada pelo informante	Abonação atribuída ao informante	Observações linguísticas
A1	Castanholas / Palillas	Instrumento percussivo encaixado na palma da mão, o qual pode ser de madeira ou fibra. Embora seja mais utilizado no ballet clássico espanhol, as castanholas podem ser usadas no flamenco durante a execução de alguns ritmos específicos como as sevilhanas ou fandangos de Huelva.	“Eu sempre as conhecia como castanholas, no entanto, descobri que palillas era mais utilizado quando são tocadas em um espetáculo de dança flamenca.”	Substantivo feminino plural.
A2	Castanholas	Instrumento de percussão usados durante os bailes de sevilhanas.	“Eu ainda quero aprender a tocar castanholas , acho tão bonito!”	Substantivo feminino plural.
B2	Castanholas	Instrumento de percussão usado para acompanhar as sevilhanas e fandangos.	“Ganhei minhas castanholas aos 13 anos de idade. Ficava tentando tocá-las todos os dias.”	Substantivo feminino plural.

4. Conclusões

A terminologia própria do flamenco possui diversas nuances que podem estar possivelmente atreladas à condição de produção dessa arte: os termos específicos dessa área de especialidade já documentados e os aqui apresentados ilustram isso.

A pesquisa tem demonstrado a presença da variação lexical na designação de um mesmo conceito, o que justifica um estudo terminológico com base nos fundamentos da socioterminologia.

A continuidade da coleta de dados no Paraná (Curitiba, Foz do Iguaçu, Cascavel e Telêmaco Borba), à medida que ampliará o *corpus* a ser recolhido em realidades espaciais distintas, poderá evidenciar outras faces da variação terminológica, não só no interior do próprio vocabulário do flamenco, mas também possíveis particularidades na forma de nomear determinados conceitos vinculados a essa área de especialidade.

Nesse sentido é preciso considerar que a terminologia própria do flamenco possui diversas nuances que podem estar possivelmente atreladas à sua condição de produção. Como observado nos exemplos aqui ilustrados. Podemos encontrar termos específicos dessa área de especialidade os quais puderam ser registrados por meio das entrevistas realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. M. de B. O percurso da terminologia de atividade prática à consolidação de uma disciplina autônoma. *TradTerm*, São Paulo, v. v. 9, p. 211-222, 2003. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/mesaredo/mr004.htm>>. Acesso em: 20-03-2013.

ALMEIDA, G. M. B. et al. A terminologia na era da informática. *Ciências Cult.* [online]. 2006, v. 58, n. 2, p. 42!45. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009!67252006000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 20-03-2013.

_____. O método em terminologia: revendo alguns procedimentos. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande/São Paulo: Editora da UFMS/Humanitas, 2007, v. III, p. 409-420.

ANDRADE, M. M. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

BOULANGER, J. C. Alguns componentes linguísticos no ensino da terminologia. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 313-318, set./dez. 1995. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000835&dd1=31b0f>>. Acesso em: 20-03-2013.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

_____. *La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones*. *Ciência da Informação*. v. 24, n. 3, 1995.

CARVALHO, N. M. *Fundamentos linguísticos da terminologia*. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_19!25.html>.

Acesso em: 20-03-2013.

DIAS, C. A. Terminologia: conceitos e aplicações. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 90-92, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a9.pdf>>. Acesso em: 20-03-2013.

FAULSTICH, Enilde. A socioterminologia na comunicação científica e técnica. *Ciência e Cultura*. v. 58, n. 2. São Paulo, abr./jun. 2006. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20-03-2013.

_____. *Base metodológica para pesquisa em socioterminologia*. Brasília: LIV/UNB, 1995.

GOMES, H. E. (Coord.). *Manual de elaboração de tesouros monolíngues*. Brasília: Programa Nacional de Bibliotecas das Instituições de Ensino Superior, 1990.

KRIEGER, M. da G. Porque lexicografia e terminologia: relações textuais? Disponível em:

<<http://74.125.155.132/scholar?q=cache:ts1QbUOg3n4J:scholar.google.c>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

om/&hl=pt!BR&as_sdt=2000>. Acesso em: 20-03-2013.

_____. Terminologia e seus objetos de investigação. 2006. *Anais... Simpósio Ibero-Americano de Terminología: La terminología en el siglo XXI*, Português, Impresso.

_____; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

**UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA
DO MODO SUBJUNTIVO
NA CIDADE DE CAMPO GRANDE – MS**

Mario Marcio Godoy Ribas (UEMS)

marcoribas@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

1. Considerações iniciais

A palavra *subjuntivo* é definida pelo dicionário *Houaiss* como aquilo que é subordinado ou dependente. Sintaticamente, então, temos o subjuntivo como um modo verbal dependente de outro, normalmente o modo indicativo, ou ainda dependente de expressões como *talvez*. Logo, a presença do subjuntivo ocorrerá não em orações principais, mas em orações subordinadas, já que tais orações são sempre secundárias na estrutura da frase.

É importante ressaltar que, apesar de o subjuntivo principalmente ocorrer em orações subordinadas, nem sempre estas orações conterão um verbo na forma subjuntiva, pois outros fatores são necessários para que este esteja presente. Pela gramática normativa, este modo ocorrerá

Normalmente, nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com exceção da 2ª pessoa do singular e plural), nas dubitativas com o advérbio *talvez* e nas subordinadas em que o fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar. (BECHARA, 2001, p. 280)

Assim normativamente, teremos frases como (1.1) que indica incerteza e (2.1) que também traz, com o uso da palavra *talvez*, a ideia de possibilidade, logo indicando a não certeza.

(1.1) Não acho que ele vá passar no concurso.

(2.1) Talvez ele não passe no concurso.

Note que, na frase (2.1), o subjuntivo não ocorre em oração subordinada.

Ainda que recomendado pela gramática normativa, nem sempre frases como as acima são estruturadas pelos falantes do português brasileiro. Ocasionalmente, esses falantes estruturam as mesmas orações com o verbo no modo indicativo, principalmente quando o discurso é oral.

Logo frases como (1.2) e (2.2) serão consideradas aceitáveis em português do Brasil.

(1.2) *Não acho que ele vai passar no concurso.*

(2.2) *Talvez ele não vai passar no concurso.*

Assim este trabalho busca estudar dois casos de moradores da cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, para se verificar se o subjuntivo está em fase de mudança.

2. O subjuntivo no latim

Para se entender como o subjuntivo chegou aos três tempos que temos hoje é preciso nos remeter para as origens da língua portuguesa.

Na língua latina clássica, ele era formado pelo presente e pretérito imperfeito, ambos no grupo dos verbos do *infectum* (tempos que indicam uma ação em curso), e pelo pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito, ambos considerados *perfectum* (indicando uma ação passada).

Já no português contemporâneo, há três formas simples: presente, pretérito imperfeito e futuro. Ainda há outras três formas compostas que são o pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro composto, todas elas compostas pelo presente, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo, respectivamente, acrescido do particípio passado.

Como os tempos compostos do subjuntivo são formados a partir dos tempos simples, podemos considerar que o português contemporâneo é formado basicamente apenas por três tempos no modo subjuntivo (os tempos simples). Portanto do latim com quatro tempos, houve a redução para três no português.

Silva (2010, p. 126) traz um quadro comparativo da conjugação latina com os correspondentes em português, o qual segue abaixo:

Presente <i>amem > eu ame</i>	Pretérito Imperfeito <i>amarem > (amasse)</i>	Pretérito Perfeito <i>amarim⁹⁴ > (tenha amado)</i>
Pretérito mais-que-perfeito <i>amassent > (tivesse amado)</i>	Futuro <i>inexistente no latim > (eu amar)</i>	

⁹⁴ Silva (2001, p. 39) difere de Silva (2010). A autora cita que a forma verbal da 1ª pessoa do singular no presente *perfectum* do subjuntivo é *amaverim* e não *amarim*. O mesmo ocorre com a mesma pessoa do pretérito *perfectum* do subjuntivo: *amavissem* e não *amassent*.

Tabela 1 – Quadro comparativo do subjuntivo em latim e português

Os parênteses indicam que não há relação de exatidão, assim não representa a mesma ideia expressa presente no tempo que o originou.

Logo o único tempo verbal do subjuntivo em latim que carregou os seus valores semânticos para o português corrente é o presente do subjuntivo. Os demais sofreram grandes alterações, por exemplo, o pretérito imperfeito do português contemporâneo é resultado do pretérito mais-que-perfeito latino.

A maior mudança ocorrida foi no futuro do subjuntivo que não existia no latim. Silva (2010, p. 128) afirma que este tempo é o resultado de confusão do falante entre o futuro perfeito e pretérito perfeito do subjuntivo. Viaro (1998, p. 2) cita também que o francês, italiano e espanhol não possuem o subjuntivo futuro, já que seguiram a lógica da língua latina.

Vale esclarecer que o imperativo negativo (e parte do imperativo afirmativo) em português é tomado a partir do subjuntivo presente, porém, no latim, o imperativo possuía características próprias e inclusive um de seus tempos, o imperativo futuro, desapareceu na transformação ocorrida para o português.

3. Hipóteses sobre o objeto de estudo

Não somente como citado nos exemplos do item 1 deste trabalho, existem outras possibilidades de uso do subjuntivo. Bechara (2001, p. 281) cita que “depois de expressões (verbos ou locuções formadas por *ser, estar, ficar* + substantivo ou adjetivo) que denotam desejo, probabilidade, vulgaridade, justiça, necessidade ou utilidade” é necessário se usar o modo subjuntivo. Portanto a frase (3.1) pode ser considerada como correta gramaticalmente.

(3.1) É bom que você durma antes da prova.

Porém o falante ainda pode estruturar a mesma frase com as estruturas que seguem:

(3.2) É bom que você dorme cedo antes da prova.

(3.3) É bom dormir cedo antes da prova.

Apesar de a partir de análise sintática ser possível verificar possí-

veis mudanças de sentido, as três sentenças são usadas pelo falante contendo a mesma ideia. Podendo ser considerada uma variante em mudança.

Bybee (2007, p. 27, *apud* BITTENCOURT, 2012) sustenta a hipótese de que a mudança sonora tende a afetar primeiramente as palavras mais frequente, portanto por analogia, é possível prever que frases contendo verbos mais frequentes como *ter* e *ser* terão mais ocorrência do subjuntivo. Logo verbos menos utilizados, terão suas formas mantidas por mais tempos.

(4.1) Quando meu filho tiver dois anos, vou colocá-lo na escola.

(4.2) Quando meu filho ter dois anos, vou colocá-lo na escola.

Provavelmente, de acordo com o autor supracitado, a hipótese (4.1) ocorrerá com mais frequência que (4.2) já que o verbo *ter* é amplamente usado no dia a dia.

Porém a possibilidade é maior de o contrário ocorrer com as frases (5.1) e (5.2).

(5.1) Não acho que ele te odeie.

(5.2) Não acho que ele te odeia.

Por mais que os gramáticos insistam que o modo subjuntivo indique conjectura e o indicativo realidade, em algumas situações, a carga semântica do verbo *achar* de hipótese se sobrepõe à expressão de fato do modo indicativo.

Outro aspecto que ainda merece atenção é a semelhança entre o futuro do subjuntivo e os verbos no infinitivo pessoal. Nos casos de verbos regulares, a diferença é nula. Assim sendo, os falantes tendem a apenas aplicar por analogia o verbo no infinitivo pessoal, como nas frases (6.1) e (6.2).

(6.1) Quando eu vir a proposta, eu conversarei com você.

(6.2) Quando eu ver a proposta, eu conversarei com você.

4. A regularização dos verbos irregulares

Mollica (2003, p. 121) diz que

Estudos sobre a fala vêm mostrando que o português brasileiro atual lança mão de muitas formas verbais nem sempre previstas pela tradição da norma para exprimir o modo subjuntivo e o tempo futuro, assim como as expressões condicionais vêm apresentando alternâncias e tendência à regularização.

Em estudo realizado por Macedo (1980 *apud* MOLLICA, 2003), foi realizada pesquisa de campo em uma escola pública no Rio de Janeiro aplicando-se testes com cinco sentenças contendo verbos regulares e outras 15 com verbos irregulares. Quase dois terços dos estudantes que participaram do trabalho regularizaram as formas irregulares criando sentenças como “Não é para você dar o presente dela hoje. Se você dar nunca mais falo com você”.

O fenômeno não é novo e Alves (2009) em sua tese de doutorado encontrou um *corpus* com 264 casos no português do século XVI sendo assim distribuído:

Variante	Ocorrência	%
Presente do subjuntivo	112	42,4
Estrutura alternativa	37	14,0
Presente do indicativo	115	43,6

Tabela 2: ocorrências das variantes – forma do presente do subjuntivo, forma do presente do indicativo e estrutura alternativa

5. Questionário utilizado para entrevistas

O questionário escrito para este trabalho não teve a intenção de coletar dados que pudessem ser utilizados como objeto de estudo ou que pudessem ser usadas como *corpus*, portanto continha apenas questões necessárias para traçar o perfil dos entrevistados.

Para as entrevistas orais, foram utilizadas perguntas que possuíam certa flexibilidade e foram inseridas na conversa sem interrupção ou que fizesse o entrevistado entender que aqueles eram questionamento importantes.

Conforme recomendações de Monteiro (2008, p. 86), foi pedido ao entrevistado que relatasse experiências de vida e, o questionário propriamente dito, somente foi aplicado depois de alguns minutos, quando o entrevistador percebeu que o nervosismo do entrevistado já havia sido reduzido.

Como o subjuntivo ocorre principalmente nas orações subordinadas e respostas quando curtas não englobam a estrutura que inclui o nosso objeto de estudo, tentou-se não as utilizar. Assim se fosse feita uma pergunta como “Para onde você iria se pudesse se mudar para qualquer lugar do mundo?”, poderíamos ter respostas simples como “Para o Rio de Janeiro”.

Da mesma maneira, se fosse perguntado o que ele espera do próximo ano, resposta como “saúde”, “amor” etc., seriam possíveis. Para solucionar tais problemas, formulou questões que pediam para que o entrevistado imaginasse que deveria desejar uma boa viagem para um amigo contendo informações de o que ele desejaria (diversão, segurança, etc.). Nestes casos os entrevistados supostamente deveriam utilizar o conector *que* mais um verbo volitivo, já que palavras isoladas não seriam suficientes para expressar o seu desejo.

