

Literatura e Cultura · v. 6 n. 10 (2009)



[Ricardo Stuckert · conexaoplaneta.com.br](http://Ricardo Stuckert · conexaoplaneta.com.br)

LETRA MAGNA 



Portal de Periódicos

## Literatura e Cultura

v.6 n.10 (2009)

### SUMÁRIO

**Afrodite sob uma perspectiva semiótica**

Sandra Regina da Costa

**O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**

Geisa Borges da Costa

**Aprender jugando: La realidad en las clases de español, en el laboratorio de línguas de la UEL**

Mariana Daré Vargas • Silvana Salino Ramos Lopes • Valdirene Filomena Zorzo-Veloso

**Um estudo sobre os discursos reportados diretos do *Big Brother Brasil***

Débora Marques • Priscila Júlio Guedes Pinto

**O coloquialismo e a norma padrão na fala cotidiana de futuros profissionais**

Édima de Souza Matto • Raquel Tiemi Masuda Mareco

**Desdobramentos e identidade do discurso regionalista: Análise literária de Guilhermino César**

Gabriela Luft

**O desenho animado e a televisão na cultura contemporânea**

Carla Figueredo Molina

**Empréstimos lexicais no português de contato com o espanhol na região sul do Brasil**

Patrícia Graciela da Rocha

**O ensino de espanhol: Uma trajetória a partir de diferentes perspectivas**

Maria Cecília Bevilaqua

**O professor de Letras e o seu discurso: A constituição do *ethos* de professor do ensino superior**

Gilton Sampaio de Souza • Rosa Leite da Costa

**A força argumentativa polifônica do adjetivo nas produções textuais dos alunos**

Fernanda Schneider

**Identidade cultural indígena: A construção do sujeito na interação social**

Edigar dos Santos Carvalho

**O uso do modo imperativo em revistas em quadrinhos do *Menino Maluquinho***

Jeferson da Silva Alves

## SUMÁRIO

### **Apêndice de comentário e comentários ligados: Uma distinção à luz da Teoria da Língua em Ato**

Cássia Jacqueline Fernandes Oliveira

### **Literatura e cultura cabo-verdiana *Baltasar Lopes* ou simplesmente *Nhô Baltas***

Sônia Maria Alves de Queiroz

### **Lula: As variações e os preconceitos linguísticos que o cercam**

Juliana Fogaça Sanches Simm • Letícia Jovelina Storto

### **Memória e vivência do agora: A lira inconformada de *Mário Quintana***

Wilton Cardoso Moreira

### ***São Bernardo* ou o livro de Paulo Honório: Manifestações do engendramento da narrativa**

Rogério Gustavo Gonçalves

### **As novelas de cavalaria e o importante papel designado a Cervantes**

Cristiane Magalhães Bissaco

### **A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular**

Leandra Cristina de Oliveira

### **As sentenças relativas com núcleo nominal: Aspectos semânticos**

Salete Valer

### ***Maria Clara Machado* na formação do teatro contemporâneo brasileiro**

Diva Cleide Calles

### **Topic continuity in discourse and automatic classification of digital documents**

Gabriel de Ávila Othero

### **Entrevista com José Pereira da Silva**

Artarxerxes Modesto

### **Entrevista com Mário Alberto Perini**

Artarxerxes Modesto

## AFRODITE SOB UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Sandra Regina da Costa<sup>1</sup>

**RESUMO:** A escolha da abordagem semiótica do mito justifica-se pelo fato de que, em nossa pesquisa, encontramos na mitologia narrações que se referem a valores para vida humana em sociedade. O discurso mitológico aponta os recortes culturais ainda presentes nos discursos da sociedade atual. O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise discursiva - com base na teoria Semiótica de Greimas - do mito de Afrodite, relacionando-o ao discurso feminino e ao imaginário coletivo. O mito se caracteriza como discurso etno-literário, pois contém saberes compartilhados e sistema de valores de uma cultura. Pode-se dizer que o mito é uma primeira tentativa de explicar a realidade. Foram selecionados, portanto, o conto *do mito de Eros e Psique* e o *Mito de Afrodite* para constituírem o *corpus* de nossa pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica; Linguagens; Mito; Afrodite

**ABSTRACT:** *The choice of the myth Semiotic approach is justified by the fact that in our research, we found in the mythology stories that refer to the values for human life in society. The speech pointed to the mythological cultural discourses still present in society today. This work aims to make a discursive analysis based Greimas' semiotics theory - the myth of Aphrodite, linking it to the female discourse and the collective imagination. The myth is characterized as ethno-literary discourse, it contains knowledge and shared value culture's system. It can be said that the myth is a first attempt to explain the reality. It were selected so the Eros's stories and Psyche Aphrodite's myth and to constitute the corpus of research.*

**KEYWORDS:** *Semiotics; Language; Myth*

### Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a influência dos mitos, refletir sobre o significado oculto existente neles e como seus ensinamentos podem ser aplicados por qualquer pessoa em sua vida e em seu cotidiano. Neste trabalho analisou-se o conto do mito de Afrodite segundo a versão de *Hesíodo*, o perfil psicológico de Afrodite; as características humanas como expressão da emoção e, também, os sistemas de valores do universo de discurso feminino. Estes são aspectos bastante relevantes à concepção de identidade feminina, inserida nos valores socioculturais. Podemos dizer que identidade é um conjunto de crença, num determinado tempo

---

<sup>1</sup> Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas.

e espaço, ser mulher, bela, sensual, enfim obedecer aos padrões impostos pela sociedade em que está inserida.

Em uma relação de Alteridade, o *Eu* frente a um *Outro* é que se pode construir a identidade pessoal.

A análise Semiótica do conto de Afrodite pretende revelar papéis e valores que a sociedade atribui a mulher, ou mesmo as escolhas que as próprias mulheres fazem para sustentar sua própria identidade.

Analisaremos sobretudo os percursos narrativos do sujeito, à luz da Semiótica greimasiana e a contribuição de Pais. Faremos também a análise da estrutura profunda onde se encontram as axiologias enquanto sistemas de valores sustentados por um universo discursivo.

### **Fundamentação teórica**

Esta pesquisa fundamenta-se na Semiótica francesa de Greimas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia selecionada foi a análise semiótica.

Para falar sobre os mitos e o conto de Afrodite trabalharemos com vários autores, dentre eles, Campbell (1990), Salis (2003), Passerine (1998) e Bolen (1990).

### **Mito**

De acordo com Campbell (1990 p. 5), “Mitos são histórias de nossa busca da verdade, do sentido, de significações, através dos tempos.”

A filosofia procura, através de discussões, reflexões e argumentos, saber e explicar a realidade com razão e lógica enquanto que o mito não explica racionalmente a realidade, procura interpretá-la a partir de lendas e de histórias sagradas. Mito é o relato de uma história de valores culturais ocorrida nos tempos, é portanto, a narrativa de uma criação.

Segundo Elíade (2000, p. 19): “*Com efeito, conhecer a origem de um objeto, de um animal ou planta, equivale a adquirir sobre eles um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los à vontade*”.

Para Campbell (1990), um mito é uma narrativa tradicional com caráter explicativo ou

simbólico, profundamente relacionado com uma dada cultura ou religião. Procura explicar os principais acontecimentos da vida, os fenômenos naturais, as origens do Mundo e do Homem por meio de deuses, semideuses e heróis. Pode-se dizer que o mito é uma primeira tentativa de explicar a realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada através de perspectivas múltiplas e complementares.

Segundo Passerine (2004, p. 78):

A diferença essencial entre *Mito* e *lenda* reside em sua natureza. A lenda faz história de eventos históricos ou do surgimento de certos fenômenos, localizando-os no tempo e espaço; o mito procura explicar a criação do mundo e do homem, a morte etc, relacionando-os com a intervenção dos deuses, gerando assim realidades, costumes, instituições, técnicas e oferecendo o fundamento de toda vida social com o caráter religioso. A lenda não possui o caráter de revelação sagrada que encontramos no mito. Ele, de certo modo, fixa modelos exemplares de todas as funções e atividades humanas.

O mito, portanto é, uma primeira atribuição de sentido ao mundo, sobre a qual a afetividade e a imaginação exercem grande papel, e cuja função principal não é explicar a realidade, mas acomodar o homem a determinadas situações.

Todas as culturas têm seus mitos, alguns dos quais são expressões particulares de arquétipos comuns a toda a humanidade. Por exemplo, os mitos sobre a criação do mundo repetem alguns temas; “... a função cosmológica, de que a ciência se ocupa mostrando qual é a forma do universo, mas faz de tal maneira que o mistério continua a se manifestar” (ALVAREZ, 2007).

### **O que é semiótica?**

A Semiótica<sup>2</sup> é uma ciência que estuda todo tipo de linguagem, tanto as verbais quanto as visuais. Segundo Bertrand, (2003, p. 11) “*O objeto da semiótica é o sentido*”. A Semiótica tem como objetivo explicitar as estruturas significantes que modelam o discurso social e individual, captado pelo resultado da função semiótica da linguagem, ou seja, a reunião dos planos da expressão e do conteúdo. Trata-se de uma ciência maior, que procura explicitar as condições de

---

<sup>2</sup> A palavra Semiótica (do grego *semeiotiké* ou "a arte dos sinais").

produção e apreensão do sentido, esta ciência tem por objeto *qualquer sistema sígnico*, visual, plástica, teatro, música, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião etc.

Considera-se a capacidade de linguagem do ser humano: o homem comunica-se por meio de sistemas de signos e processos discursivos, tais sistemas e signos estão disponíveis para atualização.

*Semióticas – objeto linguagens -verbais / não verbais e sincréticas.*

*Semiose atualização* processo que permite trazer um signo dos bancos da memória para uma nova situação-discurso manifestado em uma semiótica ato de recriar. A semiose é, portanto, constituída por dois planos indissociáveis, o da expressão e o do conteúdo. Cada um deles pode ser analisado em termos de uma substância e uma forma.

Semiose  $\Rightarrow$  *atualização*  $\Rightarrow$  processo que permite trazer um signo dos bancos da memória para uma nova situação-discurso manifestado em uma semiótica  $\Rightarrow$  ato de recriar.

A Semiótica pretende fazer uma análise formal do texto<sup>3</sup>, ou seja, estudar o conjunto de relações que produz o significado, tem o texto como objetivo de estudo, procura explicar os sentidos, o que o texto diz, e, sobretudo, explicar os mecanismos e procedimentos que constroem os seus sentidos, isso significa que ela se organiza como um cálculo, atendendo aos princípios da arbitrariedade e da adequação.

Para Bertrand (2003), o leitor não recebe passivamente uma significação textual já existente: ele é também e sobretudo o centro do discurso, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações.

### **Percurso gerativo da enunciação**

O discurso é visto pela semiótica como uma superposição de níveis de significação, chamada de percurso gerativo do sentido.

---

2 Objeto lingüístico visto em sus condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua; é ao mesmo tempo um processo e um produto, exorbita o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. – Conforme (lamarcachi@uol.com.br)

O percurso gerativo distingue, as estruturas profundas (os valores inscritos no quadrado semiótico) e semionarrativas (com os dispositivos modais, a sintaxe actancial e o esquema narrativo) das estruturas discursivas que as discursivizam, por intermédio da enunciação (aparecem, então, as tematizações que investem ou não em isotopias figurativas, produzindo as figuras do espaço, do tempo dos atores, imagens do mundo) (BERTRAND, 2003, p. 49)

Portanto é no nível discursivo, mais complexo e concreto, que os níveis fundamental e narrativo são tematizados ou figurativizados.

A escolha dos percursos temáticos ou figurativos, que caracterizam a semântica discursiva, é responsabilidade do sujeito da enunciação. Ele cria efeitos de realidade que garantem, ao mesmo tempo, a coerência textual e a eficácia de seu discurso no processo de manipulação do co-enunciador.

### **Estrutura discursiva**

A estrutura discursiva está identificada ao nível mais superficial. Pode-se dizer, entretanto, que esta estrutura está no limiar da relação de significação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão. Deve ser examinada do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso; produção e sustentação de ideologia (sistemas de valores), com suas cargas individuais e sociais, e o texto- enunciado. É nele que as formas narrativas, abstratas, ganham concretude, sendo revestidas de atores inseridos num espaço e num tempo determinados.

As figuras são elementos concretos que representam ações, coisas e qualidades encontradas no mundo natural, perceptíveis pelo sentido. Já a tematização está na superficialidade, nela formulam-se valores de modo abstrato e organiza-os em percurso, constituído pela recorrência de traços semânticos ou semas abstratos ou conceituais.

### **Estrutura narrativa**

Nas estruturas narrativas estão inerente a toda discursivização da linguagem, resistem a todos os obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento. O nível narrativo é o intermediário e é nele que se operam transformações entre dois estados diferentes. Essa organização é dada sobre

os sememas e é chamada por Greimas de modelo actancial, é a etapa elementar, da busca do percurso gerativo de sentido.

## **Processo Discursivo**

### *Superfície discurso manifestado em um texto*

Estrutura discursiva temas e figuras
Estrutura narrativa ação
Semântica profunda valores = ideologia

Quadro 1. Processo discursivo

Podemos, então, considerar que o percurso gerativo, subjacente ao conjunto dessas operações, mostra, em seu esquema de conjunto, os materiais que a enunciação mobiliza para se realizar e que ele constitui, por isso mesmo, um modelo enunciativo.(BERTRAND, 2003, p. 48)

## **O quadrado semiótico**

Greimas introduziu o conceito de quadrado semiótico e as categorias de Aristóteles, das quais se originou. É um modelo lógico de relações, é o ponto de partida do processo gerativo. Este consiste na trajetória de produção do objeto semiótico, das estruturas profundas às estruturas de superfície. Neste percurso distinguem-se três níveis; o nível das estruturas discursivas, o nível de superfície das estruturas narrativas e o nível profundo.

Para Fontanille:

O quadrado semiótico apresenta-se como a reunião de dois tipos de oposições binárias em um só sistema que administra, ao mesmo tempo, a presença simultânea de traços contrários e a presença e ausência de cada um desses dois traços. Tendo a “ausência”, como um valor genérico, pode se dizer que o quadrado semiótico concerne tanto à organização interna da categoria quanto à delimitação de suas fronteiras. (FONTANILLE, 2007,62)

O quadrado semiótico, por sua vez, é uma representação visual das relações que os traços distintivos constituem uma mesma categoria semântica. Assim, para essa estrutura, uma mudança de estado realiza-se pela negação do estado atual.

No quadrado semiótico situam o Herói, seu Ajudante, seu Adversário e a Sociedade em torno do objetivo a ser alcançado. O quadrado semiótico situa-se na semântica fundamental, ponto de partida do processo gerativo.

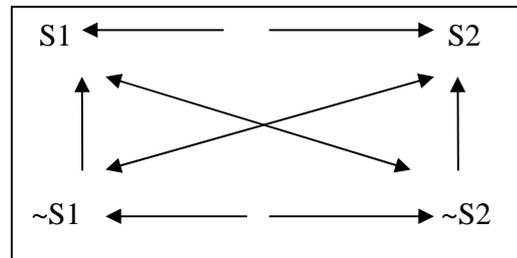


Figura 1. Quadrado semiótico

## Narratividade

Inúmeras são as narrativas do mundo, a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos. (BARTHES, 1976, p.19).

O termo *narrativa* é utilizado por Greimas para designar o discurso narrativo de caráter figurativo (que comporta personagens que realizam ações). Todo texto é uma narrativa sobre um sujeito em busca de um objeto de valor, pois o sujeito só existe se tiver um objeto de valor. Já a narratividade é uma dada propriedade que caracteriza certos tipos de discursos e é considerada como o princípio organizador de qualquer discurso. Há uma organização (sintática e semântica), transformação de estados previstos.

A peça chave da gramática narrativa é o actante. A partir do modelo proppiano, Greimas apud Bertrand (2003, p 288), reconhece, inicialmente, três pares de actantes, considerados como peças-chave da semiótica.

1-Sujeito – Objeto

2-Destinador – Destinatário

3-Adjuvante - Oponente

Actante é uma unidade sintática da narrativa que se define como termo resultante da relação transitiva, sendo ela uma relação de junção ou de transformação.

O sujeito (que pode se fundir com o Destinatário) tem por missão conquistar esse Objeto, “entrar em junção” com ele: é a categoria de busca, Nesse fazer, o sujeito é contrariado pelo Oponente e apoiado pelo actante Adjuvante: é a categoria polêmico contratual.

Destinador  $\Rightarrow$  Destinatário



Sujeito-----Objeto de valor

O destinador manipula o destinatário para cumprir o contrato e tornar-se sujeito.

*Adjuvante (ad) ajuda*

*Oponente (op) atrapalha-impede*

A narrativa mínima se baseia assim na transformação de um “estado de coisas”, pela privação ou pela aquisição, que resultam de um predicado de ação. Junção quando o sujeito possui o objeto, e disjunção quando o sujeito é privado do objeto.

O sujeito já instaurado, por meio de um contrato, busca o seu objeto de valor que por meio da sanção que pode ser negativa ‘reprovação’ ou positiva. O destinador-manipulador pode ser tanto o que manda quanto o que promete os valores, tendo por base a competência e a performance dos sujeitos e o seu desafio de fazer-ser, resultando na aquisição ou a perda dos valores.

A narrativa de um texto é a história de um sujeito à busca de valores.

Relação *transitiva*  $\Rightarrow$  relação transitiva de *junção*

Entre dois actantes relação transitiva de *transformação*

Relação transitiva  $\Rightarrow$  conjunção =  $\cap$

de junção disjunção =  $\cup$

## Os percursos narrativos

De acordo com Salis (2003, p. 41,42,44, 45), Afrodite representa arte de amar por excelência, mas trata-se de uma arte voltada ao cultivo do amor genuíno e desinteressado. Não defende o amor único, e muito menos confunde fidelidade com exclusividade. Não considera ilegítimo ou prostituinte amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo ou ao longo da vida, desde que com sentimentos verdadeiros. Mas também condenava severamente a falta de recato, seja no homem ou na mulher; que era o apaixonar-se e o entregar-se de modo desvairado, praticando uma sexualidade sem limites. Isso era considerado a autodestruição da dignidade e da honra. A arte de amar era vista como o elixir da vida e não se restringia ao sexo, mas significava amar o mundo, as pessoas, enfim, tudo o que é vivo.

Afrodite chamada de Vênus pelos romanos, significa, para alguns, “nascida da espuma do mar” e, para outros, “a essência de Zeus”. O esperma de Urano, atirado com seus genitais ao mar quando foi castrado por seu filho Cronos, originou Afrodite. A força fecundante, em contato com a branca espuma do mar, produziu a paixão incomensurável, que não pertence a ninguém. Na antiga tradição grega, Afrodite, com seus inúmeros amores, é eternamente virgem, não é de ninguém, mas de todos, e absolutamente fiel a sua natureza e essência, que é espargir o amor e a paixão por toda a face da Terra. Suas aves amadas eram a pomba e o pardal, seus mensageiros, e sua flor predileta era a rosa vermelha, pois esta simbolizava a paixão ardente.

As Horas<sup>4</sup> dela cuidaram vestindo-a e ornando-a magnificamente, além de impedirem que o tempo passasse para ela, mantendo para sempre sua beleza, sua juventude e seu frescor.

Para Salis (2003), só mesmo uma deusa poderia ter essa dádiva da imortalidade. Os deuses da mitologia são imortais e têm sentimentos humanos, enquanto nós seres humanos somos pobres mortais.

Afrodite, a deusa do amor, de repente fora tomada por um dos mais vís sentimentos humanos; ciúme, vaidade, inveja e ódio. Desta forma teme perder seu Ov. *Afrodite* temia não ser a única a possuir a beleza, a vaidade tomara conta de seu coração, sentiu-se ameaçada por *Psique*, tão bela que alguns diziam ser a própria Afrodite. Essa afronta chegou ao conhecimento de Afrodite que tomada pelo ódio armou um plano de vingança com ajuda de seu filho.

---

<sup>4</sup> As primeiras à vestir Afrodite quando nasceu, são também Deusas das estações.

Afrodite ordenou que seu filho ferisse mortalmente Psique com uma de suas setas, desejando que ela fosse destinada ao ser mais monstruoso que pudesse existir, e que sua infelicidade excedesse à mulher mais desgraçada do mundo.

Eros, sempre obediente partiu para cumprir sua missão.

Ao cair da noite o jovem entrou no quarto onde a jovem Psique dormia e apontou para ela um de seus dardos mais afiados, depois de embebê-lo no filtro do amor, a jovem involuntariamente esbarra com a mão no braço de Eros, que acabou ferindo-se levemente com sua própria seta. Afrodite conseguiu com que parte de seus objetivos fossem alcançados. Nenhum pretendente se apresentou para desposar a mais bela das filhas do rei.

Eros passa a viver com Psique, mas sem que ela saiba quem ele é. Entretanto, movida pela curiosidade e conselhos das irmãs, ela o desobedece, espiando-o enquanto dorme. Ao descobrir, Eros sai para não mais voltar.

Psique, desesperada de amor, vai ao encontro de Afrodite e submete-se a seus desejos. Esta, por sua vez, aproveita para se vingar.

É nesta hora então que ocorre a instauração do sujeito Afrodite pelo destinador manipulador, Psique, no dever-saber-ser no percurso da provocação. Seu objeto é modal de valor cognitivo, beleza. Afrodite deseja ser a mais bela das deusas. Com esse programa de fracasso ela está em *disjunção* do seu Ov ser a única a possuir a *beleza*.

Enunciado de Estado

*Inicial*

S ( Afrodite  $\cap$  Ov ( ser única a possuir a beleza, sensualidade e sexualidade)

S1 U ciúme, ódio, vaidade, inveja.

Temos então inicialmente o enunciado de estado, em que o sujeito ( Afrodite), está em conjunção com o seu objeto de valor ( beleza, sensualidade e sexualidade).

*Final.*

S ( Afrodite  $\cup$  Ov ( ser a mais bela, sensual e *sexy*)

S1  $\cap$  única a possuir beleza

Há a presença do enunciado de transformação, em que o sujeito (Psique), procura transformar a relação de *conjunção* do sujeito (Afrodite) com o objeto de valor ( beleza,

sensualidade e sexualidade) em relação de *disjunção*.

Observe o programa narrativo abaixo:

### Programa Narrativo do Conto Miss Algrave

PN de base = F (fazer) [S1 → (S2 U Ov) → (S2 ∩ Ov)] PN= [F(Psique) → ( S2 (Afrodite ∩ Ov) beleza, sexualidade e sensualidade)] S1 = (Psique)

S2 = Afrodite O v = ser a mais bela, sensual e *sexy* Temos então, o programa narrativo de Afrodite inicialmente em *conjunção* com seu objeto de valor; (única a possuir a beleza, sensualidade e sexualidade), sendo *transformada* por seu Destinator manipulador, Psique – instaurando-lhe competência modal do dever- querer-ser.

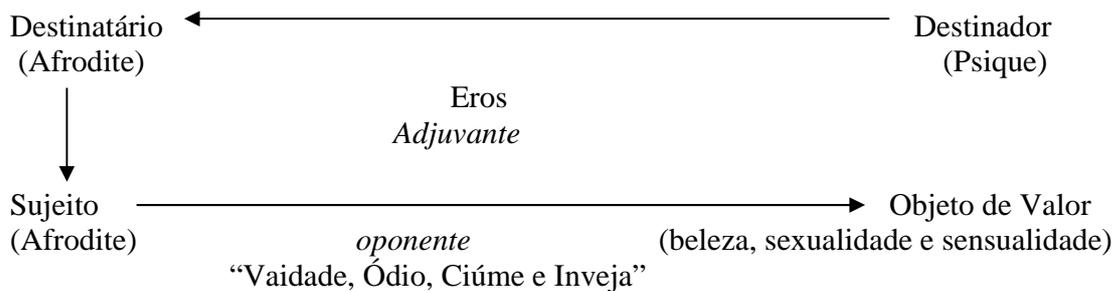


Figura 2: Aspectos das estruturas narrativas nas relações entre Destinator e Destinatário-Sujeito

A narrativa começa com Afrodite em posse do Ov *beleza e amor puro*, se desestabilizando a partir do aparecimento de Psique. A relação que inicialmente era transitiva de *conjunção* passa a ser transitiva de *transformação*. A ação do destinator modifica o sujeito, pela alteração de suas determinações semânticas e modais.

No percurso da ação, o sujeito conta com adjuvante, Eros, e seu oponente, Psique.



Figura 3: Programa Narrativo de Afrodite

Observe o octógono t.d.

*Percurso da Insegurança*

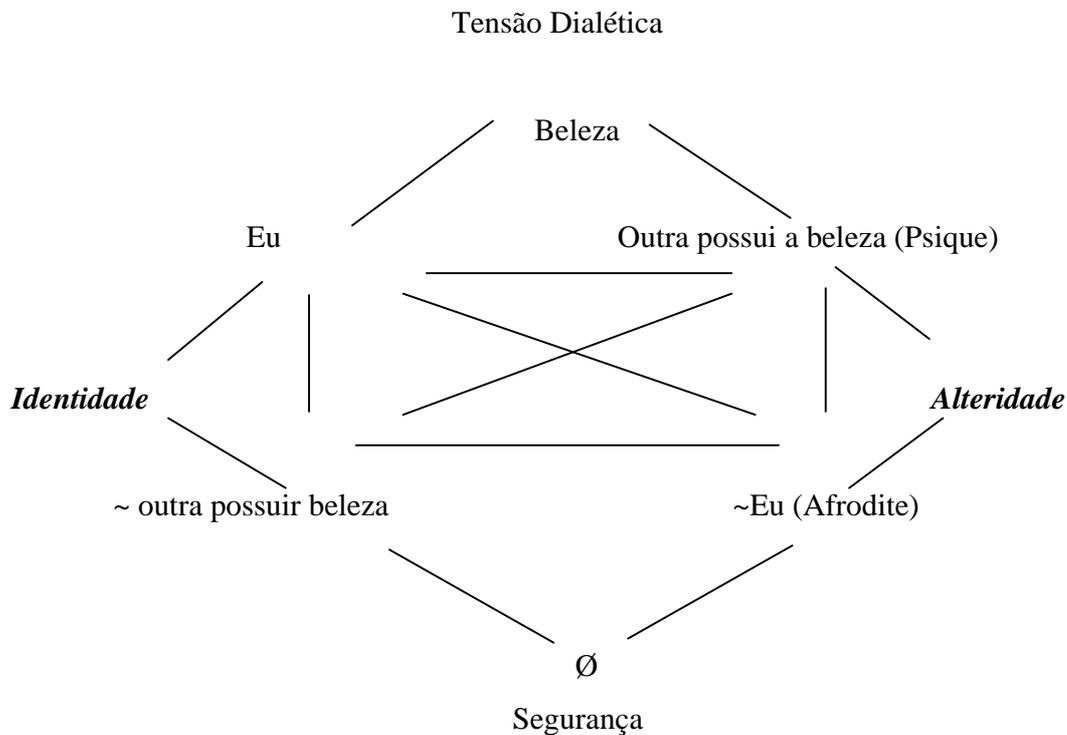


Figura4: Octógono – Identidade x Alteridade

Este octógono, segundo o modelo de Pais e Barbosa (2003), expõe a tensão dialética, o desejo de ser a mais bela e a insegurança por não ser única a possuir a beleza.

### Considerações Finais

Por meio deste trabalho percebemos que todas as culturas têm seus mitos, que o mito não explica racionalmente a realidade, procura interpretá-la a partir de lendas e de histórias sagradas.

Observamos também que, na análise narrativa e discursiva do mito de Afrodite, constataram-se o percurso narrativo de fracasso, pois Afrodite não conseguiu vencer sua rival (inconsciente),

Psique, pois a mesma recebeu das mãos do próprio Júpiter, marido de Afrodite, uma taça contendo o néctar da imortalidade e a partir de então deixou de ser pobre mortal e passou a ser uma deusa também. Consideramos ainda hoje os valores subjacentes presentes nos discursos da sociedade atual.

### **Referências Bibliográficas**

- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, Sp: Edusc, 2003.
- BOLEN, Jean Shinoda. **As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- CAMPBELL, Joseph, com Bill Moyers. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- ELÍADE, Mircea. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. 9. ed. Porto Alegre: L&pm, 2007.
- FONTANILLE, Jaques: tradução de Jean Cristtus Portela. **Semiótica do Discurso**. São Paulo, Contexto, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PAIS, Cidmar Teodoro e Barbosa, Maria Aparecida. **Tradição oral, literatura popular e discursos etno-literários: aspectos semióticos e lexicais da construção do imaginário coletivo**. Revista brasileira de linguística. São Paulo, v.12, p.257-272, 2003b.
- PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias**. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- SALIS, Viktor D. **Mitologia viva: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

## O APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ESTUDANTES CATUENSES

Geisa Borges da Costa

**RESUMO:** O presente trabalho, pautando-se nos pressupostos teóricos da sociolinguística quantitativa variacionista, objetiva investigar os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica em posição medial e final de vocábulo na escrita de estudantes em início de escolarização.

**PALAVRAS-CHAVE:** rótico; coda silábica; escrita.

**ABSTRACT:** *The present work, throughout the bases of quantitative sociolinguistic, aims to investigate the aspects related to the missing of /R/ in syllabic coda in medial and final position, in the writing of students in the beginning of scholarship.*

**KEYWORDS:** *rotic, syllabic coda, writing.*

### 1 Introdução

Um dos campos em que a teoria da variação linguística se mostrou bastante fecunda, tal como proposta por Weinreich, Labov e Herzog, em 1968, foi o da fonética. Nesta área de estudos, diversas pesquisas sociolinguísticas têm contemplado o rótico como foco de análise, pelo fato de este oferecer várias possibilidades de variação e realização. Em posição pós-vocálica, são numerosos os estudos em diversas regiões do Brasil que demonstram seu total apagamento.

O que se observa é que os estudiosos têm concentrado suas pesquisas sobre a variação do rótico na língua falada em posição final das palavras e os trabalhos têm revelado que o apagamento desse fonema em posição pós-vocálica final é praticamente categórico. Entretanto, o fenômeno do apagamento do rótico em posição de coda silábica vem avançando para o contexto medial, o que pode ser notado principalmente na fala de indivíduos que utilizam normas populares do português do Brasil. Nesses casos, pode-se ouvir, com certa frequência “iogute” por “iogurte”, “beço” por “berço”, “bernado” por “bernardo”, “sovete” por “sorvete”, “pertubado” por “perturbado”, para citar alguns exemplos.

Para os professores que lidam com o ensino de português no nível fundamental, há uma repercussão clara desses fenômenos na escrita. É muito comum encontrar-se nos textos dos

alunos palavras em que a letra *r* tanto em posição final (esses casos são mais frequentes) quanto no interior de vocábulo não é grafada. Em vários casos, muitos professores tratam desses fatos da mesma maneira como tratam, por exemplo, de desvios como o que se observa em “excessão” por “exceção”: consideram apenas haver um desvio gráfico.

No entanto, Bortoni-Ricardo (2006:268) chama atenção para o fato de que os professores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

Sendo a vogal o núcleo silábico, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais regras de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada.

Alvarenga e Oliveira (1997) analisando a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita defendem a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a coda considerada como a posição fraca ou instável, passível a um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações na escrita.

Para os autores, considerando a canonicidade e a instabilidade das estruturas silábicas é de se esperar que a sílaba CV seja, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica mais fácil e deve ser a sílaba que o aprendiz espera encontrar nas primeiras abordagens da língua escrita.

Ao estabelecer a primazia da língua falada sobre a escrita, a Linguística abriu caminho para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas que têm como foco de análise a língua falada. Nos últimos anos, os estudos lingüísticos estão procurando demonstrar a inter-relação entre língua falada e língua escrita, contrariando uma idéia antiga de que a escrita seria independente da fala e estruturalmente mais elaborada e complexa.

Segundo Tasca (2002:31) os resultados dessas investigações levaram à compreensão de que, para explicar o funcionamento da escrita nos primeiros anos escolares, é necessário antes ter compreendido como funciona a língua oral. Além disso, ao entrar em contato com o sistema

ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e da escrita depara-se com as interferências do sistema fonológico, daí a necessidade de se estudarem as características dos sons vocálicos e consonantais.

## **2 Objetivo**

O desenvolvimento dos estudos sociolingüísticos no Brasil tem se voltado para a questão da diversidade lingüística, discutindo profundamente vários aspectos relacionados a este fato. Pesquisas empíricas realizadas sobre a língua escrita vêm dando uma contribuição significativa para a área educacional aproximando cada vez mais a teoria lingüística da prática pedagógica. Este trabalho tem como objetivo geral analisar um fenômeno fonético-fonológico variável, atestado por diversos pesquisadores na fala dos indivíduos que utilizam o português brasileiro, qual seja o apagamento do rótico medial e final, verificando o grau de interferência deste fenômeno lingüístico na escrita de estudantes catuenses.

## **3 Hipóteses**

As hipóteses aventadas neste estudo preliminar são:

1. Em posição final de vocábulo, o apagamento do rótico é mais expressivo que em posição interna;
2. O r em final de verbos possuem um apagamento maior na escrita que em não-verbos;
3. Quanto menor o grau de escolaridade, maior as taxas de apagamento do rótico na escrita;
4. O apagamento do rótico na escrita é inibido pelo maior grau de familiaridade com a palavra;

#### **4 Princípios metodológicos**

Este trabalho constitui-se num estudo empírico, de cunho descritivo, que pretende investigar os aspectos relacionados ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na fala e escrita de estudantes das séries iniciais da cidade de Catu-BA. A metodologia que orienta este trabalho é o modelo laboviano de pesquisa sociolinguística que busca analisar a produção oral dos falantes, considerando além dos fatores linguísticos, as influências de fatores sócio-culturais a que a linguagem humana está submetida.