Numa tentativa de conseguir verbos no passado ou futuro do subjuntivo, foi preciso fazer perguntas que complementavam as respostas do entrevistado. Assim, ao perguntar para o entrevistado qual situação ele/ela espera para o(s) filho(s) quando crescer(em), esperava-se que fossem usados verbos no presente do subjuntivo. Para aumentar as respostas dos entrevistados, perguntou-se “Quando?”. Com essa pergunta, os entrevistados supostamente replicariam com verbos no futuro do subjuntivo (“quando eles tiverem dezoito anos”, “quando eles morarem sozinho” etc.).

Não houve levantamento sobre a eficácia das perguntas do questionário, porém em um curto período de gravações, inferior a 25 minutos, foi possível se colher mais de 30 ocorrências de usos envolvendo o subjuntivo.

6. A fonte

Foram escolhidos uma mulher e um homem com diferentes níveis cultural e econômico, ambos moradores de Campo Grande há mais de 10 anos. A entrevista A. é casada, tem 24 anos, cursou até o ensino médio, mora em uma região da periferia de Campo Grande, é diarista e tem um filho que frequenta creche pública. Já o entrevistado B. tem 32 anos, considera-se em um relacionamento de união estável, não tem filhos, é formado em contabilidade, cursou pós-graduação *lato sensu*, hoje cursa o seu segundo curso universitário, é dono de uma empresa com mais de 15

funcionários.

7. Resultados

A partir das entrevistas, foi possível coletar 33 ocorrências, nas quais se deveria, caso fossem seguida as regras da gramática normativa, utilizar-se o modo subjuntivo. Ressalta-se que doravante quando houver a referência de necessidade ou obrigatoriedade de uso, tal referência diz respeito às regras da gramática normativa.

Porém além das 33 ocorrências, o informante B. utilizou uma sentença na qual os modos verbais foram utilizados de maneira inversa ao objeto de estudo: um verbo no modo subjuntivo foi usado quando se deveria usar o modo indicativo: “Hoje existe muito assim, amizade por interesse, amizade falsa, é... que lhe traga benefício”.

Não foi possível questioná-lo sobre qual o significado desta sentença. Porém considerando os elementos da frase que indicam fato (“hoje” e “existe”), além da inserção de um quantificador (“muito”), a hipótese mais provável é que signifique: “é... que trazem benefícios [àqueles que as tem]”. Portanto não há carga semântica de incerteza, sendo necessário o verbo no indicativo.

Outra hipótese é uma mudança de pensamento do falante e que, após a pausa, teve a intenção de mudar sua posição e indicar que esses tipos de amizades hipoteticamente podem trazer benefícios: “Hoje existe muito assim, amizade por interesse, amizade falsa, é... que [supostamente] traga[m] benefício[s] [àqueles que as tem]”.

Devido aos problemas que estão presentes no entendimento da sentença, ela foi retirada do *corpus*.

7.1. Desvios da gramática normativa

A tabela abaixo mostra a quantidade de vezes em que um verbo no indicativo foi utilizado quando o recomendado é o subjuntivo e quantas vezes foi utilizado corretamente.

Variante	Ocorrência	%
Indicativo	10	30,3
Subjuntivo	23	70,7
Total	33	100,0

Tabela 3:

Ocorrências de verbos que pela gramática normativa deveriam estar no subjuntivo.

Alguns pontos devem ser considerados ao analisar-se a tabela acima. Como as entrevistas duraram menos de 13 minutos, o grau de monitoramento dos falantes pode ser considerado maior que entrevistas mais longas que permitem a adaptação à situação que o envolve (presença do entrevistador, possível constrangimento de estar sendo gravado etc.).

Mesmo com poucas ocorrências foi possível notar que quando há um distanciamento entre o verbo da principal e o verbo da subordinada, há a tendência de se usar o modo indicativo.

Dos dez casos nos quais o indicativo foi utilizado, houve três onde a ligação entre a oração anterior não estava conectada diretamente à oração que continha o subjuntivo, como no exemplo abaixo da informante A. ao responder sobre o que ela espera do novo prefeito de Campo Grande:

(7) bom... espero que ele... que ele realmente no caso mudando um pouquinho o assunto é a questão da saúde, né? porque é...

Podemos elencar algumas razões que podem ter levado a informante a utilizar o modo indicativo: a) entre a forma verbal “espero” da oração principal e a forma verbal “é”, existem doze palavras; b) a informante fez algumas pausas, o que pode representar uma reformulação de sua ideia; c) não ter compreendido plenamente a pergunta.

Da mesma maneira, em uma das ocorrências o informante B. utiliza corretamente dois verbos no subjuntivo em sequência, porém não segue o paralelismo na terceira ocorrência, provavelmente devido ao distanciamento do verbo na oração principal.

(8) eu espero que ele tenha a educação que eu tive, tenha... um ensino bom e sabe escolher o caminho correto, né... da vida.

Nas ocorrências que seguem as regras da gramática normativa, houve apenas um distanciamento por uma oração intercalada.

Outro dado importante verificado é a possível regularização dos verbos irregulares proposta por Mollica, explicado no item 4 deste artigo. A regularização praticamente tende a conjugar o verbo como infinitivo pessoal, porém não houve ocorrências desse tipo no trabalho. Entretanto é possível fazer adendos à teoria acima já que é possível considerar, por exemplo, o presente do indicativo do verbo “ir” (“eu vou”, “você vai”, etc.) como forma já consolidada pelos falantes do português brasileiro, ou seja, a frequência os fez regulares não pela forma, mas pelo uso.

Variante	Ocorrência	%
verbos irregulares	9	90,0
verbos regulares	1	10,0
Total	10	100,0

Tabela 4: Ocorrências nas quais normativamente se deveria utilizar o subjuntivo e foi usado o indicativo

O verbo *ir* ocorreu 4 vezes, sendo 3 vezes como verbo auxiliar. Também apareceram no *corpus* os verbos irregulares *estar*, *ser* e *saber*.

A ocorrência de verbos irregulares conjugados no modo subjuntivo seguindo o padrão culto foi baixa em relação aos verbos regulares. Como demonstrado na tabela 4, é possível traçar uma tendência de uso do indicativo, ao invés do subjuntivo, quando for necessário se utilizar um verbo irregular.

Variante	Ocorrência	%
verbos irregulares	9	39,1
verbos regulares	14	60,9
Total	23	100,0

Tabela 5: Ocorrências nas quais o modo subjuntivo segue o padrão culto

7.2. Relações sociolinguísticas: o subjuntivo e o falante

A entrevistada A. foi quem mais forneceu material para o *corpus* (23 ocorrências), enquanto o entrevistado B. utilizou-se de formas verbais relacionadas ao objeto de estudo apenas 11 vezes.

A distribuição de ocorrências que seguiram ou se desviaram da norma culta está descrita na tabela abaixo:

Falante	A.		B.	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
indicativo	7	30,4	3	30,0
subjuntivo	16	69,6	7	70,0
Total	23	100,0	10	100,0

Tabela 6:

Ocorrências por entrevistado nas quais o modo subjuntivo segue o padrão culto

8. *Considerações finais*

A partir desse estudo preliminar na cidade de Campo Grande, é possível verificar que as formas pelas quais as ideias do subjuntivo são expressas estão em fase de mudança. Concomitantemente os falantes se utilizam dos modos indicativo e subjuntivo para exprimirem conceitos de dúvida, incerteza e vontade.

Alguns padrões começam a criar formas, como a preferência do uso do modo indicativo quando os verbos irregulares são usados.

Apesar de não se poder afirmar devido à baixa quantidade de entrevistados, existe a possibilidade de a mudança não estar relacionada com classe social ou cultural, pois o percentual de ocorrências padrão e não padrão dos entrevistados foi muito próximo.

Afirmações mais precisas serão possíveis a partir de um trabalho com um *corpus* maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. F. *A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade*. Campinas: Unicamp, 2009. 184 p. Tese – (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BITTENCOURT, D. L. R. O uso do futuro do subjuntivo: Variação e frequência. *Interdisciplinar*, Itabaiana, v. 16, p. 117-130, jul/dez. 2012.

DEUTSCHER, G. *The unfolding of Language: The evolution of man-*

kind's greatest invention. London: Arrow Books, 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, G. J. *Sintaxe diacrônica: um estudo de caso*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno10-15.html>>. Acesso em: 27-10-2012.

Subjuntivo. In: Instituto Antônio Houaiss. *Houaiss Eletrônico*. V. 03, jun. 2009. [s.l.]: Objetiva, 2009.

VIARO, Mário Eduardo. Estratégias no ensino dos verbos irregulares do PLE para alunos falantes de outras línguas românicas. *Cadernos do Centro de Línguas*. v. 2. São Paulo: Humanitas, 1998.

**UMA ANÁLISE FILOLÓGICA
DA PRODUÇÃO EPIGRAMÁTICA
EM *ORFEU BRASÍLICO* (1736)**

Cristina Mascarenhas da Silva (UNESP)

cris_mascarenhas07@hotmail.com

Thissiane Fioreto (UNESP)

thifioreto@yahoo.com.br

1. Introdução

O documento *Orfeu Brasílico* (1736), escrito em latim, foi resultado do festejo de comemoração do recebimento do título de venerável por parte do Pe. José de Anchieta, realizado no Colégio Jesuítico da Bahia. Em consonância com as tradições do Brasil Colonial, as composições originalmente surgiram num ato acadêmico, sendo posteriormente aperfeiçoadas pelo Pe. Francisco de Almeida que editou e organizou os versos dos alunos do colégio, saindo a publicação em 1737.

Em 1998, Sebastião Tavares Pinho e equipe reeditaram o opúsculo em formato fac-similar a partir do exemplar encontrado na Biblioteca de Ciências de Lisboa, uma vez que também fora encontrado um livro na Biblioteca Nacional, porém por estar gravemente truncado, o trabalho de crítica textual e edição se deu a partir do exemplar de Lisboa. Portanto, os estudos apresentados neste artigo dão continuidade à investigação de cunho filológico iniciada por Pinho.

Tendo José de Anchieta como objeto do ato acadêmico, os alunos jesuítas escreveram um conjunto de epigramas, inicialmente fixados nas paredes do colégio, e, com a publicação do opúsculo, as composições nesta forma foram seccionadas por *Appendix Poetica* e subseccionada em três linhas – *Linea Prima*, *Linea Secunda* e *Linea Tertia* -, somando 73 composições que correspondem a 85% da obra.

Além da produção epigramática, a obra tem gêneros como o idílio, a oração, a ode, o elogio etc. Sob esse aspecto, é importante ressaltar a influência do pensamento clássico nas formas que integram *Orfeu Brasílico*. Tal orientação regia os escritos da sociedade colonial brasileira, por esse fato, é mister observar as manifestações da tradição clássica neste escrito.

Dessa forma, a investigação que se demonstra pode ser sistemati-

zada como labor da etapa da crítica histórico-literária, que no estudo das circunstâncias situam o texto dentro de um espaço temporal e sob as correntes literárias, filosóficas e políticas do mesmo. (Cf. BASSETTO, 2005, p. 53).

2. A importância do gênero epigramático no ato acadêmico José de Anchieta

Os atos acadêmicos eram festejos públicos realizados em função de celebração de uma figura solene em tom de bajulação, de forma voluntária ou obrigatória (neste caso publicada em documentos oficiais). Realizavam-se sessões literárias, missas, cavalhadas com objetivo laudatório e/ou até mesmo fúnebre. Foi durante o movimento academicista barroco que os atos foram mais proeminentes. (Cf. CASTELLO, 1971).

O *Ratio Studiorum*⁹⁵ determinava que em festas de Nossa Senhora ou de algum santo patrono se realizasse uma grande cerimônia, entendida neste contexto como ato acadêmico: “com grande pompa de orações, poesias, versos afixados à parede, variedade de emblemas e insígnias, celebre-se uma festa de Nossa Senhora (ou do Patrono), determinada pelo reitor do Colégio”.

O uso da forma epigramática neste âmbito se adéqua ao tom que a cerimônia exige pelo fato de Anchieta ser uma figura importante na sociedade colonial. A ocasião impôs uma forma altiva, como preconizou Horácio (1997, p. 57), é necessário adequar o gênero aos assuntos.

Dessa forma, a presença majoritária dos epigramas nas composições de *Orfeu Brasileiro* (1736) é um elemento cabal do fundamento clássico subjacente à obra.

A concisão e a agudeza são os traços que predominam no gênero epigramático, ainda que se varie a forma, os temas e a metrificacão, esses traços são elementos essenciais nessa composicão, conservando sempre o desfecho mordaz. (Cf. MORAES, 1992, p. 36).

Nas palavras de Guillén (2003, p. 4), assim pode ser exemplificada: “El epigrama, se decía ya en tiempos de Marcial, debe ser como una

⁹⁵ Documento pedagógico da Companhia de Jesus, disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 26-03-2013.

abeja, que es pequeña y produce la dulzura de la miel e deja el escozor del aguijon.”⁹⁶

Com efeito, o epigrama sempre produzirá um juízo, conforme Moraes (*op. cit.*, p. 36), seja ele laudatório, reprovador, moralizante etc.

De forma breve, porém eloquente, acredita-se que os epigramam em *Orfeu Brasílico* (1736) visam a produção de uma imagem de Anchieta que enaltece a ordem religiosa, bem como pode servir de exemplo aos alunos, porque com base em Elias (2001, p. 133), o poder não se institui se não houver etiquetas que o confirme.

3. Pressupostos da poética clássica em Orfeu Brasílico (1736): os epítetos da produção epigramática como elemento de erudição

O documento *Orfeu Brasílico* (1736) é composto por formas poemáticas da cultura greco-latina, escrito no idioma latino, que notadamente revelam uma preferência pelo valor humanístico. Assim, compreender o registro pautado na *Poética Clássica* é fundamental para uma leitura do seu contexto.

Com efeito, já se adiantou ao abordar a importância da escolha do gênero, um dos conceitos horácianos fundamentais é o do *decoro*. Aliado à forma, é preciso de conteúdo que não arruíne a fábula: “Se um semblante é triste, quadram-lhe as palavras sombrias; se irado, as carregadas de ameaças; se chocarreiro, as joviais; se severo, as graves.” (HORÁCIO, 1997, p. 58).

Logo, tem-se como referência que tange todo o opúsculo, por intitular a obra, a figura mitológica de Orfeu, um dos epítetos de Anchieta, sobre o mesmo, tem-se a seguinte definição:

Contrariamente à maior parte dos heróis da antiguidade, a sua glória não provém do seu vigor físico, mas dos seus dons de poeta e de músico. Os encantamentos da sua voz ou da sua lira [...] seduziam as plantas, amansavam as feras e acalmavam os ânimos dos mortais mais perigosos. (HACQUARD, 1996, p. 225).

Como elemento de decoro, associa-se Anchieta a Orfeu pelo fato de ser reconhecido por suas características intelectuais. Do mesmo modo

⁹⁶ O epigrama, já se dizia nos tempos de Marcial, deve ser como uma abelha, que é pequena e produz a doçura do mel e deixa a picada do ferrão. [tradução nossa].

que o mito grego tinha a capacidade de *amansar as feras e acalmar os ânimos* tendo como instrumento a sua voz e a sua lira, Anchieta pelo discurso era capaz de catequizar os povos gentios.

No contexto dos epigramas, pode-se enumerar duas inferências a Anchieta que reforçam a propriedade do decoro, são elas: os epítetos de *Touro da América* e *Novo Adão*.

O mito do Touro, Zeus transfigurado, é uma representação alegórica, que de acordo com Koethe (1986, p. 13) se dá no uso de uma figura concreta para explicar um abstração. Assim, o intento do autor é formalizar a ideia de que Anchieta foi o criador de uma nova prole cristã, isto é, converteu os povos indígenas que tivera contato ao cristianismo.

O mesmo ocorre com a alusão à Adão, o mito bíblico cristão de criação do mundo.

Tratam-se, pois, de alusões elevadas à figura de Anchieta, ainda que a comparação com Zeus seja pagã, neste momento ela já fora cristianizada.

Além de estar ligado ao decoro, essas referências alegóricas cumprem a regra da *verossimilhança*, pensada na *Poética* de Aristóteles (1997, p. 28): “É claro, também, pelo que atrás ficou dito, que a obra do poeta não consiste contar o que aconteceu, mas sim coisas que podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade”.

É a regra da *verossimilhança* que afiança a engenhosidade do poeta, haja vista que ela sustem todo esse edifício de referências a figuras mitológicas num discurso cristão. Assim, permite-se que Anchieta seja comparado a divindades como artifício da poesia como atestado de erudição, não como profissão de fé.

Além de cumprir o preceito da verossimilhança, as figuras mitológicas são normas do *maravilhoso*, uma das considerações aristotélicas da *Poética*. Salienta-se que o mesmo recomenda o uso nas tragédias e mais ainda nas epopeias, porém, cabe destacar que no mesmo texto, Aristóteles pontua a ideia de liberdade do poeta. (ARISTÓTELES, 1997, p. 47-48).

Os epítetos expressam não apenas os caracteres do objeto a que se referem, mas o labor do poeta, de acordo com Sobrejano (1956, p. 165), pelo uso dos nomes epítéticos é possível conhecer o estilo do autor:

[...] el género literario que mejor se presta para un estudio estilístico del epíteto es la poesía lírica, por ser este género el que responde mejor a la función expresiva del lenguaje y ser el epíteto un recurso expresivo de lenguaje, acaso el más adecuado para descubrir la personalidad [...] el estilo de un poeta.⁹⁷

Em suma, a presença desse artifício retórico revela o ideal de busca por um ideal de escrita da tradição clássica. E, ao mesmo tempo que há uma preocupação em caracterizar Anchieta como desbravador, fundador de uma nova população cristã que se deu por sua atividade de catequizador.

4. Considerações finais

Ao cabo, considera-se que por meio dos epítetos dirigidos a José de Anchieta há uma busca por um ideal de escrita da *Tradição Clássica*. A inserção de aspectos da Antiguidade como as inferências mitológicas, a escrita no idioma latino, as composições clássicas, corroboram a erudição que a escritura do livro carrega.

Em relação ao objeto do ato acadêmico, identifica-se que os epítetos escolhidos para a análise refletem a imagem de desbravador do continente americano, elevam seu mérito como cristão ao catequizar os nativos indígenas. Por esse fato é tão importante as associações com os mitos de gênese, haja vista que a formação de uma nova prole cristã era de fato algo muito caro à Igreja Católica.

Sublinha-se que este artigo objetivou a apresentar a investigação, em linhas gerais, da produção epigramática do documento *Orfeu Brasílico* (1736) até o presente momento da pesquisa. Pretende-se posteriormente deter-se em um número reduzido de epigramas a fim de se observar como é instituída, em termos horacianos, pela *ut pictura poesis* a imagem do Pe. Anchieta.

Logo, este estudo pode contribuir para a os estudos de historiografia literária, especialmente do período colonial, bem como para estudos da história do Brasil Colonial, devido ao ineditismo da tradução do opúsculo para língua portuguesa e por não haver conhecimento de outro do-

⁹⁷ O gênero literário que melhor se presta para um estudo estilístico do epíteto é a poesia lírica, por ser este gênero o que responde melhor à função expressiva da linguagem e ser o epíteto um recurso expressivo de linguagem, talvez o mais adequado para descobrir a personalidade [...] o estilo de um poeta. [Tradução nossa].

cumento que registre o ato acadêmico de comemoração do título de venerável conferido a José de Anchieta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francisco de. *Orfeu brasílico ou Exímio harmosta do mundo elemental, o venerável Padre José de Anchieta, taumaturgo do novo mundo e apóstolo do Brasil*. Edição fac-similada. Coimbra, 1998.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. v. 1, 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CASTELLO, José Aderaldo. *Manifestações literárias da era colonial*. Vol. I. 3. ed. 2ª reimp. São Paulo: Cultrix, 1975.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GUILLÉN, José. Introducción. In: *Epigramas de Marco Valerio Marcial*. 2. Ed. Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 2003, p. 3-46.

HACQUARD, Georges. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Maria Helena Trindade Lopes. S.l, 1996.

MORAES, Carlos Eduardo Mendes de. *A poesia latina de José de Cunha Cardoso na ABE*. 1992. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto – SP.

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: 26-03-2013.

SOBREJANO, Gonzalo. *El epíteto em la lirica española*. Madrid: Gre-dos, 1956.

**USO DOS QUADRINHOS EM SALA DE AULA:
AS ADAPTAÇÕES DE CLÁSSICOS DA LITERATURA
A NONA ARTE VISITA OS CLÁSSICOS**

Luciana de Castro Souza (UEMS)

luciana_castro3@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

A participação social de um indivíduo na sociedade é possibilitada pelo domínio da linguagem. É por meio desta que há comunicação entre membros de uma sociedade, há exposições de pontos de vista, de críticas, constrói-se uma visão de mundo e se produz cultura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível que haja um projeto educativo que se comprometa com a democratização social e cultural que faça com que a escola tenha a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Verifica-se, assim, que a responsabilidade da escola é imensa, uma vez que o grau de letramento da comunidade influencia diretamente no uso da linguagem pelo aluno. À escola, portanto, cabe ensinar a interagir por meio da linguagem, capacitando o discente a utilizá-la nas diversas circunstâncias. O professor, por sua vez, precisa desenvolver estratégias para o aprendizado do conhecimento linguístico e discursivo, com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Sobre essa prática discursiva, Bakhtin (1992) afirma que para cada esfera da atividade humana, há tipos relativamente estáveis de enunciados, bem como gêneros que organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de despertar no aluno a autonomia não só nos estudos de língua portuguesa, mas principalmente na maneira de organizar os enunciados, definir as intenções e propósitos comunicativos, pretende-se nesse artigo apresentar a redescoberta das histórias em quadrinhos e algumas possibilidades de uso em sala de aula. As histórias em quadrinhos, doravante HQs, de vilãs, passaram a protagonistas no ambiente escolar. Isso porque sua estrutura possibilita a leitu-

ra prazerosa e dinâmica.

A adaptação para os quadrinhos de clássicos da literatura viabilizou a leitura de obras nem sempre agradáveis e/ou atrativas principalmente para o público infantil. Pretende-se discutir certas vantagens e desvantagens no uso dessas adaptações nas aulas de língua portuguesa.

2. *Literatura em quadrinhos*

Segundo o quadrinista Will Eisner (2001), a quadrinização de narrativas tem suas primeiras tentativas no século XVI, em que havia experimentos medievais se debruçavam em uma composição verbo-icônica. Foi interrompida por um período, mas volta a ser evidenciada no século XVII. Naquele momento, circulavam panfletos e publicações populares bastante próximos à forma atual das revistas em quadrinhos.

A narrativa sequencial – ou histórias em quadrinhos –, foi reconhecida como pertencente ao universo literário, mas para tanto, sofreu durante muito tempo grande resistência. Umberto Eco (2000) foi fundamental nessa situação, pois a reconheceu como legítima forma de literatura de entretenimento.

Para que se tenha a ideia nítida a respeito dessa literatura em que se une a linguagem verbal e a linguagem não verbal, é importante a afirmação de Foucault (2009): “A ficção consiste, portanto, não em mostrar o invisível, mas em mostrar o quanto é invisível a invisibilidade do visível.” O texto, apesar de ter representações imagéticas, possui ainda muitos sentidos e imagens a serem contemplados pelo leitor, por conta de seu conhecimento de mundo, de suas vivências e de suas leituras.

No Brasil, a ascensão das adaptações das obras literárias para os quadrinhos tiveram como grande incentivador o próprio Governo Federal, ao incluir as histórias em quadrinhos de cunho educativo no Programa Biblioteca na Escola, distribuiu para estabelecimentos de ensino de todo o país. Esse grandioso cliente abriu um mercado gigantesco e fez com que as editoras buscassem mais adaptações.

Considerando que “A leitura não é prática neutra, é campo de disputa, é espaço de poder.” (ABREU, 2002), percebe-se que há confrontos entre a própria obra e o leitor, entre o imaginário da obra e o de seus interlocutores. Além do confronto que a própria leitura impõe, há o poder do mercado na circulação de obras impressas, que dominam e formam

padrões de gosto e de consumo, podendo também determinar sentidos privilegiados para a obra.

É nesse sentido que editoras e autores são desafiados, uma vez que precisam seduzir determinados leitores. Para alcançá-los, lançam mão de diversas estratégias. Criam armadilhas a fim de transformar os leitores em consumidores do produto oferecido. Dessa forma, há uma construção simbólica de um mercado consumidor, que ocorre por meio de estratégias textuais e editoriais que se mascaram.

Está posta uma das grandes dificuldades em relação às adaptações de obras clássicas da literatura para os quadrinhos, pois muitas vezes esse trabalho é feito como estratégia apenas para atender a um grande consumidor, o Governo Federal. Entretanto, ao invés de se prezar pela qualidade da adaptação, por vezes, deixa a desejar, ao empobrecer o texto com interpretações equivocadas e mesmo pela falta de esmero no trabalho com a linguagem não verbal.

3. A adaptação das obras em quadrinhos

O uso das adaptações de clássicos da literatura para os quadrinhos deve ser feito com certo cuidado. Diversos são os textos adaptados, mas é preciso um olhar atento, bem como o conhecimento aprofundado da obra que originou a HQ, o que ocasionará um trabalho de qualidade em sala de aula. Essas adaptações auxiliam no papel do professor em estimular os discentes no gosto pela leitura.

Histórias em quadrinhos baseadas em obras literárias concretizam no papel uma leitura já feita e por isso direciona o ato da leitura. E ainda, segundo Patrícia Pina (2010), “permitem que os leitores, que ainda não têm um grande repertório a ser posto em ação no ato da leitura, se identifiquem mais intensamente com as personagens e suas ações, com a trama e suas ideias.”

O quadrinista Fábio Moon, que adaptou a obra *O Alienista*, de Machado de Assis, em entrevista ao *Jornal Metodista* salienta:

Quando se está escrevendo, o mundo que você cria está nas palavras e na imaginação do leitor, enquanto nos quadrinhos você tem que mostrar tudo aquilo. Se você tiver um número de páginas limitado, você terá que escolher melhor as imagens para caber tudo isso dentro da história.

Na adaptação aos quadrinhos a imagem pode ser melhor trabalhada para traçar mais claramente a ambientação da história. Outro ponto é a

visualização de determinadas cenas na narrativa, como o silêncio, ou mesmo quando há troca de olhares entre personagens. Os quadrinhos permitem um retrato de forma nítida a cena. Segundo Elydio dos Santos Neto “a leitura dos quadrinhos favorece um desenvolvimento mais harmonioso entre as tarefas de analisar racionalmente e o trabalho de ler o mundo com sensibilidade.”

O professor precisa cuidar para que não haja um empobrecimento no estudo das HQs, pois não se pode deixar de explorar o potencial artístico e comunicacional desta linguagem. No ensino de língua portuguesa, principalmente, procurar explorar o gênero, a estrutura, a interpretação do texto/contexto. Não usar o texto como pretexto para explorar questões puramente gramaticais.

A abordagem em língua portuguesa pode contemplar o uso da linguagem verbal e visual construindo a narrativa; a sequência, as partes da narrativa; elementos da narrativa; caracterização de personagens; o papel do narrador; os tipos de discurso; breve análise do contexto em que a obra foi escrita; comparação entre a obra adaptada em quadrinhos e a obra original.

4. As HQs na sala de aula

O uso específico em sala de aula depende do planejamento do professor. Conforme Calazans (2004, p.21), os critérios para a utilização intencional das HQs em sala de aula devem ser definidos e planejados pelo próprio professor, a fim de que este possa avaliar qual tipo de HQ será mais útil para o ensino, com base nos conteúdos e objetivos de ensino e de aprendizagem a serem atingidos, em seu contexto de atuação.

O trabalho específico de língua portuguesa com as HQs visa despertar o interesse dos alunos por outras leituras, visto que várias obras da literatura clássica universal estão adaptadas para essa linguagem. Visa, também, estimular a criatividade dos alunos, mostrar que este, além de interpretar, é capaz de estabelecer relações entre textos, contextos, fazer inferências e a partir disso, produzir.

Entre professores/pesquisadores é consensual a ideia que o texto escrito é a parte mais relevante do ensino de português e que o texto não pode servir como pretexto para o ensino de gramática, ou ortografia, por exemplo, uma vez que constitui o objeto de estudo por si mesmo.