O *corpus* foi constituído por testes escritos com um total de 18 alunos, na faixa etária de oito a onze anos, pertencentes à 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública do município de Catu. Para cada série, foram testados 03 meninos e 03 meninas, todos nascidos e residentes neste município, localizado a 78 km de Salvador. A escolha por alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental deve-se ao fato de que no contexto educacional das escolas públicas da cidade, boa parte dos alunos que se encontram na primeira série ainda não adquiriram certas habilidades relativas à escrita, o que poderia invalidar os dados que queremos observar.

Os testes foram elaborados previamente a partir de palavras que contemplavam o fonema /R/ em diversos contextos de variação. Seguindo o modelo de Mollica (2003, p.29), os desenhos sobre os quais foram escritas palavras e frases do teste foram expostos de maneira intercalada

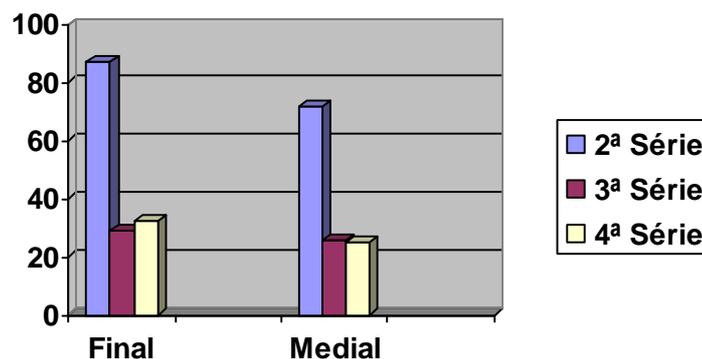
com outras figuras, a fim de que o estudante não percebesse a intenção do pesquisador concernente à observação de alguns fatos da escrita.

Assim, o mesmo instrumento de testagem escrita foi aplicado aos alunos dos três níveis de escolaridade com o intuito de observar em que medida se dá a intervenção da fala na escrita com relação ao apagamento do /R/ em posição medial e final.

Apresenta-se aqui, a análise do apagamento do rótico em coda silábica em posição medial e final de vocábulo na escrita dos estudantes que participaram da pesquisa.

## 5 Análise dos dados

**Gráfico 1: Taxas gerais de apagamento  
(em %)**



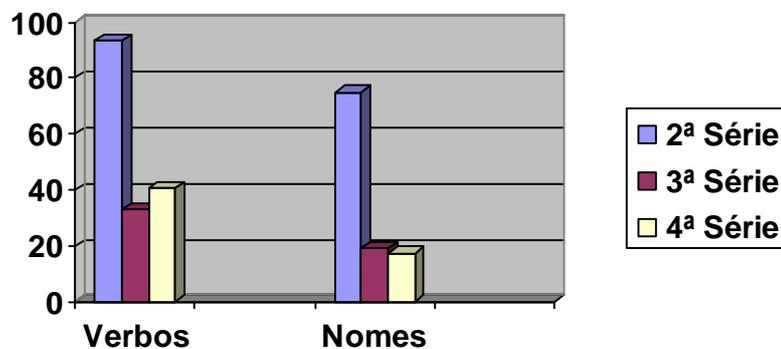
O gráfico acima mostra que as taxas de apagamento do rótico na escrita dos estudantes são mais altas em posição de coda final, o que pode ser entendido pelo fato de que, nesta posição, variados estudos sociolinguísticos atestam o cancelamento quase total deste fonema na fala, o que interferiria no processo da escrita, ficando a supressão do segmento em posição de coda medial restrita a contextos mais específicos.

Com relação ao fator escolaridade, foi confirmada a hipótese de que os alunos da série mais avançada apagarão menos o rótico na escrita, conforme demonstram vários estudos sobre língua falada que associam a predominância de formas linguísticas padrão a falantes com mais anos de

escolarização e como mostram os dados percentuais da tabela acima que atestam uma grande incidência de cancelamento do segmento na segunda série (87% para o final e 71,9% para o medial) ocorrendo uma forte queda desses valores nas séries posteriores.

Com relação ao rótico em posição final de palavra foi observado o fator classe morfológica do vocábulo, considerando-se verbos e nomes.

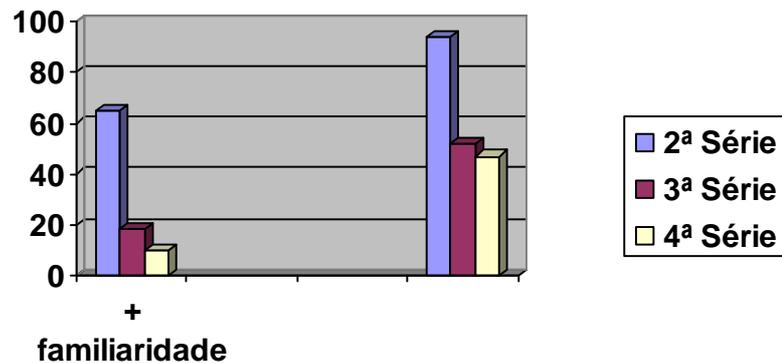
**Gráfico 2: Classe morfológica do vocábulo (em %)**



Os dados do gráfico mostram que os verbos favorecem mais o apagamento que os não-verbos. Se estamos considerando que a língua falada interfere significativamente na escrita das séries iniciais, os resultados só confirmam várias pesquisas realizadas sobre o apagamento do rótico na língua falada em diversas regiões do Brasil que mostram que a perda do fonema é mais frequente nos verbos que aparecem no infinitivo e na primeira e terceira pessoa do futuro do subjuntivo.

Ainda com vistas a analisar os níveis de apagamento do rótico em sílaba medial na escrita dos estudantes, foi feito um ditado de frases que continha palavras consideradas menos usuais na escrita dos alunos ou hipoteticamente pouco trabalhada pelos professores a fim de verificar se o grau de familiaridade com a palavra interferiria no cancelamento do segmento /r/. Os dados serão apresentados no gráfico a seguir

### Gráfico 3: Grau de familiaridade com a palavra



Comparando os dados obtidos neste gráfico, verifica-se que há uma diferença significativa, com um aumento considerável de cancelamento do segmento -r- nas palavras que foram consideradas menos freqüente na escrita escolar do aluno, o que confirma a nossa hipótese de que palavras com menor familiaridade favoreceriam o apagamento do r.

### 6 Considerações finais

Os dados apresentados neste trabalho configuram-se numa primeira versão de um estudo mais amplo, uma dissertação de mestrado ainda em andamento, e certamente serão ampliados a fim de que se possa fazer uma análise definitiva do *corpus* e, posteriormente, comparar com os resultados de outros pesquisadores, pretendendo contribuir para o conhecimento de marcas lingüísticas que caracterizam os falantes da área investigada bem como compreender a interferência da língua falada na escrita das séries iniciais e, desse modo, colaborar com as pesquisas que enfocam estes aspectos da realidade lingüística brasileira .

Num primeiro momento, podemos dizer que estes dados preliminares já confirmam a forte influência que a língua falada exerce sobre a escrita, principalmente nas séries iniciais,

sendo o reconhecimento deste fato de extrema importância para o professor que atua neste nível de ensino compreender que as diferentes formas empregadas pelos alunos no texto escrito refletem, quase sempre, características da língua falada, devendo-se levar em consideração a heterogeneidade lingüística do aluno, sobretudo aqueles advindos das camadas populares, cujas formas lingüísticas ainda são mais distantes daquelas consideradas padrão.

A sociolingüística, ao longo dos anos, tem produzido diversos trabalhos com o intuito de aproximar cada vez mais a pesquisa produzida no meio acadêmico com a realidade das salas de aula, contribuindo para que professores e alunos percebam a variação lingüística como um fenômeno inerente a qualquer língua e a partir daí reflitam sobre o sistema lingüístico, aprimorando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Num segundo momento, é possível confirmar através dos dados, a teoria da instabilidade e canonicidade silábica, sendo a posição de coda o constituinte da estrutura silábica que possui maior liberdade para apresentar variação pelo fato de ser também o mais instável na sílaba. Além disso, há no português brasileiro uma forte tendência para a supressão da consoante- r -em posição pós-vocálica, já que o falante instintivamente segue em direção ao padrão canônico da sílaba que é uma consoante e uma vogal, sendo este fato fortemente marcado na língua oral, ocorrendo mais nas formas verbais infinitivas e em posição final de palavra conforme atestam importantes trabalhos na linha da sociolinguística quantitativa laboviana como o de Callou, Moraes e Leite que verificaram o apagamento da vibrante em posição final de vocábulo na fala de falantes cultos e concluíram que o fenômeno não possui marca de classe social, não sendo portanto, estigmatizado.

Segundo Mollica (2007:47) este é um dos fenômenos fonológicos que merecem trabalho pedagógico voltado para a escrita, pois a preservação de qualquer variante na fala não implica conseqüências estigmatizadoras de qualquer natureza para o falante, portanto não recebe avaliação negativa.

Para a autora os trabalhos sociolingüísticos podem contribuir no sentido de subsidiar a pedagogia que enfatize a autocorreção natural e espontânea à medida que os falantes tomem contato estreito com a modalidade escrita da língua, auxiliando na aceleração desse processo que se estende ao longo do letramento.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. OLIVEIRA, M.A. *Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita*. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.6, nº5, 1997, p.127-158.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl.(Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006, p.267-276.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *D.E.L.T.A.* vol. 14, 1998, p.61-72.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

\_\_\_\_\_ *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores lingüísticos e Sociais*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2002.

WEINREICH, LABOV, HERZOG. Empirical foundation for a theory of language change. In: LEHMANN, N. MALKIEL, Y. *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas, 1968.

## **APRENDER JUGANDO: LA REALIDAD EN LAS CLASES DE ESPAÑOL, EN EL LABORATÓRIO DE LÍNGUAS DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

**Mariana Daré Vargas (G – UEL)**  
**Silvana Salino Ramos Lopes (UEL)**  
**Valdirene F. Zorzo-Veloso (UEL)**

**RESUMO:** Reflete acerca da presença do lúdico nas aulas de E/LE dadas no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, ao longo do primeiro semestre de 2008. Dessa forma, propõe-se um olhar positivo ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira unidos às atividades lúdicas. De modo que, expõe-se desde o histórico do lúdico, assim como sua definição, sua contribuição na educação, sua concepção nas aulas de E/LE, os passos que o professor deve seguir para que o utilize corretamente, sua classificação, sua relação com as estratégias de aprendizagem, seu emprego nas aulas de Espanhol – Básico 1, e, finalmente, a conclusão ante toda a experiência docente vivenciada. Conclui-se, portanto, que o trabalho com o lúdico é uma ferramenta válida e imprescindível para a consolidação de uma língua estrangeira e a sua posterior utilização para fins comunicativos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Lúdico. Espanhol como Língua Estrangeira

**ABSTRACT:** *It thinks about the presence of the playful one about the classrooms of E/LE happened in the Laboratório de Línguas of the Universidade Estadual de Londrina, along the first semester of 2008. In this form, a positive glance is proposed to the teaching and apprenticeship of a foreign language adhered to the playful activities. So that, it is exposed from the historical thing of the playful one, as well as his definition, his contribution in the education, his conception in the classrooms of E/LE, the steps what the teacher must follow so that it uses it correctly, the classification, the relation with the strategies of apprenticeship, the application in the classrooms of Spanish – Basic 1, and, finally, the conclusion before all the teaching survived experience. One concludes, so, that the work with the playful thing is a valid and essential tool for the consolidation of a foreign language and his subsequent use for communicative aims.*

**KEYWORDS:** *Education. Playful. Spanish as Foreign Language.*

Durante el primer semestre de 2008, entre los meses de marzo a junio, se impartieron clases para el curso de Español – Básico 1, en el *Laboratório de Línguas* de la *Universidade Estadual de Londrina*, bajo la responsabilidad de la autora de este trabajo. Así, se tuvo como objetivo enseñar la lengua española de una forma comunicativa y dinámica. Para eso, empleamos

muchos recursos: prácticas orales, canciones, aparatos audiovisuales y actividades lúdicas. Sin embargo, fue por medio de la utilización de los recursos lúdicos que se logró volver las clases en un entorno alegre, a gusto, con alumnos motivados y con ganas de aproximarse cada vez más al idioma español.

De ahí que, a causa de la experiencia gratificante propiciada y de los resultados positivos conseguidos, nos gustaría compartir esta vivencia, por medio de la escritura de este artículo, con otras personas que también les interesa y les instiga mucho lo de la enseñanza y aprendizaje de E/LE.

## **1. ¿Cuándo surgió lo lúdico?**

Las actividades lúdicas se presentan al hombre desde los tiempos remotos. Por medio de testimonios gráficos, se puede ver que los egipcios disfrutaban de su tiempo bailando y jugando. Horacio y Quintiliano se utilizaban de golosinas para enseñar en las escuelas. Los romanos, griegos y mayas también las utilizaban con el intuito de transmitir saber a los jóvenes. Ya en la Edad Media, el cristianismo las rechazó por considerarlas profanas. En cambio, en el siglo XVI, el juego tuvo su valor rescatado cuando los jesuitas empezaron a emplear la danza, la comedia y los juegos de azar para enseñar ortografía y gramática. Posteriormente, en el siglo XIX, según Kishimito (*apud* Sanches 2004, p. 227) “o ensino de línguas é ressaltado pelo desenvolvimento comercial e pela expansão dos meios de comunicação e surgem, assim, os jogos para o ensino de línguas vivas”. Por lo tanto, se puede ver que lo *lúdico*, sea como forma de entretenimiento, sea para fines educativos, acompaña al hombre desde antaño.

## **2. ¿Cómo se define lo lúdico?**

Huizinga (*apud* ANDRADE & SANCHES 2004, p. 01) concibe el juego como parte inherente del ser humano. Dantas (*apud* ANDRADE & SANCHES 2004, p. 01) clasifica el término *lúdico* como la junción de entretenerse (de una forma libre e individual) y jugar (en lo que se refiere a una conducta social que supone reglas).

En el diccionario *Houaiss* se puede encontrar el término lúdico con el significado de “relativo a jogo, a brinquedo/ que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo/ que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo”.

Sin embargo, la definición más significativa con respecto a la presencia de lo *lúdico* en la enseñanza es la de Dinello (*apud* SANCHES 2004, p. 227), pues éste propone una comparación del uso de actividades lúdicas en el salón de clase con una “fábrica onde o trabalho é realizado com música ao fundo: continua sendo um trabalho, porém com uma aparência mais agradável”. Por lo tanto, estudiar una LE con actividades lúdicas sigue siendo un trabajo de internalización de estructuras y reglas gramaticales, pero con una apariencia mucho más agradable.

### **3. ¿Cuál la contribución de este recurso en la educación?**

Delante de los distintos objetivos que las actividades lúdicas pueden tener, uno de ellos se inserta en el ámbito de la enseñanza, como forma de propiciar mejores entornos de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, más eficacia en la construcción del conocimiento.

La gran preocupación del profesor es dar una clase interesante, en la que consiga captar el interés del alumno hacia su asignatura. Una forma de lograr eso es convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje en un momento más atractivo y participativo utilizándose del recurso lúdico en el momento apropiado. El maestro se debe valer, por lo tanto, de que la relación entre juego y aprendizaje es natural. Los verbos *jugar* y *aprender* confluyen. Para los dos se supone que habrá que superar obstáculos, encontrar el mejor camino, entretenerse, deducir, inventar, llegar a ganar, pero, principalmente, pasarlo bien, avanzar y mejorar.

Además, ante todo el estrés por lo que pasa el ser humano del siglo XXI y la consecuente ansiedad que eso le genera, el juego sirve como un momento en el cual el estudiante puede relajar y disminuir su ansiedad delante de los errores. Igualmente, es una manera de hacer con que el educando adquiera más confianza y libertad para participar del proceso de aprendizaje con mayor compromiso. El educador deja de ser el “centro” de la clase para convertirse en facilitador-conductor del estudio, otorgándoles a los alumnos más autonomía y responsabilidad. Este hacer-aprendiendo resulta eficaz puesto que, como afirma Pilletti (*apud* SANCHES 2004, p. 228)

Retemos:

10% do que lemos;

20% do que escutamos;

30% do que vemos;

50% daquilo que vemos e escutamos;

70% do que ouvimos e logo discutimos;

90% do que ouvimos e logo realizamos.

(*apud* SANCHES 2004, p. 228)

#### **4. ¿Cómo se concibe lo lúdico en las clases de E/LE?**

Con respecto a la utilización de lo lúdico en la enseñanza de lenguas extranjeras, la misma empezó a fortalecerse a partir de 1970, con la ascensión del *Enfoque Comunicativo*, ya que con ese método se planteó la necesidad de exponer al alumno a situaciones reales de comunicación, de manera a desarrollar y perfeccionar su competencia comunicativa. Según Andreu & García (2007, p. 122):

En un enfoque comunicativo, entendemos por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura, en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa. (ANDREU & GARCÍA 2007, p. 122)

Juego y lengua se rigen por reglas y en ambos hay que superar dificultades para que se alcance el objetivo deseado. A su vez, porque presentan un contexto real, plantean de inmediato una razón para que se utilice el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación (BELLO 1996, p. 136). Los juegos reclaman argumentos, expresión de sentimientos e ideas, defensas de puntos de vista y, por lo tanto, activan y provocan los mecanismos de aprendizaje de la lengua sin que haya esfuerzo consciente, de modo que ayudan en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Justamente porque crean ambientes amenos, los educandos se expresan más libremente, ya que hablan en su nombre propio, y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una lengua extranjera. Así pues, en el Plan Curricular publicado por el Instituto Cervantes en 2001, se plantea la necesidad de utilización de actividades lúdicas, como forma de crear un

ambiente en que los alumnos estén a gusto y que sea motivador, en el cual se pueda obtener mayor provecho de las actividades.

## **5. ¿Qué pasos debe seguir el profesor para el empleo de lo lúdico?**

Para el profesor, este recurso es una herramienta con la cual se obtiene los resultados al mismo tiempo en que se produce la actividad y, a causa de eso, le permite acercarse a las particularidades y necesidades de sus estudiantes. Sobre todo, le concede al educador detectar las dificultades de expresión de su alumnado. Sirve como un mecanismo de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, revelando lo que está bien y lo que se puede mejorar.

Así, las actividades lúdicas pueden ser empleadas o como refuerzo de las clases anteriores, de manera a facilitar la consolidación de contenidos ya trabajados, o como forma de introducir nuevas temáticas y vocabulario. No obstante, el maestro no debe utilizarlas de forma indiscriminada. Su aplicación debe ser realizada de forma consciente y adecuada. De forma que, se debe dar preferencia por temas que interesen a los alumnos, privilegiando hechos reales y útiles; aclarar los objetivos y las reglas de la actividad; diversificar los recursos lúdicos; no interferir demasiado en el proceso, sino permitirles a los educandos que creen sus propias estrategias; proporcionar reflexión conjunta después de que termine la actividad; proponer tareas en grupos para que haya mejor socialización y el uso del idioma como elemento de interacción y de cooperación; no permitir que se genere una competición desenfrenada, pues eso volvería los juegos en algo perjudicial, y, finalmente, valorar el medio del cual se utiliza (ANDRADE & SANCHES 2004, p. 02 ).

## **6. ¿Cómo se clasifican las actividades lúdicas?**

Las actividades lúdicas son clasificadas teniendo en cuenta el número de participantes – actividad individual, actividad por pareja y actividad en grupo -, y cuanto a su naturaleza. Ésta se

puede dividir en cuatro categorías: *juegos de vocabulario*; *juegos de estructuras gramaticales*; *juegos de creatividad* y *juegos de comunicación*.

El objetivo de los *juegos de vocabulario* es desarrollar la escritura y la lectura, aunque sean orales. Los *juegos de estructuras gramaticales* se caracterizan por ser una actividad recreativa sin que se haga alusión a la estructura. Ya los *juegos de creatividad* propician al alumno la creación de un lenguaje más imaginativo, más amplio. Finalmente, los *juegos de comunicación* permiten que el estudiante practique, de forma más comunicativa, las estructuras lingüísticas específicas.

## **7. ¿Qué relación hay entre lo lúdico y las estrategias de aprendizaje?**

Las *estrategias de aprendizaje* (O'MALLEY & CHAMOT *apud* SANCHES 2004, p. 229) tienen un papel bastante importante para las prácticas de las destrezas lingüísticas, pues hacen que los aprendices direccionen su atención hacia un determinado punto de la actividad. Ellas son clasificadas en tres tipos: *cognitivas*, *metacognitivas* y *socioafectivas*. Las *cognitivas* están relacionadas con la repetición, uso de fuentes, clasificación, anotaciones, deducción o inducción, sustitución, elaboración, sumarización, transferencia de conocimientos e inferencias. Aquellas en las cuales se necesitan atención, identificación de un problema, selección, organización, planeamiento, monitoración y autoevaluación son las *metacognitivas*. Ya las verificación, cooperación, autocontrol y autorrefuerzo están insertados en el ámbito de las *estrategias socioafectivas*.

## **8. Las actividades lúdicas en las clases de Español – Básico 1**

Elegimos cuatro actividades lúdicas para exponerlas. Esta elección está basada en los buenos resultados que se obtuvieron la internalización de las reglas gramaticales y, principalmente, en las interacciones positivas entre alumno-alumno, alumno-profesor y alumno-lengua española.

### **Actividad. “Trampo”**

Habilidades	Estratégias	Objetivo Comunicativo	Objetivo Gramatical	Nível Lingüístico	Material
Producción Oral	Cognitiva (atención); Metacognitiva (deducción); Socioafectiva (cooperación).	Describir profesiones.	Practicar el vocabulario relacionado a las profesiones.	Inicial	Tarjetas con dibujos de profesionales y sus herramientas de trabajo.

La actividad de la clase del día 02/04/2008, fue el *juego de vocabulario* “Trampo”. En esta clase, se introdujo la temática del trabajo. A causa de eso, trabajamos con aspectos culturales del ámbito laboral hispánico y, consecuentemente, con vocablos relacionados a las profesiones. Así, les pedimos a los alumnos que, en parejas y por medio de tarjetas con dibujos, relacionaran los profesionales a sus respectivas herramientas de trabajo. Lo utilizamos para la última actividad del día, como una evaluación, pues fue la oportunidad de que, después de que hubieran hecho ejercicios escritos, los estudiantes pudieran consolidar el contenido de la clase y practicarlo oralmente. Además, fue una manera de hacer con que ellos relajaran y se fueran a la casa felices. Aunque haya sido realizado por medio de práctica oral, se trató de un *juego de vocabulario* pues presentó una gran carga semántica.

#### Actividad. “La Subasta”

Habilidades	Estratégias	Objetivo Comunicativo	Objetivo Gramatical	Nível Lingüístico	Material
Comprensión Escrita y Producción Oral	Cognitiva (atención); Socioafectiva (cooperación).	Expresarse utilizando los pronombres complemento.	Practicar los pronombres complemento.	Inicial	Hojas fotocopiadas

Para la clase del día 21/04/2008, seleccionamos la actividad “La Subasta”. Este fue un juego en grupo, de *estructura gramatical*, en el que los aprendices tuvieron que activar sus conocimientos sobre la colocación de los pronombres en las palabras. Para eso, pegamos, en la pizarra, frases correctas e incorrectas gramaticalmente. Luego, les dimos a los estudiantes dinero de mentira, y les propusimos una “Subasta”, en la cual todos deberían comprar frases. Apenas la adquirían, la examinaban y luego, tras la venta, iban a la pizarra explicar si ella estaba correcta o incorrecta. En el caso de que estuviera errónea, necesitaban reescribirla nuevamente.

Empleamos este juego en la *motivación*, primera actividad del día, como una forma de crearles ganas a los estudiantes para lo que íbamos a aprender en aquella clase. Pero, sobretodo, el objetivo principal era recordar y fijar lo de los pronombres complemento directo e indirecto, pues ya lo habíamos estudiado en el encuentro anterior. Creo que logramos eso, pues encontraron gracioso lo del dinero de papel y la simulación de una subasta. Igualmente, ellos no se quedaron todo el tiempo sentados, ya que se movieron y escribieron en la pizarra. Con todo eso, se despertaron para el aprendizaje en aquel encuentro.

#### Actividad. “Caminando por la calle”

Habilidades	Estrategias	Objetivo Comunicativo	Objetivo Gramatical	Nível Lingüístico	Material
Producción Oral	Cognitiva (atención); Metacognitiva (deducción); Socioafectiva (cooperación).	Describir acciones y situaciones.	Practicar el Gerundio	Inicial	Tablero fotocopiado; Dados.

En cuanto al juego “Caminando por la calle”, lo utilizamos el día 02/06/2008. Así, les distribuimos a los alumnos, divididos por parejas, un tablero fotocopiado y dados. Este tablero enseñaba situaciones diversas, como por ejemplo, personas viendo a una película en el cine, otras comprando medicinas en la droguería etc. Las instrucciones del juego eran de que cada estudiante debería jugar el dado, caminar hasta el sitio correspondiente al número, y relatar lo que veían.

El objetivo era que describieran cada situación, empleando el verbo en Gerundio. Hicimos la elección por esta actividad, pues se trataba de un *juego de comunicación*, y, consecuentemente, los educandos podían expresar más libremente sus puntos de vista sobre cada situación. Fue, también, una forma de repaso y de internalización del contenido que les había acabado de explicar.

Desde nuestro punto de vista, a los estudiantes les gustó mucho, pues además de que era una actividad divertida y de compartir ideas, presentaba vocabulario nuevo, lo que les motivó a preguntar bastante y a investigar el significado de cada palabra nueva.

**Actividad. “¿Dime cómo soy y adivinaré mi nombre!”**

Habilidades	Estrategias	Objetivo Comunicativo	Objetivo Gramatical	Nivel Lingüístico	Material
Producción Oral	Cognitiva (atención); Metacognitiva (deducción); Socioafectiva (cooperación)	Expresar características físicas y psicológicas.	Practicar vocabulario relacionado a las descripciones físicas y psicológicas.	Inicial	Papelitos con nombres de personas famosas.

El recurso lúdico que explotamos en la clase del día 04/06/2008 fue el *juego de comunicación* “¿Dime cómo soy y adivinaré mi nombre!”. Lo escogimos para la actividad final, con el intuito de que los alumnos pusieran en práctica el contenido comunicativo de aquel día: cómo describir física y psicológicamente a personas. Para eso, trajimos papeles con nombres de personalidades hispánicas famosas, por ejemplo, Penélope Cruz, Antonio Banderas etc. Entonces, pegamos en la espalda de cada estudiante una identificación, sin que él supiera de quien se trataba. Luego, éste caminaba por la clase, para que los otros alumnos pudieran enterarse de qué persona se trataba. Finalmente, todos hacían descripciones físicas y psicológicas de aquella persona conocida para que el estudiante lograra descubrir quién era él.

Desde nuestro punto de vista, de todas las actividades lúdicas que trabajamos a lo largo de tres meses, ésta fue la más placentera. Los educandos pudieron hablar de algo concreto, de

individuos que, de alguna forma, forman parte de sus universos. Por eso, nos parece que lograron acercarse más a la lengua española, porque, por medio de ella, hablaron de algo que les era común en sus vidas. La utilizaron con un objetivo real. Incluso, al final de la clase, algunos estudiantes elogiaron mucho el juego y nos dijeron que hacía mucho tiempo que no se entretenían tanto.

## **9. Conclusión**

Se puede concluir, de esta manera, que el recurso lúdico es un instrumento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE, para la motivación, socialización e interacción entre profesor y alumno. La construcción del conocimiento se vuelve menos aburrida y esto propicia una mejor asimilación para los contenidos, incluso los más difíciles.

En consonancia con Sanches (2004, p. 230), “no processo lúdico, os alunos adquirem consciência de que, independentemente de ganhar ou perder um jogo, eles estão aprendendo, desenvolvendo e melhorando o uso da nova língua, através de negociações e trocas durante as atividades lúdicas”.

En suma, el juego incita al alumnado a expresarse en la lengua extranjera, desarrollando su competencia lingüística, pues practica de forma creativa las estructuras gramaticales, y se pone como sujeto en proceso de comunicación, ya que, con frecuencia, expone sus ideas, sentimientos y puntos de vista.

En conclusión, creemos haber unido una enseñanza eficaz de la lengua española con recursos lúdicos. En efecto, la confluencia de estas dos prácticas resultó en un todo armonioso y en un sueño, ahora ya concretado, de todo profesor: clases comunicativas, divertidas, compuestas por alumnos participativos y con sed de conocimiento.

## **Bibliografía**

ANDRADE, O.G.; SANCHES, G. M. M. B. Aprendendo com o Lúdico: o uso de atividades lúdicas no ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. O desafio das Letras, II Encontro Científico do curso de Letras Faccar, p. 01-04, 2004.

ANDREU, A. M. A.; GARCÍA, M. C. Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, p. 121-125, 2007

BELLO, P. E. Didáctica de las segundas lenguas – Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1996, p. 136-157.

CHAGURI, J. P. O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros. Publicações de alunos graduados e pós-graduados no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, p. 1-12, 2006.

CORNELSEN, J. M.; MÜLLER, M. S. Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias. Londrina: Eduel, 2007.

HOUAISS, Dicionário eletrônico da língua portuguesa. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SANCHES, G. M. M. B. Atividades lúdicas no ensino de E/LE (mini-curso). Anais do III Jornadas de Estudos Hispánicos, UEL, p. 227-236, 2004.

SILVA, H. Concevoir des jeux por la classe. Le français dans le monde - Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, v. 358, p. 25-26-27-28-29, 2008.

# UM ESTUDO SOBRE OS DISCURSOS REPORTADOS DIRETOS DO BIG BROTHER BRASIL 1: AS CONDIÇÕES DE VERDADE E A TIPOLOGIA DOS ATOS DE FALA.

Débora Marques  
Priscila Júlio Guedes Pinto

**Resumo:** Neste artigo, analisamos as condições de verdade ligadas ao discurso reportado verificado nos dados do Big Brother Brasil 1, visto que, o locutor, através do discurso reportado, modifica a fala do outro como uma estratégia argumentativa, reconceptualizando como verdade aquilo que é narrado e fazendo com que o interlocutor ‘assuma’ como verdade o discurso apresentado. Para tanto, valemo-nos do arcabouço teórico da Pragmática e da Semântica.

**Palavras-chave:** Discurso reportado; Big Brother Brasil; Verdade.

**Abstract:** *In this article, we analyze the conditions of truth related to the reported speech in the datas of Big Brother Brazil 1, since the speaker, through the reported speech, changed the discourse of the other as an argumentative strategy, towards a reconceptualizing as true what is narrated and making the interlocutor assume as truth the presented speech. For this, we use the Semantics and Pragmatics theoretical framework.*

**Keywords:** *Reported speech, Big Brother Brazil; Truth.*

## Introdução

Tem se tornado cada vez mais comum programas televisivos que contam com a participação de pessoas reais em cenários e ambientes forjados, nos quais, geralmente, há uma grande quantia de dinheiro sendo disputada.

Nesses ambientes, as interações desenvolvidas pelos participantes não contam com roteiros pré-elaborados nem condutas pré-estabelecidas. Diante disso, interessou-nos analisar os discursos reportados diretos das interações entre os participantes de um reality show brasileiro, o Big Brother Brasil 1, visto que, nesse programa, temos dados reais, de fala-em-interação, que não contam com um roteiro previamente estipulado.

Valemo-nos, para analisar os dados, dos arcabouços teóricos da Semântica, da Pragmática e das análises dos Atos de Fala.

Partindo dessas teorias, neste artigo, delimitar-nos-emos em apresentar as condições de verdade ligadas ao discurso reportado, posto que, por meio da análise dos dados do Big Brother Brasil 1<sup>1</sup>, pudemos perceber que o locutor, através do discurso reportado, modifica a fala do outro como uma estratégia argumentativa, reconceptualizando como verdade aquilo que é narrado e fazendo com que o interlocutor ‘assuma’ como verdade o discurso apresentado.

## **1 Pressupostos Teóricos**

A Pragmática e a Semântica, embora tenham como escopo o fenômeno da significação, se diferenciam quanto à análise dos mesmos, se na primeira a língua é vista como instrumento de ação, em que falar é fazer, na segunda, ora a língua é encarada de forma realista, por meio da verificação das condições de verdade no mundo, ora como um mecanismo cognitivo que possibilita depreender os significados.

A grosso modo, as duas teorias convergem na tentativa da busca de uma verdade: a verdade do significado, cada uma por sua maneira, valendo-se de recursos distintos, como pela referenciação das sentenças no mundo, na Semântica Formal, por exemplo, ou pela atribuição de sentido dos enunciados imersos na situação/contexto, na Pragmática.

A Semântica seria definida, a priori, como o estudo da significação. Porém, definir o seu objeto de estudo -o significado- não é uma tarefa fácil, uma vez que o significado pode ser usado para descrever situações de fala diversas como, por exemplo, a sentença “O cachorro está no jardim”<sup>2</sup> que pode ser um enunciado em forma de ordem, pedido de ajuda, insulto, pergunta, valendo-se esta sentença, então, de diversos significados de acordo com a sua situação de emissão.

---

<sup>1</sup> Agradecemos, sobremaneira, ao Profº Dr. Luiz Fernando Matos Rocha pela concessão dos dados que foram gravados em vídeo para a produção da tese de doutorado “A construção da mimesis no reality show: uma abordagem sociocognitivista para o discurso reportado”. Para esse artigo, transcrevemos esses dados, seguindo o modelo de transcrição proposto por Schegloff, Sacks & Jefferson (1974) (cf. anexo).

<sup>2</sup> CHIERCHIA, 2003, p.45.

Segundo Chierchia (2003), a Semântica é o ramo da Linguística que trata do significado: “as expressões de nossa linguagem ‘significam’ alguma coisa, e isto é o que nos permite comunicar”<sup>3</sup>.

Uma outra definição de Semântica seria o de estudo das relações entre formas linguísticas e entidades no mundo, ou seja, é a conexão de palavras às coisas no mundo. Nesse sentido, a análise semântica busca apenas estabelecer relações entre as formas linguísticas e o estado de coisas no mundo como verdadeiras ou falsas, sem considerar o sujeito que produz a descrição.

Na tentativa de entender melhor o componente semântico, o autor apresenta três abordagens; (i) a abordagem representacional ou mentalística; (ii) a abordagem pragmático-social; e (iii) a abordagem denotacional.

Na (i) abordagem representacional ou mentalística, o significado está associado a imagens mentais, ou seja, ele é o modo como representamos mentalmente aquilo que se diz. Em uma segunda versão dessa abordagem, o significado de uma expressão estaria relacionado ao conceito ou ao pensamento que associamos a ela.

Para Chierchia (2003), conceitos são um pouco mais abstratos do que imagens mentais e, por isso, a fórmula (significado= conceito) tem a tendência de não avançar muito. Ele, então, associa esses conceitos a expressões do ‘mentalês’ – que seria a linguagem do pensamento interna à mente – ou seja, interpretar uma sentença consiste em traduzi-la para o mentalês.

Por outro lado, Chierchia (2003) propõe dois argumentos contra tal abordagem: a primeira se refere ao caráter privado das imagens mentais, ou melhor, àquilo que associamos mentalmente de uma expressão de acordo com diversas ocorrências, que varia de falante para falante e de uma situação de uso para outra; o segundo argumento diz respeito à construção do significado a partir de imagens mentais de palavras abstratas (bondade, justiça, etc), de palavras funcionais (por, de, etc) e de sintagmas complexos (ser brasileiro, etc).

Na (ii) abordagem pragmático-social, o significado é entendido como uma atividade prática social, sendo assimilado à maneira como as expressões são usadas. Contrapondo-se a essa abordagem, Chierchia (2003) afirma que o significado é único e é determinado pela gramática,

---

<sup>3</sup> CHIECHIA, 2003, p.21.

uma vez que os usos são muitos e são determinados pela interação que também envolve vários fatores de natureza extra-gramatical.

Na (iii) abordagem denotacional, o significado de uma sentença baseia-se nas condições de verdade em que ela é verdadeira, sendo que estas condições são estabelecidas a partir da referência dos termos que compõem a sentença. Assim, nesta abordagem, seqüências de elementos lexicais podem codificar as situações em que os objetos se encontram.

Chierchia (2003) também se contrapõe a essa abordagem, argumentando que (I) a interpretação de expressões não pode ser diferente mesmo estas expressões tendo a mesma referência; (II) não é claro a referência às palavras abstratas, às palavras funcionais (por, de, etc) e aos nomes de entidades míticas ou fictícias; (III) o conceito de verdade parece irrelevante para sentenças não-declarativas.

Além dessas três abordagens, é relevante citar a perspectiva da semântica cognitiva, cuja hipótese central é que o significado é natural e experiencial, sendo construído a partir de nossas interações físicas, corpóreas com o meio em que vivemos.

De acordo com essa perspectiva, o significado não é arbitrário, mas é derivado de esquemas sensório-motores. Desse modo, “são as nossas ações no mundo que nos permitem apreender esquemas imagéticos espaciais”<sup>4</sup> que, por sua vez, dão significado às nossas expressões linguísticas. Em suma, o significado é baseado em estruturas conceptuais básicas derivadas das nossas experiências corpóreas, culturais e sociais.

A fim de integrar os três núcleos do significado abordados anteriormente e de propor um melhor entendimento de significado, Chierchia (2003) propõe uma abordagem baseada na lógica ao dizer que a Semântica é o estudo de operações por meio das quais os significados das palavras são combinados e integrados nos significados de expressões mais complexas. Para este autor, sentenças estabelecem relações de sentido umas com as outras, formando nexos semânticos. Neste ponto, tais nexos se tornam tão relevantes para o autor quanto a competência semântica, que é a nossa capacidade de emitir juízos sobre o modo como duas sentenças se relacionam semanticamente. Assim, ele apresenta os principais tipos de nexos semânticos<sup>5</sup> que se

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA,2006, p.34

<sup>5</sup> Para um melhor aprofundamento de cada um dos nexos tratados pelo autor: cf CHIERCHIA,2003, cap.4.

manifestam nos nossos juízos, como a abordagem sobre as conseqüências, as pressuposições e etc.

Ao abordar os nexos semânticos que ligam uma sentença a outra, Chierchia (2003) trata também da ‘verdade’ em Semântica, apontando a relação de sentenças ao estado-de-coisas: “o significado de uma sentença, que se manifesta na forma de nexos entre sentenças tais como c-sinonímia ou pressuposição, se fundamenta, em última análise, na relação entre as sentenças e os estados do mundo”<sup>6</sup>.

A partir disso, pode-se dizer que estados do mundo tornam verdadeira uma sentença através de nexos semânticos que ela contrai com outras sentenças.

Com relação a esta questão da verdade, é importante apresentar aqui o pensamento de sofistas como Platão e Aristóteles, que mostram um horizonte mais amplo, analisando, sob perspectivas diferentes, o fenômeno da verdade e do sentido da linguagem em abordagens como: (i) a pragmática, na qual a linguagem é vivenciada no fluxo das práticas de uma comunidade linguística; (ii) realista, na qual a linguagem identifica parcelas da realidade e (iii) mentalista, na qual a linguagem representa eventos mentais compartilhados entre falantes.

De acordo com os sofistas, a explicação das coisas no mundo acontecia a partir do pensar mítico que se caracteriza:

“entre outras coisas, por recorrer a um discurso não justificado, e, portanto, não sujeito a questionamento; por exigir adesão a lendas e narrativas tradicionais; por apelar recorrentemente ao sobrenatural nas explicações fornecidas”.<sup>7</sup>

Isto é, para os sofistas, a verdade era ‘sentida’ a partir do “fictício, do imaginário, da mentira (acepções então correntes da palavra *mythos*)”<sup>8</sup>.

Nesta perspectiva, a verdade não apresenta uma forma única e fixa, uma vez que as coisas não têm essência própria, elas são aquilo que parecem ser e, por isso, variam de acordo com as

---

<sup>6</sup> CHIERCHIA, 2003, p.199

<sup>7</sup> MARCONDES *apud* MARTINS, 2004, p.446.

<sup>8</sup> MARTINS, 2004, p.447

circunstâncias. Desta forma, a verdade é o resultado “de nossas opiniões sobre as coisas e do consenso que se forma em torno disso”, sendo, portanto, “múltipla, relativa e mutável”<sup>9</sup>.

Esta visão relativista do pensamento sofista exclui a possibilidade de uma assimilação final e verdadeira da realidade, já que o fato de o homem ser a única medida das coisas o impede de ter sobre as coisas uma medida única.

Como não se tem acesso ao real, a linguagem diz as próprias opiniões dos homens, as quais são construídas por meio de consensos. Assim, “o que uma expressão vem a significar é algo mutável, que se institui no próprio curso das nossas práticas, no entrelugar deixado pela não-fixidez de nossas crenças e pelo potencial persuasivo e mesmo dimiúrgico da linguagem”<sup>10</sup>.

Neste sentido, esse ideário sofista de que a verdade é múltipla e imutável e de que esta é estabelecida por meio de consensos que regulam as práticas humanas aproxima tal ideário da perspectiva pragmática, uma vez que a linguagem, na construção de consensos, não desempenha um papel meramente descritivo, mas “constitutivos nos assuntos humanos”<sup>11</sup>.

Para Platão, a verdade ou a falsidade dos enunciados está atrelada à relação entre linguagem e mundo, ou seja, o sentido de um enunciado é compreendido como uma parcela da realidade, o estado de coisas, que ele, de forma objetiva, descreve. Segundo este filósofo, as palavras não representam coisas aparentes e variáveis, mas as suas essências. Essas essências que as palavras representam são, por sua vez, “entidades extralinguísticas universais, autônomas e transcendentess”<sup>12</sup>. Neste sentido, sob o ponto de vista platônico, a linguagem tem o papel de representar a dimensão fixa, e não variável do real e a verdade deve prevalecer sobre o consenso.

Desta forma, Platão apresenta-nos uma visão realista da linguagem e do sentido, uma vez que considera o sentido como algo que é essencialmente exterior e independente do sujeito.

Embora Platão e Aristóteles tenham a mesma perspectiva de recusa à visão pragmática da linguagem proposta pelos sofistas, Aristóteles se diverge de Platão ao compreender a linguagem como subordinada primeiramente à capacidade mental humana – as expressões linguísticas aqui têm a função primeira de representar aquilo que vai no espírito, ou seja, para Aristóteles, “as

---

<sup>9</sup> MARCONDES *apud* MARTINS, 2004, p.448

<sup>10</sup> MARTINS, 2004, p.452-453

<sup>11</sup> MARTINS, 2004, p. 470.

<sup>12</sup> MARTINS, 2004, p.461.

palavras representam alguma coisa que tem lugar no interior do homem”<sup>13</sup>. Sob este ponto de vista, Aristóteles substitui a relação platônica linguagem-real para a relação linguagem-alma-real, em que a linguagem simboliza, em um primeiro momento, aquilo que vai no espírito para depois ter alguma relação com o mundo.

Esta hipótese de que a linguagem está ligada à capacidade mental e intelectual humana, simbolizando, assim, o pensamento que, por sua vez, simboliza o real, aproxima Aristóteles ao mentalismo ou, mais especificamente, ao mentalismo realista.

O ponto de vista pragmático surgiu no século XX, em que duas grandes disciplinas estudavam o signo e a linguagem: a abordagem Semântica e a Sintática. Entretanto, nenhuma destas disciplinas esgotavam (e esgotam), de forma plena, o problema do sentido e da verdade, neste ínterim, surge a Pragmática, como uma tentativa de análise para explicar estes fenômenos, como fica explicitado a seguir:

<b>Abordagem Semântica</b>	<b>Abordagem Sintática</b>	<b>Abordagem Pragmática</b>
Trata da relação dos signos, palavras e frases com as coisas e com os estados-de-coisas. É, pois, o estudo conjunto do sentido, da verdade e da referência.	Trata das relações dos signos entre si, das palavras na frase ou das frases nas seqüências de frases; tem por objetivo formular regras para expressões.	Trata da relação dos signos com os usuários dos signos, dos enunciados com seus falantes e de seus contextos de uso.

Tabela 1- Abordagens sobre o estudo do sentido e da verdade.

A Pragmática, enquanto disciplina, esteve, desde suas origens, ligada às teorias filosóficas que visavam compreender o significado das sentenças, segundo Armengaud<sup>14</sup>: “[Trata-se de um] (...) cruzamento das pesquisas em filosofia e em linguística, atualmente indissociáveis.”

Interessada na busca de soluções para perguntas como: o quê fazemos ao falar?; como somos compreendidos ao fazê-lo?, a Pragmática foi ‘pensada’ de três formas distintas: (i) por lógicos filósofos como Frege, Russell, Carnap, Bar-Hillel e Quine, que, em variados graus, encararam a pragmática sob o viés dos falantes e do contexto, com forte apego, num primeiro

<sup>13</sup> MARTINS, 2004, p.464.

<sup>14</sup> ARMENGAUD, 2006, p.09.

momento, “à determinação de verdade das sentenças”; (ii) por especialistas como sociólogos, lingüistas, especialistas em retórica como Perelman, Ducrot, Bourdieu, Kerbrat, Watzlawick entre outros, que encararam a pragmática sob o viés dos “efeitos no discurso” e (iii) por teóricos como Wittgenstein e Strawson, que encararam a pragmática sob o viés do significado das frases e palavras atreladas a seu uso, cuja herança é perceptível nos estudos posteriores de Austin e Searle, com suas teorias sobre atos de falas<sup>15</sup>.

A Pragmática foi definida e alargada ao longo da sua história, a definição mais antiga é a Morris, que em 1938 revelava ser a pragmática “parte da semiótica”<sup>16</sup> que trata da relação entre os signos e os usuários dos signos”<sup>17</sup>, posteriormente, uma definição linguística foi apresentada por Anne-Marie Diller e François Récanati, em que a pragmática foi definida como disciplina que “estuda a utilização da linguagem no discurso e as marcas específicas que, na língua, atestam sua vocação discursiva”<sup>18</sup> e com Francis Jacques, a pragmática recebe uma definição integradora, já que esta pesquisadora a define como aquela que “aborda a linguagem como fenômeno simultaneamente discursivo, comunicativo e social”<sup>19</sup>, para ela, tal como vemos em Searle, há regras de usos compartilhadas, Jacques vê a linguagem como um “conjunto intersubjetivo de signos”.

Foi com Wittgenstein, com suas pesquisas apresentadas no livro *Investigações Filosóficas* que a função representativa da linguagem cujas sentenças eram atestadas em relações de verdade/falsidade deram espaço a um novo paradigma, ao da comunicabilidade, cujo cerne central está na noção de uso: “O que dá vida ao signo? É no uso que ele vive. Ele tem em si o sopro da vida? Ou o uso é seu sopro?”<sup>20</sup>.

Esta mudança de paradigma possibilitou que autores como Austin e, posteriormente, Searle pudessem conduzir suas pesquisas, já que, seguindo a noção de Wittgenstein de que linguagem é ação, eles propuseram que dizer é fazer: apresentada por meio dos atos de fala,

---

<sup>15</sup> ARMENGAUD, 2006, p.10.

<sup>16</sup> A Semiótica faz uso de signos especiais para formular os fatos acerca dos signos, é uma linguagem concebida para falar sobre os signos, é um sistema dedutivo, com termos e enunciados primitivos não definidos, e que são usados como suporte para a derivação de outros enunciados como teoremas (ARMENGAUD, 2006, p.44-45).

<sup>17</sup> MORRIS *apud* ARMENGAUD, 2006, p.11.

<sup>18</sup> DILLER & RÉCANATI, *apud* ARMENGAUD, 2006, p.11.

<sup>19</sup> JACQUES *apud* ARMENGAUD, 2006, p.11.

<sup>20</sup> WITTGENSTEIN *apud* ARMENGAUD, 2006, p.36.

consoante a doutrina das infelicidades e a distinção entre atos locutórios, ilocutórios e perlocutórios<sup>21</sup>, para o filósofo britânico John L. Austin e apresentada por meio dos atos ilocutórios, do filósofo americano John R. Searle, que levava em consideração o objetivo e a força ilocutórios e as condições de sinceridade.

Gouveia (1996), em seu texto intitulado Pragmática, nos apresenta esta como uma disciplina que

“encara as línguas como instrumentos de ação e de comportamento, também eles regidos por regras, dando simultaneamente conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e sua atualização em situações de uso.”<sup>22</sup>

Para além de noções como contexto, falantes-ouvintes, a pragmática leva também em conta uma série de fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Interessa-nos aqui, analisar os dados transcritos de uma programa televisivo Big Brother Brasil 1 sob a perspectiva dos atos ilocutórios searlianos bem como sob a égide dos estudos em Semântica.

A fim de tornar mais clara a consulta, segue um quadro, proposto em Gouveia sobre os atos ilocutórios definidos por Searle.

TIPO	OBJETIVO ILOCUTÓRIO
Ato Ilocutório Assertivo	Relacionar o locutor com a verdade de algo, com a verdade da proposição expressa no enunciado.
Ato Ilocutório Diretivo	Tentar que o alocutário pratique uma ação, verbal ou não-verbal, determinada pelo reconhecimento por este efetuado do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor.
Ato Ilocutório Compromissivo	Comprometer o locutor, relativamente à prática de uma ação futura, determinada pelo conteúdo proposicional do enunciado.
Ato Ilocutório Expressivo	Expressar o estado psicológico especificado na condição de sinceridade acerca de um estado-de-coisas que o

<sup>21</sup> Para uma descrição mais detalhada, cf. FARIA, 1996.

<sup>22</sup> GOUVEIA *apud* FARIA, 1996, p. 384.

	conteúdo proposicional indica.
Ato Illocutório Declarações	Fazer com que o universo em referência coincida com o conteúdo proposicional do enunciado, trazendo um novo estado-de-coisas à existência.
Declarações Assertivas	Trazer um novo estado-de-coisas à existência, por coincidência do universo em referência com o conteúdo proposicional do enunciado, relacionando o locutor com o valor de verdade desse conteúdo.

Tabela 2- Tipologia dos atos illocutórios<sup>23</sup>.

Após este breve panorama sobre a abordagem semântica e o tratamento da verdade, é importante ressaltar que, neste trabalho, delimitar-nos-emos em apresentar as condições de verdade ligadas ao discurso reportado, uma vez que perceberemos, na análise de dados do Big Brother Brasil 1, que o locutor, por meio do discurso reportado, modifica a fala do outro como uma estratégia argumentativa, re-conceptualizando como verdade aquilo que é narrado e fazendo com que o interlocutor ‘assuma’ como verdade o discurso apresentado.

Ainda, juntamente com uma abordagem semântica, apresentaremos também uma visão pragmática na análise dos dados, já que a pragmática situacional nos auxilia na construção do sentido de cada seqüência interacional, como mostraremos adiante.

Cabe comentar também sobre um outro aspecto a ser notado na análise destes discursos: o ambiente institucionalizado, dado que trata-se de um jogo televisivo com suas próprias regras, as quais são do conhecimento comum dos participantes e, portanto, se tornam relevantes para nossa análise das produções interativas dos participantes.

## **2 Análise dos Dados: os discursos reportados diretos – as condições de verdade e a tipologia dos atos de fala**

(I)(Fita 12, 17/03/2002, 07:00h) BIG BROTHER BRASIL 1  
Estão na sala, Leka, Cléber (dormindo), Vanessa, Sérgio, André e Estela

01 Estela ai e o pior de tudo é que eu não (es)tô com coragem de

<sup>23</sup> GOUVEIA apud FARIA, 1996, p.392.

02 fala(r) (0,2) do sonho ((boceja)) tinha um paredão gigante  
 03 assim (0,1) eu não lembro como é que eu (0,5) morria, era uma  
 04 coisa marcada assim (0,1) tinha um monte de gente.  
 05 André ai que horrível↓  
 06 Estela eu não lembro se era câncer [mas era  
 07 Leka [sonho de câncer de pulmão  
 08 Estela eu não lembro, eu não lembro direito o quê que era (0,1)  
 09 tipo, todo mundo sabia que eu ia morrer, só você ((se dirige  
 10 à Leka)) que não porque eu não tinha contado  
 11 (0,5)  
 12 Estela nossa, é muito ( ) (0,3) que mais (0,2) nossa, muito  
 13 bizarro gente, o helicóptero foi um tanto quanto engraçado,  
 14 confesso. e era lá no condomínio da minha mãe, era tipo um  
 15 salão assim  
 16 Leka que as pessoas morrem?  
 17 Estela as pessoas não↓, eu (0,2) minha mãe sabia que eu ia morrer,  
 18 as pessoas sabiam que eu ia morrer, tipo chamaram a minha  
 19 mãe pra ir ve(r), ela chegou com uma camiseta branca (boceja)  
 20 Leka e onde tinha o câncer nisso?  
 21 Estela eu- eu (es)tava doente  
 22 Leka sim, mas é:: então você devia (es)ta(r) no hospital não no..  
 23 no::  
 24 Estela ah isso: eheheh ah leka::: ?((bate palma)) eu não (es)to(u)  
 25 doente na vida real e vou pro hospital↓  
 26 André senão tu vai se tratar dentro do açougue, né? fica internada  
 27 sei lá  
 28 Estela ai meu pai do céu, senão eu estou no sofá e (es)to(u) sarada  
 29 (0,5)  
 30 Estela mas é uma coisa muito ruim por isso, tipo: é:: meio  
 → 31 desistência assim (0,1) é ah: eu preciso morrer gente, dá  
 32 licença  
 33 (0,8)  
 34 Estela outra coisa, ah: lembrei, aí tinha umas pessoas que  
 35 trabalharam comigo na Radar, a marcinha, o chile (es)tava no  
 36 sonho (0,3) aí eu e a márcia, ah::ai juntaram todas inclusive  
 37 todas as mulheres do sonho tinham o cabelo igual da vanessa,  
 38 nossa gente é um sonho muito confuso

Como ação primeira, a participante Estela, inicia seu turno com uma espécie de prefácio da narrativa, dado que, ao pronunciar: “ai e o pior de tudo é que eu não (es)tô com coragem de fala(r) (0,2) do sonho” ( linhas 01-02), solicita, implicitamente, uma autorização ou um sinalizador de continuação (*go ahead*), que não é preenchido imediatamente no turno seguinte, no qual Estela, efetivamente, inicia sua narração, mas é marcado pela inserção do comentário de incentivo, ou seja, um continuador que é proferido por André na linha 05: “ai que horrível↓”.

Após esta primeira etapa, Estela começa a narrar o sonho que teve na noite anterior: “tinha um paredão gigante assim (0,1) eu não lembro como é que eu (0,5)

morria, era uma coisa marcada assim (0,1) tinha um monte de gente.” (linhas 02-04) e desenvolve um discurso narrativo que se segue até a linha 38 (“nossa gente é um sonho muito confuso”).

O desenvolvimento da sua narrativa se dá sem muitas interrupções, exceto, por breves comentários, como o da participante Leka: “e onde tinha o câncer nisso?” (linha 20) e o do participante André: “senão tu vai se tratar dentro do açougue, né? fica internada sei lá” (linhas 26,27).

Nesta seqüência, há ainda a ocorrência de um discurso reportado direto (linha 31) e diferentemente do que geralmente ocorre nestes discursos, aqui, não há a presença do verbo *dicendi*, já que, ao narrar um sonho que havia tido na noite anterior, a participante Estela reporta uma fala sua pronunciada no sonho: “mas é uma coisa muito ruim por isso, tipo: é:: meio desistência assim (0,1) é ah: eu preciso morrer gente, dá licença” (linhas:30-32).

Ao reportar esta fala, em específico, a participante, que antes vinha narrando seu sonho, presencia suas reações por meio do discurso direto, trazendo o interlocutor para o plano onírico, redimensionando o plano real, que é o da narrativa, fazendo com que ele ‘participe’ de forma mais direta do episódio vivido, construindo assim, um novo espaço mental, já que ao reportar, a narradora ‘constrói’ no plano real, o plano dos sonhos.

Um outro ponto a ser comentado aqui é que o discurso reportado foi usado como mecanismo de argumentação, para ratificar que o quê está sendo narrado efetivamente foi vivido (sonhado).

Como se trata de um universo onírico, a condição de verdade aqui, seguindo os parâmetros de condição de verdade no mundo não seriam atestáveis, dado que ao narrar o que sonhou, somente Estela detém a verdade sobre os fatos sonhados, cabendo aos demais interlocutores (i) a tentativa de encaixamento verossímil, como fez Leka, no seguinte fragmento: “sim, mas é:: então você devia (es)ta(r) no hospital não no.. no::” (linhas: 22-23) e (ii) a aceitação dos fatos narrados como verdade, determinados e controlados pelo narrador, no caso, Estela.

Consoante a proposta dos Atos de Fala, apresentados por Austin e Searle (apud GOUVEIA, 1996) podemos nomear as ações do discurso reportado sob duas perspectivas, numa macro e numa micro análise: (I) a da intenção, mais global, do discurso reportado direto, que poderia ser considerada como um ato de fala assertivo, dado que, em conformidade com Teoria dos Atos de Fala (doravante TAF) e seguindo a definição searliana de que os atos ilocutórios assertivos são aqueles que “relacionam o locutor com a verdade de algo (...)”<sup>24</sup>, temos sempre, nestes discursos reportados - que não são nem a fala, nem a situação nas quais, de fato, o que está sendo relatado, ocorreu - uma tentativa e desejo de convencimento e de credibilidade de que o quê está sendo falado, realmente, foi o que foi vivido, experienciado e que, a posteriori está sendo trazido a um novo ambiente interativo e (II) a da intenção micro do que está sendo falado, ou seja, a intenção da fala em si mesma, como veremos mais claramente abaixo, com as falas de Estela.

Assim, de acordo com a proposta da TAF, uma possível classificação para este discurso reportado direto: “é ah: eu preciso morrer gente, dá licença” (linhas 31,32), numa micro análise ((II)), é a de ato ilocutório expressivo, dado que neste, a narradora, Estela, evidencia um desejo seu, entretanto, não realiza com este uma ação, mas sim, expressa uma necessidade, o que é ratificado pela definição searliana, já que este apresenta que o ato de fala expressivo é aquele que exprime “o estado psicológico especificado na condição de sinceridade (...)”<sup>25</sup>.

E, como também expusemos, numa macro análise ((I)), este discurso reportado direto poderia ser considerado como um ato de fala assertivo, dado que deseja comprometer o locutor com a verdade, que aqui, é narrativa e discursivamente construída no jogo interacional.

(II)(Fita 12, 17/03/2002) BIG BROTHER BRASIL 1

Leka comenta com Vanessa, André e Sérgio o que aconteceu quando ela votou pela última vez.

- 01 Leka o big god hoje não (es)tá querendo conversa não, não (es)tá  
02 querendo conversa depois da história do-  
03 Vanessa como assim?  
04 André ele falou alguma coisa assim.  
05 (0.2)  
06 Leka não! ele só falou comigo seja breve.

---

<sup>24</sup> GOUVEIA, 1996, p.392.

<sup>25</sup> GOUVEIA, 1996, p.392.

- 07 (0.5)  
08 Estela é claro, ele ouviu você falar várias vezes que você ia  
09 ficar meia hora lá falando.  
10 (1.2)  
11 Leka o vá ((se direciona à Vanessa)) você perguntou lá no  
12 confessionário o negócio de dois toques.  
13 Vanessa não eu não perguntei, num tem jeito, num tem jeito.  
14 (0.8)  
15 Leka eu vou com um tênis porque ontem na hora que a gente tava  
16 jogando eu pisei num:: [n e g o c i-]  
17 André [eu também ] pisei numa coisa que  
18 me machu[cou]  
19 Leka [ é ] eu vou jogar de tênis.  
20 André eu vou jogar com a minha sandalhinha, minha sandalhinha  
21 atlética. quer dizer que ( ) (faltou) comida leka?  
→ 23 Leka ah eu cheguei lá e falei posso sentar e ficou com aquele  
24 silêncio absoluto eu falei posso, eu falei posso votar? aí  
→ 25 ele pegou virou pra mim e falou assim. não, porque você-  
26 ele falou não. aí eu fiquei com aquela cara assim não? como  
→ 27 assim? tipo assim, o meu voto não vale n(eh)a(eh)d(eh)a aí  
→ 28 ele virou e falou assim não porque você está sem microfone,  
→ 29 eu falei uff- (raspa a garganta) gente (es)tá muito frio  
30 hoje ou eu estou-  
31 Sérgio e se eu for votar, posso votar?  
32 Leka Eheh  
33 Sérgio e cara esse daqui tá esquisito.

Nesta seqüência narrativa, há a inserção de vários tópicos conversacionais que vão se seguindo: (i) a narrativa do confessionário: “o big god hoje não (es)tá querendo conversa não, não (es)tá querendo conversa depois da história do-” (linhas 01,02); (ii) o calçado a ser usado na realização de uma prova (aquisição de comida): “eu vou com um tênis porque ontem na hora que a gente tava jogando eu pisei num:: [n e g o c i-]” (linhas 15,16); (iii) retorno ao tópico inicial: “ah eu cheguei lá e falei posso sentar e ficou com aquele silêncio absoluto eu falei posso, eu falei posso votar? aí ele pegou virou pra mim e falou assim. não, porque você- ele falou não. aí eu fiquei com aquela cara assim não? como assim? tipo assim, o meu voto não vale n(eh)a(eh)d(eh)a aí ele virou e falou assim não porque você está sem microfone, eu falei uff- (raspa a garganta)” (linhas 23-29); (iv) temperatura climática: “gente (es)tá muito frio hoje ou eu estou-” (linhas 29,30) e (v) retomada de Sérgio ao tópico inicial: “e se eu for votar, posso votar?” (linha 31).

Estes tópicos são construídos, interativamente, entretanto, ao analisarmos as mudanças tópicas, notamos que é Leka quem detém o piso conversacional, já que pode, com uma maior liberdade, mudar o tópico, como evidenciado acima em (i); (ii); (iii) e (iv).

A participante Leka inicia seu relato sobre sua experiência no confessionário, fazendo com que os outros participantes saibam como se deu sua interação com o Big God: “o big god hoje não (es)tá querendo conversa não, não (es)tá querendo conversa depois da história do- ” (linhas 01 e 02). Após, outros participantes se inserem na interação, ora sinalizando encorajamento, como na fala de Vanessa na linha 03: “como assim?” ora ironizando, como na fala de Estela: “é claro, ele ouviu você falar várias vezes que você ia ficar meia hora lá falando.” (linhas 08 e 09).

Posteriormente a essa fala de “deboche”, proferida por Estela, há a ocorrência de uma pausa (1.2), que pode sinalizar para uma reflexão de Leka quanto à retomada do tópico inicial ou não, explicitado em: “o vã ((se direciona à Vanessa)) você perguntou lá no confessionário o negócio de dois toques.” (linhas 11,12). Situação semelhante pode ser verificada na linha 13, em que há uma pausa e a participante Leka, quem deveria tomar o piso conversacional, opta pela mudança do tópico que vinha sendo construído: “eu vou com um tênis porque ontem na hora que a gente tava jogando eu pisei num:: [n e g o c i-]” (linhas 14 e 15).

Das linhas 23-30, temos uma seqüência de discursos reportados diretos, em que há a mudança de pessoa discursivamente reportada, ora é Leka, quem narra os discursos, ora é Big God.

A fim de tornar mais clara nossa análise, apresentaremos, separadamente, os discursos reportados, embora ocorram dentro de um mesmo turno.

Temos a presença de cinco discursos reportados diretos: (i) ah eu cheguei lá e falei posso sentar e ficou com aquele silêncio absoluto eu falei posso↓ eu falei posso votar? (linhas 23-24). Aqui, temos a presença do verbo dicendi falar (falei), em que a narradora, Leka, reporta suas próprias falas da situação vivida minutos antes no confessionário, onde conversou com o Big God sobre uma votação.

Como estão em um jogo e é uma prática comum entre os participantes as votações no confessionário e que têm como interlocutor o Big God, representado virtualmente por uma

câmera, o discurso reportado por Leka, diferentemente do que foi demonstrado no exemplo mostrado anteriormente, o sonho de Estela, pode ter seu valor de verdade atestado pela situação, ou seja, pela pragmática situacional, já que todos os participantes compartilham das mesmas regras e das mesmas normas de conduta.

Um ponto concordante que apresentamos reside na questão de que, por ser um discurso reportado, há um re-enquadramento, já que, ao reportar uma fala situada no confessionário para o ambiente da cozinha, onde os outros participantes estavam e onde ocorreu a interação, Leka traz para este novo ambiente as falas e sensações ocorridas anteriormente, re-conceptualizando a verdade, já que nenhum de seus interlocutores poderá, de fato, ao menos no momento da interação (pois como programa gravado, pode ser visto a posteriori) saber se o quê Leka reportou como sendo a fala do Big God, ou mesmo a sua própria, são, efetivamente, verdadeiras.

Com relação à TAF, podemos classificar, numa micro análise, este discurso enunciativo como um ato ilocutório diretivo, segundo a definição searliana de que os atos ilocutórios diretivos são aqueles em que o locutário tenta fazer com que o alocutário “pratique uma ação determinada pelo reconhecimento do conteúdo proposicional”<sup>26</sup>, uma vez que ao pronunciar “falei posso sentar” e “eu falei posso votar?”, Leka tem a intenção de fazer com que o seu interlocutor, neste caso, Bial não só reconheça a sua ação expressa neste enunciado (pedido), mas também execute tal ação, permitindo a Leka que se sente para votar.

Em (ii) aí ele pegou virou pra mim e falou assim. não, porque você- ele falou não. (linhas 24-26) temos um discurso reportado direto introduzido pelo verbo dicendi falar (falou), com o tempo verbal prototípico das narrativas (pretérito perfeito), em que a narradora faz uma auto-correção no discurso reportado: “porque você- ele falou não.”, colocando em evidência o dado que pensa ser mais relevante naquele momento, ou seja, o fato de o Big God não ter concedido a votação a ela.

Neste momento, temos apenas um revozeamento do Big God, entidade não presente no universo da cozinha, em que Leka funciona como animadora, segundo a categorização goffiana (GOFFMAN *apud* RIBEIRO & GARCEZ, 1998), já que ela funciona como porta-voz, como “um

---

<sup>26</sup> GOUVEIA, 1996, p.392.

corpo envolvido numa atividade acústica (...)”, entretanto, ela não é responsável pelo conteúdo proposicional do que é dito, atuando simplesmente como animadora da fala de outrem.

Assim como no exemplo acima, se torna difícil atestar as condições de verdade no mundo, já que somente ela, e não os outros interagentes presentes na cozinha, sabe o que de fato ocorreu no confessionário, contudo, cabe comentar que ao reportar o fato ocorrido, os outros participantes tendem a acreditar nos fatos relatados como verdadeiros.

Neste discurso reportado, temos a presença do ato de fala ilocutório assertivo, uma vez que Leka relaciona os outros participantes com o valor de verdade do que ela diz e espera que seja entendido como verdade.

Um ponto interessante aqui reside na presença da estrutura coloquial muito recorrente: *aí ele pegou virou pra mim* (linha 25 (grifos nossos)), em que temos uma polissemia do verbo pegar, que, agregado ao virar, também polissêmico aqui, via um processo metafórico-metonímico (um elemento da base é utilizado na meta) forma uma estrutura perifrástica cuja presença é mais fortemente verificada nos ambientes de fala cotidiana, quando se narra algo.