Além de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997; DOLZ & SCHNEUWLY, 1996). Trata-se de formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), as histórias em quadinhos, além de ser uma linguagem artística e de comunicação social, despertam no público infantil e jovem grande interesse devido as suas diversas possibilidades interativas e imaginativas, que podem nos auxiliar a compreender a diversidade de interpretações de imagens e temas nas produções gráficas.

Para Eisner (1989, p. 7), as “histórias em quadinhos comunicam numa linguagem que se vale de uma experiência visual comum ao criador e ao público.” Por vezes, a imagem seduz pelo fato de ser realmente comum entre eles. O uso das duas linguagens, a verbal e a visual, contempla uma interpretação ampla do sentido da narrativa, pois elas se completam. Como afirma Nepomuceno:

É importante ressaltar que o texto constituído por duas semióticas – linguagem verbal e visual – apela não apenas para a concepção da abordagem cognitiva da linguagem, mas também para um processamento mais amplo. O interlocutor precisa acessar outros conhecimentos que a língua apenas não consegue abarcar: aqueles representados pela linguagem pictórica. A orientação parte da superestrutura, quase sempre aparece no primeiro quadro, atuando cooperativamente para que isso aconteça, ou seja, é pelo traço que nos orientamos em direção aos acontecimentos da narrativa. (NEPOMUCENO, 2005, p. 66)

Para o professor Elydio dos Santos Neto, “é importante que quem esteja lendo uma adaptação saiba que não está lendo a própria obra literária, mesmo quando a adaptação mantém-se fiel ao texto literário.” Portanto, o professor precisa orientar os alunos na leitura, ressaltando que a adaptação é a obra recontada, que utiliza outra linguagem e veiculada por outro meio.

5. Considerações finais

Nos últimos anos, as histórias em quadrinhos foram redescobertas, principalmente servindo de base, inclusive, para adaptações cinematográficas de grande sucesso. Os programas do governo perceberam que o uso dos quadrinhos para apresentar os clássicos da literatura servia como um trampolim para o despertar de uma nova geração de leitores.

Sem dúvidas, não só para o jovem leitor, mas também para leitores mais seletos e mais experientes, as obras adaptadas em quadrinhos – de boa qualidade – chamam atenção e proporcionam grande prazer no momento da leitura. É um momento em que imagens e sentidos são construídos.

A escolha da obra a ser trabalhada em sala de aula precisa passar pelo crivo do professor, que deve conhecer a obra original a fundo e só depois de um estudo minucioso da adaptação, escolher a que melhor cumprirá o objetivo final: despertar o aluno para diversas leituras.

Muito se questiona a respeito da qualidade nas adaptações de clássicos da literatura para os quadrinhos. Entretanto, muitas voltadas a um público de jovens leitores, apresentam mais vantagens do que desvantagens. Por isso, o papel do professor é fundamental no momento em que apresenta aos alunos tais textos, ressaltando que precisam ser bem planejadas e com objetivos específicos a serem trabalhados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Prefácios: percursos da leitura. In: _____. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 2002, p. 9-17.

ARANHA, Gláucio. MOREIRA, Mariana. ARAÚJO, Paula. Adaptações cinematográficas e literatura de entretenimento: um olhar sobre as aventuras de super-heróis. *Intertexto*, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: _____. *Ditos e escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

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, 2012.

MOYA, Álvaro. *Shazam*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NEPOMUCENO, Terezinha. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura em Hq: interações entre textos e leitores na contemporaneidade. Rio de Janeiro: *Revista Semioses*, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A ANÁLISE DO DISCURSO E OS “SILÊNCIOS AUDÍVEIS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN)
sgarbi@unigran.br

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UFGD)

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinado) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (Pêcheux, 2006)

1. Introdução

A análise do discurso - AD- teve início na França na década de 60. Michel Pêcheux foi fundador da Escola de Análise do Discurso, a qual fomentava discursos acerca das relações entre linguagens e ideologias e como essas se manifestavam linguisticamente. Decorrente das mudanças que o autor estabelecia em suas análises, Pêcheux (2006) instituiu a divisão da análise do discurso em três épocas, AD1, AD2 e AD3. Em AD1 o sujeito era considerado como o sendo 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 é visto como produto das ideologias que determinam o que deve ou pode ser dito, ou seja, “assujeitado”.

Posteriormente, Pêcheux traz para as discussões da análise do discurso as noções de interdiscurso, porém não descarta a concepção de sujeito discursivo como decorrência do assujeitamento. Na AD3, surgem 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 passa a ser *corpus* de análise, como por exemplo, o cotidiano das minorias até então desprezado. Segundo Michel Pêcheux (2006, p. 48), “[...] o choque em retorno, obriga os olhares a se voltarem para o

que passa realmente “embaixo”, nos espaços infra estatais que constituem o ordinário das massas, especialmente em período de crise”.

Com essa nova tendência teórica, a análise do discurso passa a avaliar a heterogeneidade dos fatos, desfazendo-se dos modos tradicionais de análises, buscando considerar em seus trabalhos os discursos juntamente aos acontecimentos históricos priorizando os múltiplos enunciados. A análise do discurso é posta 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, desse 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 à operação que pode se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria linguística. (MAINGUENEAU, 1997, p.18)

É importante ressaltar que este trabalho faz parte de um projeto maior intitulado Representação Étnico Racial: uma reflexão via grupo de estudos desenvolvido em um Centro de Educação Infantil Municipal, CEIM, que tem como foco evidenciar as práticas discursivas que não proporcionam a visibilidade de todas as etnias presentes na instituição escolar. O CEIM em questão está localizado na periferia da cidade e recebe crianças de 0 a 4 anos e, segundo levantamento já realizado, há a presença de crianças afrodescendentes e indígenas.

Parece haver um silenciamento intencional em relação ao que não está de acordo com que é aceito pela sociedade dominante, assim, torna-se mais conveniente manter um único padrão para todos, apagando, silenciando os demais. Portanto, esse silêncio, que aparentemente não diz nada, contribui para determinar os lugares de cada identidade e sua posição na sociedade de forma positiva ou negativa, pois, 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).

Partindo do pressuposto de que o discurso é ação social e de que os significados das palavras não estão em si, mas em sua situação de produção, Bakhtin (2006) assinala que na realidade não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A pala-

bra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Nessa mesma direção, Pêcheux aponta que:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2009, p.160).

Trazendo essas concepções de formações ideológicas para o âmbito da educação, mais precisamente para o CEIM anteriormente referido, podemos constatar que, realmente, o sujeito é interpelado pela ideologia. Para melhor situar o leitor, trazemos uma frase da coordenadora da instituição ao receber a solicitação de autorização para o desenvolvimento do projeto citado, a qual afirmou que “Seu projeto parece legal, mas aqui não tem muitos negros e índios”. Isso nos remete a um típico discurso impregnado de outras construções sócio-históricas, ou seja, de outros discursos que tentam afirmar uma falsa democracia racial e a negação de que no Brasil há racismo. Desse modo, certificamos de que não existe discurso neutro, como podemos observar nas argumentações de Foucault, em *La Arqueologia del Saber*.

No hay enunciado en general, enunciado libre, neutro e independiente, sino siempre un enunciado que forma parte de una serie o de un conjunto, que desempeña un papel em médio de los demás, que se apoya em ellos y se distingue de ellos: se incorpora siempre a um juego enunciativo, e nel que tiene su parte, por ligera e infima que sea. (FOUCAULT, 2007, p. 130).

Os discursos existem a partir de um confronto de forças que aponta para algo que não está resolvido, assim, o discurso de igualdade racial só existe em oposição ao de desigualdade. Portanto, é possível afirmar que não somos a origem de nossos discursos, estamos sempre falando a partir de outros discursos, o que pronunciamos não está em nós, foi construído socialmente. Esse cruzamento de discursos é conceituado como Interdiscursos segundo Maingueneau:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré - construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (MAINGUENEAU, 1997, p. 113)

O verdadeiro sentido de uma formação discursiva não está a *priori* definido, é sempre relativo e passivo de interferências e para o sujeito que a constrói, cria sempre a ilusão de um sentido real. Observando as

considerações de Maingueneau, constatamos que:

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, não se constituindo em um limite que, por ser traçado de modo definitivo, separa um interior e um exterior, mas inscrevendo-se entre diversas formações discursivas, como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica. (MAINGUENEAU, 1997, p. 112).

A ilusão que o sujeito tem de estar proferindo um discurso, considerado de seu ponto de vista como real pode ser contestada a partir das exposições de Pêcheux (2009, p. 179), pois na verdade, todo “ponto de vista” é o ponto de vista de um sujeito e esse sujeito se faz discursivamente a partir dos demais discursos de outros “eus” e/ou “nós”. Logo, podemos assinalar que, no discurso da coordenadora, estava presente a falsa ilusão de um discurso real, o fato de não perceber a existência de negros e indígenas no CEIM. Assim, a discussão da questão racial se revela desnecessária, como se a sociedade se limitasse às paredes da escola, desconsiderando, totalmente, todo o contexto, visto que o CEIM se localiza na periferia da cidade e, segundo levantamento já realizado na instituição, mais de 60% das crianças matriculadas são declaradas pardas. Portanto, podemos inferir que existem muitas formas de eliminar uma população ou uma etnia. Uma delas seria a morte propriamente dita, outra, seria a imposição, ou a transformação do outro naquilo que se tem como verdade, verdade de uma força que determina a mesma verdade imposta.

O desinteresse pela questão racial presente na fala da educadora caracteriza o que Ducrot (1987, p. 32), conceitua como subentendido: pertence ao sentido sem estar antecipado ou prefigurado na significação, só pode aparecer no momento dessa enunciação e que depende do próprio enunciado. Essa significação pode ser compreendida como uma forma de extinção, visto que, ao silenciar, não dar visibilidade ao fato, contribuirá para o “apagamento” das etnias em questão. Entretanto, segundo (BAKHTIN, 2006, p. 31), “[...] não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social[...]”, logo, pode-se constatar que um dizer só é dito porque é permitido que se diga, existe um consenso social que o legitima. Portanto, são esses campos não logicamente estabilizados que interessam à análise do discurso, visto que o novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento do seu retorno, de acordo com Foucault, (2004). Assim a análise do discurso visa evidenciar as contradições de dizeres construídas historicamente, que mais se escondem que se mostram, e as consequências desses ditos e não ditos na formação de uma identidade ou da identi-

dade.

2. *Identidade no ambiente escolar*

Considerada como representante do Estado, a escola desempenha o papel de estabelecer a ordem, ou seja, contribuir para a formação de identidades que atendam seus interesses. Esse papel não condiz com a sua função que, *a priori*, seria a de se manter neutra, no sentido de prestigiar ou desprestigiar um ou outro valor, entretanto se mostra como reprodutora dos discursos dominantes. Como sugere Foucault.

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 2004, p. 15).

O espaço escolar, caracterizado como instituição, nos permite visibilizar as práticas ideológicas que mantêm as identidades. Essas identidades são afirmadas pelas autoridades dos discursos pedagógicos que em sua maioria são discursos positivos em oposição a outros que não atendem aos padrões já estabelecidos.

Como sugestão de conscientização dos discursos proferidos na escola, Van Dijk (2008) afirma que:

As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multi-étnicas. (VAN DIJK, 2008, p. 15)

De acordo com as colocações do autor, podemos inferir que é, inclusive, no ambiente escolar que a criança tem mais probabilidade de internalizar as ideologias, visto que é onde passa maior tempo. Nesse ambiente, as identidades, tanto as representadas como positivas, como as que estão constantemente sendo silenciadas, são construídas juntamente, instaurando, assim, um relacionamento conflituoso. Esse conflito contribui para a geração de novas identidades, dando origem a uma identidade não só conflituosa, mas também fragmentada, pois o ideário dessa sociedade baseada nos valores eurocêntricos está pautado nas representações sociais da etnia branca.

Assim, toda a construção histórica relacionada ao negro de forma negativa, contribui para determinar qual identidade ele deve assumir. Essa determinação parece contradizer as colocações de Hall (2003), segundo a qual na atualidade não é possível pessoas terem apenas uma identidade fixa, sem resquícios de outras identidades, há sempre possibilidades de novas identidades.

Elas carregam os traços das culturas das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2003, p. 88-89)

Aos indivíduos negros e indígenas não é permitido assumirem outra identidade a não ser a que lhes foi imputada, instaurando assim o conflito, por não quererem pertencer a uma identidade de submissão e sofrimento herdada do passado e por não podem assumir uma identidade em que a todo o momento tem suas características negadas como sujeitos e seres humanos na sociedade. No entanto, a posição de Hall dialoga com a situação atual dessas minorias quando diz que as identidades nacionais não estão livres do jogo de poder e das contradições internas, visto que são formadas por uma diversidade significativa. (HALL, 2003, p. 65). Nessa mesma direção as considerações de Bhabha, (1998), nos sugerem que a identidade nunca é um elemento *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre é um processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. (BHABHA, 1998, p. 9).

Os discursos que fomentam as desigualdades e propagam uma imagem estereotipada das minorias étnicas precisam ser combatidos no meio escolar. Segundo (BHABHA, 1998, p. 9) a imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade.

O contexto escolar, por sua heterogeneidade, nos sugere ser o local mais adequado para embate contra os discursos racistas. Cabe ressaltar que o ambiente escolar não é o único e principal gestor das práticas de preconceitos raciais, porém, a convivência harmoniosa que aparenta existir nele torna - se contraditória ao observarmos a quase não visibilidade das diferentes etnias nos cartazes, fotos e livros infantis, entre outros materiais que circulam no ambiente escolar. Essa pouca ou inexistente representatividade pode ser decorrente da falta de preparo dos profissionais da educação ou mesmo por comodismo dos mesmos, assim, deixar tudo como está parece facilitar o domínio da situação. As discussões raciais

são questões que precisam ser postas em pauta, precisam ser ditas, para isso os profissionais carecem ser qualificados para discursarem com propriedades sobre esse tema. Nesse sentido Foucault (2004), afirma que:

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver, à partida, qualificado para o fazer. Mais precisamente: as regiões do discurso não estão todas igualmente abertas e penetráveis; algumas estão muito bem defendidas (são diferenciadas e são diferenciantes), enquanto outras parecem abertas a todos os ventos e parecem estar colocadas à disposição de cada sujeito falante sem restrições prévias. (FOUCAULT, 2004, p. 13).