Quanto à semântica dos verbos, percebemos que no verbo pegar o que foi para a meta é a característica mais prototípica, que é a de agarrar algo, só que aqui, o que se agarra não está no plano tátil, real, mas sim num plano mais abstrato, em que o outro participante (Big God) ‘pega’ um momento para se pronunciar; no verbo virar, o que temos também como característica persistente é o fato de mudar de movimento, aqui, no caso, de iniciar um novo turno, isto é, de passar da posição de ouvinte a falante.

Cabe comentar também da presença do dêitico “*aí*” (linha 25), que também é metaforizado, já que, para além de sua função dêitica, isto é, mostrativa, ele aqui sequencializa o discurso que está sendo desenvolvido. O que vale comentar é que estas estruturas, juntas, se prestam à marcação temporal-sequencial dentro de um discurso narrativo, que é marcada não só pelos verbos, mas também, por outras estruturas e categorias, como os advérbios, por exemplo, e que aqui, é marcado por toda a estrutura: *aí ele pegou virou* (linha 25).

Em (iii) como *assim? tipo assim* o meu voto não vale *n(eh)a(eh)d(eh)a* (linhas 26 e 27) não temos a presença do verbo dicendi, entretanto, fica explícito que temos aqui um discurso reportado direto, já que Leka reporta suas falas enunciadas num momento

imediatamente anterior em que estava no confessionário, no qual ela questiona sobre o porquê de não poder votar.

As condições de verdade, bem como o ato de fala aqui presente, são similares aos do discurso (ii) apresentado, já que não podemos atestar, no mundo, a verdade empírica dos fatos por ela reportados e já que, também aqui, ela intenta relacionar o locutor com a verdade do que reportou.

O próximo discurso a ser apresentado, ainda presente na fala de Leka, tem como sujeito Big God: (iv) *aí ele virou e falou assim não porque você está sem microfone*, (linhas 27 e 28). Um dado interessante reside na utilização dos verbos *virou* e *falou*, em que *virar*, como no exemplo acima, é polissêmico, neste contexto, não temos uma perífrase, mas sim, duas orações coordenadas que se prestam a marcar a seqüencialidade dos fatos ocorridos: Big God primeiro *virou*, ou seja, houve a mudança do que estava sendo feito: ouvir, como interlocutor de Leka, ao *virar*, ele passa de ouvinte a falante, o que é ratificado pela presença do verbo *dicendi* *falou*.

Se no exemplo (ii) temos a seguinte estrutura: *“aí ele pegou virou”* (linha 25), que semanticamente indica a seqüencialidade de pegar para depois *virar*, o que aponta para duas ações interacionalmente relevantes, como já expusemos acima (cf. análise (ii)) - nas quais a narradora orienta os seus interlocutores para as ações desenvolvidas na situação relatada, marcando a temporalidade-seqüencialidade e a mudança de interlocutor, ou seja, a troca de turnos entre os participantes ratificados no plano do discurso que está sendo reportado- já em (iv) *“ele virou e falou”* (linha 28), das relações semanticamente polissêmicas, temos somente a de *virar* (cf. análise (iv) acima) seguido do verbo *dicendi*.

A ratificação de que temos aqui, um discurso reportado direto pode ser observada pela presença do pronome de 2ª pessoa discursiva *“você”* (linha 28) (3ª pessoa gramatical), que aponta para a relação dêitica entre os participantes: falante-ouvinte, neste contexto: Leka e Big God.

Em (iv) percebemos que há um ato de fala ilocutório assertivo, dado que como apresentamos acima (cf. exemplos (ii) e (iii)) Leka quer que o conteúdo de seu enunciado reportado, que narra como verdade, seja aceito por seus ouvintes como tal.

Em (v) “eu falei uff- (raspa a garganta)” (linha 29), temos também a presença do verbo dicendi falar (falei), no qual Leka reporta seu próprio discurso, apresentando como inovação uma interjeição que expressa alívio (uff), o que pode ser explicado pela situação pragmática, que é do conhecimento de todos os participantes de não poder votar por haver infringido alguma regra do jogo previamente estipulada.

Neste sentido, como observado nos exemplos (i), (ii), (iv) e (v) em que se têm a presença do verbo dicendi falar, é válido mencionar que verbos como falar e dizer são considerados por Marcuschi (1991) como verbos neutros, uma vez que não têm nenhuma função específica por serem esvaziados semanticamente.

Observando que somente podemos analisar sobre a TAF sob o viés do participante que produz o seu discurso reportado, levamos em consideração, então, seu desejo enquanto discurso relatado e não enquanto ações que foram produzidas no interior do que é relatado, um exemplo disso tivemos nestes exemplos ((i), (ii), (iii), (iv) e (v)), em que, independente do que Big God ou Leka intentaram desenvolver em suas ações. No seguinte exemplo: “aí ele virou e falou assim não porque você está sem microfone”, se fôssemos analisar sob o viés de uma micro análise (II) veríamos como um ato de fala ilocutório diretivo, em que Big God teve a intenção de comprometer Leka com a realização da ação de usar o microfone para votar, entretanto, numa macro-análise (I), teríamos um ato de fala assertivo, como já explicitado acima.

## **Conclusão**

Após termos analisado os discursos reportados diretos extraídos de gravações do programa televisivo Big Brother Brasil 1, pudemos notar que as informações necessárias para o entendimento das interações por seus interagentes é facilitada pela comunhão de conhecimentos sobre o programa, já que todos eram participantes do jogo e concorrentes ao prêmio de 500 mil reais.

Assim, pudemos perceber que a pragmática situacional sana alguns dos possíveis desentendimentos de omissões, como a extensa utilização de pronomes pessoais, como ele, bem como sana dúvidas quanto à identidade dos próprios interagentes, também o telespectador e aqui,

no caso, o leitor das transcrições, não têm dúvidas quanto alguns fatos, pois o ambiente do jogo (BBB) é esclarecedor para aqueles que, mesmo minimamente, conhecem sobre seu funcionamento (votações, paredões, rivalidade, etc).

Os discursos reportados foram utilizados, nas transcrições analisadas, com o intuito de narrar um fato (o que ocorreu no confessionário na transcrição II) ou de um sonho (transcrição I), desta forma, a função primeira aqui é a de trazer um novo universo de ações à tona, como quando Estela narra seu sonho.

Consoante a proposta cognitiva de que, ao reportar, o locutor reconceptualiza como verdade o que é narrado e também, sob o viés da TAF, podemos pensar em duas análises possíveis: uma macro e uma micro – numa micro, iríamos encontrar atos de fala que expressariam o desejo contido no interior do discurso em questão e numa análise macro somente iríamos encontrar atos de fala ilocutórios assertivos, dado que o narrador sempre tentará fazer com que o locutor se relacione com a verdade daquilo que está reportando e que, também o locutor, está predisposto a encarar como verdade os fatos narrados e originados num outro contexto interativo e que são, a posteriori, a ele reportados.

## REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. Trad. Marcos Marcionilo. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

FARIA et alii. **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.

GOFFMAN, E. A. Footing. In.: RIBEIRO & GARCEZ (Ed). **Sociolinguística Interacional**, Porto Alegre: AGER, 1998.

GOUVEIA, I.F. **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.

MARCUSCHI, L.A . A ação dos verbos introdutórios de opinião. INTERCOM – **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, ano XIV, n. 64, Janeiro/Julho de 1991.

CHIERCHIA, G. **Semântica**. Trad. Luis Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp; Londrina, PR: Eduel, 2003, cap.1, 2 e 4.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In.: MUSSALIM, A. C. & BENTES, F. **Introdução à Linguística 3: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004, cap.12.

OLIVEIRA, R.P. Semântica. In.: MUSSALIM, A. C. & BENTES, F. **Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, cap.1.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. trad. Coord. Maria Clara Castellões de Oliveira. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v.7, n. 2, p.9-73, jan/dez. 2003.

SAEED, J.I. **Semantics**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2003, cap.3, 4, 5, 6, 10 e 11.

#### Anexo:

#### Convenções de Transcrição

Os símbolos usados foram desenvolvidos por Jefferson e encontram-se em Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa em décimos de segundo
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação contínua.
? ,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	alongamento de som.
-	auto – interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIUSCULA	ênfase acentuada.
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
° palavras°	trecho falado mais baixo.
<b>Palavra:</b>	descida entoacional inflexionada.
<b>Palavra:</b>	subida entoacional inflexionada.
↑	Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
<palavras	início acelerado.
hhh	aspirações audíveis.
(h)	aspirações durante a fala.

**.hhh**          inspiração audível.  
**(( ))**          comentários do analista.  
**(palavras)**    transcrição duvidosa.  
**( )**          transcrição impossível.  
**th**          estalar de língua.

## **O COLOQUIALISMO E A NORMA PADRÃO NA FALA COTIDIANA DE FUTUROS PROFISSIONAIS**

**Édima de Souza Mattos**  
**Raquel Tiemi Masuda Mareco**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi pesquisar a fala cotidiana de universitários dos cursos de Letras e Comunicação Social da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente. Verificou-se a existência de desvios significativos no uso de aspectos formais da língua, os quais foram analisados com base em teóricos que tratam da linguística, da sociolinguística e da gramática de nossa língua. Espera-se, com o resultado desta, incentivar os sujeitos da pesquisa a buscarem mais conhecimento sobre a língua que os colocará no mercado de trabalho, pois tanto o professor de língua portuguesa, como o futuro jornalista e/ou o publicitário, são usuários assíduos da Língua padrão e das variedades linguísticas da língua portuguesa e influenciam outros falantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** comunicação, coloquialismo, norma culta.

**ABSTRACT:** *The aim of this paper was to research the daily speech of Modern Language and Social Communication university students from Unoeste – Universidade do Oeste Paulista from Presidente Prudente. It was verified the existence of significant mistakes in the use of formal language aspects, which were analyzed with basis on theoreticians who deal with linguistics, sociolinguistics and grammar of our language. We expect, through the results of this research, stimulate the participants to search for knowledge about the language they will work with, because the Portuguese language teacher, the journalist and/or the advertising executive are frequent users of the educated norm and the Portuguese language linguistic varieties and they are influential to other speakers.*

**KEYWORDS:** *communication, colloquialism, educated norm.*

### **1 - Introdução**

A transformação de uma língua opera-se pelo constante contato com outras línguas ou mesmo com variantes regionais e sociais. Esse processo é inevitável, porque nenhum povo vive isolado. Porém, essa transformação afasta o falante do uso da língua padrão. Assim, a distância entre a linguagem coloquial e a norma padrão torna-se cada vez maior.

Na atualidade, o mercado de trabalho exige pessoas com grande potencial para comunicar-se em variadas situações: formais, informais, orais e/ou escritas. Com o domínio da norma culta, o indivíduo sente-se livre para comunicar, e a usa quando necessário.

Quando um indivíduo se expressa, principalmente por meio da fala, conseguimos perceber a que comunidade ele pertence, pois as comunidades linguísticas têm um modo de falar próprio, como afirma Cunha: “a linguagem expressa o indivíduo por seu caráter de criação, mas expressa também o ambiente social e nacional” CUNHA (1975).

A insegurança ao se expressar em situações mais formais, sejam elas orais ou escritas, vem da falta de conhecimento de uma linguagem mais apurada. É difícil comunicar-se em diversas situações quando o indivíduo tem conhecimento de apenas uma variedade linguística.

Em nosso país, o ingresso em curso superior é um privilégio para poucos. Há muitas pessoas desinformadas e desatualizadas. Para essas pessoas a referência de uma língua “bem-falada”, “cultura”, é a língua utilizada pelo professor de português, pelo jornalista e pelas campanhas publicitárias. Esses profissionais têm o poder de influenciar outros falantes; então, é preciso que esses “influenciadores” tenham o domínio da variedade culta da língua, além das variedades coloquiais.

O embasamento teórico da presente pesquisa teve como escopo a gramática da Língua Portuguesa e, principalmente teorias da Sociolinguística. “A Sociolinguística é a parte da linguística cujo domínio se divide com o da etnologia, da sociologia, da linguagem, da geografia linguística e da dialetologia” (DUBOIS, 2006). O objeto de estudo da Sociolinguística é a variação linguística, ou seja, um tipo de linguagem usada por um determinado grupo social, que se difere da linguagem de outros grupos.

A existência de diversas linguagens é um fato que deve ser considerado em se tratando de comunicação ou adequação linguística. O importante, no uso da linguagem, é saber adequá-la conforme o ambiente, a situação e o público. Nesse sentido, Maurizio Gnerre afirma que:

todo ser humano tem que saber:

- a) Quando pode e quando não pode falar;
- b) que tipo de assunto pode-se falar;
- c) que tipo de variedade linguística é oportuno que se use. (GNERRE, 1994).

Marcuschi, também, faz uma afirmação a respeito dessa temática:

[...] falar ou escrever bem não é ser capaz de aplicar regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2003).

Em relação à autoestima linguística, Bagno (2001) diz o seguinte: “o “falar errado” pode criar uma baixa auto-estima lingüística: os brasileiros em geral têm vergonha ou medo de falar e de escrever em situações mais formais”.

A insegurança ao se expressar em situações mais formais, sejam elas orais ou escritas vem da falta de conhecimento de uma linguagem mais apurada. É difícil comunicar-se em diversas situações quando o indivíduo tem conhecimento de apenas uma variedade linguística. Por isso Antônio Luis Sacconi afirma:

[...] um indivíduo só pode dizer-se livre no âmbito da comunicação lingüística, quando conhece várias modalidades da língua e escolhe aquela que melhor convém ao momento do discurso. É pouco conhecer apenas uma língua funcional ou a sua variante sociolingüística. O ideal é que o indivíduo seja poliglota dentro de sua própria língua (SACCONI, 1995).

Há pessoas que defendem o falar do modo como se escreve. Em relação a isso Bagno expõe que “O importante é ter sempre em mente que nem tudo o que escreve se pronuncia, assim como nem tudo que se pronuncia se escreve” (BAGNO, 2001, p. 87).

Gnerre completa a citação acima:

“A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita”. (GNERRE, 1994).

Nessa perspectiva, destacamos, ainda, os teóricos abaixo:

“Ao estar em contato constante com diversas variedades, inclusive a padrão, o aprendiz tem diante de si, formas lingüísticas a sua escolha, para qualquer contexto ou situação” (CARVALHO, 2005).

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola seja só “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor essa atitude, pois já se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão de alterar prioridades, discutir os preconceitos é, certamente, mais importante do que fazer análise sintática, “mais importante” não significa excluir o outro, mas priorizar. (POSSENTI, 2002).

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de confirmar ou não a premissa de que há uma distância considerável entre o coloquialismo e a norma padrão da língua portuguesa na comunicação cotidiana de futuros profissionais que, em breve, estarão no mercado de trabalho influenciando outros falantes.

Para tanto, aplicou-se um questionário (anexo I p. 11.), sem identificação contendo vinte (20) questões de múltipla escolha, as quais versavam sobre situações de fala envolvendo os assuntos gramaticais acima citados. Os sujeitos de nossa pesquisa foram alunos do 5º e 6º termos de Letras e 4º, 5º, 6º e 7º termos de Comunicação Social da Universidade do Oeste Paulista, no município de Presidente Prudente. Os dados foram analisados segundo teóricos da gramática normativa e da linguística, elencados nas referências bibliográficas.

Esta pesquisa teve como objetivos documentar a distância entre o coloquialismo e a norma culta, na comunicação cotidiana, de futuros profissionais – Jornalistas, Publicitários e Professores – e, incentivar o interesse em estudar a língua materna, com a finalidade de aumentar o conhecimento sobre seu uso, formal ou informalmente e, assim, melhorar a qualidade de sua comunicação.

O resultado foi disponibilizado para coordenação e direção das faculdades envolvidas no processo, para que os coordenadores levem ao conhecimento dos professores e estes reflitam sobre os desvios da norma padrão cometidos durante a sua interlocução.

## **2 - Resultados**

### **2.1 - Resultados do Curso de Letras**

Conforme fig. 1 (anexo 2, p.14), temos:

- a) Conceito ruim – cor vermelha – de 0% a 20% de acertos: questões 1, 9, 15 e 19. Os conteúdos nas questões deste conceito são: conjugação verbal (1, 15); regência verbal (19); concordância nominal (9);
- b) Conceito insatisfatório – cor laranja – de 21% a 40% de acertos: questões 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 18 e 20. Nas questões com conceito insatisfatório, estão os conteúdos: regência

verbal (3, 10); emprego e colocação pronominal (4); conjugação verbal (8, 20); concordância verbal (11, 12, 13); concordância nominal (18).

- c) Conceito regular – cor amarela – de 41% a 60% de acertos: questões 5, 6, 7, 14, 16. Neste conceito encontram-se os seguintes conteúdos: concordância nominal (5, 16); conjugação verbal (6); gênero e número de substantivos (7); uso de pronome oblíquo (14).
- d) Conceito bom – cor azul – de 61% a 80% de acertos: questões 2 e 17 as quais avaliaram emprego e colocação pronominal e concordância nominal, respectivamente.

Não houve questões com conceito ótimo. O desempenho médio do referido curso em todos os conteúdos avaliados foi 36%.

Conforme tabela 1 (anexo II, p.14.), observa-se que os futuros professores de língua portuguesa necessitam de mais estudos sobre regência e conjugação verbal, e têm mais facilidade em seguir a norma padrão quando se trata de gênero e número de substantivos e emprego e colocação pronominal.

## **2.2 - Resultados do Curso de Comunicação Social**

De acordo com a fig. 2 (anexo III, p. 15), temos:

- a) Conceito ruim – cor vermelha – de 0% a 20% de acertos: questões 1, 3, 8, 9, 15. O desempenho mais baixo foi apresentado na questão 1 e também na 3, as quais tratam de conjugação verbal do verbo ver no futuro do subjuntivo e regência verbal do verbo ir, respectivamente. Os conteúdos avaliados nas demais questões deste conceito são: regência verbal (8, 15); concordância nominal (9).
- b) Conceito insatisfatório – cor laranja – de 21% a 40% de acertos: questões 4, 5, 6, 7, 10, 11, 16, 18, 19 e 20. Nas questões com conceito insatisfatório, estão os conteúdos: emprego e colocação pronominal (4); concordância nominal (5, 16, 18); conjugação verbal (6, 20); gênero e número de substantivos (7); regência verbal (10, 19); concordância verbal (11).

- 
- c) Conceito regular – cor amarela – de 41% a 60% de acertos: questões 12, 13, 14 e 17. Neste conceito encontram-se os seguintes conteúdos: concordância verbal (12); concordância nominal (13, 17); uso de pronome oblíquo (14).
- d) Conceito bom – cor azul – de 61% a 80% de acertos: não houve questões com este conceito.
- e) Conceito ótimo – cor verde de 81% a 100% de acertos: questão 2. O conteúdo avaliado nesta questão foi: emprego e colocação pronominal.

Observa-se, na tabela 2 (anexo III, p. 15), que os futuros jornalistas e publicitários, assim como os futuros professores, tiveram maior dificuldade em seguir a norma padrão quando se tratava da regência verbal, e menor quando se tratava de emprego e colocação pronominal.

### **2.3 - Resultado geral**

Como demonstra a fig. 3 (anexo IV, p.16), temos:

- a) Conceito ruim – cor vermelha – de 0% a 20% de acertos: questões 1, 3, 8, 9, 15 e 19. O desempenho mais baixo foi apresentado na questão 1 e também na 15, as quais tratam de conjugação verbal do verbo ver no futuro do subjuntivo e regência verbal do verbo namorar, respectivamente. Os conteúdos avaliados nas demais questões deste conceito são: regência verbal (3, 19); conjugação verbal (8); concordância nominal (9);
- b) Conceito insatisfatório – cor laranja – de 21% a 40% de acertos: questões 4, 5, 6, 7, 10, 11, 16, 18 e 20. Nas questões com conceito insatisfatório, estão os conteúdos: emprego e colocação pronominal (4); concordância nominal (5, 16, 18); conjugação verbal (6, 20); gênero e número de substantivos (7); regência verbal (10); concordância verbal (11).
- c) Conceito regular – cor amarela – de 41% a 60% de acertos: questões 12, 13 e 14. Neste conceito encontram-se os seguintes conteúdos: concordância verbal (12); concordância nominal (13); uso de pronome oblíquo (14).

- d) Conceito bom – cor azul – de 61% a 80% de acertos: questão 17. Esta questão avaliou a concordância nominal.
- e) Conceito ótimo – cor verde de 81% a 100% de acertos: questão 2. O conteúdo avaliado nesta questão foi: emprego e colocação pronominal.

Observa-se, nas tabelas 1 e 2 (anexos II e III, pp. 14 e 15), que os futuros jornalistas e publicitários, assim como os futuros professores, tiveram maior dificuldade em seguir a norma padrão quando se tratava da regência verbal, e menor quando se tratava de emprego e colocação pronominal.

As questões com conceito ruim do curso de Comunicação Social se coincidiram em sua maioria com as do curso de Letras, demonstrando, assim, que ambos os futuros profissionais têm as mesmas dificuldades no uso da norma padrão em seu dia-a-dia.

Quanto às questões com conceito insatisfatório, o desempenho do curso de Letras e o de Comunicação Social diferenciaram-se bastante, apenas a questão 10 obteve o mesmo conceito nos dois cursos, como demonstram as fig. 1 e 2 (anexos II e III, pp. 14 e 15).

Ao divulgarmos o gabarito do questionário, muitos se surpreenderam com algumas respostas. Tinham certeza de que haviam escolhido a resposta correta, segundo a norma padrão e confirmaram utilizar linguagem não-padrão em suas rotinas, muitas vezes, achando que era padrão.

Diante disso, analisamos, abaixo, as questões com os resultados mais preocupantes (questionário – anexo I, pp. 11 ~ 13):

A questão 1 foi a que obteve o pior desempenho. A questão teve como foco a conjugação do verbo *ver* no futuro do subjuntivo. *VIR* tanto pode ser o infinitivo do verbo *vir* quanto o futuro do subjuntivo do verbo *ver*: "Se você a *vir* (verbo *ver*), diga-lhe para *vir* (verbo *vir*) até aqui. O mesmo se sucede com todas as pessoas: "Se vocês os *virem*, digam-lhes para *virem* até aqui".

A questão 3 avaliou a regência do verbo *ir* e colocação pronominal. Os universitários avaliados assinalaram a opção inadequada, em relação à norma padrão, por estarmos avaliando a fala. Alegaram saber o "correto", mas utilizar a forma coloquial. Quanto ao pronome proclítico, admitiram raramente utilizá-lo na fala.

O uso do particípio do verbo pegar foi avaliado por meio da 8 e trouxe como opções: *tem pego e tem pegado*. No livro *A língua de Eulália*, Marcos Bagno explica esse fenômeno, que é chamado hipercorreção. No português-padrão existem alguns verbos que admitem dois tipos de particípios passados, um deles com uma forma mais reduzida, por exemplo, o verbo ganhar – ganhar/ ganhado; verbo aceitar – aceito/ aceitado e etc. Por fazerem analogia a verbos como esses, muitos alunos assinalaram a opção *tem pego*. Pego, de tanto ser usado já entrou até para o dicionário, classificado como brasileirismo, embora sob protestos de muitos gramáticos. Mas o caso é que os particípios reduzidos podem ser usados somente quando estão acompanhados pelos verbos ser ou estar. Além do particípio de verbo pegar, a questão 8 avaliou, também a regência do verbo agradecer.

A questão 9 avaliou concordância nominal e regência verbal, com as opções lateral-direito ou lateral-direita e chegar em ou chegar a. A regência do verbo CHEGAR, assim como a do IR, é de conhecimento dos participantes, porém, na fala, utilizam a opção coloquial. Quanto à concordância nominal, os programas de esporte da mídia televisiva pode ter influenciado na resposta, pois eles afirmaram já ter ouvido a forma inadequada na televisão. Por isso, Bechara afirma que:

A desinformação das pessoas e a crescente substituição da leitura por meios de comunicação de massa, causam uma tendência ao coloquial que influenciaram de tal forma no português do Brasil que, a distância entre o nível popular e o nível culto ficou visivelmente marcada [...] BECHARA (2003).

Quanto à questão 15, avaliou a regência do verbo namorar. Namorar quer dizer manter relações de namoro COM alguém (LUFT, 1995). Esse COM acompanha *manter relações* (com) e não *namoro*. Na linguagem coloquial ocorre a regência Namorar com, com bastante frequência, o que pode ter influenciado na resposta assinalada pelos alunos.

O resultado da pesquisa serviu de subsídio e reflexão para o futuro profissional, usuário assíduo da língua, sobre os desvios mais comuns no uso da norma padrão da língua portuguesa e que, às vezes, comprometem o uso da norma culta em situações formais, tais como, entrevistas para emprego, apresentações de monografias, palestras, comunicações orais, ou mesmo na redação de um texto formal, seja ele para o uso profissional, ou para o ingresso em cursos de pós-graduação.

## **Considerações Finais**

Sabe-se que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente na hora de contratar um profissional. Uma linguagem adequada no momento de uma entrevista pode fazer a diferença. A norma culta pode não ser usada o tempo todo, mas é muito importante em momentos formais, quando é inadequado o uso de variantes sociolinguísticas.

A linguagem coloquial está presente na fala de todas as pessoas, inclusive futuros professores de língua portuguesa, jornalistas e publicitários. Ninguém fala como se escreve, mesmo os falantes com alto nível de escolaridade e conhecimento sobre a língua portuguesa.

Nesta pesquisa foi enfocada a fala, portanto, muitos dos participantes disseram, durante o preenchimento do questionário, que se eles fossem escrever jamais escreveriam desse jeito. Uma das questões que os participantes citaram foi a número 3 que traz a regência do verbo ir na oração: vou ao banheiro, segundo eles, nunca escreveriam “vou no banheiro” e se vissem escrito em algum lugar achariam um absurdo, porém, na fala esses pequenos deslizes ocorrem com frequência, não pela falta de conhecimento, mas devido ao meio que conviveram desde a infância. Alegam que “é difícil perder a mania de falar errado, enquanto todos a sua volta falam desse modo. Acaba tornando-se normal”.

Diante desta realidade, incentivou-se esses futuros profissionais a aprofundarem no estudo da língua materna, pois seus alunos, telespectadores e leitores que não tiverem o devido conhecimento da língua reproduzirão os desvios por eles cometidos, acreditando estarem seguindo a norma padrão.

Os futuros professores de língua portuguesa, jornalistas e publicitários não julgam a norma padrão como estranha, pelo contrário, julgam-na como “cultura”, “símbolo de conhecimento” e dizem dar muito valor a quem fala e/ou escreve em concordância com ela.

Apesar de termos alcançado o objetivo de conscientizar os futuros profissionais sobre a importância do uso da norma padrão em situações rotineiras de comunicação, o resultado desta pesquisa é preocupante. Fica a certeza de que esses profissionais passarão a diante uma linguagem coloquial em vez da linguagem padrão. Embora a Sociolinguística valorize, também, a linguagem não-padrão, esses futuros profissionais avaliados devem primar pela linguagem padrão, por servirem de “modelos” do “falar bem” e do “falar correto”, para a sociedade.

Frente à realidade apresentada nessa pesquisa, suscitou-se a preocupação com o ensino da língua portuguesa nos cursos universitários. Seria, talvez, o caso de os professores e os alunos universitários investirem em formação contínua, a fim de ampliarem seus conhecimentos linguísticos.

## ANEXO I

### Questionário

Assinale a frase que, normalmente você utilizaria em seu dia-a-dia para se comunicar.

1 – Você poderia entregar este caderno a Maria?

- a) ( ) Claro, quando eu vê-la, eu entrego.
- b) ( ) Claro, quando eu ver ela, eu entrego.
- c) ( ) Claro, quando eu a vir, eu entrego.
- d) ( ) Claro, quando eu a ver, eu entrego.

2 – Para que você quer o número do meu celular?

- a) ( ) Para mim te ligar no fim de semana.
- b) ( ) Para mim lhe ligar no fim de semana.
- c) ( ) Para eu lhe ligar no fim de semana.
- d) ( ) Para eu te ligar no fim de semana

3 – Apresse-se, estamos atrasados.

- a) ( ) Vou ao banheiro, espere-me.
- b) ( ) Vou no banheiro, espere-me.
- c) ( ) Vou ao banheiro, me espere.
- d) ( ) Vou no banheiro, me espere.

4 – Ela não tinha o direito de contar a verdade.

- a) ( ) Fui eu que contou a verdade.
- b) ( ) Fui eu quem contou a verdade.
- c) ( ) Foi eu quem contei a verdade.
- d) ( ) Foi eu quem contou a verdade.

5 – Que horas são?

- a) ( ) É meio dia e meia.
- b) ( ) É meio dia e meio.
- c) ( ) São meio dia e meia.
- d) ( ) São meio dia e meio.

- 6 – a) ( ) Quando eu pôr as mãos naquele dinheiro, comprarei um carro.
- b) ( ) Quando eu puser as mãos naquele dinheiro, comprarei um carro.
- c) ( ) Quando eu ponhar as mãos naquele dinheiro, comprarei um carro.

- 7 – a) ( ) A alface está cara porque não houveram pancadas de chuva nas últimas semanas.
- b) ( ) O alface está caro porque não houveram pancadas de chuva nas últimas semanas.
- c) ( ) A alface está cara porque não houve pancadas de chuva nas últimas semanas.
- d) ( ) O alface está caro porque não houve pancadas de chuva nas últimas semanas.

- 8 – a) ( ) A policia tem pego muitos ladrões no meu bairro, o que agradou aos moradores.
- b) ( ) A policia tem pego muitos ladrões no meu bairro, o que agradou os moradores.
- c) ( ) A policia tem pegado muitos ladrões no meu bairro, o que agradou aos moradores.
- d) ( ) A policia tem pegado muitos ladrões no meu bairro, o que agradou os moradores.

- 9 – a) ( ) Cafu, lateral-direita da seleção brasileira, teve uma recepção calorosa quando chegou a São Paulo.

- 
- b) ( ) Cafu, lateral-direito da seleção brasileira, teve uma recepção calorosa quando chegou a São Paulo.  
c) ( ) Cafu, lateral-direito da seleção brasileira, teve uma recepção calorosa quando chegou em São Paulo.  
d) ( ) Cafu, lateral-direita da seleção brasileira, teve uma recepção calorosa quando chegou em São Paulo.
- 10 – a) ( ) Assistir ao filme Shrek 3 foi uma perda de tempo, deveríamos ter assistido outro filme em vez desse.  
b) ( ) Assistir ao filme Shrek 3 foi uma perda de tempo, deveríamos ter assistido outro filme ao invés desse.  
c) ( ) Assistir ao filme Shrek 3 foi uma perda de tempo, deveríamos ter assistido a outro filme em vez desse.  
d) ( ) Assistir ao filme Shrek 3 foi uma perda de tempo, deveríamos ter assistido a outro filme ao invés desse.
- 11 – a) ( ) A maioria das pessoas que torcem pelo Corinthians vão aos estádios.  
b) ( ) A maioria das pessoas que torcem para o Corinthians vão aos estádios.  
c) ( ) A maioria das pessoas que torce pelo Corinthians vão aos estádios.  
d) ( ) A maioria das pessoas que torce para o Corinthians vai aos estádios.
- 12 – a) ( ) Ele foi um dos que chegaram atrasados.  
b) ( ) Ele foi um dos que chegou atrasados.  
c) ( ) Ele foi um dos que chegaram atrasado.
- 13 – a) ( ) Seis meses são muito tempo, a realidade das pessoas podem mudar.  
b) ( ) Seis meses é muito tempo, a realidade das pessoas podem mudar.  
c) ( ) Seis meses são muito tempo, a realidade das pessoas pode mudar.  
d) ( ) Seis meses é muito tempo, a realidade das pessoas pode mudar.
- 14 – a) ( ) Minhas vizinhas blasfemiam o dia inteiro, isso me deixa fora de si.  
b) ( ) Minhas vizinhas blasfemam o dia inteiro, isso me deixa fora de mim.  
c) ( ) Minhas vizinhas blasfemiam o dia inteiro, isso me deixa fora de mim.  
d) ( ) Minhas vizinhas blasfemam o dia inteiro, isso me deixa fora de si.
- 15 – a) ( ) Depois que Pedro começou a namorar Maria, relaxou nos estudos e repetiu o ano.  
b) ( ) Depois que Pedro começou a namorar com Maria, relaxou nos estudos e repetiu o ano.  
c) ( ) Depois que Pedro começou a namorar Maria, relaxou nos estudos e repetiu de ano.  
d) ( ) Depois que Pedro começou a namorar com Maria, relaxou nos estudos e repetiu de ano.
- 16 – a) ( ) A moça dormiu no volante, estava meia cansada.  
b) ( ) A moça dormiu ao volante, estava meia cansada.  
c) ( ) A moça dormiu no volante, estava meio cansada.  
d) ( ) A moça dormiu ao volante, estava meio cansada.
- 17 – a) ( ) Luís, a vítima, todo ensanguentado, foi atendida no local.  
b) ( ) Luís, a vítima, toda ensanguentada, foi atendido no local.  
c) ( ) Luís, a vítima, todo ensanguentado, foi atendido no local.  
d) ( ) Luís, a vítima, toda ensanguentada, foi atendida no local.
- 18 – a) ( ) Aquela garota é meia doida, faz tudo pra se aparecer.  
b) ( ) Aquela garota é meia doida, faz tudo pra aparecer.  
c) ( ) Aquela garota é meio doida, faz tudo pra se aparecer.  
d) ( ) Aquela garota é meio doida, faz tudo pra aparecer.
- 19 – a) ( ) Não consulte aquele médico, porque ele tem rinha comigo.

- b) (  ) Não consulte aquele médico, porque ele tem rixa comigo.  
c) (  ) Não me consulte com aquele médico, porque ele tem rixa comigo.  
d) (  ) Não me consulte com aquele médico, porque ele tem rixa comigo.
- 20 – a) (  ) Apesar de todos os problemas que temos nessa vida, conseguimos nos manter em pé.  
b) (  ) Apesar de todos os problemas que temos nesta vida, conseguimos nos manter em pé.  
c) (  ) Apesar de todos os problemas que temos nessa vida, conseguimos nos mantermos de pé.  
d) (  ) Apesar de todos os problemas que temos nesta vida, conseguimos nos mantermos em pé.

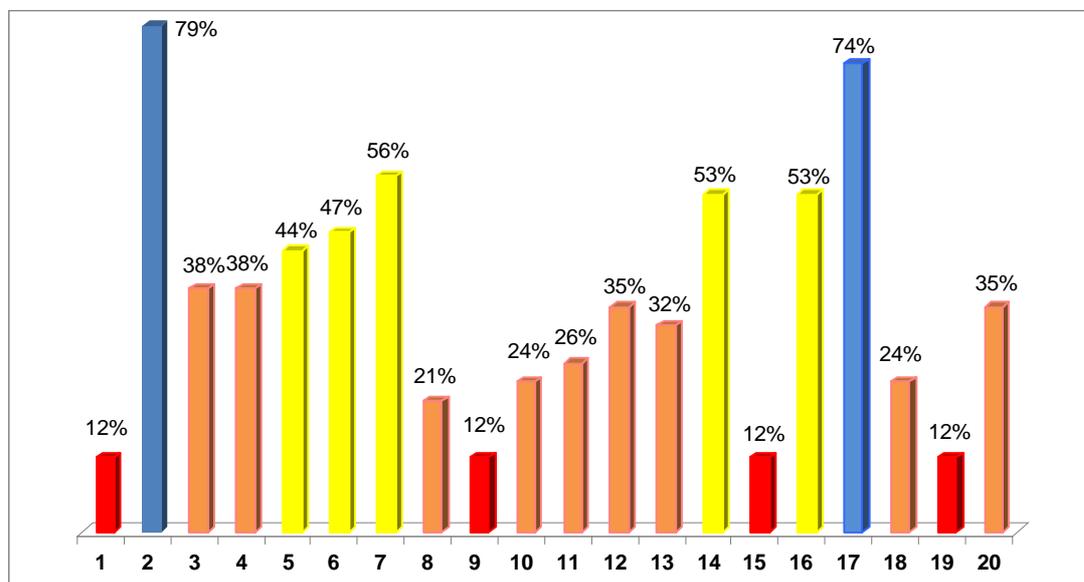


Figura 1 – Porcentagem de acertos do curso de Letras por questão

Tabela 1 – Porcentagem de acertos do curso de Letras por conteúdo

CONTEÚDO	ACERTOS
Conjugação Verbal	31%
Emprego e colocação pronominal	56%
Regência verbal	23%
Concordância nominal	39%
Concordância verbal	30%
Gênero de substantivo	56%
Total	39%

### ANEXO III

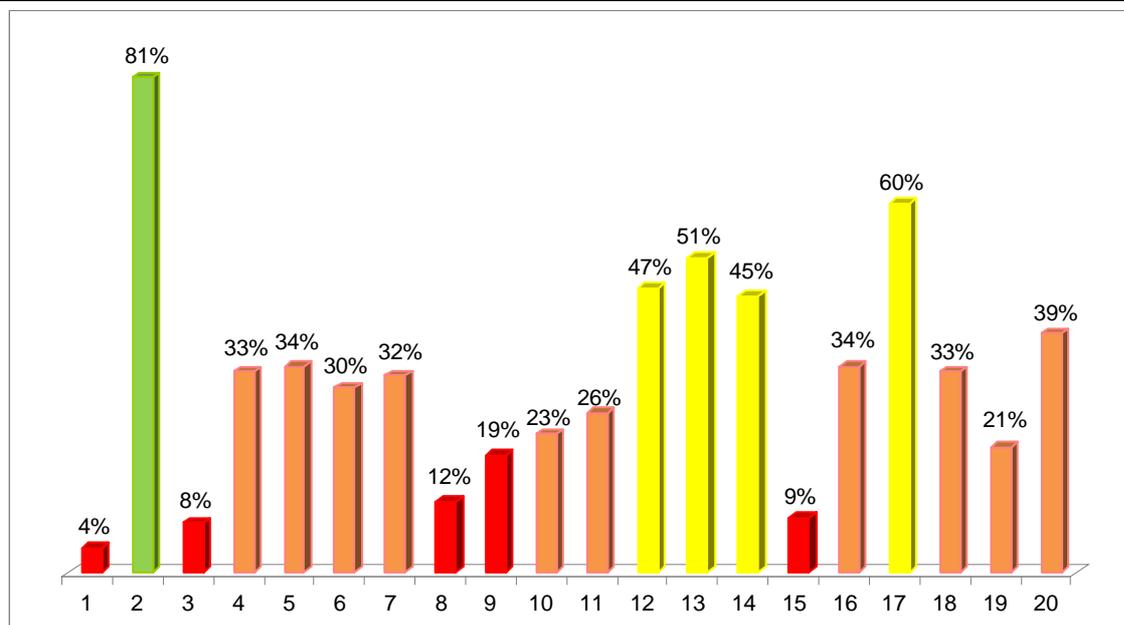


Figura 2 – Porcentagem de acertos do curso de Comunicação Social por questão

Tabela 2 – Porcentagem de acertos do curso de Comunicação Social por conteúdo

CONTEÚDO	ACERTOS
Conjugação Verbal	24%
Emprego e colocação pronominal	53%
Regência verbal	15%
Concordância nominal	34%
Concordância verbal	36%
Gênero de substantivo	32%
Total	32,3%

## ANEXO IV

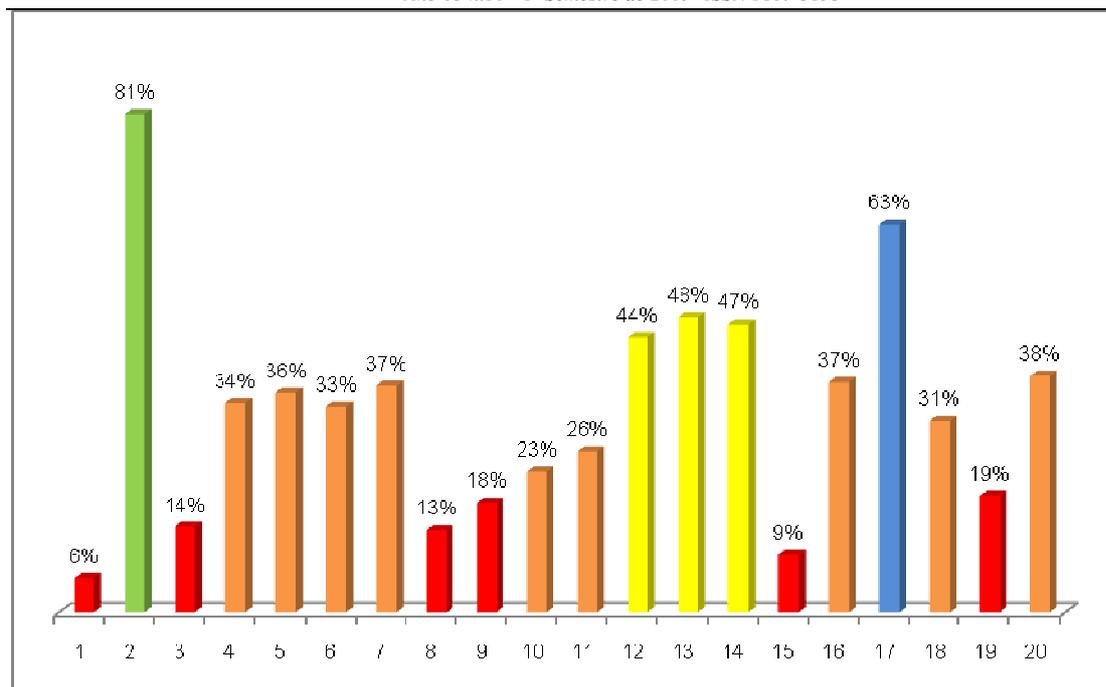


Figura 3 – Porcentagem de acertos dos cursos de Letras e Comunicação Social por questão.

Tabela 3 - Porcentagem de acertos dos cursos de Letras e Comunicação Social por conteúdo.

CONTEÚDO	ACERTOS
Conjugação Verbal	23,5%
Emprego e colocação pronominal	54%
Regência verbal	16%
Concordância nominal	35%
Concordância verbal	35%
Gênero de substantivo	37%
Total	33,5%

### Referências bibliográficas

ANDRE, Hildebrando A. de. **Gramática Ilustrada**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2001.

----- **A Língua de Eulália. Novela sociolinguística**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, Maria Cristina Mortean. **Concordância verbal e variação no ensino fundamental e médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário prático de regência verbal**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

SACCONI, Luiz Antonio. **Não Erre Mais**. São Paulo: Atual, 1995.

TUFANO, Douglas. **Guia Prático da Nova Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

## **DESDOBRAMENTOS E IDENTIDADE DO DISCURSO REGIONALISTA: A ANÁLISE LITERÁRIA DE GUILHERMINO CESAR**

**Gabriela Luft\***

**RESUMO:** Quem observa a obra de Guilhermino Cesar – crítico literário, poeta, cronista e romancista – depara-se com uma figura humana possuidora de uma cultura e de uma produção de imensa abrangência histórica. A partir dos textos de Guilhermino Cesar reunidos na série inicial da obra *Notícia do Rio Grande*, procuramos retomar a construção do discurso regionalista sul-rio-grandense, tendo em vista seu papel fundamental nos processos de construção e incorporação cultural da imagem do sul-rio-grandense como “monarca das coxilhas”, bem como demarcar as características que, para Guilhermino, são cruciais para a diferenciação da gauchesca rio-grandense da platina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Guilhermino Cesar; regionalismo; literatura.

**ABSTRACT:** *Who observes the production of Guilhermino Cesar - literary critic, poet, columnist and novelist - realizes a human figure with a production of immense historical coverage. From the texts of Guilhermino Cesar in the book “News of Rio Grande”, we try to rescue the construction of the regionalist discourse involving Rio Grande do Sul, considering it an important process of the construction and incorporation of the cultural image of the “gaúcho” as a “king of coxilhas”, as well to demarcate the characteristics that Guilhermino considers crucial to differentiate the Rio-Grandense “gauchesca” from the platinum.*

**KEYWORDS:** *Guilhermino Cesar; regionalism; literature.*

### **A atuação de Guilhermino Cesar**

Cidadão mineiro, nascido em 1908 e transferido a Porto Alegre em 1943 como chefe de gabinete do então governador Ernesto Dornelles, Guilhermino Cesar prestou aos gaúchos relevantes serviços políticos e culturais. Depois de alguns anos na Europa, retornou a Porto Alegre e adentrou cada vez mais a atmosfera do Rio Grande do Sul, dedicando-se até o fim dos

---

\* Mestranda em Letras na área de Estudos Literários, especialidade de Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa do CNPq; formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), instituição na qual trabalhou, durante quatro anos, no Centro de Referência de Literatura e Multimeios; e-mail: [gabiluft@yahoo.com.br](mailto:gabiluft@yahoo.com.br).

seus dias à, à política, à cultura, à história e ao jornalismo cultural. Dessa forma, sua obra, que estimula pesquisadores até hoje, refere-se a uma espantosa produção bibliográfica, que se destaca por sua variedade, quantidade, e pela segurança com que se sustenta.

Dentre uma produção bibliográfica tão extensa, que transita pelas mais diversas áreas, tivemos, para fins de estudo, enfocar o que, em nossa opinião, representa uma das maiores contribuições de Guilhermino aos estudos literários. Nos intervalos de sua produção, o crítico encantou e ensinou seus leitores gaúchos através das crônicas publicadas no “Caderno de Sábado”, do periódico porto-alegrense *Correio do Povo*, que abordavam temas como o ensino universitário, escritores, leituras, costumes, modismos, personagens reais ou inventadas e obras literárias. O “Caderno” começou a circular em setembro de 1967 e, em 1981, transformou-se em “Letras & Livros”, tendo sido um marco na trajetória do jornalismo cultural e na visibilidade da produção artística no Sul do país, documento significativo para a compreensão de uma época e veículo de exercício sistemático do ensaio e da crítica.

O “Caderno de Sábado” dava espaço a autores do Sul, novos e consagrados, mas também a escritores de todo o país, a europeus e latino-americanos. Ocupava-se com tudo que estivesse relacionado à cultura, da história ao cinema, da música às artes plásticas, do ensino à ciência, do teatro à arquitetura, do poema à ficção ou à crônica, de autores nacionais a estrangeiros. No “Caderno”, em que Guilhermino prezava pelo tom coloquial, seus textos podem ser considerados atuais e universais, sempre permeados de reflexão. O leitor não era subestimado. Aos textos que se podem considerar como literários, por tomarem como tema a literatura e seus autores, somam-se as páginas críticas, sobre assuntos gerais e históricos, que coexistem ainda com as crônicas do cotidiano, mais leves e livres.

Já no primeiro número do caderno, a poesia de Guilhermino é analisada por Wilson Chagas. No princípio, sua contribuição foi esporádica. Publicou seu primeiro escrito no caderno em 1967. Em 1968, publicou uma série de artigos sobre Qorpo Santo. A partir de 1971, sua colaboração se regulariza, quando começa a figurar todos os sábados, estabelecendo certa familiaridade entre leitor e suplemento literário. Guilhermino estava ciente da importância da resenha e do comentário crítico publicados simultaneamente ao aparecimento do livro para a orientação dos leitores. O dar conta do que surgia colaborava para a formação de um público e, ao mesmo tempo, para a consolidação dessa literatura.

## **A questão da *gauchesca***

A premissa de que o gaúcho é amante do seu chão, da sua terra e das suas raízes é uma construção romântica que já foi discutida, relativizada e criticada, mas que ainda continua muito viva, da mesma forma que a temática da fronteira, tão cara ao regionalismo literário, ambas questões cruciais para o entendimento da obra de Guilhermino Cesar.

Após uma visão geral acerca dos traços da produção guilherminiana em *Notícia do Rio Grande*, analisaremos a série inicial da obra, destinada à *gauchesca*, fundamental para a discussão de um conceito um tanto polêmico, que tem sido alvo de inúmeras críticas e discussões: o *regionalismo*. Através de textos que problematizam questões essenciais à literatura sul-rio-grandense, Guilhermino volta às origens do processo literário através do qual essa literatura identifica-se desde o seu surgimento. Mas, afinal, o que Guilhermino entende por *gauchesca*? Conforme José Aderaldo Castello, para o crítico ela “é produto da confluência de três nações, opondo heranças lusas às espanholas, em luta pela conquista de espaço e identidade. Conflito que resulta em interpenetração, como em repúdio” (CASTELLO, 1994, p. 07).

Além disso, ao estudar a questão, Guilhermino oferece fundamentação teórica e bibliográfica para o estudo comparativo da *gauchesca* no Rio Grande do Sul com a uruguaia e a argentina, referindo obras e escritores de múltiplas procedências, em confronto com os demais autores gaúchos, os quais analisa do passado aos estreates do seu momento.

## **A construção do discurso regionalista sul-rio-grandense**

A parte inicial de *Notícia do Rio Grande* é composta por textos que visam ao estudo do conto gauchesco. Pretendemos, agora, resgatar parte da história da contística sul-rio-grandense para, num segundo momento, retomarmos as considerações de Guilhermino sobre o gênero.

Falar a respeito do Rio Grande do Sul configura um ponto de convergência que, desde cedo, uniu contistas e contadores sulinos, tradição que remete ao tempo de formação do Estado, quando peões contavam histórias e trocavam informações acerca da sua rotina de trabalho e errância, de estância em estância. Segundo Maria Eunice Moreira, esse contar surge como uma necessidade do próprio viver (MOREIRA, 1982, p. 41), e talvez aí se justifique a constante presença, na produção literária sul-rio-grandense, do que a mesma pesquisadora reconhece como

caso, especialmente no segmento que se ocupa em traduzir as peculiaridades do estado sulino e dos seus habitantes.

Como analisaremos adiante, a figura do gaúcho dos pampas, homem rude e rústico, configura a grande motivação da literatura regionalista sul-rio-grandense, impulsionada, principalmente, pelas idéias dos colaboradores da Sociedade Partenon Literário. A importância dessa vertente pode ser confirmada pelo elenco numeroso de estudiosos envolvidos com a questão do regionalismo literário sulino.

De fato, os contistas representam a mais larga fatia da produção regionalista sul-rio-grandense, fenômeno reconhecido, também, por Gilda Bittencourt, que percebe o gênero conto como uma presença em todas as etapas do desenvolvimento da história da literatura sul-rio-grandense, sendo até, em certos momentos, a forma literária mais praticada nas letras gaúchas (BITTENCOURT, 1999, p. 19).

Pois é justamente da figura do contador oral, que exerceu um papel fundamental tanto para a gênese do conto quanto para a fixação temática de cunho regionalista, que provém os contistas, os quais, através da linguagem literária, ocuparam-se do viver gaúcho e da construção de suas raízes e peculiaridades. Por isso, as superstições, as lides campeiras, as atividades guerreiras, a solidão e as necessidades do homem do campo, relatadas primeiramente pelos peões e, a partir daí, absorvidas pelo imaginário popular, constituem, no conjunto com outras fontes de origem popular, matéria para a produção literária da vertente regionalista sul-rio-grandense.

### **O Regionalismo de feição romântica: o gaúcho como “monarca das coxilhas”**

No primeiro dos textos anteriormente mencionados, “Para o estudo do conto gauchesco I – raízes da tradição gauchesca”, Guilhermino cita escritores que, a seu ver, passaram ao largo da temática regionalista, ou lhe deram pouquíssima atenção, caso, segundo ele, de Araújo Porto Alegre, Delfina Benigna da Cunha e Pedro Canga, entre outros, ao mesmo tempo em que contrapõe tais autores ao grupo cujo aparecimento coincide com a fundação da “Sociedade Partenon Literário”.

Criado em 1868, entre as principais figuras do grupo estavam Apolinário Porto Alegre, autor de poesias em que aparece diretamente o elogio do tipo sul-rio-grandense, através do gaúcho apresentado como livre, altivo, insubmisso, leal, amigo de seu cavalo, vigia da fronteira.

Nesse sentido, é possível dizer que os anos de 1860 e 70 foram, para o Rio Grande literário, o começo da circulação em escala apreciável das letras, em revistas e jornais, no teatro e nos encontros do Partenon, tudo marcado profundamente pela visão romântica, que se enxerga claramente no gosto das descrições por figuras tidas como representativas, muito especialmente o gaúcho, idealizado.

Percebe-se, dessa forma, que a literatura elegeu um tipo característico sul-rio-grandense: o gaúcho dos pampas, incumbido de ser um símbolo de legitimação da literatura sulina, inserindo-a no processo literário brasileiro. Assim, surge o regionalismo não somente no Rio Grande do Sul, mas também em outras partes do Brasil e na própria América, como forma de mapeamento das várias personalidades e paisagens típicas de um país cuja caracterização se constrói, especialmente, pelo potencial exótico que pode render aos olhos europeus.

Além de precursora de um tipo humano, o gaúcho do pampa, a mesma vertente também marca um espaço original, a Campanha, espécie de “habitat” genuíno desse homem. O viver telúrico do gaúcho, num espaço definido e demarcado com rigor, é a grande marca caracterizadora do discurso regionalista sulino. A imagem do guerreiro das lutas iniciais em defesa da terra e na doma do gado constitui um tipo que não tardaria a assumir a condição de representante do homem sul-rio-grandense: um tipo valente, perseguidor da justiça (ainda que, muitas vezes, tente promovê-la com as próprias mãos) e de moral inabalável, perfil perfeitamente adequado aos moldes românticos. Ou seja: sob influência direta dos preceitos românticos, surge, na literatura sul-rio-grandense, a vertente regionalista, que logo se revela empenhada na busca do matiz regional, enquanto elemento reforçador de uma identidade sul-rio-grandense aos olhos do centro do país.

Nesse sentido, Guilhermino afirma que “os primeiros regionalistas foram impressionados principalmente pelo gaúcho solitário, marginalizado, entregue a uma atividade aventureira, numa fronteira agitada pelas rivalidades entre Portugal e Espanha” (CESAR, 1994, p. 29). Ao desenvolver esse argumento, Guilhermino traz à tona expressões que, até hoje, são utilizadas como forma de caracterizar o habitante sulino: “monarca das coxilhas” e “centauro dos pampas”.

Como se vê, o retrato físico e psicológico do gaúcho – tal como aparece na literatura de hoje, não difere substancialmente do que acabamos de apreciar. A ficção aposta fundo no seu primitivismo; pinta o rude e abarbarado, um ser de psicologia elementar, mas com torneios de frases requintados na boca, um homem corajoso, em permanente disponibilidade sentimental. E tão valente na guerra como na luta com as reses e outros animais, vivendo na solidão do pampa, sem conforto e sem pouso certo. Foi fácil

idealizá-lo. De generalização a generalização, a literatura terminou por colocá-lo numa espécie de Arcádia crioula, território de evasão muito procurado pelos imaginativos. O resultado é um sentimento estereotipado, que emigrou da letra de forma para outras modalidades de arte, e segundo o qual o habitante da Campanha encarna sempre a galhardia, a coragem, a lealdade, o desprendimento de uma criatura perfeita. Esse foi o molde em que se fundiu o “monarca das coxilhas”, o “centauro dos pampas”. Se como todo tipo, já havia fugido há muito da realidade, desumanizando-se numa fórmula, sua presença tem servido, entretanto, para deseuropeizar nossos clichês literários, chamando a atenção dos ficcionistas para o ermo agreste de onde a vanguarda neo-romântica o desentocou. Os românticos da primeira leva contentaram-se com o índio; depois veio o sertanejo – e finalmente o campeador sulino. (CESAR, 1994, p. 30)

Um bom argumento para corroborar o envolvimento da literatura com o processo de construção identitária do tipo gaúcho é o fato de o regionalismo ter dominado o cenário de produção literária no Estado, desde as décadas finais do século XIX até quase o final da década de 1930. Nesse período, vários autores preocuparam-se exclusivamente com a temática regional e suas obras convergiam, quase invariavelmente, para a exaltação da Campanha como o chão do gaúcho, que lhe garantia não somente a sobrevivência, mas também determinava a configuração do seu tipo físico invencível e de sua moral inatacável. Assim, conformam uma tradição que, por caminhos e recursos literários pouco diversificados, elege e legitima como representante do homem sul-rio-grandense, o gaúcho do pampa que viveu o e no tempo passado ou que com ele ainda mantenha vínculos substanciais. Era esse o homem capaz de encarnar em si a identidade da “raça” sul-rio-grandense.

### **As *gauchesca* rio-grandense e platina**

A posição do Rio Grande do Sul em relação ao centro do país coloca o Estado em uma condição de isolamento, o que o faz voltar-se muito para si mesmo e para as suas tradições. A situação de fronteira com a América Hispânica intensifica o olhar para dentro do próprio território e para sua origem, decisivamente impulsionado pelas diretrizes românticas alencarianas, perseguidoras da nacionalidade literária e obstinadas pela pesquisa do que pudesse ser considerado como um símbolo nacional. É nesse sentido que, ao salientar a “atitude bifronte” do homem da Campanha, Guilhermino tece importantes apontamentos sobre as similaridades das produções sulinas com as criações do Centro e do Norte do país, bem como as distinções entre os poetas rio-grandenses e os poetas platinos.

Como centro da gauchesca, nesse que poderíamos chamar o seu primeiro momento, o homem da Campanha teve uma atitude bifronte: ou era o campeador no encaço das reses através do campo indiviso, ou era o guerreiro que ia à caça do velho inimigo platino. No tratamento literário do tipo (e essa observação crítica importa muito), os autores há pouco citados obedeceram principalmente às praxes românticas institucionalizadas no Centro e no Norte do Brasil. Enquanto Alencar e Macedo, Gonçalves Dias e Juvenal Galeno, Bernardo Guimarães e mesmo Taunay, cada um a seu modo, descobrem as regiões brasileiras e fundem as vivências mais genuínas de seus tipos sociais representativos, livres de quaisquer influências platinas, os autores rio-grandenses procedem da mesma forma. Não se vislumbra parentesco literário entre Taveira e os poetas do Prata, mesmo porque o gênero gauchesco só então começava por lá. [...] De resto, é imprescindível acentuar-se o caráter essencialmente culto da gauchesca rio-grandense. Os poetas Taveira Júnior, Múcio Teixeira e Lobo da Costa não querem passar por homens da Campanha, nem falam na primeira pessoa, como os *payadores*. São e querem ser poetas da cidade, malgrado todos os outros disfarces literários de que usaram e abusaram. Vão idealmente à Campanha, em busca de exotismo; não sobem de lá até a cidade, como os poetas platinos, trazendo para a civilização o cheiro agreste, o falar despolicado, a bruteza da vida campeira. (CESAR, 1994, p. 24-25)

Tal idéia é reforçada por Guilhermino em seu livro *História da Literatura do Rio Grande do Sul (1737-1902)*, cuja primeira edição data de 1956, em que o crítico argumenta que os clássicos de nossa gauchesca, tanto na poesia quanto na prosa, procedem da escola romântica e atuaram literariamente de acordo com as suas origens. Entretanto, afirma que tais autores fogem dos platinos e dos platinismos: seguem modelo português, abasileirado por Alencar, na feitura do romance histórico; na poesia, estão a descobrir o rancho de palha, o caboclo, a mulata, o sofrimento do negro.

Além disso, Guilhermino é categórico ao afirmar que não há nada mais imprudente do que aproximar, inadvertidamente, sem considerar os elementos contrastantes, a nossa gauchesca da platina. Para argentinos e uruguaios, a gauchesca tem um caráter antiibérico bem definido. Entretanto, no Rio Grande a gauchesca não aspirou a uma posição de divisor de águas, pois seus cultores iniciais já aparecem marcados por certo “instinto de nacionalidade”. Segundo o autor,

O colorido gauchesco foi assimilado como uma de nossas peculiaridades regionais, dentro da riqueza de tons com que se exprime a cultura brasileira, neste país de proporções gigantescas. Ao passo que, para os platinos, ele configura o próprio instinto nacional a lutar por uma expressão individualizadora. [...] Por isso mesmo, o regionalismo de intenção gauchesca apenas surgiu no Rio Grande em meados do século XIX, com a geração imediatamente anterior à do Partenon Literário. Aparece, todavia, integrada numa visão sertaneja, muito própria daquela com a qual os corifeus do Romantismo, em outros pontos do Império, começavam a “descobrir” o interior, seus problemas, suas populações, seus vários estilos de vida, suas carências em diversos graus de civilização. (CESAR, 1994, p. 45-46)

## As duas fases da ficção regionalista, o pioneirismo simoniano e a idade de ouro da gauchesca

Na seqüência da análise do conto gauchesco, Guilhermino chama a atenção para um fato curioso e essencial para a compreensão de sua crítica: o momento a partir do qual outras regiões do Rio Grande do Sul, além da Campanha, a qual firmou o tipo original do gaúcho, passaram a servir de cenário à poesia, ao conto e ao romance de fundo gauchesco, as quais se diferenciam da Campanha quer nos recursos econômicos, quer no processo de miscigenação e na tradição política, mas que, para fins de aproveitamento literário, também foram equiparadas à Fronteira, a “pequena pátria” do guasca. É por essa razão que o autor chega à conclusão de que o regionalismo da hora presente está interpretando, com o nome de *gaúcho*, não mais o tipo original, mas o homem rústico, o homem do campo sedentarizado, vivendo numa ordem econômica diferente, provando que a velha dicotomia campo-cidade tende a desaparecer, “com o que não se conforma, aliás, a imaginação de alguns autores que gostariam de ver todo rio-grandense a cavalo, de boleadeiras e laço na mão – a figura ressurecta do ‘monarca das coxilhas’” (CESAR, 1994, p. 34).

É nesse sentido que afirma que o que de fundamental existe na gauchesca é a idealização do homem rural, isto é, do menos “deformado” pela civilização. Da mesma forma, atenta que os autores regionalistas, mesmo não se restringindo mais à Campanha, mesmo buscando outras direções e explorando outras áreas do Estado, ainda levam consigo a velha medida campeira. A legenda do gaúcho campeador cedeu lugar a outras realidades sociais (o latifúndio improdutivo, a miséria da peonagem, a mecanização das lavouras). O gaúcho *de a pé* passou a figurar ao lado do operário das grandes cidades, como um pária social, inspirando a literatura de protesto: “Ao invés da galhardia do gaúcho de outrora, do sentimento à flor da pele, pronto a comprar briga, [...] vem à tona um ser que sofre sem a teatralidade do guasca os dramas da sua condição humana” (CESAR, 1994, p. 36-37).

Por isso, em sua opinião, a idade de ouro da gauchesca, na prosa, ocupou os três primeiros decênios do século XX, em que a localização do gaúcho foi transferida do interior para a cidade; as classes média e baixa urbanas, em regra os descendentes dos imigrantes italianos, puseram-se a “fazer o gaúcho”. Enquanto românticos e ultra-românticos seguiram, voluntariamente, as coordenadas de Alencar, de Macedo e de Bernardo Guimarães, “fechando os ouvidos ao canto da

sereia hispano-americana” (CESAR, 1994, p. 46), Simões Lopes Neto teria sido o primeiro a estabelecer, pelo sobrecarregado da linguagem, liames mais fortes com o movimento gauchesco argentino.

A importância do escritor pelotense é reforçada no texto em que Guilhermino objetiva analisar o conto gauchesco, de Simões Lopes Neto aos autores de hoje, fazendo uma importante reflexão sobre o Modernismo, que em sua opinião não trouxe maior novidade à literatura que se fazia no Rio Grande:

Pode-se dizer, assim, que o Modernismo, pelo seu papa, absolveu o regionalismo, apagando do nosso espírito as suspeitas de Menotti e Oswald, enunciadas de modo enfático na fase heróica do movimento. Explica-se. O Modernismo, afinal, não procurava senão isso mesmo: um cânone que harmonizasse a visão brasileira das coisas com a rusticidade que nos é própria, numa forma tanto quanto possível aberta às sugestões da linguagem coloquial. E isso, para sermos exatos, foi atingindo por Simões Lopes, por exemplo, muito antes de vir para a rua a inquietação estética de 1922. (CESAR, 1994, p. 52)

Assim, a predominância do regionalismo, principalmente através do conto, é nítida até o final dos anos 20 do século passado, quando a literatura sul-rio-grandense cede espaço não somente para o romance, como também para a temática urbana, sustentada, por exemplo, pelas produções de Erico Verissimo e Dyonélio Machado, capazes de tornar a produção literária sulina mais diversificada. Conseqüentemente, o regionalismo perde sua posição de hegemonia para ser uma, entre outras tantas vertentes pelas quais seguiu a ficção sul-rio-grandense. A partir das décadas de 50 e 60 do século passado, após um período de produção mais romanesca, o conto ressurgiu com força, relatando dramas individualistas e urbanos.

Em suma, sintetizando o que Guilhermino tão bem esboçou nos últimos fragmentos analisados, o regionalismo tornou-se, na literatura, mais esparso, passando a dividir a cena do conto sul-rio-grandense com homens da cidade, explorados social e economicamente, vítimas desses e de outros dramas característicos da modernidade. Contudo, ao contrário do que se poderia pensar, o regionalismo toma fôlego, não para se tornar novamente hegemônico, mas para abrir-se a novos caminhos e perspectivas, o que propiciou, de acordo com Regina Zilberman, que a vertente regionalista ampliasse seu repertório, numa revisão dos laços com o passado (ZILBERMAN, 1985, p. 41-42), ao que se soma uma perspectiva mais universalizante à percepção do homem regional, o que nos permite afirmar, em outras palavras, que o regionalismo procurou adaptar-se aos novos tempos, preservando os motivos regionais contextualizados,

entretanto, em temáticas universais. Por isso, acreditamos que os fragmentos selecionados da obra *Notícia do Rio Grande* são prova do pioneirismo de Guilhermino Cesar no tratamento daquilo que foi de sua predileção: o Rio Grande do Sul, sua literatura e sua história.

## **Referências**

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1999.

CASTELLO, José Aderaldo. Apresentação. In: CESAR, Guilhermino. *Notícia do Rio Grande: literatura*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 07-08.

CESAR, Guilhermino. *Notícia do Rio Grande: literatura*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

\_\_\_\_\_. *História da literatura do Rio Grande do Sul (1737-1902)*. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1971.

MOREIRA, Maria Eunice. *Regionalismo e Literatura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST/ICP, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *Temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

# O DESENHO ANIMADO E A TELEVISÃO NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

Carla Figueredo Molina<sup>1</sup>

**RESUMO:** O tema deste trabalho é a televisão na cultura contemporânea sob a visão da Complexidade e o discurso do desenho animado conforme a Semiótica Greimasiana. O objetivo é analisar o sujeito em formação, transformando o imaginário em cultura, se a televisão influencia no comportamento e na aprendizagem cotidiana da criança e por meio do conceito semiótico estudar os discursos manifestados no desenho animado *Cyberchase* - a corrida para o espaço veiculado na TV Cultura brasileira, em canal aberto, às 18 horas.

**PALAVRAS CHAVES:** Complexidade; Semiótica; Linguagens Televisivas

**ABSTRACT:** *The theme of this work is the television in contemporary culture under the view of the complexity of the cartoon and the speech as a Semiotic Greimasiana. The objective is to examine the subject in training, transforming the imagery in culture, if the TV influences the behavior and learning in children's daily through semiotic study of the concept expressed in the speeches cartoon Cyberchase - the race for space run on TV Brazilian culture in open channel, the 18hours.*

**KEYWORDS:** *Complexity; Semiotic; Languages TV*

## Introdução

Este artigo a princípio trará algumas considerações acerca da complexidade, sua inter-relação entre as diversas áreas como política e ciência e, também, mostrar que a ciência é uma construção social, criação cultural que se estabelece com um discurso singular por meios de regras.