Desse modo reafirmamos a importância da qualificação dos profissionais da educação para uma educação mais sensível às diversidades presentes no ambiente escolar. Ressaltamos o peso esmagador dos discursos, assim, da mesma forma que eles são utilizados para dar sustentação às práticas racistas, entendemos que podemos utilizá-los para combater esses mesmos discursos. Nessa mesma direção, temos as contribuições de Van Dijk, enfatizando a produção discursiva, visto que o racismo é um produto das ideologias e constitui-se e materializa – se pela linguagem.

As ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala. E vice versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade. (VAN DIJK, 2008, p. 135).

Assim, percebemos a questão das diversidades étnico-raciais como um tema que necessita ser discutido exaustivamente a ponto de, realmente, ser encarado como um conflito ainda não resolvido em nossa sociedade. A instituição escolar, como um lugar de inclusão, carece de estabelecer esse diálogo a fim de promover uma desarticulação dos discursos postos como naturais.

3. Considerações finais

Ao entendermos que todo processo de construção sócio histórica está relacionado com a linguagem, podemos sugerir que analisar o discurso é tentar entender a língua com toda sua complexidade, isso implica mobilizar outros campos de saberes. As colaborações dessas outras fontes 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. Pêcheux (2006) afirma que:

É porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. (PÊCHEUX, 2006, p. 54)

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. A análise não pode ser realizada buscando encontrar o sentido no texto, o analista é quem, a partir de uma base teórica, irá produzir esse sentido. Desse modo, entendemos que não devemos realizar uma leitura de um determinado texto com o intuito de extrair o sentido em si, mas sim de atribuir um sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DIJK, Teun A. Van. (Org.). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *La arqueologia del saber*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes,

2007.

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências da análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

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, 2006.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEC, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 1996.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

**LINGUÍSTICA HISTÓRICA E LINGUÍSTICA DE CORPUS:
UMA PROPOSTA PARA DICIONÁRIO BILÍNGUE
PORTUGUÊS-INGLÊS**

Márcio Issamu Yamamoto (UFU)
issamu2009@gmail.com

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar, explicitar e detalhar os passos que serão tomados para confecção de um dicionário bilíngue português-inglês, na área de linguística histórica e, metodologicamente embasado na linguística de *corpus*, denominado *VoTec* – Vocabulário Técnico – disponível na rede mundial de computadores⁹⁸ e de acesso gratuito. Esse dicionário tem o intuito de servir a profissionais da Linguística, tradutores e quaisquer outros profissionais interessados na área de tradução e obras bilíngues. Para a confecção deste dicionário serão levantados *corpora* em português e inglês de linguística histórica, etimologia e filologia. Posteriormente estes *corpora* serão tratados com a ferramenta *Wordsmith Tools* (SCOTT, 2009)⁹⁹ para construção de uma lista de palavras (*Wordlist*) e de palavras-chave (*Keywords*). A partir dessas listas serão selecionados os termos que serão dicionarizados nessas duas línguas, cujas definições serão provenientes dos contextos nos quais eles estiverem inseridos. Esses contextos serão identificados pelo concordanciador (*Concord*), de onde extrairemos os conceitos para a formação das definições. As definições serão inseridas na plataforma do *VoTec* e posteriormente disponibilizadas na Internet.

2. Linguística histórica e linguística de corpus

A concepção desta obra terminográfica será beneficiada pela linguística histórica e pela metodologia da linguística de *corpus*. Aquela responsável por estudar a história das línguas e descrevê-las em seus contextos histórico-sociais (COSERIU, 1979, p. 236; SILVA, 2008, p. 30), e esta proveniente da evolução tecnológica e usada para o tratamento de *corpora* como modo de investigação empírica da linguagem (VIANA,

⁹⁸ Dicionário disponível em <www.pos.voteconline.com.br>. Acesso em: 23-03-2013.

⁹⁹ Programa disponível em <http://lexically.net/wordsmith/version5>. Acesso em: 23-03-2013.

2010, p. 27, 34).

Como definição de *corpus*, apoiamo-nos em Viana (2010, p. 27) que o define como uma compilação de textos de ocorrência natural que representa uma certa língua ou seus aspectos mais específicos para que possibilite uma análise linguística pré-estabelecida. Os *corpora* que serão utilizados para esta obra terminográfica serão compilados na área da linguística teórica, subárea da filologia, etimologia e linguística histórica. A linguística histórica foi escolhida pois é uma área que pode ser útil ao ensino de língua portuguesa e para o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente com sua contribuição com os metaplasmos. Além dessa vantagem, há aspectos das áreas da fonologia e ortografia que permeiam o ensino da língua portuguesa e que podem ser elucidados com o auxílio da linguística histórica. Esses *corpora* são de caráter acadêmico, tais quais artigos científicos, dissertações e teses. Essa variedade de textos contribui para o enriquecimento da “gama de dados e aproxima um pouco mais o linguista da ideal onisciência dos dados da *huge chart bloomfieldiana*.” (VIARO, 2011, p. 104).

3. *Árvore de domínio*

Para iniciar, tomaremos a árvore de domínio da linguística com o objetivo de delimitar o campo de pesquisa terminográfica na área da linguística histórica. Para construção da obra terminográfica teremos uma macro e uma microestrutura que servem à elaboração das fichas terminológicas, nas quais os termos serão selecionados e inseridos por ordem de maior frequência nos *corpora*.

Árvore do Campo da Linguística

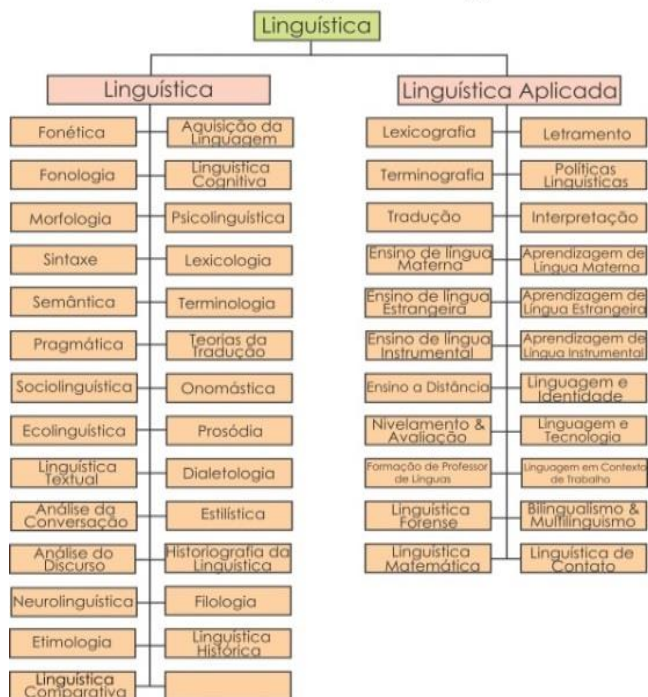
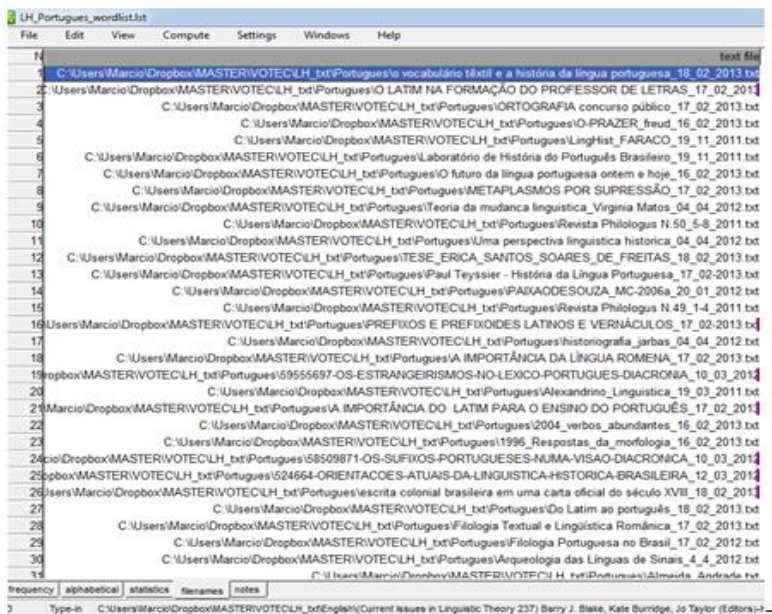


Figura 1. Árvore de domínio da linguística em construção segundo Fromm (2012).

4. Coleta e análise de corpora

Os *corpora* que estão sendo usados para extração de termos e contextos para criação do banco de dados são arquivos da área acadêmica, sendo eles artigos científicos, dissertações, teses ou livros nas subáreas de etimologia, filologia e linguística histórica. Os arquivos são de acesso público, baixados em formato pdf e salvos em formato txt a partir de *sites* específicos da internet. Dentre eles, citamos os *sites* da *Revista Philologus*, disponível em <<http://filologia.org.br/revista>>, e *Filologia e Linguística Portuguesa*, disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlev/lport/flp>> para o *corpus* de língua portuguesa e a base de dados Jstor, disponível em: <<http://www.jstor.org>> para o *corpus* de língua inglesa. Ressalvamos que este último disponibiliza

um maior número de artigos ao ser acessado de um servidor público federal devido a acordos interinstitucionais. Os arquivos são salvos em formato txt para possibilitar a leitura pelo programa *WordSmith Tool* - doravante *WST* -, ferramenta usada para análises lexicais. O tamanho dos *corpora* usados é de 536.330 palavras para o português, com 33 textos, e de 521.794 para o inglês, com 8 textos. De acordo com a classificação proposta por Viana (2011, p. 30), esses *corpora* classificam-se como: especializado, escrito, sincrônico, contemporâneo, estático, bilíngue não paralelo e de primeira língua. O *corpus* especializado, que objetiva a linguagem de especialidade contrasta com o de língua geral. O escrito contrasta com o oral; o sincrônico é aquele que traz o registro de uma dada língua num momento específico da história, enquanto o diacrônico cobre períodos diferentes dessa língua. É contemporâneo pois reflete a produção do tempo presente; estático significa que o *corpus* não permite ser alterado, ou seja, a inclusão ou exclusão de textos não pode ser realizada. Bilíngue, nesse caso, por abarcar a língua portuguesa e inglesa, não paralelo pois o *corpus* do português não é uma tradução do texto em inglês ou vice-versa. Um *corpus* de primeira língua significa que seus autores têm essa língua como língua nativa.



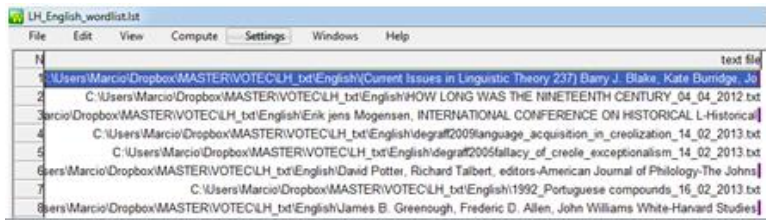


Figura 2. Visão parcial dos arquivos que fazem parte dos *corpora* de Linguística Histórica.

O primeiro passo tomado para o tratamento dos *corpora* é a utilização de três ferramentas do WST: o gerador de listas de palavras, o extrator de palavras-chave e o concordanciador (VIANA, 2011, p. 43). O gerador de lista de palavras levanta as formas diferentes de palavras no *corpus* com suas frequências a partir de uma seleção de textos estabelecida pelo pesquisador.

N	Word	Freq	%	Texts	%_lemma	Set
1	DE	22.242	4.15	33	100.00	
2	A	14.583	2.72	33	100.00	
3	E	11.448	2.13	33	100.00	
4	O	11.186	2.09	33	100.00	
5	QUE	10.692	1.99	33	100.00	
6	DO	8.056	1.50	33	100.00	
7	EM	7.017	1.31	33	100.00	
8	DA	6.486	1.21	33	100.00	
9	SE	6.151	1.15	33	100.00	
10	NO	4.038	0.75	33	100.00	
11	OU	3.852	0.72	33	100.00	
12	COM	3.494	0.65	33	100.00	
13	UM	3.446	0.64	33	100.00	
14	OS	3.426	0.64	33	100.00	
15	UMA	3.355	0.63	33	100.00	
16	E	3.337	0.62	33	100.00	
17	COMO	3.208	0.60	33	100.00	
18	POR	3.148	0.59	33	100.00	
19	PARA	3.101	0.58	33	100.00	
20	NA	2.853	0.53	33	100.00	

N	Word	Freq	%	Texts	%_lemma	Set
1	THE	29.241	5.60	8	100.00	
2	OF	17.846	3.42	8	100.00	
3	IN	13.829	2.65	8	100.00	
4	AND	11.046	2.12	8	100.00	
5	A	8.159	1.76	8	100.00	
6	TO	8.410	1.61	8	100.00	
7	IS	5.950	1.14	8	100.00	
8	THAT	5.001	0.96	8	100.00	
9	AS	4.456	0.85	8	100.00	
10	I	3.207	0.61	8	100.00	
11	FOR	3.042	0.58	8	100.00	
12	WITH	2.910	0.56	8	100.00	
13	BE	2.856	0.55	8	100.00	
14	IT	2.825	0.54	8	100.00	
15	THIS	2.809	0.54	8	100.00	
16	BY	2.551	0.49	8	100.00	
17	ON	2.324	0.45	8	100.00	
18	ARE	2.301	0.44	8	100.00	
19	FROM	2.220	0.43	8	100.00	
20	NOT	2.128	0.41	8	100.00	

Figura 3. Lista de palavras em ordem de frequência do *corpus* de Linguística Histórica (visão parcial).

Além do gerador de lista de palavras, usamos também o extrator de palavras-chave para levantar os termos que existem no *corpus* de estudo e compará-los com palavras de um *corpus* de referência. Nesse caso, usamos o *corpus* de referência BNC e ANC, de 122 milhões de palavras, para a língua inglesa, e o Banco do Português, 689 milhões de palavras, para o português. Após essa comparação, o WST exhibe as palavras-chaves positivas, aquelas que servem para identificar o *corpus* a ser descrito. Isto significa que as palavras que aparecem na lista de palavras-chave são aquelas que são mais recorrentes no *corpus* de estudo do que no *corpus* de referência, o que é chamado de chavicidade. “A chavicidade reporta o resultado de um procedimento estatístico pelo qual a ferra-

menta levanta o quão importante cada palavra-chave positiva é para o corpus de pesquisa em relação ao de referência” (VIANA, 2011, p. 64).