Logo em seguida, falará da formação do imaginário, que somos da espécie sapiens-sapiens-demens e como transformamos isso em cultura, pois somos construídos historicamente, dependendo do contexto em que nos encontramos.

---

<sup>1</sup>Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas

Discutiremos, também, em que medida a televisão pode interferir no dia-a-dia da criança na contemporaneidade, pois elas vêm sendo expostas diariamente às linguagens audiovisuais como novas formas de expressão e comunicação.

Por último, como instrumento para estudar o discurso utilizaremos os conceitos semióticos da escola francesa de A. J. Greimas e Cidmar Teodoro Pais no desenho animado *Cyberchase* - a corrida do espaço, desenho apresentado na TV Cultura canal aberta de televisão e exibido de segunda a sábado às 18 horas.

### **Considerações acerca da complexidade**

Hoje, temos um paradigma em construção que admite o erro e, desta forma o ato de conhecer é uma linha muito estreita entre realidade, ilusão e ficção. Vemos em Morin que “o conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. (MORIM, 2005, p.86)

O pensamento complexo a cada dia torna-se mais presente na comunidade científica, apesar de resistências que se calcificam em momentos de mudança paradigmática (Almeida, 2002, p.03). Tal pensamento se faz presente pela religação das áreas de conhecimento na qual assume uma atitude dialogal diante dos fenômenos e, assim a ciência começa a aceitar o paradoxo, a incerteza e o inacabado como propriedades dos fenômenos e do sujeito-observador como uma sugestão desafiadora.

Por fim, essa inter-relação entre as diversas áreas como política e ciência, ética, vida e idéias, faz com que percebamos que a ciência é uma entre outras formas de representação do mundo e, por isso, precisa dialogar com diversos métodos e "outras configurações do saber", ela é uma construção social, criação cultural e se estabelece com um discurso singular por meios de regras.

Nesse sentido, as teorias e concepções do mundo são exibidas ao mesmo tempo em relação à sociedade, desta forma, a produção de representações sobre o mundo se faz no imaginário do sujeito, formando sua identidade social e cultural.

## **A formação do imaginário**

A duplicação do saber faz parte de poucos operadores de distinção da espécie sapiens-sapiens-demens responsável pela edificação de um fabuloso imaginário, em que o indivíduo descola-se das objetividades e constrictões conjunturais, dando vida e realidade ao mundo noológico, modificando-se e inserindo sentidos. (MORIN apud ALMEIDA, 2002, p.02)

Desta forma, construindo a cultura e concepções de mundo conforme as propriedades de dependência e autonomia em relação às sociedades das quais emergem e as retomam para organizar e alterar sentidos.

Segundo Orlandi (1996), o sujeito é constituído historicamente e produz sua realidade a partir da sua relação com o objeto, assim, o sujeito se forma a partir de seu contexto, do meio em que se encontra e que interage com esse meio.

É em sociedade que se constrói o universo simbólico por meio dos códigos verbais e não-verbais para se comunicar, compartilhando experiências de acordo com as situações vivenciadas pelo sujeito.

Assim, o ser humano é um ser incompleto que pode ser lapidado e educado no decorrer de sua vida, visto que sempre estará em formação contínua, em especial a crianças necessitam de um modelo para guiá-las, muitas o encontram na televisão que é vista como um dos meios de educação informal ao qual ela tem acesso e pode se identificar com seus personagens.

## **A televisão influencia no cotidiano de nossas crianças?**

A contemporaneidade cria uma competição injusta entre o professor, a televisão, o computador e a própria vida moderna. A televisão e o imaginário do telespectador estão juntos e não podem existir separadamente, embora cada um tenha suas próprias características e espaços diferentes, no cotidiano das pessoas.

A televisão é vista como um dos meios de comunicação que vem condicionando a rotina das crianças, dos jovens e familiares, deste ângulo, então, ela deve fazer parte e adentrar nos

muros da escola, para que professores e alunos se apropriem de suas mensagens, uma vez que, é um dos meios de comunicação de massa.

Segundo Morin (2008, p.13), pesquisas realizadas nos Estados Unidos nos anos trinta afirmam que o cinema estimulava a violência e a delinquência juvenil, logo em seguida a televisão virou alvo também de tais acusações, porém consoante o autor essas discussões são mais complexas do que parece.

A mídia pode influenciar na vida das pessoas, mas não desempenha um papel determinante, a violência juvenil está ligada na desintegração familiar, nos tipos de vida levada nos bairros problemáticos, na miséria e na falta de perspectivas. “Se existem bandidos, gângsteres, não é porque os indivíduos foram demais ao cinema ou viram televisão em excesso” (MORIM, 2008, p.14) que se tornaram mais ou menos violentos, ou seja, a mídia não inventou o “mal”, embora torne esse fenômeno mais evidente.

Já, Pacheco (1991, p.09) diz que o crescente desenvolvimento tecnológico em que vive a sociedade pós-moderna, nesse tempo de mudanças nos quais os meios de comunicação social tornaram-se onipresentes determinando comportamentos, atitudes, valores e estilos de vida.

Ser telespectador é uma longa aventura que não tem hora para começar, nem terminar. E no caminho tudo pode acontecer porque os efeitos do que se assiste depende muito do uso que se fará do que se absorveu, principalmente, porque o homem está sempre buscando se encontrar na imagem refletida, e sonha viver naquela dimensão.

As crianças vêm sendo expostas diariamente às linguagens audiovisuais como novas formas de expressão e comunicação, pois a televisão é um fenômeno básico de nossa civilização, portanto, necessário estudá-la em suas manifestações, porém elas continuam a receber a mesma educação verbal e reprodutora da escola tradicional, que desconhece ou não a aproveita, como uma escola paralela, em que a criança é submetida desde cedo, ignora a sua importância como um meio de educação informal, não explorando os seus conteúdos e linguagens dentro da sala de aula.

Na televisão, diariamente, desfilam diferentes gêneros que contribuem para que a criança ingresse no mundo da fantasia, importante para estimular uma série de processos psicológicos, inclusive o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. A criança materializa os seus

desejos, compartilhando da vida animal, libertando-se da gravidade e tornando-se até invisível, mas isso não quer dizer que ela confunde o real com ilusório, sendo apenas receptora passiva, entretanto no ato da apreensão as fantasias são variadas de acordo com as necessidades de cada criança.

Por exemplo, o telespectador só assiste ao que lhe interessa, no caso das crianças os desenhos, e assim, “mais do que ver, a gente quer se ver na tevê” (MAFFESOLI, 2008, p.23). Nesse sentido, em qualquer forma de comunicação e de informação existe a possibilidade de criação de um totem por lembranças de família, pelo desejo da criação de um grupo a partir de um elemento comum que chamamos de identificação.

Assim, a televisão estabelece, por meio do discurso dos sonhos, uma comunidade espiritual, um grupo virtual de afinidades que Morin considera como a criação da sociedade e afirma “(...) quando vemos a sociedade, o indivíduo é uma espécie de instrumento manipulado por ela, mas quando focalizamos o indivíduo, a sociedade apaga-se e desaparece” (MORIN, 2007, p. 565).

### **O discurso da narrativa *Cyberchase* - a corrida do espaço sob uma perspectiva semiótica**

O discurso da narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, sustentadas pela linguagem articulada escrita ou oral, pela imagem, fixa ou móvel entre outros. Está presente inclusive no desenho animado, começando pela própria história da humanidade.

O ser humano é um ser de linguagem, ou seja, um ser de discurso. Discurso interpretado como o ato de fala e o homem fala com seus olhares, expressões, comportamentos, além de falar com as tecnologias presentes no universo comunicacional, não importa o tratamento da informação, linguagens verbais, não-verbais ou sincréticas, a significação só existe em discurso.

Em uma narrativa temos várias formas de expressão oral, gestual, escrita e de seus suportes como o filme, o desenho, o texto escrito entre outros, devido sua pluralidade semântica e lexical e de sua dimensão transfrásica da linguagem, ou seja, o discurso. Nesse sentido, a

narrativa é uma das mais amplas classes do discurso. Possibilita o dinamismo e variação de fatos e incidentes em uma história completa, articulada e ordenada.

Assim, a narratividade, conforme a Semiótica encontra-se num nível superficial das estruturas semio-narrativas, relação entre actantes regida por predicados, tendo como núcleo o conceito do actante, enraizada nas propriedades da linguagem, pois o discurso é realizado em si mesmo e não nas hipóteses sobre a ação, definido por enunciados narrativos, ou seja, relação-função entre dois actantes, que inicia-se em formas mais simples à arquiteturas semânticas e sintáticas que fundamentam a base relacional de qualquer narrativa.

O desenho animado “*Cyberchase - a corrida do espaço*” selecionado da TV Cultura de televisão brasileira, apresentado no canal aberto, às 18 horas conta a história de três crianças que estão se preparando para a Festa de Ação de Graças quando de repente são chamadas pela Placa Mãe para salvar o Dr. Gude que é capturado por Hacker e levado a Castelvânia, uma versão ciberespacial da Transilvânia.

O objetivo de Hacker é transferir a capacidade cerebral do Dr. Gude para seu robô recém-construído, cujo nome é *Megabyte*. Recrutados pela Placa Mãe, as crianças e seu amigo Dígitto chegam a Castelvânia por um portal, já sabendo que Hacker levou o Dr. Gude para um castelo, mas não sabem em qual castelo, pois existem centenas e centenas deles.

A estrutura de superfície é parte integrante de uma seqüência de debreagens temporais marcada pelos advérbios de tempo. No discurso manifestado do desenho tais debreagens são percebidas pela Festa de Ação de Graças, a Colheita Lual, o horário determinado, às 12 horas, contribuindo para o encadeamento cronológico do relato, porém esta estrutura não pode ser vista como um modelo generalizável de narrativa, uma vez que temos que analisar também a estrutura funcional.

De acordo com a estrutura semiótica, a narrativa estabelece-se como forma sintática dos enunciados, uma vez que analisa a realidade da linguagem e, então, denomina tal seqüência como estado 1, transformação 1, intensificação, transformação 2 e estado 2, no qual desaparece a temporalização e permanece apenas a armação lógica dos enunciados em uma estrutura mais profunda, sendo a ordem paradigmática prioritária à sintagmática. Neste sentido, temos uma

narrativa aos olhos da semiótica como dois enunciados regidos e transformados por um ou mais enunciados do “fazer”.

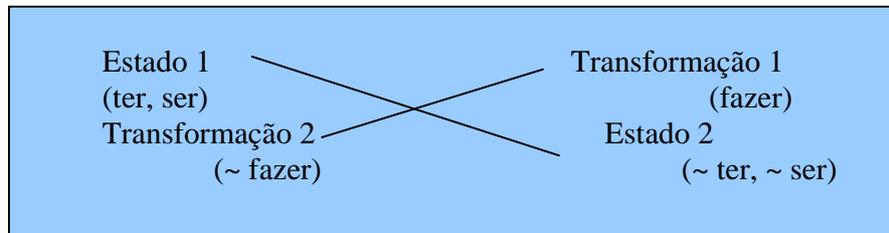
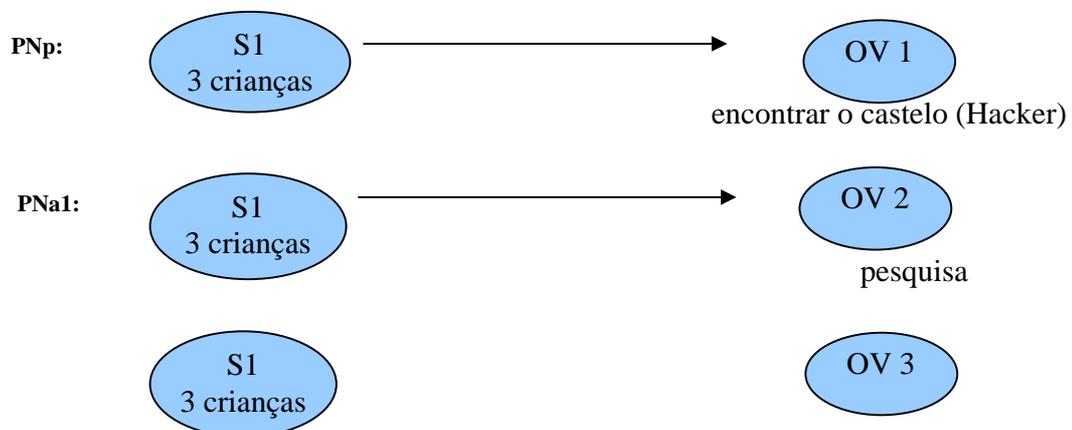


Figura 1: Enunciados de Estado e de Transformação do modelo semiótico de Bertrand, 2003.

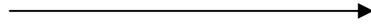
Assim, a estrutura funcional da narrativa é necessária para uma nova formulação que se forma por meio da situação inicial, marcada por um acontecimento perturbador, ou seja, a falta de algo “paz no universo”; pelo agravamento, pesquisa errônea, encontrar e eliminar o Hacker; um clímax, pela quebra do espelho e a troca dos cérebros do Dr. Gude e para o Megabyte, enunciado de estado, produto da transformação, entrelaçando a narratividade para uma situação final, salvamento do Dr. Gude e conseqüentemente, a placa mãe salva.

Dentro do computador, na cidade é o dia festa da Colheita Lual, e um dos obstáculos é achar o castelo do Hacker antes da meia-noite, e evitar a transferência cerebral do Dr. Gude. Para encontrar o doutor, a turma tem que conhecer a arte de recolher dados de forma correta, organizá-los e colocar em gráficos os resultados que, às vezes, se revelam surpreendentes.

Em um primeiro momento, conforme a sintaxe narrativa, do programa narrativo (PN), os três heróis, actantes-atores (S1) no nível discursivo, devem adentrar o computador para encontrar o Hacker, a princípio, seu actante- objeto de valor (OV), porém não conseguem, obtendo uma narrativa de fracasso.



PNa2:



entrar no ciberespaço

Figura 2: Esquema do Programa narrativo, baseado no modelo semiótico de Pais, 1993.

Desta forma, segundo Pais (1993), temos um processo de transformação:

Estado inicial:

$S_1 \cup O$

Enunciado de transformação:

$F \rightarrow [(S_1 \cup O) \rightarrow (S_1 \cup O)]$

Enunciado final:

$(S_1 \cup O)$

Já, no segundo momento, evidenciado pelo (PN) abaixo, temos uma narrativa de vitória, uma vez que os actantes adquirem seu objeto de valor (Hacker), ou seja, com uma pesquisa mais detalhada chegam até o Hacker.

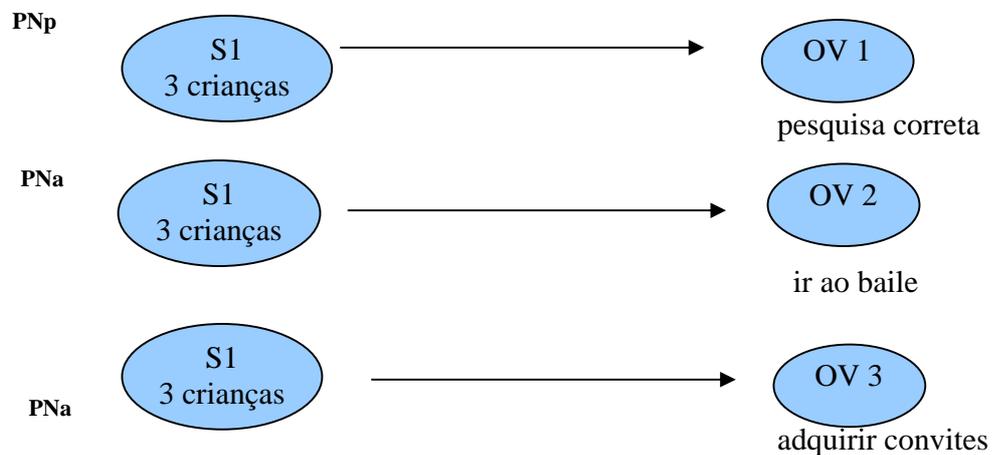


Figura 3: Esquema do Programa narrativo, baseado no modelo semiótico de Pais, 1993.

Então, temos:

Estado inicial:

$S_1 \cup O$

Enunciado de transformação:

$F \rightarrow [(S_1 \cup O) \rightarrow (S_1 \cup O)]$

Enunciado final:

$(S_1 \cap O)$

Desta forma, cada ator pode ser um agente de seqüências de ações que lhe são próprias. Cada ator, mesmo secundário é herói de sua própria seqüência. No *corpus* selecionado, é possível descrever o seguinte esquema canônico representado pelos actantes-atores do discurso:

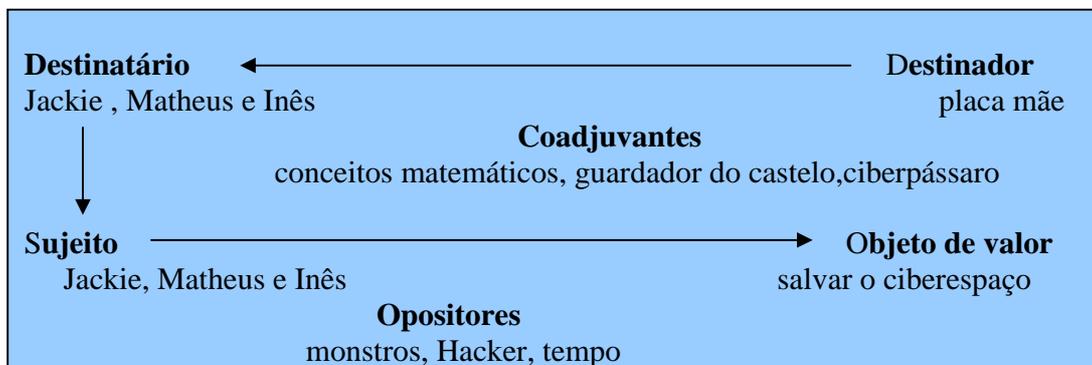


Figura 4: Esquema Canônico do modelo semiótico de Pais, 1993

Segundo Pais (1993), conforme citado acima, o ator exerce um lugar semântico de convergência de vários papéis actanciais, dividindo-se entre estruturas discursivas e estruturas narrativas.

Por fim, conforme Bremond (1971, p.22), em cada ponto da história, o trajeto das escolhas em que estão submetidos os personagens reconstróem a sintaxe dos comportamentos humanos empregados na narrativa. Instala-se a categoria ao nível das “ações” em que estabelece regras pelas quais a narrativa combina, varia e transforma os predicados de base como o desejo em salvar o universo e a participação entre os personagens.

A estrutura funcional da narrativa requer um agrupamento classificado como “seqüência” que se entrelaça entre si numa relação de solidariedade que determina as funções de uma narrativa e, estas funções fazem parte de uma metalingüística interior do próprio discurso. Faz

com que o leitor compreenda uma série lógica de ações em que ler é nomear e, escutar é entender uma linguagem e reconstruí-la.

### **Considerações finais**

A complexidade não separa os termos, ela apenas os distingue, e vive o processo, o caminhar cheio de inovações, novidades e desafios, que Morin chama de Método (1996). Segundo a teoria da complexidade. “A vida é conhecimento” e isso se dá numa retroatividade, causa/efeito/causa novamente, mas com outra visão do processo vivido.

Então, vemos que a criança tece o seu universo por meio das informações adquiridas pelo seu cotidiano, pela televisão e pelos desenhos animados, como se fosse uma troca de informações, em que ela é um telespectador passivo, como se fosse uma esponja, absorvendo todo aquele conteúdo exibido, diariamente, pela televisão.

Assistir aos desenhos, filmes e até novelas é um processo dinâmico que, hoje, atende uma parte lúdica de entretenimento ao qual as crianças estão expostas. Porém por meio de pesquisas vemos que a mídia/televisão não desempenha um papel central, nem mesmo de um único papel, na vida diária de nossas crianças.

A sua influência depende do contexto, de filtros, de situações históricas e percursos individuais em que os pais devem tomar consciência e saber explicar-lhes como se posicionar em relação ao que assistiram e separar a realidade da ficção, ficando estas cientes que tal identificação se dá no imaginário e serve apenas de estímulo. E assim, o efeito nocivo ou não da televisão está no meio, no caminhar e não é o fim, temos só que descobrir como gerenciar tudo isso.

Por fim, o discurso está manifestado em todos os lugares de diversas maneiras no universo desde um simples gesto, fotografia, verbal ou visual e também na televisão. Nela temos as semióticas complexas constantemente por meio das linguagens verbais e não-verbais, ou seja, sincreticamente, linguagens que acabam por exercer grande influência em nosso cotidiano por estar tão próxima de nós telespectadores, em especial o desenho animado no qual as crianças o assistem concomitantemente, exercendo talvez um processo de identificação.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Mapa inacabado da complexidade** in Complexidade: a educação do arquiteto e urbanista, XIX Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, novembro de 2002.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da Semiótica literária**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Edna Maria F. S. Nascimento et. al. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- ELISH, Dan; BLOMM, George Arthur; JACOBS Larry. Castelvânia In: **Cyberchase - a corrida do espaço**. 2007. Desenho animado. Nelvana International Limited e Educational Broadcasting Corporation. Log On editora multimídia, EUA, 2001, São Paulo: Exibição cultura marcas, 2007. DVD (66 min), color.
- MAFESOLI, Michel. In: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da Silva (org.). **A Genealogia do Virtual – Comunicação, Cultura e Tecnologias do Imaginário**. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina, 2008. p. 20 -32
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O Método III: O conhecimento do conhecimento**. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda., 1996.
- PACHECO, Elza Dias. **Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo Loyola, 1991.
- PAIS, Cidmar Teodoro. **Conditions sémantico-syntaxiques de la productivité systémique, lexicale et discourse**. These de Doctorat d'état ès-Lettres et Sciences Humaines. Pris/Lille: Université de Paris-Sorbonne, ANRT, 1993.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.

## ANEXO

Imagens dos principais personagens de *Cyberchase* - a corrida do espaço



Imagem 1: Placa mãe



Imagem 2: Matheus



Imagem 3: Dígito



Imagem 4: Matheus, Inês, Jackie e Hacker



Figura 5: Dr. Gude e Hacker

# **RASTILHO, GALPÃO, BAGUAL, PASTOR, COIÚDO, COLHUDO E BORREGO: EMPRÉSTIMOS LEXICAIS NO PORTUGUÊS DE CONTATO COM O ESPANHOL NA REGIÃO SUL DO BRASIL.**

Patrícia Graciela da Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada com base em dados e mapas lingüísticos do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) sobre variantes lexicais de origem castelhana incorporadas ao vocabulário do português brasileiro. Nosso objetivo é apresentar e analisar especificamente as seguintes variantes: rastilho, galpão, bagual, pastor, coiúdo, colhudo e borrego, respectivamente e delimitar as áreas de uso dessas variantes nos três Estados do Sul do Brasil, considerando que esses empréstimos resultam do contato do português com o espanhol nessa região.

**PALAVRAS-CHAVE:** empréstimos lexicais; português-espanhol; línguas em contato.

**ABSTRACT:** This work is part of a research based on data and linguistic maps from Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) that aimed at identifying lexical variants from Castelian incorporated in the spoken Portuguese language in the southern Brazil. Our goal is to present and analyze the variants: rastilho, galpão, bagual, pastor, coiúdo, colhudo and borrego, as well as demarcating lexical areas in the borders of the three southern Brazilian states considering that these loans are formed by Portuguese-Spanish contact.

**KEYWORDS:** loans variants; portuguese-spanish; language in contact.

## **1. Introdução**

Este trabalho é parte de um estudo realizado com base em dados e mapas lingüísticos do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) sobre variantes lexicais de origem castelhana incorporadas ao português. O objetivo é apresentar e analisar as variantes rastilho, galpão, bagual, pastor, coiúdo, colhudo e borrego, e delimitar as áreas de uso dessas variantes nos três estados meridionais do Brasil. Considerando que esses empréstimos resultam

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

do contato do português com o espanhol, supõe-se que as ocorrências e distribuição no espaço geográfico estejam fortemente associadas às áreas de fronteira, o que não significa que a distribuição nessas áreas seja homogênea para todas as variantes linguísticas analisadas. Os itens selecionados foram obtidos por meio de perguntas do Questionário-Semântico Lexical do ALERS relativamente à área semântica I – Acidentes Geográficos. Tais itens foram analisados, descritos e analisados com base na bibliografia consultada. Todas essas palavras estão relacionadas à atividade agropastoril muito comum no extremo Sul do Brasil, mas que teve o seu vocabulário, antes usado restritamente no ambiente rural, na lida do campo, expandido para o vernáculo urbano de algumas regiões do Sul do Brasil. O presente estudo segue os princípios da Dialetoлогия, que tem a tarefa de identificar, escrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica. O método utilizado é o da Geolingüística Tradicional.

## **2. Metodologia**

Os dados serão apresentados da seguinte forma: 1) O item lexical a ser estudado; 2) A pergunta do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALERS, volume I; 3) O mapa das variantes lexicais hispânicas distribuídas geograficamente na Região Sul do Brasil (ALERS, volumes III, no prelo); 4) Os significados destas variantes encontrados no Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE); 5) Os significados das variantes no Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986); 6) Os significados encontrados em outros dicionários regionalistas brasileiros e/ou hispânicos com comentários relevantes para a descrição mais apurada de algumas variantes (*Dicionário Gaudério; Vocabulário Pampeano – pátrias– fogões – legendas; Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul; “Doctus” Nuevo Diccionario Castellano; El Habla del Pago; Diccionario Lunfardo* entre outros); 7) Análise dos fatores culturais, históricos, sociais, econômicos, étnicos que podem ter influenciado a arealização ou a existência dessas variantes hispânicas em determinados lugares.

## **3. Variantes hispânicas**

Neste trabalho, considera-se empréstimo do espanhol – seja ele platino, americano ou europeu – no português falado na Região Sul do Brasil a palavra registrada em dicionários de língua espanhola.

### 3.1 Rastilho

Com a finalidade de levantar variantes lexicais do termo luso *ancinho*, o questionário semântico-lexical do ALERS fez a seguinte pergunta: *Um instrumento de cabo longo e com uma travessa dentada na ponta, que serve para juntar folhas secas ou sujeira?* (resposta esperada: *ancinho*).

Os resultados podem ser visualizados na figura 1 que corresponde ao mapa 108 do ALERS e ao item 148 do QSL.

Como pode ser verificado na figura 1, as palavras predominantes na Região Sul são os termos *rastel* e *restel* (consideradas pelo ALERS como variantes fonéticas de um mesmo item) e que correspondem a mais de 40% das respostas dadas em toda a Região Sul, mas de uso predominante no Paraná (embora haja muitas respostas prejudicadas nesse Estado). No entanto, no Rio Grande do Sul, as respostas formaram três grandes áreas representativas do ponto de vista diatópico. A área que interessa a este trabalho é a que se formou no extremo Sul do Estado, na fronteira com o Uruguai e a Argentina, na qual a resposta predominante foi *rastilho*.

Este termo está registrado no DRAE como *rastrillo*, já que em espanhol o som de /ʎ/ não é representado por “lh” (encontro consonantal que não existe nessa língua), mas por “ll” que é lido de formas diferentes de acordo com o país ou região de fala hispânica.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)

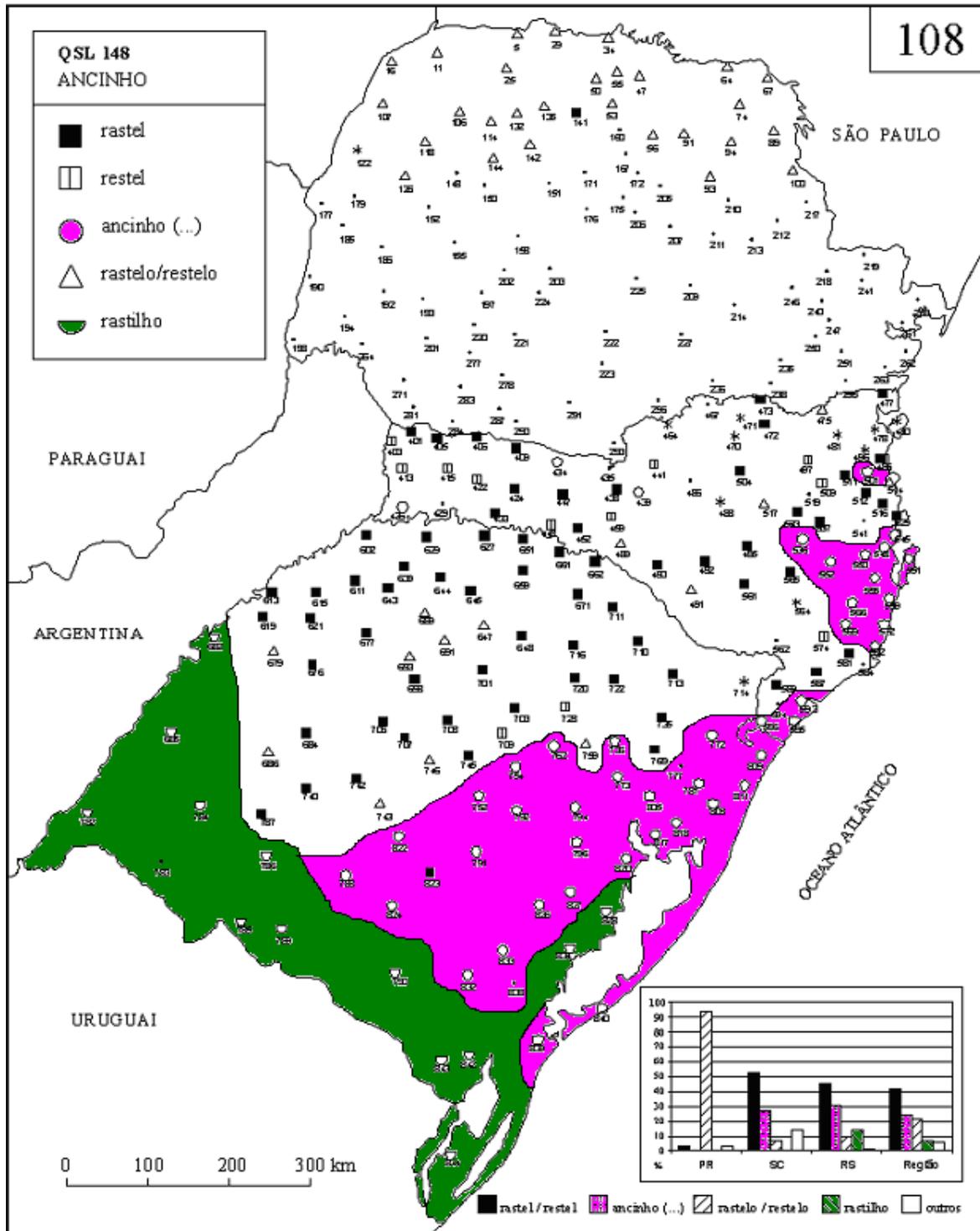


Figura 1 – Mapa correspondente ao item 148 do QSL – Ancinho.

Variante hispânica: Rastilho.

O DRAE conceitua *rastillo* como um Instrumento composto de um cabo comprido e fino cruzado em um de seus extremos por um travessão armado de puas em forma de dentes, e que serve para recolher grama, palha, folhas secas, ou seja, praticamente a mesma definição de *rastilho* do Novo Dicionário Aurélio que, além de conceituar o termo, aponta como sendo oriundo do espanhol *rastillo* que, por sua vez é originário do latim *rastellu*, que queria dizer *diminutivo de rastru*. Além disso, o Dicionário Aurélio registra a palavra como sendo um brasileirismo próprio da Região Sul do Brasil.

Todos os dicionários de espanhol, ou de espanhol-português, consultados trazem a palavra *rastillo* com as mesmas denominações acima mencionadas. Inclusive o *Diccionario Lunfardo* de Jose Gobello (1982), que, além do sentido habitual, acrescenta *rastrियो* como linguagem delituosa que quer dizer ladrão de coisas pequenas, e o verbo *rastrillar* com o sentido de roubar pequenos objetos.

Não podemos deixar de fazer restrições ao Novo Dicionário Aurélio, pois ele traz o termo *rastillo* como sendo um brasileirismo próprio da Região Sul, no entanto, o termo é facilmente localizado no mapa da figura 1 como sendo exclusivo do Rio Grande do Sul, mais especificamente da região limítrofe do extremo Sul.

Koch (2000) assinala o termo *rastilho* como sendo uma designação de *ancinho* que conseguiu resistir na região fronteira ao avanço de dois heterônimos, o termo luso *ancinho* que se impôs em todo o sudeste do Estado, enquanto *rastelo* se tornou a variante predominante no noroeste. De acordo com o autor, como *rastelo* também pertence ao vocabulário da língua portuguesa, mas como designação de pente usado no tratamento do linho ou da grade triangular dentada para aplainar a terra arada, o que pode ter ocorrido é uma adaptação de significado provocada pela semelhança do espanhol. Por outro lado, o autor menciona que pode-se tratar de um empréstimo do italiano *rastello*, já que a área de sua ocorrência coincide na maior parte com a região colonizada predominantemente por italianos e alemães.

Os dados do ALERS reforçam a hipótese de que *rastilho* seja um empréstimo do espanhol *rastillo*, já que a área lingüística está bem delimitada na fronteira do Brasil com os dois países de fala hispânica, área marcada pelo intenso contato entre brasileiros, uruguaios e argentinos. Além disso, essa área, historicamente foi objeto de disputas territoriais, demorando

alguns séculos para ser reconhecida como brasileira, o que certamente deixou marcas lingüísticas nos dois lados da fronteira, e, *rastillo*, parece ser uma delas.