Figura 4. Lista de palavras-chave do corpus de linguística histórica (visão parcial).

A terceira ferramenta utilizada é o concordanciador, ferramenta que permite a análise de uma palavra em seu contexto¹⁰⁰. Os resultados dessa ferramenta são dispostos em linhas de concordância, fragmentos dos textos que são exibidos, a partir de uma palavra selecionada pelo usuário.

Concordance	Selected Word	Context	Percentage	File
1	língua	é outra coisa. Para ela, a língua é uma expressão da	3,573 285 33%	0 3%
2	língua	Neto (1986:18) declare. A língua é um produto social. é	3,283 104 78%	0 37%
3	língua	Nossa língua, como toda língua, é um rastro de velhos	1,165 51 18%	0 43%
4	língua	estática de língua – a língua é em si mesma um	3,152 99 34%	0 36%
5	língua	em que a aquisição da nova língua é feita por indivíduos	1,566 54 65%	0 20%
6	língua	(2005: 24) que diz que “a língua é uma realidade	4,911 155 73%	0 77%
7	língua	preceito saussuriano de que a língua é forma não substância	19,763 985 35%	0 33%
8	língua	da gênese e evolução da língua é um “vôo cego”, se tais	368 11 32%	0 9%
9	língua	O léxico de uma língua é constituído por	204 7 38%	0 7%
10	língua	perspectiva da crítica textual, a língua é apenas um dos	1,268 65 14%	0 34%
11	língua	língua e que o estudo da língua é objeto da Linguística,	247 11 62%	0 7%
12	língua	tanto, sabendo-se que cada língua é fruto da conjunção	51 1 10%	0 3%
13	língua	linguística. E, nesse sentido, a língua é mais do que uma	3,119 98 30%	0 35%
14	língua	, acha que a sintaxe de uma língua é atin-gida primeiro que	43,033 2,395 32%	0 73%
15	língua	de regras sintáticas de uma língua é também relativamente	4,013 277 95%	0 3%
16	língua	a coletividade as repete. A língua é eminentemente	8,857 409 11%	0 78%
17	língua	particularidades locais de sua língua é a consequência dos	8,947 414 60%	0 74%
18	língua	dos fonemas – os sons da língua – é impressionante	39,873 1,695 66%	0 73%
19	língua	com o historiógrafo da língua é um esquecimento de	8,352 283 27%	0 94%
20	língua	períodos antigos de qualquer língua é algo difícil e que	401 24 23%	0 5%
21	língua	possibilita visualizar como a língua é usada por uma	471 28 74%	0 8%
22	língua	autoritária de uma língua é um instrumento que	12,965 826 60%	0 78%
23	língua	partindo do princípio de que a língua é expressão de cultura,	311 20 85%	0 10%

Figura 5. Linha de concordância para o termo língua seguida do colocado é (vista parcial).

¹⁰⁰ Cotexto em Linguística de Corpus refere-se ao ambiente linguístico, isto é, os itens lexicais que estão à direita e à esquerda de uma dada palavra. (VIANA, 2011, pg. 71).

5. VoTec

Feitos os levantamentos de *corpora*, as listas de palavras e de palavras-chave, os dados serão inseridos na plataforma do VoTec para construção da macro e microestrutura do dicionário. Para definirmos essa plataforma, “VoTec é uma ferramenta que se vale de *corpora* técnicos para a construção de seus verbetes e de um banco de dados (ambos exaustivamente descritos) para o seu funcionamento”. (FROMM, 2007, pg. 8). É uma ferramenta que oferece várias formas de visualização (normal e descritiva), e as consultas podem ser nos módulos total, tradutor e modular. A visualização normal é o formato que segue o padrão dos dicionários impressos. Diferentemente dessa, a descritiva apresenta os dados de forma hierárquica e detalhadamente. Nas opções de consulta, a de módulo total disponibiliza todos os campos do banco de dados, sendo de caráter lexicográfico; em seguida, a de módulo tradutor permite ao consulente acessar as informações mais frequentes usadas por tradutores, tais quais: área de especialidade, tradução, sinônimos, definição, entre outros. Finalmente, a consulta modular exhibe a microestrutura de acordo com a busca do consulente, acelerando sua busca pela seleção mais específica de dados. Além dessas opções de visualização, o *site* disponibiliza ao usuário acesso para consultas externas.

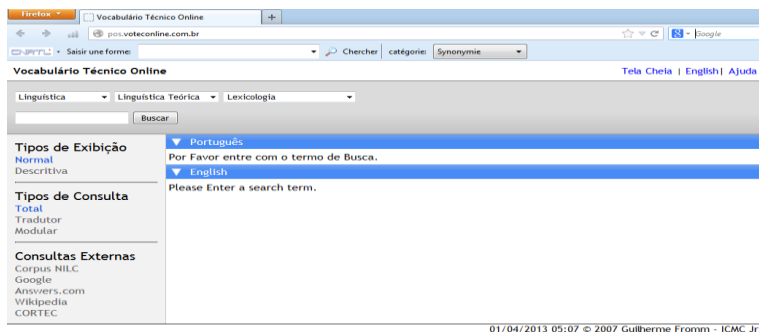


Figura 6. Visualização da página inicial do VoTec.

A abordagem do banco de dados adotada para o VoTec é a lexicográfica, na qual os campos usados para a criação do verbete do dicionário constam na ficha terminológica. O acesso do pesquisador ao banco de dados se faz por meio do cadastro de um usuário e de uma senha pessoal. Na próxima tela ele pode clicar na opção Novo Termo e iniciar o processo de registro de dados na plataforma.

The screenshot shows the 'Vocabulário Técnico Online' interface. The page title is 'Novo Termo'. At the top right, there are links for 'Tela Cheia' and 'English'. Below the title, there is a 'Voltar ao painel' button. The main section is labeled 'Passo 1' and contains the following fields: 'Termo' (a text input field), 'Língua' (a dropdown menu with 'Português' selected), and 'Ontologia' (a dropdown menu with 'Escolha uma Área' selected). Below the 'Ontologia' dropdown is a 'Próximo Passo (Contextos)' button. At the bottom right of the page, there is a small copyright notice: '01/04/2013 06:10 © 2007 FFLCH - ICMC Jr.'

Figura 7. Visualização do passo 1 para cadastro de termos no VoTec.

Nessa primeira página, o pesquisador deve inserir o termo a ser registrado no item Termo, após deve escolher a língua do referido termo (português ou inglês) e, finalmente, escolher sua ontologia desde a grande área, nesse caso linguística, até a subárea: linguística histórica. Selecionados esses dados, o próximo passo será o cadastro de contextos.

The screenshot shows the 'Vocabulário Técnico Online' interface for 'Cadastro de Contextos para língua'. At the top right, there are links for 'Tela Cheia' and 'English'. Below the title, there are 'Voltar ao Painel' and 'Próximo Passo' buttons. The main section is labeled 'Novo Contexto' and 'Passo 2'. It contains the following fields: 'Exemplo*' (a text input field), 'Conceito*' (a text input field), 'Fonte' (a dropdown menu with 'OPDF' selected), and 'Data de Coleta*' (a date input field with a format example '(dia/mês/ano ex.: 18/03/2007)'). There is a 'Salvar' button at the bottom and a 'Cadastrar Nova' link in blue text.

Figura 8. Visualização da página Cadastro de contextos para língua (visão parcial).

Nesta etapa do procedimento, no espaço chamado Exemplo*, registramos o contexto no qual o termo se insere, dados esses provenientes do concordanciador do WST. A partir desse exemplo, faz-se um recorte de possíveis contextos definitórios ou explicativos¹⁰¹ e o transpomos para

¹⁰¹ Segundo Aubert (1996, p. 66-67), "os contextos explicativos apresentam alguns traços conceptuais pertinentes específicos do termo sob observação, frequentemente relativos à materialidade, finalidade, funcionamento e similares. [...] Talvez mais desejáveis, mas certamente menos encontrados, os contextos definitórios proporcionam um conjunto completo dos traços conceptuais distintivos do termo.

o campo Conceito*. Abaixo desse campo, há o campo Data de coleta* onde inserimos a data em que o texto do *corpus* foi coletado, registrado no documento em formato txt. Na parte inferior dessa página, há o registro dos contextos cadastrados. À direita desse campo há as opções editar e excluir que podem ser usadas para alteração ou exclusão de dados, de acordo com a avaliação do pesquisador.

Contextos Cadastrados			
Exemplo	Conceito	Fonte	Ações
Para Mattos e Silva, um estudo que trabalhe com a sincronia contemporânea não exige tanto quanto o trabalho que objective mergulhar, por exemplo, no português arcaico. Por essa razão, os aspectos sociais são tão importantes, visto que possibilita visualizar como a língua é usada por uma determinada comunidade.	aspectos sociais possibilitam visualizar como a língua é usada por uma determinada comunidade.	PDF 04/04/2012	editar - excluir
Embora encontremos em Ferdinand de Saussure esclarecimentos para aqueles que postulam uma concepção estática de língua - a língua é em si mesma um sistema imutável -, podemos observar que, por essa perspectiva, a língua que não muda não é a mesma exposta aos fatores externos, ou seja, aquela constituída pela historicidade e concretizada pela interação humana.	constituída pela historicidade e concretizada pela interação humana.	PDF 04/04/2012	editar - excluir
Nossa língua, como toda língua, 'é um rastro de velhos mistérios', no dizer de Guimarães Rosa, é um produto histórico, cujas marcas hão de ser perquerizadas através dos tempos. O túnel do tempo, expressão consagrada por Tarallo, levar-nos-á aos mistérios tão indezessáveis, às raízes - qual a diferença entre radical e raiz? - às respostas a tantos porquês grotescamente dosados como regras e/ ou exceções gramaticais.	é um produto histórico	PDF 17/02/2013	editar - excluir
A língua é eminentemente mutável no tempo e o seu movimento de mudança tem o caráter de uma evolução,	mutável no tempo e o seu movimento de mudança tem o caráter de uma	PDF 18/02/2013	editar - excluir

Figura 9. Visualização da página Cadastro de contextos para o termo língua (visão parcial).

O acesso ao próximo procedimento é possível ao clicar-se sobre o ícone Próximo passo no canto superior direito da página.

Tela Chela | English

Vocabulário Técnico Online

Termo: língua

Passo Anterior Salvar Sair sem salvar

Contextos **Conceito Final / Definição**

Exemplo	Conceito	Fonte
1 A língua é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigado a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem o destino dos que a falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam.	um produto social, é uma atividade do espírito humano	PDF 04/04/0

Dados Traços Distintivos Semântica Termo Equivalente Termos Remissivos Informações Enciclopédicas

Dados

Ontologia: Linguística > Linguística Teórica > Linguística Histórica

Figura 10. Visualização da página de construção de microestrutura da página do VoTec.

Nesse momento do preenchimento da ficha terminográfica, o pesquisador preencherá as abas (i) Dados, (ii) Traços distintivos, (iii) Semântica, (iv) Termo equivalente, (v) Termos remissivos, (vi) Informações enciclopédicas e (vii) Conceito Final/Definição. Abaixo segue uma descrição de cada um deles e o que deve ser inserido.

(i) **Dados:** na parte superior desta aba temos os dados ontológicos do termo. Nesse caso: Linguística > Linguística Teórica > Linguística Histórica. Logo abaixo, há o campo categoria gramatical, onde selecionamos a opção substantivo para o termo *língua*, no canto esquerdo. À direita há o campo Número onde selecionamos a opção singular, plural ou dual (como *lápis*, por exemplo). À esquerda, abaixo da categoria gramatical, há o campo Gênero, onde selecionamos as opções masculino, feminino ou neutro. À direita há o campo Sigla/Acrônimo, muito usados para nomes de instituições ou termos da informática, tais quais CPU, CD-Rom, etc. Em seguida abaixo, há a Entrada por extenso – o significado de uma abreviação ou acrônimo, Variações morfossintáticas como *center* e *centre* no inglês, e Acepção n^o- campo usado para termos polissêmicos, como memória em informática (distinção feita para *software* e *hardware*). Logo abaixo desses itens há o registro de dados em relação ao *corpus*: dispostos lado a lado, eles são (a) Posição na ordem de frequência e (b) N^o de ocorrências do termo, dados provenientes da lista de palavras do WST.

Dados		Traços Distintivos	Semântica	Termo Equivalente	Termos Remissivos	Informações Enciclopédicas
Dados						
Ontologia:	Linguística > Linguística Teórica > Linguística Histórica					..:
Categoria Gramatical:	Substantivo	Número:	Singular			
Gênero:	Masculino	Sigla/Acrônimo:				
Entrada por Extenso:	Língua					
Var. Morfossintáticas:						
Acepção N°:						
Cópus						
Posição na Ordem de Frequência:	26	N° de Ocorrências do termo:	1964			

Figura 11. Visualização da aba Dados da página do VoTec.

(ii) **Traços distintivos:** nesse campo da ficha terminográfica são inseridos as informações extraídas dos contextos/exemplos que servirão à construção da definição final. Os dados serão organizados em colunas, nas quais os diferentes traços distintivos serão listados. Cada linha repre-

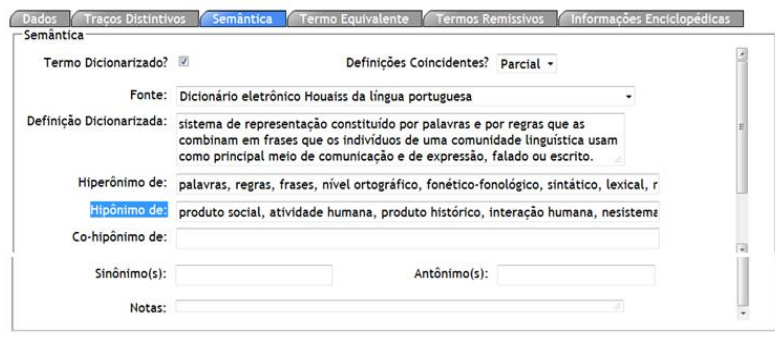
senta os dados provenientes de cada contexto/exemplo. Todas as vezes que os traços pertencerem ao mesmo campo semântico, eles serão listados nas mesmas colunas.