### 3.2 Galpão

Com o intuito de levantar variantes lexicais de *galpão*, o Questionário Semântico Lexical (QSL) do ALERS fez a seguinte pergunta: Local para guardar instrumentos agrícolas?

Os resultados podem ser visualizados na figura 2, que corresponde ao mapa 119 do ALERS e ao item 163 do QSL.

Como pode ser conferido na figura 2, a palavra predominante na Região Sul é *galpão* e corresponde a mais de 40% das respostas dadas em toda a Região Sul. No entanto, no Rio Grande do Sul a palavra *galpão* é quase unânime, com mais de 80% das respostas, formando uma área homogênea e diatopicamente representativa, enquanto os Estados de Santa Catarina e do Paraná se mostram mais heterogêneos com variantes como *paiol*, *garagem*, *rancho*, *barracão* e *tulha*.

A hipótese aqui é que a variante *galpão*, embora sendo um termo historicamente incorporado ao português, tenha seu uso reforçado, nessa Região, pela semelhança com o termo espanhol *galpón* que significa, de acordo com o DRAE, uma casa grande de uma planta só e que se destinava aos escravos nas fazendas da América. A Real Academia não está certa quanto à origem desta palavra, mas menciona que, talvez, seja do mexicano *calpúlli* que quer dizer casa grande. Já Nunes & Nunes (2003) fazem referência a essa palavra que pode ter vindo de *calpulido*, também pertencente ao idioma *nahuatl*, ou mexicano, mas citam autores que afirmam que é um vocábulo da língua *asteca*, e outros que dizem ser de origem *quíchua*. Enfim, a etimologia não está clara.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)

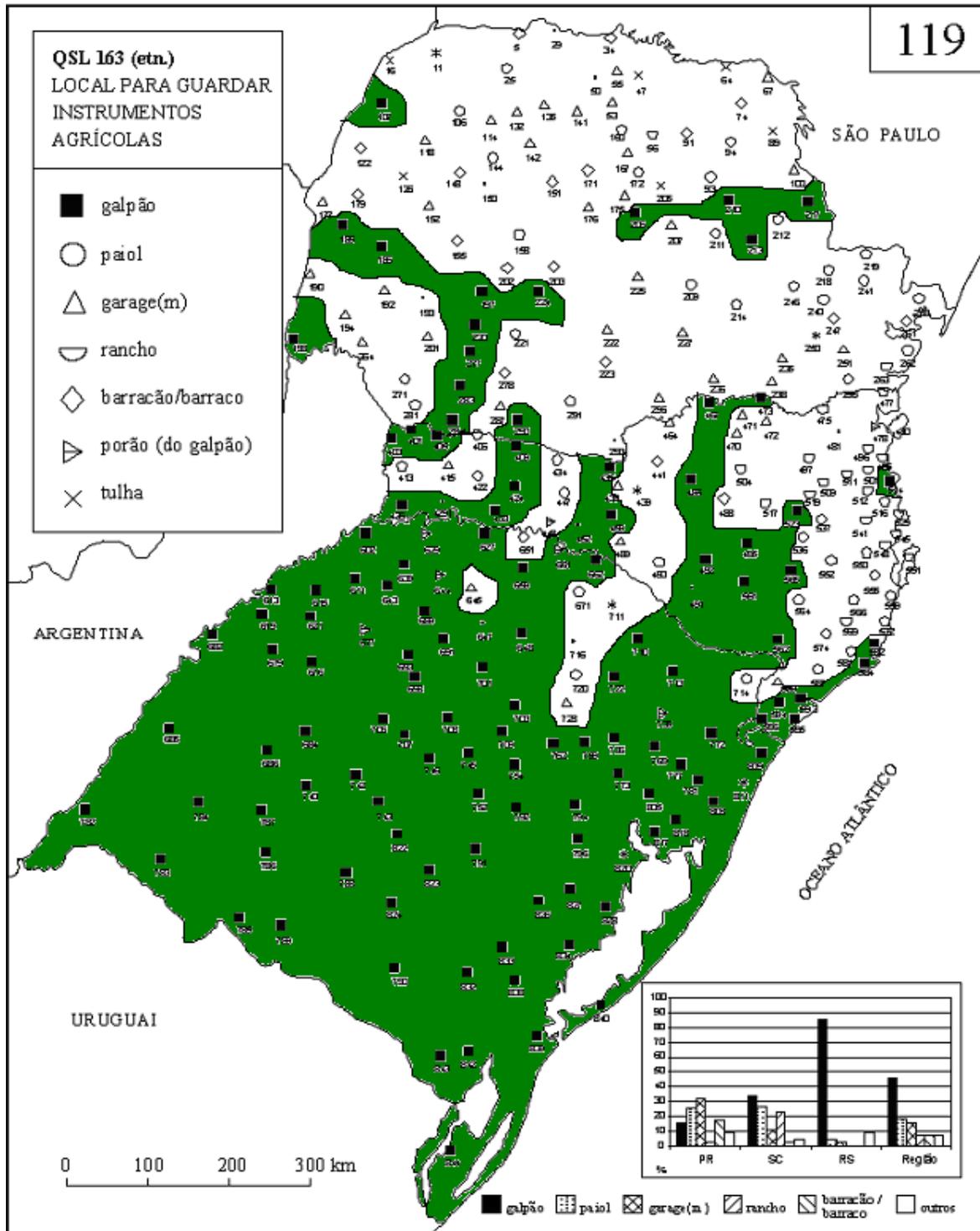


Figura 2 – Mapa correspondente ao item 163 do QSL – Galpão.

Variante hispânica: Galpão.

O Novo Dicionário Aurélio traz o termo *galpão* como sendo novamente um brasileirismo do Rio Grande do Sul que significa construção coberta pelo menos por três de suas faces, na altura total ou em parte dela, por paredes ou tapumes, e destinada a fins industriais ou a depósito, mas não à habitação.

O Dicionário Aurélio acertou na descrição, mas novamente falhou na localização, pois, como podemos visualizar no mapa da figura 2, o termo *galpão* avança do RS em direção ao Oeste, Centro e parte do Sul de Santa Catarina, e, no Extremo Oeste alcança o Estado do Paraná em direção ao Estado do Mato Grosso. Ao contrário do que afirma o Dicionário Aurélio, *galpão* também pode destinar-se à habitação, principalmente dos peões das fazendas.

Nunes & Nunes (2003) apresentam outra definição desse termo, que, na nossa opinião, é mais completa e mostra, além do conceito, o valor histórico, cultural e social dessa palavra:

[...] Construção existente nas estâncias destinada ao abrigo de homens e de animais e à guarda de material. 2. Varanda, alpendre, galeria aberta junto à casa de habitação. 3. é também estábulo ou estrebaria, daí vindo *animal de galpão*, para significar o que é tratado e dorme no estábulo, e *animal a meio galpão*, para indicar o que é tratado no estábulo mas pernoita no campo. 4. o galpão característico do Rio Grande do Sul é uma construção rústica, de regular tamanho, coberta de *santa-fé*, na fronteira, ou de *taboinhas*, nos campos de Cima da Serra, em geral com parte da área assoalhada de madeira bruta e parte de terra batida, desprovido de porta e às vezes até de uma das paredes, onde o fogo de chão está sempre aceso. Serve de abrigo e aconchego à peonada da estância e a qualquer tropeiro, viajante ou gaudério que dele necessite. No galpão se prepara e se come o churrasco, se toma chimarrão, e, também nele, nas horas de folga, ao redor do fogo, se improvisam reuniões de que participam democraticamente patrões e empregados, viajantes, tropeiros, carreteiros e gaudérios, nas quais se contam *causos* de guerra, de tropeadas, de carreteadas, de serviços de campo, de caçadas, de pescarias, de amores, de assombrações, ao mesmo tempo que se bebe uma canha, se toca uma cordeona, se dedilha uma viola, se canta uma modinha ou se recita uma décima. (NUNES & NUNES, 2003, p. 203).

Jayme Caetano Braum, escritor e poeta regionalista, descreve o *galpão* em seus poemas:

Construção rural / pra fogo – animal e gente, / casa-mãe do Continente, / fortim da pampa deserta, / foi a primeira coberta / do guasca – no campo largo, / catedral do mate-amargo, / tosco e sempre de alma aberta... / Para uns – de

origem Quíchua, / Pra outros – Nahuatel – Mexicana, / Mas na pampa Americana / Não importa de onde seja, / Pois o *galpão* foi a Igreja / Deste imenso território, / Quartel – berço e refeitório / e hospital da raça andeja. (BRAUN, 1998, p. 174).

O autor cita ainda Roberto Mara, um platino compositor de milongas campeiras:

La misma estrella nochera, / Lucera Del Alba, el mismo... / Y hasta es común el abismo / de la Iguazú misionera... / La misma luna viajera / navega las estaciones; / y el fuego de los *galpones* / derrite la misma grasa, / como señal de ‘fumaça’ / llamando a los mismos peones. (MARA apud BRAUN, 1998, p. 174).

É visível nessas últimas descrições que palavras e culturas brasileiras e hispânicas confluem nessa região do país. Vejamos o que dizem dois hispanofalantes sobre esse item: “*galpão* – lugar onde se reúnem os peões da estância e onde se guardam os objetos de trabalho da estância” (Informante 1, argentino de Buenos Aires). “*galpão* – é uma bodega para guardar ferramentas (Informante 2, chileno de Concepción)<sup>2</sup>.”

### 3.3 Bagual, pastor, coiúdo, colhudo

Com o intuito de levantar variantes lexicais de *macho reprodutor*, o Questionário Semântico Lexical (QSL) do ALERS fez a seguinte pergunta: Como se chama o macho reprodutor de cavalos?

Os resultados podem ser visualizados na figura 3, que corresponde ao mapa 139 do ALERS e ao item 187.a do QSL.

Como pode se conferir na figura 3, a palavra predominante na Região Sul é *bagual* que corresponde a mais de 60% das respostas dadas em toda a Região. No entanto, no Rio Grande do Sul as palavras *coiúdo* / *colhudo* (consideradas pelo ALERS como variantes fonéticas de uma mesma palavra) e *pastor* somam quase 50% das respostas. A palavra *pastor* aparece ainda em cinco pontos no centro do Estado do Paraná, mas *coiúdo* e *colhudo* aparecem somente no Rio

---

<sup>2</sup> Nossa pesquisa fez uso da opinião de alguns hispanofalantes nativos sempre que um item não parecia muito claro na bibliografia consultada, fizemos isso usando um questionário aplicado via e-mail.

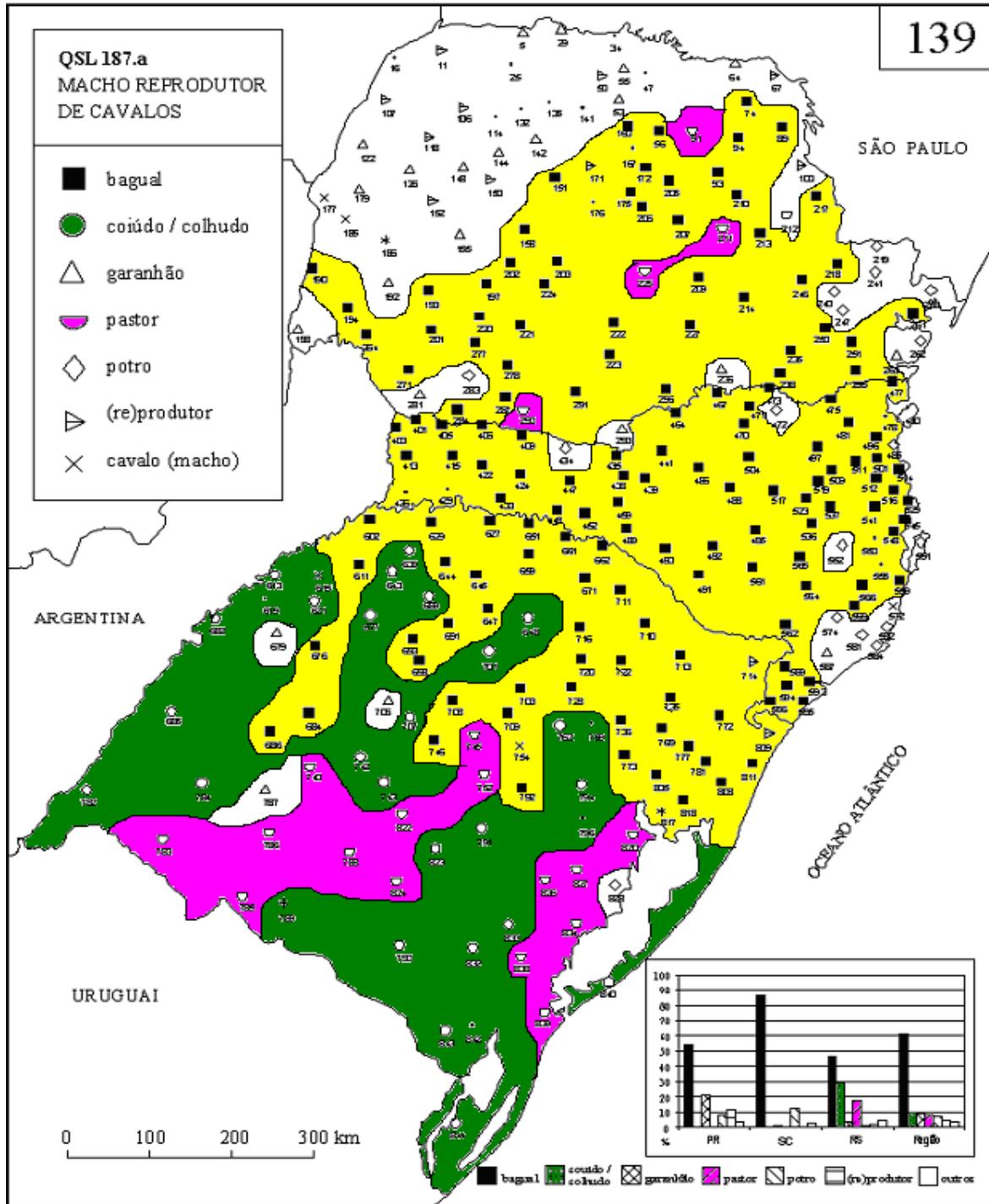
Grande do Sul, formando uma área lingüística bem definida nas proximidades da fronteira com o Uruguai e a Argentina, enquanto *bagual* está bastante disseminada em direção ao norte da região, concorrendo, no extremo norte do Paraná com a variante lusa *garanhão* e *reprodutor* e com *potro* nas regiões litorâneas de Santa Catarina e Paraná.

O que podemos visualizar no mapa da figura 3 é uma disseminação de três palavras vindas do espanhol, pois o DRAE considera *pastor* como originário do latim. *pastor*, *-ōris*, e menciona que esta palavra é usada na área rural do Uruguai com o sentido de semental eqüino ou porcino. Já *cojudo*, lido como *coiúdo*, é identificado pelo Dicionário da Real Academia como advindo do latim *colĕus* que significa testículo e que se transformou em um adjetivo que se usa para dizer de um animal não castrado.

Já a palavra *bagual (la)*, para o DRAE, vem de *Bagual* (cacique indígena argentino) que pode ser um adjetivo de uso coloquial que no Paraguai e no Uruguai significa “incivil”, ou que, na Argentina e no Uruguai significa potro ou cavalo não domado, ou ainda, especificamente na Argentina, *bagual (la)* é o nome dado à canção popular do noroeste da Argentina, de versos octosilábicos e características elevações de tons, que se acompanha com caixa.

O Novo Dicionário Aurélio registra a palavra *colhudo* como vinda de *colhão* + *-udo* que se transformou em um adjetivo que quer dizer *quem tem testículos grandes* e, no Sul do Brasil, é usado para *cavalo não castrado*. Além desses significados o dicionário indica *colhudo* como sendo um brasileirismo que significa valentão.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)



**Figura 3** – Mapa correspondente ao item 187.a do QSL – Bagual / coiúdo / colhudo / pastor. Variantes hispânicas: Bagual / coiúdo / colhudo / pastor.

*Bagual* é identificado pelo Aurélio como sendo do espanhol platino *bagual* que se caracteriza como um brasileirismo próprio do Sul do Brasil. Diz-se de potro arisco e de potro recém-domado, além de cavalo que se tornou selvagem. O dicionário também traz duas figuras de linguagem que querem dizer: 1) espantadiço, assustadiço e pouco sociável, intratável e 2) muito grande, desmedido; fora do comum. Ligada a esses conceitos, o dicionário traz também a palavra *bagualada* que, segundo ele, também vem do espanhol platino *bagualada* e é um brasileirismo do Sul do Brasil que quer dizer manada de baguais e também grosseria, estupidez e indelicadeza.

A palavra *pastor*, no Aurélio, é identificada como sendo também um brasileirismo usado na Bahia e no Rio Grande do Sul, que significa *garanhão*. No entanto, nesta pesquisa, não temos a possibilidade de dizer se essa afirmação é totalmente verdadeira ou não, pois os dados do ALERS nos permitem afirmar apenas que no a palavra ocorre no extremo sul riograndense, cobrindo uma área que vai de Quaraí a Barra do Ribeiro, como podemos verificar no mapa da figura 3.

Obaldía (2006) identifica *pastor*, *cojudo* e *padrillo* (lido no Uruguai como *padrijo*) como sinônimos, que significam animal sem castrar que pode destinar-se à reprodução. O autor menciona que no pago<sup>3</sup> se aplica somente ao cavalo e ao porco. Obaldía cita também um provérbio “cojudo manso bostea cerca” que se diz quando se dá volta a cevadura do mate sem levantar-se do acento, por encontrar-se em uma cozinha ou galpão de chão batido ou em qualquer lugar em que não deva cuidar da limpeza.

A palavra *padrijo*, que parece ser claramente um empréstimo do espanhol, é constatada pelos dados do ALERS, apenas em Dom Pedrito, que se localiza nas proximidades de Santana do Livramento, cidade que faz fronteira com a cidade uruguaia de Rivera.

Ainda sobre a palavra *bagual*, Gobello (1982) identifica no seu *Diccionario Lunfardo* como sendo próprio da linguagem popular e que quer dizer cavalo sem domar, animal montês e selvagem ou indivíduo arisco, desabrido e intratável.

---

<sup>3</sup> O autor define *pago* como o território pertencente ao departamento de Treinta y Tres (cidade do Norte Uruguio) às margens do rio Cebollatí. Para o autor, nas terras de Treinta y Tres e Rocha, não se fala da mesma maneira e formas cotidianas nas duas margens do mesmo rio.

Para Braun (1998), *bagual* é o cavalo xucro que já está sendo domado. Em sentido figurado, quer dizer rude, selvagem, retovado ou atrevido. Raça bagual tem sentido de rude e xucra linguagem. Nas palavras do autor “dizem uns que o Guarani ao conhecer o cavalo passou, de pronto, a chamá-lo de *bae guará* e, desde então por diante, fez-se a fusão formando o termo *bagual*. Embora não sendo clara, tem fundamento a versão” (p. 45).

O mesmo autor menciona ainda que os escritores pampeanos registram *bagual* no seu sentido geral de *bravio* e de *indomado*, diferente de *aporreado*, quase igual a *chimarrão*, mas sempre uma evocação de algo rude, asselvajado.

Braun cita também dois poemas tradicionalistas envolvendo o termo, o primeiro em português e o segundo em espanhol platino:

Vargas Neto assim o canta: “...um contava uma rodada: / um outro uma gauchada / num aparte de novilho; / E aquele um corcovo feio / com que o bagual no rodeio / quase o tirou do lombilho.”

Ao Martin Fierro de Harnández pertence a sextilha abaixo: “... Ansí andaba como guacho / cuando pasa el temporal. / supe una vez, pa mi mal, / de una milonga que había, / y ya pa la pulpería / enderecé mi bagual.” (BRAUN, 1998, p. 45).

Nunes & Nunes (2003) definem *pastor* e *colhudo* como sendo o garanhão, ou seja, o cavalo inteiro reservado para fecundar as éguas. Enquanto o termo *bagual* é destinado ao equino selvagem, isto é, ainda não domado, cavalo novo e arisco, potro domado recentemente, cavalo manso que se tornou selvagem, reprodutor, pastor, animal não castrado. Além desses sentidos, os autores também mencionam as características de *bagual* que se aplicam também a pessoas, tanto no sentido pejorativo como elevado, são elas: espantadiço, bisonho, arisco, abrutalhado, rude, grosseiro, bravio, indômito, bonito, vistoso, muito grande.

Sobre a origem e etimologia do termo *bagual* os autores descrevem:

O cavalo, como é sabido, foi importado pelos espanhóis, mas abandonado, tornou-se alçado, propagando-se consideravelmente pelos pampas do sul de Buenos Aires. Os índios que os habitavam acomodaram à sua língua o nome que os conquistadores davam ao quadrúpede que não conheciam, chamando-lhe *cahuallu*, *cauellu*, *cahual*. Os espanhóis, tomando por sua vez, dos pampas esse último vocábulo, ligeiramente modificado, passaram a chamar *bagual* ao cavalo que ali acharam selvagem, com o que distinguiam do manso ou sujeito ao

domínio do homem. Adjetivou-se a voz castelhana ao voltar transformada a seus lábios dos lábios dos índios. Estudos posteriores, porém, me autorizam a apresentar outra origem ao termo em apreço, sem entretanto, querer firmar uma opinião inabalável. Dou-a a título de sugestão aos estudiosos. O índio guarani, ou os que falavam o *abanhanga*, não conhecendo o cavalo antes da chegada dos europeus, não tinham nome para designar o animal exótico, e daí a formação por eles da palavra *mbaê-guara* ou *mbaê-uara*, como fizeram em relação ao boi, também deles desconhecido, que passaram a designar por *tapiraciuiacauara*. *Tapira*, por ser grande como anta; *ciui*, por ser ruminante; *acá* por ter chifres, e *aura*, redução de *retamaura*, conforme explica Afonso Freitas, no seu vocabulário Nheengatu. Assim, quanto ao cavalo teriam formado, na sua língua elástica, o nome *mbaê-guara*, pois *mbaê* significa coisa, objeto, e *guará*, já acima foi dada a significação. Assim, pois, *mbaê-guara*, significa coisa estranha ou desconhecida. Foi fácil ao português ou ao espanhol transformar a palavra em *bagual*, para o cavalo selvagem, procedente dos animais trazidos pelos primeiros nos meados do século XVI, para São Vicente e daí se espalhado por todo o sul do Brasil e o Prata [...]” (MORAES apud NUNES & NUNES, 2003, p. 50).

### 3.4 Borrego

Com a finalidade de levantar variantes lexicais destinadas ao *filhote* ou a *cria da ovelha*, o ALERS fez a seguinte pergunta: (*Como se chama*) ...a *cria da a) ovelha; b) égua; c) vaca; d) porca; e) cabra nas diferentes idades? (especificar e distinguir entre macho e fêmea)*.

Os resultados podem ser visualizados na figura 4 que corresponde ao mapa 147 do ALERS e ao item 191.a do QSL.

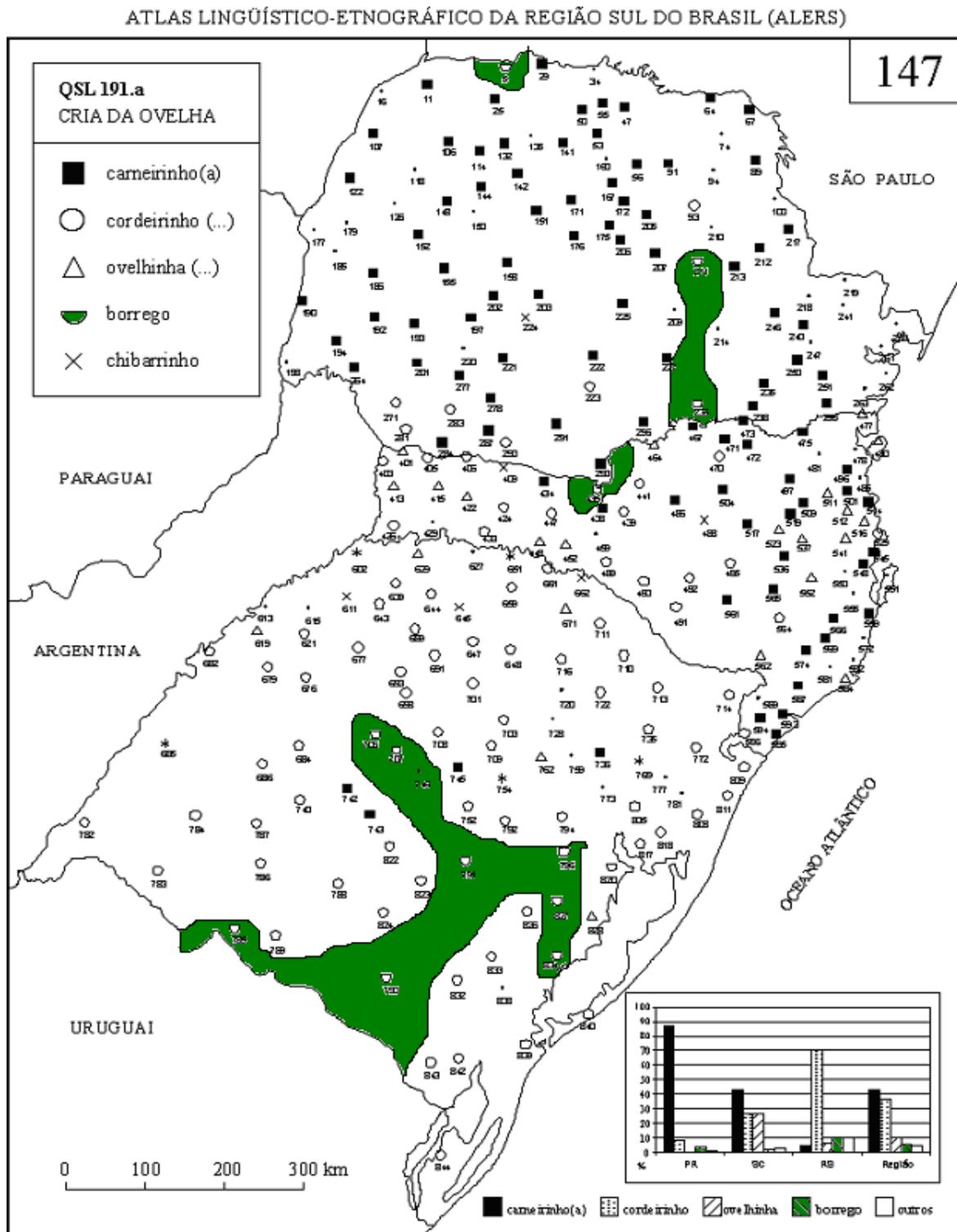


Figura 4 – Mapa correspondente ao item 191.a do QSL – Cria do ovelha.

Variante hispânica: Borrego.

Como pode ser averiguado na figura 4, a palavra predominante na Região Sul é *carneirinho* (*a*) que corresponde a mais de 40% das respostas (predominante no Paraná e Leste de Santa Catarina), seguida pela variante *cordeirinho* com cerca de 35% das respostas dadas em toda a Região (predominante no Rio Grande do Sul e Oeste de Santa Catarina). No entanto, no extremo sul do Rio Grande do Sul aparece o termo *borrego*, com pouca representatividade numérica, mas com boa distribuição diatópica, pois está localizado nas regiões de fronteira com o Uruguai, mais especificamente nas cidades de Santana do Livramento (fronteira com a cidade uruguaia de Rivera) e Bagé, subindo em direção a Cachoeira do Sul, São Lourenço, Dom Feliciano, Barra do Ribeiro, Tupanciretã e Júlio de Castilho. Cidades estas que, além de serem marcadas pela proximidade e contato com o Uruguai, também fizeram parte da rota dos tropeiros e são áreas de economia baseada na agropecuária e dentre estas atividades se destacam a criação de gado e de ovelha, o que justificaria, de acordo com a dialetologia, uma maior riqueza de termos ligados a essa atividade.

Verificamos também uma aparição do termo *borrego* no centro-norte de Santa Catarina e três no centro e norte do Paraná, o que coincide, novamente, com a direção das rotas dos tropeiros já mencionadas anteriormente.

O DRAE identifica *borrego* como originário de *borra*, que significa cordeiro de um a dois anos.

Já o Novo Dicionário Aurélio identifica *borrego* como originário de *borra* (*ô*) + *ego* que também significa cordeiro com menos de um ano, ou então, um indivíduo sossegado, manso, pacífico.

Além desses significados, Garcia (1953) traz *borrego* como sendo, na América, o mesmo que boato ou, no sentido figurado, pessoa simples ou ignorante ex. “No Haber tales borregos” (p. 156) que denota a inexistência do que se combinou ou deu por certo. O dicionário de Garcia traz também os termos *borregoso* que quer dizer encrespado, próprio do borrego ou de sua lã, por ex.: “Mar borregoso” que significa mar encrespado ou encarneirado (p.156).

Braun (1998) define *borrego* como sendo uma ovelha ou carneiro antes da primeira tosa, do qual a lã é menos valiosa e vendida a baixo valor. “E é por ter pena dos outros / que andam soltos na terra, / que quando esse guaxo berra / meu peito xucro se amansa, / pois eu sinto – na

confiança / que inspiro ao pobre *borrego* / o mesmo anseio de achego / que eu tive – quando criança.” (BRAUN, 1998, p. 70).

Nunes & Nunes (2003) acrescentam o sentido figurado de pessoa pacífica ou alguém bem jovem, novo.

Nosso informante argentino (de Buenos Aires) cita *borrego* como sendo, além de um cordeiro pequeno, uma palavra usada pejorativamente para designar criança ou menino.

Devemos acrescentar que, na região em que foi registrada a palavra *borrego* é comum à lida com a criação de ovelhas nas propriedades rurais, o que mais uma vez contribui para a riqueza de termos ligados a essa atividade.

#### **4. Considerações finais**

O objetivo principal desse trabalho era apresentar a distribuição diatópica e analisar sete variantes lexicais de origem castelhana registradas pelo ALERS no português falado no Sul do Brasil, a saber: *rastilho*, *galpão*, *bagual*, *pastor*, *coiúdo*, *colhudo* e *borrego*. Os mapas identificados como Figuras 1, 2, 3 e 4 delimitam as áreas de difusão das referidas variantes lexicais na Região Sul do Brasil, as quais, de certo modo, projetam-se do sul para o norte a partir das fronteiras com o Uruguai e Argentina, ora fazendo o percurso das rotas de migração dos gaúchos rumo à exploração do Centro-Oeste do país, ora avançando em direção ao Centro de Santa Catarina e Paraná, delineando os caminhos dos tropeiros.

Conforme se demonstra através dos mapas geolinguísticos, a distribuição das formas nominais em apreço não se sobrepõe integralmente no território pesquisado, demonstrando que a difusão de cada uma das palavras emprestadas do espanhol pelos falantes de português do Sul do Brasil está sujeita a fatores linguísticos e extralinguísticos distintos, fatores esses que não esgotamos aqui, já que nos dedicamos principalmente à distribuição diatópica dos dados, porém estudos posteriores em sociolinguística nessa região do país seria de grande valia para o esclarecimento de alguns fenômenos de empréstimos lexicais levantados neste trabalho.

#### **5. Referências bibliográficas**

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS). Volume 1: *Introdução*; Volume 2: *Cartas Fonéticas e Cartas Morfossintáticas*. ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário Silfredo; KOCH, Walter (orgs.) et al. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed da UFSC; Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS). Volume 3: *Cartas semântico-lexicais (parte 1)*. ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário Silfredo (Org.) et al. No prelo.

BRAUN, Jayme Caetano. *Vocabulário Pampeano*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIGAL, 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARCIA, Hamilcar de. *Dicionário Espanhol-Português*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1953.

GOBELLO, Jose. *Diccionario Lunfardo*. 4ª ed. Buenos Aires – Argentina: Pena Lillo Editor, 1982.

KOCH, Walter. O povoamento do território e a formação de áreas lingüísticas. Contribuição do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul ao estudo da fronteira lingüística entre o Brasil e o Uruguai. In: *Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Inst. Goethe/ICBA, 1995. p.192-206.

\_\_\_\_\_. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (eds). *Estudos de geolinguística do português americano*. Frankfurt am Main: TFM, 2000 (Biblioteca luso-brasileira; vol. 18).

MARGOTTI, Felício W.; VIEIRA, Hilda Gomes. Características de uma área lexical heterogênea na região sul do Brasil. In: VANDRESEN, Paulino (org.). *Variação, mudança e contato lingüístico no português da região sul*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 1986.

NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*. 10ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2003.

OLBADÍA, José María. *El habla del pago*. Montevideo – Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental S.R.L, 2006.

OLIVEIRA, Alberto Juvenal de. *Dicionário Gaúcho*. 3ª ed. Porto Alegre: AGE, 2005.

ROCHA, Patrícia Graciela da. *O português de contato com o espanhol no Sul do Brasil: empréstimos lexicais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

## O ENSINO DE ESPANHOL/ LE: UMA TRAJETÓRIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Maria Cecília Bevilaqua (UERJ)

**RESUMO:** Este artigo pretende contribuir para discussões sobre a trajetória do ensino de espanhol no contexto brasileiro, a partir da análise de relatos de professores universitários do idioma. Com base na noção de polifonia (DUCROT, 1987), reúne marcas que permitem uma melhor compreensão de aspectos que marcaram a memória desse ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** memória, espanhol, relatos docentes.