	A	B	C	D	E	F	G
1	produto so...	atividade ...					
2			produto hi...				
3	concretiza...		constituid...				
4		necessidad...		realidade ...	mudança in...	níveis ort...	
5			processo d...		mutável no...		
6	aspectos s...						
7	comunidade...				variações ...		organismo ...

Figura 12. Visualização da aba Traços Distintivos da página do VoTec.

(iii) Semântica: indicamos se o termo é dicionarizado e se a definição dicionarizada é correspondente total ou parcialmente à definição em construção - o que geralmente será parcial por questões de direito autoral e só serve como norte para o pesquisador, não sendo disponibilizadas na página de visualização do programa. Em seguida seleciona-se o dicionário a partir do qual provém a definição. No campo abaixo, insere-se a definição de acordo com a fonte mencionada. Isto feito, classificamos os exemplos dentro dos campos da hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia, sinonímia e antonímia, se possível for. Se necessário, o pesquisador pode deixar alguma nota que será verificada pelo administrador do sistema.



Semântica

Termo Dicionarizado? Definições Coincidentes? Parcial ▾

Fonte: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa ▾

Definição Dicionarizada: sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito.

Hiperônimo de: palavras, regras, frases, nível ortográfico, fonético-fonológico, sintático, lexical, r

Hipônimo de: produto social, atividade humana, produto histórico, interação humana, nesistema

Co-hipônimo de: _____

Sinônimo(s): _____ Antonimo(s): _____

Notas: _____

Figura 13. Visualização da aba Semântica da página do VoTec.

(iv) Termo equivalente: nessa aba, o sistema busca o termo equivalente na outra língua (inglês) para associá-lo ao termo em português. Esse processo só é possível se o termo foi registrado dentro das mesmas características ontológicas do termo que está sendo registrado.

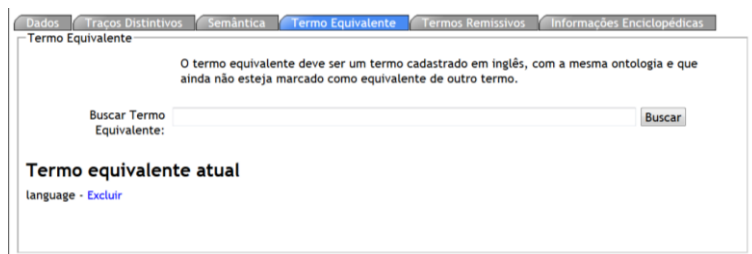


Figura 14. Visualização da aba Termo Equivalente da página do *VoTec*.

(v) Termos remissivos: nessa aba, podem ser resgatados os termos que se relacionam dentro do mesmo campo semântico tais quais: sinônimos, antônimos, hipônimos, co-hipônimos e hiperônimos (FROMM, 2007, p. 105). Essa relação e ligação só é possível se os termos já tiverem sido cadastrados e aprovados pelo administrador do sistema.

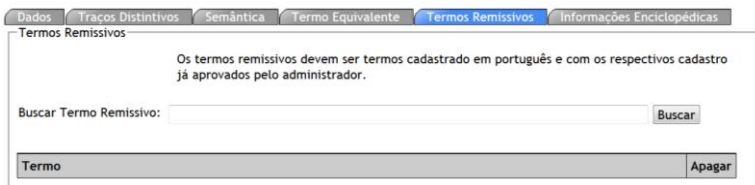


Figura 15. Visualização da aba Termos remissivos da página do *VoTec*.

(vi) Informações enciclopédicas: adiciona-se as definições provenientes de uma fonte enciclopédica, o artigo, a fonte, o *link* da informação e o tipo de fonte, não disponível na versão atual. Normalmente as informações desta aba são fornecidas, novamente por uma questão de direitos autorais, pela Wikipédia – as mesmas podem ser visualizadas na página de consulta do programa.



Definição	Artigo	Fonte	Link	Apagar
Língua natural (língua humana ou somente língua) é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano, de forma não premeditada, como resultado da facilidade inata para a linguagem possuída pelo intelecto humano. Vários exemplos podem ser dados	língua	Wikipédia		

Figura 16. Visualização da aba Informações Enciclopédicas da página do VoTec.

(vii) **Conceito Final/Definição:** nesse campo, o pesquisador formula as definições para o termo selecionado em duas janelas denominadas Conceito Final e Definição. Na primeira, o pesquisador insere os dados para uma definição prévia do termo, construída a partir dos traços distintivos. A segunda janela, a Definição, já com um texto mais encaixado dentro de parâmetros do projeto de pesquisa em questão, é a definição final que será visualizada pelos consulentes ao acessar a página do dicionário na Internet.

Conceito Final: produto socio-histórico mutável no tempo; atividade do espírito humano, que responde às necessidades socio-interativas organismo vivo caracterizado por um processo dinâmico, gradual e coerente de mutações nos níveis ortográfico, fonético-fonológico, sintático, lexical, morfológico, discursivo

Definição: atividade do espírito humano que responde às necessidades socio-interativas de uma comunidade linguística; produto socio-histórico, mutável no tempo caracterizado por um processo dinâmico, gradual e coerente de mutações nos níveis ortográfico, fonético-fonológico, sintático, lexical, morfológico e discursivo

Figura 17. Visualização da aba Conceito Final da página do VoTec.

Preenchidos todos os campos, o pesquisador deve salvar as informações antes de sair do sistema. Essas informações serão enviadas ao administrador do sistema que, após avaliação, as disponibilizará para o acesso público. Do contrário elas poderão ser reeditadas, a pedido do administrador, se necessário for.

Concluída a análise e aprovação do administrador, o termo será visualizado em português e inglês na página do Votec. Acessível ao público em geral e com visualizações alternativas de acordo com a necessidade do consulente.

Tipos de Exibição Normal Descritiva	Português Voltar ao resultado da busca língua. <i>Linguística Histórica.</i> <i>Língua.</i> s.f.s. atividade do espírito humano, que responde às necessidades socio-interativas de uma comunidade linguística; produto socio-histórico, mutável no tempo caracterizado por um processo dinâmico, gradual e coerente de mutações nos níveis ortográfico, fonético-fonológico, sintático, lexical, morfológico e discursivo. Ex.: A língua é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos vementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigado a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem o destino dos que a falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam. <i>Hipônimo de:</i> produto social, atividade humana, produto histórico, interação humana, necessidades sócio-interativas, organismo vivo., <i>Hiperônimo de:</i> palavras, regras, frases, nível ortográfico, fonético-fonológico, sintático, lexical, morfológico, discursivo, variações linguísticas., <i>Corpus: Posição na Ordem de Frequência:</i> (26); <i>Nº de Ocorrências do termo:</i> (1964). Informações Enciclopédicas: Língua natural (língua humana ou somente língua) é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano, de forma não premeditada, como resultado da facilidade inata para a linguagem possuída pelo intelecto humano. Vários exemplos podem ser dados Em: <i>língua</i> - Wikipédia
Tipos de Consulta Total Tradutor Modular	English Go back to search results language. <i>Historical Linguistics.</i> n.m/f.s. a system that bears human speech which goes under progression and modifications creating new linguistic forms; grouped in families understood by analogy of factors that work together; can be divided in two main classes: monosyllabic, that is isolating or radical, and polysyllabic or inflectional. Ex.: Labovian linguistics is thus of crucial importance for understanding some of the ways in which languages, at both the I- and E-language levels, are constantly and gradually evolving, and why 'fully convergent grammars' (cf. Hale 1998: 1) are an unlikely (i.e., 'abnormal') outcome of language acquisition (See 52.3 below)., <i>Hyponym of:</i> factors, families., <i>Hypernym of:</i> grammars, linguistics forms, human speech, monosyllabic, polysyllabic. Corpus: Frequency order position: (1); Term number of occurrences: (3919). Encyclopedic Information: Language is the human capacity for acquiring and using complex systems of communication, and a language is any specific example of such a system. The scientific study of language is called linguistics. Any estimate of the precise number of languages in th em: <i>Language</i> - Wikipedia
Consultas Externas Corpus NILC Google Answers.com Wikipedia CORTEC	

02/04/2013 20:33 © 2007 Guilherme Fromm - ICMC Jr.

Figura 18. *VoTec* - Visualização do termo língua na área de Linguística Histórica.

6. Considerações finais

Este artigo apresentou e detalhou os passos metodológicos adotados para a confecção de um dicionário bilíngue português-inglês na área de linguística histórica, direcionado para o público da área de linguística, tradução e outros profissionais que tenham interesse na área. Detalhamos como usar a metodologia da linguística de *corpus* para execução da coleta e tratamento dos *corpora* portanto, valemo-nos da ferramenta WST para leitura e análise dos dados linguísticos, confecção das listas de palavras, de palavras-chave e do concordanciador. Após tais procedimentos, explicitamos como se faz o lançamento de dados específicos na plataforma do *VoTec*, o preenchimento das fichas terminográficas *on-line* e a fase final para que a obra terminográfica seja disponibilizada na Internet. Esperamos que este trabalho seja útil para fortalecer o estudo da linguística histórica, filologia e etimologia nos países lusófonos e que sirva para a difusão e expansão da língua portuguesa, já que o acesso a obras em língua inglesa pode ser facilitado através desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, F. H. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngüe*. São Paulo: Humanitas, 1996.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. Trad.: C. A. da Fonseca e M. Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

FROMM, G. *VoTec*: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Terminografia, sociolinguística, linguística de corpus, tradução, tecnologia da informação: convergências. In: MOLLICA, Maria Cecília; GONZALES, Marcos. (Orgs.). *Linguística e ciência da informação: diálogos possíveis*. Curitiba: Appris, 2012, p. 141-158.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 5. Disponível em: <<http://lexically.net/wordsmith/version5>>. Acesso em: 23-03-2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola, 2008.

VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub, 2010.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

**UM ESTUDO DA VERSÃO LATINA DO RELATO DE VIAGEM
DE ULRICO SCHMIDL À LUZ DA FILOGIA TEXTUAL**

Thissiane Fioreto (UNESP)

thifioreto@yahoo.com.br

Cristina Mascarenhas da Silva (UNESP)

cris_mascarenhas07@hotmail.com

1. Introdução

A cada cópia que se faz de um texto, muda-se a sua constituição, seja por um ato involuntário, seja por um ato voluntário de quem o copia. Desta forma, a proposta de trabalho em questão, a partir da constatação de que os textos sofrem modificações ao longo de seu processo de transmissão, é a investigação do relato de viagem, em sua versão latina, escrito pelo alemão Ulrico Schmidl, com a intenção de resgate e preservação do documento.

O relato de viagem, que foi editado várias vezes e em várias línguas, trata dos percalços pelos quais passaram os europeus até chegarem à região do Prata, do contato com os indígenas e da 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 como sendo o principal objetivo dos europeus, além da expansão da fé cristã e do fortalecimento de posições estratégicas como forma de tentar evitar a presença de navios estrangeiros na região.

O relato se difundiu rapidamente pela região alemã e foi reeditado várias vezes até as primeiras décadas do século XVII. Grande parte das publicações foi ilustrada pelas casas impressoras de Theodoro de Bry e Levinus Hulsius, editores protestantes que incluíram a crônica em suas coleções de narrativas de viajantes.

Sabendo então da complexa história de transmissão desse documento, e por concordar com Teixeira (2006, p. 113-114) que o trabalho fundamental da filologia (textual) é recolher, colecionar, comparar, restaurar e restituir, dentro do possível, a autenticidade dos textos, contribuindo, por consequência, para a preservação do patrimônio cultural produzido pela humanidade, este artigo objetiva investigar, sob uma perspectiva filológica, a edição em latim do relato de Schmidl.

2. A busca pelo resgate e pela compreensão do documento

Antes de investigar o relato do soldado bávaro é preciso esclarecer o que é e de que trata o trabalho filológico.

É preciso compreender que reconstituir um texto, buscar sua autenticidade, determinar a data ou, pelo menos, a época em que um documento foi escrito, esclarecer quais são suas fontes, buscar e compreender as circunstâncias de sua produção, estudar-lhe as particularidades linguísticas e literárias, estabelecer critérios para a edição e publicação de um texto, editar são atribuições do labor filológico - ofício antigo, do qual já se ocuparam gregos e romanos e do qual estudiosos continuam a se ocupar em busca de resgatar e de compreender textos escritos dentro de seu contexto histórico, social e literário.

No entanto, há quem concorde com Silva Neto ao afirmar que a Filologia não goza de bom conceito na contemporaneidade por, muitas vezes, ser erroneamente confundida com o simples conhecimento prático da língua e, o que é pior, por ser caracterizada como aquela que, com visão míope, fiscaliza os exageros e as supostas incorreções ocorridas nos textos, conferindo ao filólogo o título comum e ao mesmo tempo pejorativo de “purista”, figura tão propícia ao ridículo (SILVA NETO, 1976, p. 13).

É correto afirmar, porém, que com a preocupação da fidelidade ao documento que cada texto significa, os estudos filológicos se ocupam da busca pelo resgate e pela compreensão, por meio de textos, da produção intelectual escrita de uma determinada sociedade.

Sendo assim, a filologia pode ser compreendida como a ciência humanística que tem por finalidade o estudo da língua, em toda a sua amplitude, e dos documentos escritos, com a finalidade de averiguar o sentido de um texto e, ao mesmo tempo, interpretá-lo na medida do possível, dentro do contexto histórico em que foi redigido, restaurando o original sempre que possível (ARAÚJO, 1999, p. 55); assim, importa ressaltar que o seu objeto de estudos é o texto escrito, seja ele manuscrito ou impresso.

Para que isso seja possível, de acordo com os princípios atuais, o trabalho filológico compreende três etapas: a crítica textual, a crítica histórico-literária (ou a chamada filologia do texto) e a edição.

A crítica textual, considerada também disciplina integrante da ecdótica, pode ser compreendida, segundo Azevedo Filho (1987, p. 16),

como “operação absolutamente necessária ao perfeito entendimento de um texto, ou à sua completa interpretação filológica, segundo critérios que melhor possam aproximá-lo da última vontade consciente do autor”, ou seja, essa etapa do trabalho filológico é a responsável pela reconstituição do texto, apresentando, tanto quanto possível, a sua forma genuína.

Os procedimentos prescritos pela chamada crítica textual moderna, cuja base está nos estudos do alemão Karl Lachmann e do francês Joseph Bédier, pressupõem etapas essenciais, que podem ser mais ou menos elaboradas, resultando até em subetapas, de acordo com a necessidade requerida pelo texto em análise. Tradicionalmente as etapas fundamentais se denominam: *recensio*, *collatio*, *eliminatio*/ *stemma* e *emendatio*.

Portanto, reconstruir o texto é fundamental para a filologia uma vez que ele é considerado o testemunho de um povo, de uma época, de um autor, e serve de fonte segura para vários estudos, não apenas os linguísticos. Por isso, Bassetto (2005, p. 51) explica que

Terminado o trabalho da crítica textual com a reconstituição do texto, passa-se ao estudo dos vários aspectos da chamada crítica histórico-literária, que procura esclarecer possíveis pontos obscuros, eliminar lacunas no conhecimento de dados a respeito do texto. Aqui são usados critérios internos fornecidos pelos próprios documentos, como também os critérios externos, sobretudo citações, alusões, referências etc.

O pesquisador deve, portanto, examinar minuciosamente o material e buscar dados a partir do próprio documento. São essas informações que darão subsídio a uma maior e melhor compreensão do texto. É nessa etapa, por exemplo, que o filólogo examina a datação, determinando, pelo menos, a época em que ele foi escrito; busca as circunstâncias de produção do texto, situando-o em seu contexto histórico, cultural, social e político; realiza o estudo das fontes, investigando as citações diretas e indiretas, as alusões e possíveis plágios, o que permite a descoberta das influências de outros autores sobre o documento. O estudo da linguagem merece também atenção especial, pois é pela linguagem que o autor dá a conhecer sua filosofia, suas preferências lexicais e sintáticas, sua cultura, sua filiação literária. O filólogo fará, ainda, uma avaliação crítica da obra sob dois aspectos: seu valor documental e seu valor literário, afinal, nem sempre uma obra congrega valores estéticos e documentais.

Por fim, a edição é a etapa de trabalho em que o filólogo escolherá o tipo de edição mais conveniente para divulgar o material a ele confiado. Várias são as edições possíveis, como, por exemplo, a paleográfica,

a mecânica, a crítica, sendo esta última a mais usada por melhor apresentar/representar o esforço do trabalho filológico. Nela consta o texto reconstituído, com um aparato crítico, que pode ser organizado da forma mais conveniente aos objetivos propostos pelo pesquisador para esclarecer os problemas e as soluções encontradas no trabalho de Crítica Textual e as informações úteis à compreensão do texto, colhidas no estudo histórico-literário.

A partir desse panorama a respeito das atribuições do labor filológico, pode-se compreender melhor o intuito deste artigo que, pautado na segunda etapa filológica proposta por Bassetto (2005), apresenta uma contextualização do relato escrito em latim. Justifique-se, no entanto, que muito já se pesquisou sobre o documento, principalmente sobre a versão em espanhol, mas, talvez pela dificuldade de acesso ao latim, a versão escrita na língua dos romanos pouco tenha sido explorada.

3. Até poderia ser ficção...

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 de fato o que aconteceu com Schmidl.

Ulrich Schmidl¹⁰² foi um soldado bávaro alemão, natural de Straubing, que integrou a frota comandada pelo adelantado¹⁰³ 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 muitos autores, partiu para o Novo Mundo como agente dos banqueiros alemães e que sua obra foi escrita com o intuito 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

¹⁰² O nome do cronista causa conflitos, por vezes sendo usado como Schmidel, Schmidt, Schnirdel e até Fabro, este último usado no texto em latim.

¹⁰³ Segundo Kalil, existem opiniões divergentes relativas ao que seria um *adelantamiento*, no entanto, o historiador Medardo Chávez afirmou se tratar de uma expedição que visava fundar "pueblos y comarcas, fuera de la búsqueda del oro y la plata" (KALIL, 2008, p. 28)

de Cádiz com o intuito de 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 soldado “lansquenete”. Ao retornar à Europa renunciou ao catolicismo e adotou os princípios da Reforma e, por isso, foi forçado a abandonar sua cidade natal e se estabelecer no centro protestante 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 esteve presente¹⁰⁴.

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 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.

¹⁰⁴ Há de se ressaltar que os critérios que conferiam veracidade a um texto, no século XVI, são diversos dos adotados hoje. Sendo assim, os autores desse período não trabalhavam com uma noção de verdade factual.

O relato do soldado bávaro serve ainda como fonte para o estudo da relação estabelecida entre os europeus e os indígenas, mostrando o choque cultural existente, a imagem construída do indígena pelo colonizador e a tentativa de catequização do Novo Mundo.

4. As muitas edições de uma mesma crônica

Atualmente existem três manuscritos da crônica nas cidades alemãs de Hamburgo, Stuttgart e Munique. Grande parte dos autores que se dedicaram ao estudo da crônica considerou o manuscrito de Stuttgart como sendo o único escrito pelo próprio autor.

O editor argentino Edmundo Wernicke, em sua tradução para o espanhol, apresentou diversos argumentos que, segundo ele, comprovariam definitivamente a autenticidade deste manuscrito, como, por exemplo, a comparação de sua caligrafia com a presente em um requerimento assinado por Schmidl enquanto esteve na América, dentre outros (KALLIL, 2008, p. 59)

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.

Acredita-se que sua primeira edição foi lançada por Martín Lechler, sem preâmbulo e epílogo, em 1567, em Frankfurt, como parte da coleção de viagens organizada por Sigmund Feyerabend e Simon Hüters. 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. A crônica integrou a 7ª parte das *Grands Voyages*, coleção de relatos de viagem publicada em alemão, em 1597, e em latim, 2 anos depois, sendo reeditada no início do século XVII.

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 ilustra-

ções¹⁰⁵, mas, também, com outros meios, como a inclusão de prefácios e a omissão de trechos. Historiadores como Janice Theodoro defendem que os grandes temas da *Grands Voyages* eram a denúncia e o combate à intolerância, e que o editor buscava em seus volumes uma interlocução com alguns setores do catolicismo.

Ainda em 1599, Levinus Hulsius, amigo da família De Bry, dedicou o 4º volume da sua coleção de crônicas ao relato de Schmidl, editada na cidade de Nuremberg, republicada em 1602 e, posteriormente, em 1612. A essa edição 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.

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), porém, não se têm conhecimento de nenhuma tradução integral para o português. O historiador Efraim Cardozo identificou 42 publicações da crônica de Schmidl até meados do século XX. (KALIL, 2008).

5. Algumas particularidades da edição em latim

Já na fase inicial em que se encontra a pesquisa é possível perceber que o texto latino da crônica possui algumas particularidades.

¹⁰⁵ Um estudo profícuo dessas ilustrações foi realizado pelo historiador Luis Guilherme Assis KALIL, em sua dissertação de mestrado (KALIL, 2008).

A primeira delas está na forma em que seus capítulos são organizados, ou seja, ao contrário da versão em espanhol que possui 55 capítulos¹⁰⁶, a versão em latim possui apenas 34 capítulos sem subtítulos. Embora o latim seja uma língua sintética, ainda é difícil compreender quais os critérios adotados para esse desmembramento. Em alguns casos, parágrafos do texto latino se tornam capítulos do texto em espanhol, como acontece, por exemplo, com o capítulo II do texto latino que tem seu primeiro parágrafo transformado no capítulo III, da versão em espanhol, e seu último capítulo transformado no capítulo VI. Aparentemente, neste caso, a mudança tem como motivação a sutil mudança de assunto, embora isso não se aplique a outros trechos da obra.

Outro aspecto a se observar é a adição de gravuras na edição latina, embora já se saiba que esse acréscimo se deva pontualmente a intervenção feita pelo editor Theodor De Bry. Mesmo assim é necessário destacar que a edição espanhola opta por não utilizar essas imagens.

Mais instigantes, no entanto, são as informações pontuais divergentes e os trechos suprimidos. Logo no início do capítulo XVIII da edição latina, quando o autor narra a demora para chegar à tribo dos índios *Achkeres*, a informação no texto latino é de que a demora foi de 10 dias, já no texto em espanhol se fala apenas em 09 dias, da mesma forma que há divergência quanto à distância, já que no texto latino se registra 36 milhas e no texto em espanhol, 38 milhas.

O mesmo tipo de divergência acontece no capítulo VII da edição latina, que corresponde ao capítulo XV da versão em espanhol, quando o autor narra sobre a chegada do capitão Alonso Cabrera a Buenos Aires, trazendo provisões e espanhóis. Na versão latina se registrou que a chegada aconteceu em 1539 e na versão em espanhol o mesmo episódio é registrado como ocorrido em 1538. Seria um mero erro do copista ou teria alguma motivação histórica, por exemplo, para a divergência na data?

Ainda no capítulo XVIII, ao final, há a supressão de um fragmento no texto latino. Em espanhol se registra a descrição minuciosa do peixe encontrado na tribo dos índios *Schkarus*, o que não aparece no texto latino, “*no hubiese escrito tanto acerca de este pez si yo no hubiese tenido una razón conocida: en Munich, en la casa de campo del duque Alberto, nuestro finado señor*”. (SCHIMIDL, 2007)

¹⁰⁶ Em algumas edições esses capítulos ganharam subtítulos.

É compreensível que aconteçam alterações na transmissão de um documento, sobretudo quando se trata de tradução de uma língua para outra, no entanto, ainda não é possível compreender se essas alterações foram voluntárias ou involuntárias. Quem seria o Duque Alberto? Importaria-lhe a descrição da fauna do novo mundo? Por quais motivos? Por que os editores da casa de Bry, que comprovadamente alteraram o texto, omitiram seu nome?

Ainda lendo a crônica, embora esse não seja o foco central da pesquisa, dois outros pontos chamam a atenção: a visão que o europeu tinha do indígena, sobretudo da mulher indígena, e a criação de neologismos na língua latina.

No capítulo XIX da edição latina, o alemão faz uma descrição da mulher encontrada no Novo Mundo

Feminae vero alio modo pictae sunt, nempe caeruleo quidem colore a pectore [vsq]; ad pudenta, sed tam artificiose, ut non facile apud nostros pictorem inuenire possis, qui artem istam imitari possit. Incedunt corpore plane nudo, & formae sunt suo quidem modo satis elegantis, ita ut nec in tenebris ab eis abhorreret.

A maneira como a mulher é descrita pelo alemão - *tam artificiose* - é quase artística. Note-se que no documento em latim há duas notas no canto da página em que está este trecho da crônica. A primeira se refere à descrição dos homens *virii picti* (homens pintados) e a segunda a das mulheres *feminae artificiose pictae* (mulheres pintadas artisticamente). A escolha das palavras é significativa: *virii*, do substantivo latino *vir*, *virii* - o homem, varão, denota masculinidade; já *feminae*, do substantivo latino *femina*, *-ae* - a fêmea, a mulher, denota feminilidade, ou seja, homem e mulher são vistos pelos olhos de Utz como os reprodutores da espécie e as mulheres são as que chamam a atenção, pois tem desenhos artísticos em seus corpos, ou seriam seus corpos vistos como artísticos pelo homem europeu? Os desenhos dos corpos dos homens não eram artísticos ou os olhos do homem europeu se fascinaram apenas com os desenhos dos corpos femininos?

O interesse pela descrição das mulheres nativas aparece em vários outros lugares da crônica. No início do capítulo XVIII, quando Schimdl está descrevendo o que encontrou Hernando Ribera na viagem a outras duas tribos indígenas, escreve que *mulieres circu pudenta velatae sunt* (as mulheres são pouco cobertas). A repetição enfatiza o quanto a nudez feminina incomodava, ou fascinava, o homem europeu.

É interessante notar que o homem (espécie humana) encontrado no Novo Mundo é descrito, em vários momentos, com características brutais e animais, pois era assim visto pelo europeu, mas quando se trata da descrição das mulheres, é possível notar em vários trechos da crônica um olhar europeu menos assustado (ou assustador) e mais interessado e sensual.

Entre os vários motivos que justificam a leitura e investigação da crônica, pode-se destacar o valor do documento enquanto retrato pintado em palavras, da visão do europeu sobre o Novo Mundo naquele momento, o que contribuiu para a compreensão da relação estabelecida entre colonizados e colonizadores.

Quanto aos neologismos, além dos nomes próprios e topônimos que são transpostos para o latim, como, por exemplo, *Albernunzo Cayesca de Bacha* (Alvar Núñez Cabeza de Vaca) e *Paraboe* (Rio Paraná), destaca-se a criação de nomes em latim para designar o novo encontrado em terras americanas, o que, na verdade, possivelmente foi uma tentativa de transpor a nomenclatura indígena para a língua dos romanos. É o caso das palavras *mandeoch*, *meiis*, *manduis* e *padades*, que podem ser traduzidas respectivamente por mandioca, milho, amendoim e batatas e outras como *mandepore*, *parpii* e *bacheku* que não foi possível traduzir.

Em estudos posteriores isso poderá resultar num glossário de termos utilizados pelos europeus na colonização da América. Esse tipo de trabalho seria profícuo levando em consideração as dificuldades em se ler textos dessa natureza e desta época justamente por essas criações.

6. Considerações finais

É fato que todo texto, ao ser copiado, é alterado, quer seja de forma voluntária, quer seja de forma involuntária. O relato de viagem em questão não é exceção e isso é provado com alguns dados coletados e relatados, embora ainda existam muitos outros para serem investigados.

O que ainda precisa ser discutido, e o será ao longo da pesquisa, não se trata somente do que foi alterado, mas de que natureza são essas alterações e quais as intenções ao fazê-las, se comprovado que elas são de caráter voluntário.

O levantamento e a discussão das circunstâncias de produção do documento, observando o momento histórico e literário em que essa pro-

dução ocorreu, poderão fornecer elementos para compreender não apenas as estratégias de escrita usadas, mas, sobretudo, serão de fundamental importância para ajudar a responder os questionamentos levantados e outros mais não expostos nessas páginas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Antônio Martins de. A querela entre linguistas e filólogos. *Revista Philologus*, ano 5, nº 13, janeiro/abril, 1999. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1987.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

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.

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

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis (Org.). Os textos literários e a crítica textual: a importância do labor filológico. In: _____. *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.