**ABSTRACT:** *This paper intends to contribute to discussions on the trajectory of Spanish teaching in the Brazilian context, through the analysis of Spanish professors' reports. Based on the notion of polyphony (DUCROT, 1987), it gathers landmarks that allow a better understanding of aspects that marked the memory of this idiom teaching.*

**KEYWORDS:** *memory, Spanish, professors' reports.*

### Apresentação

Refletir acerca da memória do ensino de língua espanhola a partir do enfoque nas relações entre formação e a atuação profissional da área é o desafio que assumimos no presente artigo. O campo teórico em que se ancoram as idéias aqui apresentadas é caracterizado pela intersecção entre os estudos da linguagem e do mundo do trabalho, particularmente no que se refere à vertente que se volta para o estudo dos discursos *sobre* o trabalho (LACOSTE, 1995). É sob essa perspectiva que voltamos nosso olhar para relatos de professores universitários de espanhol que atuam no Rio de Janeiro.

Com base no princípio de que toda a atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais é produzida (BAKHTIN, 2003), interessamo-nos, neste estudo, pela análise de discursos que, embora constituídos em situação externa ao trabalho de ensino *stricto sensu*, garantem a circulação de sentidos atribuíveis a essa prática. A seleção do *corpus* de análise considera nossa atuação como professora de espanhol e o

conseqüente interesse de contribuir para o aprofundamento da compreensão do trabalho do professor do idioma no contexto atual.

Cabe ressaltar que a proposta aqui desenvolvida vincula-se ao projeto intitulado *Relatos de professores universitários de espanhol / LE que atuam no RJ: uma análise lingüístico-discursiva*, desenvolvido no âmbito de nossa atuação como bolsista de Iniciação Científica (IC)<sup>1</sup>. O estudo por nós realizado orientou-se pelo propósito de alcançar uma maior visibilidade sobre a trajetória do ensino de espanhol no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, marcada por ausências e retomadas no currículo escolar<sup>2</sup>. Diante da falta de conservação de registros sobre essa trajetória, a via que seguimos foi a do resgate e análise de relatos produzidos em situação de entrevista por professores universitários do idioma que atuam no estado, cuja formação ocorreu nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente.

Em um âmbito maior, a realização desse estudo permitiu-nos observar como aspectos de trajetórias pessoais apontam para questões referentes à memória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro. Podemos, afirmar, nesse sentido, que o acesso a relatos de professores acerca de seu próprio percurso profissional, possibilitou-nos o resgate de certa dimensão da historicidade desse trabalho (ROCHA, DAHER E SANT'ANNA, 2002), o que envolve, em grande medida, a verificação de elementos que atestam a complexidade constitutiva da atividade docente da área. Assim, podemos encontrar nesses textos referências a um fazer profissional atravessado por diversos saberes e práticas, além dos níveis prescritos com os quais dialoga.

A partir dessas considerações, o objetivo do presente artigo se define pelo interesse de observar, sob a perspectiva discursiva, como os docentes caracterizam o ensino de espanhol em diferentes contextos históricos com base em sua própria experiência como alunos e como professores do idioma. Acreditamos que esse enfoque possibilite uma melhor compreensão de aspectos do ensino de espanhol no passado, permitindo-nos a verificação de rupturas e continuidades nessa trajetória. As reflexões a respeito desse percurso podem, ainda, suscitar questões que contribuam para a melhor compreensão da atual prática docente do idioma, uma vez

---

<sup>1</sup> Remetemo-nos aqui à nossa participação no projeto intitulado *Práticas de Linguagem e mundo do trabalho: exames de seleção profissional* (DAHER: prociência/UERJ/FAPERJ, 2005-2008).

<sup>2</sup> O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma trajetória peculiar com relação ao ensino dos demais idiomas. Seu trajeto se inicia oficialmente em 1942, quando se integra ao currículo das escolas e é interrompido em 1961, devido a mudanças na legislação educacional. No Rio de Janeiro, o idioma retorna à grade escolar no ano de 1985, quando é realizado o primeiro concurso para professor de espanhol da rede estadual.

que se compreende o passado como elemento participante da constituição do presente e que pode, inclusive, orientar projetos futuros.

Nos discursos dos professores, observamos uma grande quantidade de recursos de qualificação explícitos como adjetivos e advérbios em comentários relativos ao ensino de espanhol. Tal fato nos motivou a centrar nossas reflexões nos processos avaliativos que refletem, nos enunciados, o modo como os entrevistados se posicionam diante de aspectos do ensino do idioma. Desse modo, como principal porta de entrada para observar a caracterização do ensino de espanhol por parte dos professores, destacamos a análise de elementos avaliativos (KERBRAT-ORECCIONI, 1980) que remetem a processos que indicam o “grau de adesão” (forte/fraco; correto/incorrecto; apoio/rejeição) do enunciador ante os conteúdos enunciados.

Na observação dessas marcas nas transcrições das entrevistas, verificamos que muitas delas se atribuem a outras vozes inseridas nos enunciados dos professores. Por isso, recorreremos aos estudos de Oswald Ducrot (1987) a respeito da noção de polifonia, que se define como a incorporação feita pelo locutor de asserções de outros enunciadores. Entre as marcas lingüísticas que impõem a leitura polifônica destacadas por Ducrot, privilegiamos o emprego do conectivo “*mas*”, devido à sua grande incidência no *corpus*, assinalando a presença de diferentes pontos de vista.

A seguir, apresentamos algumas considerações referentes à análise dos relatos. Buscamos observar como a inscrição da subjetividade dos professores, expressa por meio de elementos avaliativos, apresenta-se nos enunciados de forma explícita ou implícita e os efeitos de sentido decorrentes dessas manifestações. Observamos, portanto, não somente o que diz o entrevistado, mas também, e principalmente, como o diz. Assim, nosso interesse recai sobre a forma como o enunciador se constitui como sujeito no discurso.

### **Uma memória de ensino entre vozes de professores**

Nesta seção, observamos, por meio da análise de marcas lingüísticas, como os entrevistados manifestam opiniões e juízos de valor com relação ao ensino de espanhol em diferentes contextos históricos. Nosso objetivo é observar como se constroem determinados

sentidos nos textos no que se refere à caracterização do ensino de espanhol em um passado recente.

No que se refere à identificação dos fragmentos, utilizamos as expressões “P60”, “P70” e “P80”, para referir-nos aos discursos dos professores cuja formação universitária no idioma ocorre nas décadas de 60, 70 e 80, respectivamente.

Com relação à organização da análise, chegamos à uma divisão em duas partes: (I) formação do professor (II) atuação, visando a contemplar esses dois momentos das trajetórias profissionais dos entrevistados.

### **(I) Formação do professor**

Com o objetivo de verificar como ocorreu, inicialmente, o envolvimento do professor entrevistado com o espanhol, apresentamos a seguinte indagação: “*De onde surgiu seu interesse pelo espanhol?*”. Observemos uma resposta dada à pergunta:

P60	Olha, faz muito tempo... Eu fiz o meu curso em 1967, eu entrei na universidade. Em 1967 ninguém falava espanhol, não é? Eu acho que eu tive essa vontade por pura rebeldia, exatamente porque não podia, eu quis. Era uma aventura, <i>mas uma aventura que deu certo.</i>
-----	--

Nesse primeiro momento da entrevista, o professor é convidado a falar sobre a possível razão – ou razões -que o motivou a estudar espanhol. O entrevistado, no entanto, responde a pergunta destacando exatamente a não existência de uma motivação precisa para estudar o idioma no momento de seu ingresso à universidade, nos anos 60. Assim, remete-se à caracterização desse contexto como um momento em que o espanhol não tinha expressividade no cenário educacional, pois, segundo o entrevistado, ninguém falava o idioma no Brasil, informação que supõe que o interlocutor compartilhe, já que utiliza a expressão “*não é*”.

Naquele contexto, segundo o professor, estudar espanhol era algo que não se podia fazer. Tal afirmação nos leva a refletir sobre o modo como se observa o estudo de espanhol no período, ou seja, como algo que figura sob uma “proibição”. Proibição essa que podemos considerar com

relação à condição imposta pela Lei<sup>3</sup> que vigorava no período da ditadura militar, quando o contexto internacional favorece o estudo do inglês, em detrimento dos demais idiomas. É importante observar que a consideração do estudo de espanhol como algo proibido permite ao professor caracterizar-se a si mesmo como rebelde, por subverter tal imposição, e à sua atitude como uma “aventura”.

Essa última caracterização se reformula por intermédio do conectivo “mas”, cujo sentido, de acordo com Ducrot (1987), implica “instruções” dadas ao co-enunciador para que este possa construir uma interpretação que exige uma compreensão do contexto, além de uma interpretação das palavras. O termo, segundo o autor, tem um valor específico na língua, pois indica a relação entre duas idéias contraditórias, em que a proposição que sucede a conjunção caracteriza o “argumento mais forte” com relação à proposição que lhe antecede. Desse modo, no enunciado do entrevistado, observa-se que o uso da expressão “uma aventura que deu certo” permite ressaltar o êxito decorrente da opção do entrevistado por estudar espanhol, algo que provavelmente não ocorreria por se tratar de uma “aventura” empreendida em um momento totalmente desfavorável.

Observemos a resposta dada à questão por outro entrevistado:

P70	Eu fiz exame vestibular em 74 pra português-espanhol na UFRJ e eu não tinha uma preferência especial pelo espanhol não, não tinha nenhuma razão pra querer espanhol. A razão que me motivou naquele momento foi que eu achei que era <i>mais fácil</i> eu entrar. (...) Eu gostava do curso de Letras, eu queria fazer Letras, eu achei que essa era uma entrada <i>menos difícil</i> . (...) eu <i>acabei fazendo</i> português-espanhol e gostei muito.
-----	---

O entrevistado P70 destaca uma razão pragmática para a escolha do curso de Letras Português-espanhol: a maior facilidade para ingresso na habilitação nos anos setenta. Desse modo, deixa claro o fato de que não tinha nenhum interesse específico pelo idioma. Ao utilizar a expressão “*mais fácil*”, posteriormente reformulada por “*menos difícil*”, o professor estabelece uma comparação entre o ingresso na habilitação Português- espanhol e as demais opções oferecidas no curso de Letras. Com isso, caracteriza a condição do espanhol no ensino universitário, na década de 70, como um curso relativamente mais acessível, de menor

<sup>3</sup> Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4124/61 transforma a língua estrangeira em Disciplina Complementar, deixando a escolha do idioma sob a responsabilidade das escolas, o que resulta no quase apagamento do ensino de espanhol nas escolas de ensino básico.

concorrência, já que nessa época o estudo do idioma ainda não havia alcançado amplitude nos contextos de ensino se o comparamos ao inglês, por exemplo. A relativa facilidade de ingresso ao curso universitário de espanhol, apontada pelo entrevistado, pode ser interpretada, ainda, com relação à idéia de que a aprendizagem do espanhol é mais fácil para os luso-falantes, devido à semelhança entre o espanhol e o português.

P80	Na época que eu decidi que ia fazer vestibular eu queria fazer Letras e eu gostaria de estudar português, eu queria estudar língua portuguesa e não queria muito estudar literatura. Então, eu ia fazer português e uma língua estrangeira pra não ter que fazer muita literatura. (...) Então, tinha o espanhol que era uma língua pela qual eu tinha simpatia, que tinha tido esse contato, quer dizer, o ouvido já era mais ou menos acostumado à musicalidade da língua, sei lá, aí eu optei por fazer Português-Espanhol, por isso, mas o meu foco, quando eu fiz vestibular, era a língua portuguesa, não era a língua espanhola. Foi na faculdade que eu <i>acabei chegando</i> à conclusão de que eu queria trabalhar com o espanhol mesmo, fui me distanciando do português e pegando mais o espanhol.
-----	---

O professor apresenta razões pessoais relacionadas à opção pelo estudo de espanhol na universidade, sem indicar informações sobre a condição do idioma à época. Como o P70, esse professor deixa claro que não tinha nenhum interesse especial pelo espanhol, mas que escolheu o idioma porque não queria estudar literatura. Cabe observar que o destaque dessa motivação aponta para a valorização da literatura no contexto de formação do entrevistado.

É importante destacar que a utilização das expressões “*acabei fazendo*” , por P70, e “*acabei chegando*”, por P80, ressalta ainda mais a não existência de um interesse específico dos entrevistados pelo estudo do espanhol. Nas perífrases está a idéia de consequência, pois indicam o ponto final de processos que vêm desde o passado. Os verbos “fazer” e “chegar” têm noção de resultado nesse contexto devido ao emprego do verbo “acabar” (GARCIA, 2000, p.91). O gerúndio marca a duração dos processos e, nesses casos especificamente, destaca a dificuldade da tomada de decisão de estudar espanhol. Caracteriza-se, dessa forma, a opção pelo idioma como o ponto final de uma sucessão de fatores.

Observa-se que os entrevistados, ao apresentar comentários relativos ao seu envolvimento inicial com o espanhol, ressaltam a condição desfavorável do idioma no cenário educacional, o que influencia, de uma maneira ou outra, sua escolha diante do estudo do idioma, e revelam seu posicionamento com relação a esse quadro.

Ao responder a segunda questão proposta no roteiro de entrevista, “*como foi sua formação na graduação?*”, o entrevistado P60 comenta:

P60	<i>Bastante precária</i> , o que me leva a fazer hoje uma reflexão. Tem-se falado muito em metodologia em língua estrangeira, e eu acho que a minha experiência me dá a certeza absoluta de que <i>todos os métodos são bons, todos</i> . Ainda que a gente fique sempre tentando descobrir qual é a melhor maneira. <i>A melhor maneira é aquela que o aluno e o professor querem</i> .
-----	--

Na resposta, verifica-se a presença da expressão “*bastante precária*”, cujo sentido marca a formação do entrevistado de maneira depreciativa. No entanto, a reflexão acerca do assunto permite ao professor afirmar que “*todos os métodos são bons*” e que “*a melhor maneira é aquela que o aluno e o professor querem*”. É importante ressaltar que o entrevistado, ao fazer essa afirmação, destaca seu ponto de vista dentre muitos, pois considera a existência de discussões a respeito de metodologias, indicando, desse modo, a presença da idéia, no campo da educação, de que existe uma metodologia – ou metodologias – melhor que as demais. Cabe observar que o professor valoriza sua opinião ante outros pontos de vista, com base em sua própria experiência, que o autoriza a destacar um elemento “positivo” comum todos os contextos de ensino do idioma: a metodologia. Essa idéia é reforçada na continuação da resposta:

P60	Eu tive uma única professora, ela foi minha professora de todas as disciplinas em língua e em literatura. <i>Ela era a pessoa mais anti-didática que alguém pode imaginar</i> . Ela começava a aula num dia, no dia seguinte, a aula era outra, ela nem sabia o que ela tinha começado, ela não tinha uma seqüência lógica, ela inventava as coisas. <i>Mas ela tinha um compromisso com a qualidade, ela era uma grande leitora</i> e cada dia ela levava um livro novo pra ler e eu acho que foi isso que me fez gostar tanto, aprender tanto, tanto.
-----	---

Ao falar sobre sua professora, o entrevistado, inicialmente, utiliza a expressão “*anti-didática*”, cuja conotação se reforça na construção superlativa. Assim, direciona, do presente, um olhar crítico com relação ao passado. Ao fazer comentários sobre as aulas de sua professora, o enunciador deixa claro o que entende por ser “*anti-didática*”: não dar seqüência às aulas, inventar coisas... No entanto, por meio da oração introduzida com o conectivo “*mas*”, o entrevistado se contrapõe a esse ponto de vista, apresentando aspectos considerados mais importantes como o “*compromisso com a qualidade*”, além da caracterização da professora

como uma “*grande leitora*”. Ao observar essa argumentação, verificamos que o entrevistado valoriza todos os métodos, inclusive a falta de uma metodologia considerada “mais adequada”. Outro aspecto importante é a valorização da leitura por parte da professora do entrevistado, o que atesta a importância dada à literatura no início da trajetória do ensino do idioma<sup>4</sup>, aspecto que permanece no contexto de formação do entrevistado, ao final dos anos 60.

Observemos outra resposta a essa mesma pergunta:

P70	Olha, a minha formação de graduação em língua eu acho que foi <i>muito boa diante dos padrões da época e pra tudo aquilo que eu não sabia sobre o espanhol</i> e eu acho que eu aprendi um bocado na graduação. (...) Nós estávamos vivendo os anos 70, final dos anos 70, né, do meio pro final, e a gente estava com o movimento estruturalista muito forte. (...) Então, o que se tinha como ensino de língua estrangeira na sala de aula de uma graduação era <i>um pouco semelhante</i> (...) <i>muito semelhante</i> a um curso livre de línguas onde você era introduzido à língua como se você fosse ser <i>um usuário descompromissado</i> daquela língua, que você fosse usar pras situações do cotidiano e não pra ser um professor. Então, <i>mas pra mim foi bom</i> porque eu não sabia nada de espanhol, então eu tive a oportunidade de aprender bastante sobre o uso da língua que bem, na verdade, eu usei muito pouco porque eu só fui viajar pra país de fala de língua espanhola muitos anos depois. Então, aquele vocabulário do dia-a-dia, ele ficou meio sem uso.
-----	---

Assim, como o professor P60, o entrevistado P70 caracteriza sua formação de maneira positiva (“*muito boa*”). Contudo, cabe observar que para essa avaliação o professor considera como parâmetro os padrões daquela época, além de seus conhecimentos prévios. Outro aspecto importante é o comentário do professor com relação ao contexto de ensino em que era aluno. O entrevistado indica que a perspectiva de ensino nessa época, marcada pelo movimento estruturalista, não se apresentava preocupada com a formação de professores do ensino básico e com a responsabilidade que isso envolve<sup>5</sup>, já que aproxima os objetivos do ensino universitário com os de um curso livre de línguas. Para essa aproximação, como visto acima, o professor utiliza a expressão “*muito semelhante*”, que reformula, com considerável mudança de sentido, a expressão “*um pouco semelhante*”.

<sup>4</sup> O espanhol, na época de sua inserção nos currículos escolares, identificava-se como a língua dos grandes escritores como Cervantes e Lope de Vega (PICANÇO, 2003).

<sup>5</sup> É importante considerar que a formação do entrevistado ocorre na época em que o espanhol se encontrava fora do ensino básico, quando eram poucas as possibilidades de atuação futura nas escolas.

Ao perfil de professor, nesse comentário, o entrevistado contrapõe o perfil de “*um usuário descompromissado*” da língua, em que a idéia de ausência de compromisso destaca ainda mais a falta de preocupação com a preparação para o magistério. Posteriormente, o comentário “*mas pra mim foi bom*”, indica o argumento decisivo do enunciador, ou seja, a constatação de que, apesar de tudo, o resultado foi satisfatório. No entanto, no enunciado está claro que o resultado foi positivo unicamente para o entrevistado. O professor ainda relativiza essa conclusão ao constatar que muito pouco lhe serviram os conhecimentos sobre uso da língua que obteve na universidade.

O entrevistado P80, ao responder a mesma pergunta, diz:

P80	(...) Era um curso que pra parte escrita era <i>bastante tradicional</i> : ditados, regras gramaticais, conjugação de verbo, muita conjugação de verbo e tal, e redações, e pra parte oral era muito a questão dos <i>diálogos pré-fabricados, não era nem dramatização, era mais reprodução de diálogo mesmo</i> . Um foco muito grande na pronúncia, uma pronúncia com qualidade nativa e tudo. Isso foi nos dois primeiros anos.
-----	---

Verificamos que o professor manifesta seu posicionamento ante sua formação universitária utilizando a expressão “*bastante tradicional*” para referir-se à metodologia do curso, no que diz respeito à escrita, detalhando, inclusive, as práticas desenvolvidas em aula. Uma dessas atividades que, de acordo com o entrevistado era utilizada para a prática oral, era a reprodução de diálogos, aos que o professor se refere com a expressão “*pré-fabricados*”, termo de conotação depreciativa que aponta para a artificialidade da atividade. Percebemos que essa caracterização se reforça por meio do emprego da construção “*não era nem*”, em que se observa a refutação do ponto de vista que considera que os diálogos, pelo menos, eram dramatizados.

Ao dar continuidade à resposta, o entrevistado comenta:

P80	Era uma turma que, claro, muita gente se esforçava muito e aí não conseguia acompanhar o ritmo, até por causa da <i>metodologia muito específica</i> daquela professora, ela queria uma proficiência nativa, <i>e isso não é uma coisa muito fácil de conseguir, uma decoreba muito forte</i> de verbos e tal, as pessoas não lidavam, as provas eram enormes, a gente tinha provas de cinco, seis páginas.
-----	---

O entrevistado comenta outro aspecto de sua formação: a metodologia de uma professora, a que se refere por meio do atributo “*muito específica*”. Desse modo, esclarece o objetivo do ensino do idioma na universidade para aquela professora: desenvolver junto aos alunos a habilidade nativa de se expressar em espanhol. O entrevistado destaca sua opinião com relação a esse objetivo ao dizer que “*isso não é uma coisa muito fácil de conseguir*”, opondo-se ao ponto de vista que considera fácil o alcance de tal objetivo. Detalha, ainda, aspectos da metodologia comentada, empregando a expressão “*uma decoreba muito forte*”, em que o termo depreciativo “*decoreba*”, revela o posicionamento crítico de enunciador.

Com isso, podemos destacar a presença, no contexto de formação do entrevistado, da concepção de que o ensino universitário do idioma deve colaborar para que o aluno se expresse como um nativo, além da idéia de que gravar regras e estruturas contribui para esse objetivo.

## (II) Atuação

Com o propósito de observar aspectos da trajetória do ensino de espanhol no passado, perguntamos aos professores: “*Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?*”. Observemos a resposta do entrevistado P60:

P60	<i>Inexistente</i> , eu diria. Niterói, que é uma cidade pioneira nisso, por conta da lei e por conta de todo o processo autoritário, Niterói manteve uma escola privada com o espanhol, chamada Centro de Educação,... E era a única escola em Niterói que mantinha o espanhol ficou como língua no segundo grau, fora isso não tinha espanhol. (...) <i>Hoje há diversas escolas que têm espanhol no fundamental, no segundo grau, na rede pública e na rede privada. Mas isso nos anos 80 princípio dos 80, até o final dos 80, isso foi realmente um vazio.</i>
-----	---

O professor se refere ao ensino do idioma no início de sua atuação, utilizando o termo “*inexistente*”, condição que relaciona à determinação da Lei – a LDB de 1961 que termina praticamente por retirar o espanhol do ensino básico – e ao autoritarismo da ditadura. Ao responder a pergunta, o professor estabelece uma comparação entre o passado e o presente, que tem como efeito o reforço do apagamento do ensino do idioma no passado. Nela se destaca a informação introduzida pelo conectivo “*mas*”, de que quase não havia escolas que ofereciam o

espanhol como disciplina até o fim dos anos 80. Observamos que se afirma a caracterização do ensino do idioma como “*um vazio*” com o emprego do advérbio “*realmente*”.

Em seguida, o entrevistado expõe comentários a respeito dos alunos universitários daquela época:

P60	Os alunos que chegavam aqui (...) Ou eram <i>aventureiros</i> como eu fui, ao acaso da vida, ou porque tinha alguma relação de parentesco, e o resto é porque sobrou, não passava em nenhuma outra coisa e vinha fazer espanhol. Então, nós tínhamos os alunos com menor coeficiente. Era <i>um curso muito ruim</i> e foi <i>muito difícil</i> . Desses alunos, portanto, cem por cento, noventa e nove por cento, nunca tinham estudado espanhol, nem era preciso fazer prova de espanhol pra entrar, fazia prova de outra língua estrangeira, inglês ou francês. Não tinha espanhol no vestibular ainda.. Então, não precisava ele nem nunca ter lido um texto de espanhol e ele vinha fazer espanhol, então era <i>muito difícil</i> .
-----	--

Verificamos, ao observar o fragmento, que o entrevistado se refere a alguns alunos por meio da utilização do termo “*aventureiros*”, atributo utilizado pelo professor para caracterizar-se a si mesmo, cujo sentido, como vimos, remete ao contexto em que o estudo do idioma era algo que “não se podia fazer”. Ao falar sobre os alunos, o entrevistado destaca as razões que os motivaram a estudar espanhol, como o fato de possuir alguma relação de parentesco favorável ou o fato de não ter conseguido ingressar em outro curso. O professor atribui o fato de que o curso era “*muito ruim*” à condição desses alunos ao chegar à universidade, já que geralmente não possuíam conhecimentos prévios sobre o idioma. A dificuldade dos alunos implica a dificuldade do trabalho do professor. (“*foi muito difícil*”).

Assim, segundo o entrevistado, esses alunos não tinham nenhum interesse específico pelo espanhol. Nenhum deles destaca a motivação relacionada à expectativa de atuar futuramente como professor da área, provavelmente porque seu ingresso à universidade se dá no período em que o espanhol se encontra afastado das escolas. Observamos, por tanto, que a mudança provocada pela Lei de 1961 causa um impacto não somente nos contextos de ensino básico, mas também nos cursos universitários de espanhol.

Diferentemente do entrevistado P60, o professor P70, ao responder a mesma pergunta, refere-se à sua atuação no ensino de espanhol no contexto de um curso de idiomas. Assim, comenta:

P70	Lá havia <i>uma proposta de ensino bastante tradicional</i> (...) Lá havia um livro-texto. Esse livro-texto era a base do curso.(...) E nada saía dali, então, era <i>tudo bastante circunscrito e sequer havia discussões sobre qual a melhor maneira de ensinar isso. O espaço de liberdade do professor era sempre muito pequeno. Agora, é claro que a gente sempre encontra um espaço.</i> Então, eu sempre consegui levar pra sala alguma coisa que não estava dentro daquilo.
-----	---

O professor caracteriza a proposta de ensino do curso onde começou a atuar como professor de espanhol como “*bastante tradicional*”. Refere-se, ainda, a esse ensino, cuja metodologia obedecia à seqüência dos conteúdos do manual didático do curso, por meio da expressão “*bastante circunscrito*”, destacando os limites impostos à sua atuação. É importante destacar que o posicionamento crítico do professor com relação a isso se revela, ainda, no comentário “*sequer havia discussões*”, em que fortalece sua argumentação ao refutar o ponto de vista que considera que, pelo menos, havia discussões sobre a forma de ensinar o idioma no curso.

O entrevistado comenta, ainda, algumas restrições estabelecidas ao seu trabalho, destacando o pequeno espaço de atuação em sala, dificuldade tanto sua como dos demais professores. Contudo, por meio de uma oração introduzida pela palavra “*Agora*”, que, nesse contexto lingüístico, assemelha-se ao conectivo “mas” – que encerra a idéia de oposição – o professor ressalta o fato de que sempre há condições de subverter a ordem imposta ao seu trabalho. Nesse tipo de construção adversativa, esse último argumento, como já vimos, é o que prevalece.

Com relação a essa última pergunta que destacamos – *Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério?* -, antecipamos a hipótese de que os entrevistados caracterizariam o contexto de ensino em que atuaram como professores por meio do diálogo com aspectos do contexto em que eram alunos de espanhol na universidade, ou seja, com aspectos observados em sua formação. Ao observar a resposta do entrevistado P70, verificamos não houve o estabelecimento de relações entre diferentes universos de ensino, mas, neste caso, entre o contexto do curso onde o professor trabalhava inicialmente e o contexto de ensino do colégio estadual em que o entrevistado atuou em um momento posterior:

P70	(...) Depois eu vi que muitas coisas que aprendi lá eu poderia não usar mais porque eu
-----	--

	estava aprendendo outras coisas novas, né. <i>Mas, enquanto eu não substituí aquele conhecimento inicial de ensinar espanhol daquela maneira, eu usei aquilo durante muito tempo.</i> Quando eu entrei pro Estado, eu ainda usava aquela maneira de trabalhar com os meus alunos de segundo grau.
--	---

Observamos que a aproximação estabelecida entre esses dois diferentes universos de ensino ocorre sob o ponto de vista da metodologia. Com a oração iniciada pelo conectivo “mas”, o entrevistado resalta o fato de que utilizou a ‘maneira inicial de ensinar durante um longo tempo diante do fato de que já tinha aprendido coisas novas. Assim, percebemos que o professor, sem o preparo necessário para atuar na escola, emprega a mesma metodologia utilizada em um curso livre de idiomas, onde os objetivos de ensino são diferentes.

Na resposta do entrevistado P80 à mesma pergunta, observamos que se comprova a hipótese registrada no roteiro de entrevista, a qual destacamos anteriormente. Assim, o entrevistado nos diz:

P80	Olha só, já me disseram que a gente ensina como aprende. Então, eu tinha <i>uma tradição de ensino gramatical relativamente forte</i> e não desfiz dela tão rápido.(...) <i>Confesso</i> que comecei que nem todo mundo começava naquela época: pelo alfabeto, né, pelo que é espanhol ou castelhano, essas coisas. Só com o tempo e com a experiência é que eu fui acrescentando visões diferentes de trabalho.
-----	--

No fragmento apresentado acima, observamos que o professor introduz no discurso a idéia de que “*a gente ensina como aprende*” e concorda com ela. Nesse cruzamento de vozes, essa informação inscrita no discurso funciona como uma forma de justificativa para o fato de que o professor tenha reproduzido a mesma maneira de ensinar observada no contexto de ensino em que era aluno. O professor, ao reafirmar tal fato, utiliza a forma verbal “*confesso*”, revelando um tom reprobatório com relação à manutenção daquela forma de ensinar, considerando-o tal como um crime ou um pecado. É importante ressaltar que essa prática é atribuída não somente ao entrevistado, mas também a outros professores que atuavam na época.

Um aspecto relevante, na observação das respostas, é a permanência, no transcurso do tempo, de perspectivas de ensino, ou seja, de sua transposição de um contexto a outro. Verificamos, assim, que na atividade de trabalho do professor entram em jogo, além de uma série de elementos, sua própria história, considerando a existência de um diálogo entre sua atuação em

aula e sua experiência profissional. Isso nos leva a refletir sobre o modo como os impactos provocados no campo da educação por reformas institucionais se fazem sentir durante longo tempo.

### **Considerações Finais**

Neste artigo objetivamos uma reflexão sobre aspectos da trajetória do ensino de espanhol no Rio de Janeiro por meio da análise de relatos de professores universitários do idioma. Consideramos, para tanto, o interesse de contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre uma memória pouco conhecida e investigada.

A partir da observação desses aspectos, buscamos estabelecer uma interlocução entre os comentários dos professores e informações relativas aos diferentes contextos a que se referem. Destacamos, nesse sentido, o propósito de alcançar uma maior visibilidade sobre o ensino de espanhol em diferentes momentos. Buscamos propriamente melhor compreender aspectos da trajetória do ensino do idioma, em diferentes contextos educacionais, à época de seu afastamento do ensino básico, no período compreendido entre 1961 e 1985. A análise desses discursos nos permitiu verificar, dentre outros aspectos, referências a contextos de formação em que não havia uma preocupação com a preparação dos futuros professores para atuar nas escolas.

Portanto, o enfoque desenvolvido nesta pesquisa permitiu-nos um melhor entendimento do modo como se caracterizava o ensino de espanhol no Rio de Janeiro em um passado recente. Ressaltamos a necessidade de avançar nessas reflexões, tendo em vista a importância de suscitar questões que contribuam para a melhor compreensão da atividade de trabalho do professor de espanhol LE, e que possibilitem, inclusive, a visualização de possíveis caminhos a percorrer na prática docente do idioma, considerando a trajetória construída até então.

### **Referências Bibliográficas**

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

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 3 ed. Rio de Janeiro: CFE, 1962.

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

DAHER, M. Del C.F.G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. The ESPECIALIST, nº especial, São Paulo: CEPRIL/EDUC, vol.19, pp. 287-303,1998.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'enonciation. Paris: Armand Colin, 1980.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. Paroles au travail. Paris: L'Harmattan, 1995.

OSWALD, Ducrot. O dizer e o dito. São Paulo: Pontes, 1987.

PICANÇO, D.C. de L. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990). Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V.L. A. "A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva". Revista Polifonia , Cuiabá: EdUFMT, vol 8, pp. 161-180, 2004.

## O PROFESSOR DE LETRAS E O SEU DISCURSO: A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Gilton Sampaio de Souza<sup>1</sup>  
Rosa Leite da Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os estudos retórico-argumentativos contemporâneos apontam para a necessidade de reflexão sobre o papel da imagem do orador do discurso nos processos de constituição de sentidos. Partindo, então, do pressuposto de que a imagem que o próprio orador/enunciador transparece e revela de si (o *ethos*) no discurso tem papel fundamental no êxito das discussões e na defesa de pontos de vista em processos interacionais, objetivamos, aqui, discutir o *ethos* do professor de línguas, refletindo sobre a forma como ele constrói a imagem de si, enquanto profissional da área de Letras, considerando o(s) seus(s) possível(is) interlocutor(es) e as condições de produção do discurso. Como universo de estudo, temos os professores que atuam no Ensino Superior, especificamente no Curso de Letras do CAMEAM/UERN. Tomaremos como objeto de análise as respostas ao questionário dadas pelos professores sobre o seu trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Para tanto, fundamentamo-nos na perspectiva de linguagem como interação social de Bakhtin (1995/1997), nos postulados da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação, de Perelman e Tyteca (2002), na discussão retórica sobre o *ethos*, de Amossy (2008) e na contribuição de autores como Reboul (2002), Souza (2008) e Meyer (2007). Os resultados apontam para a construção de um sujeito histórico/institucional que recorre a diferentes estratégias de convencimento, para construir uma imagem de credibilidade e confiança. Esperamos, dessa forma, contribuir para o estudo de questões relativas à argumentação no discurso e ao próprio papel do professor como mediador de práticas educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. *Ethos*. Argumentação.

**ABSTRACT:** *The contemporary rhetoric – argumentative studies show the necessity of reflexion about the function of the discourse orator’s image to the process of constitution of the meanings. Then, considering the fact that the image that own orator/enunciator appears and reveals from him (ethos) in the discourse has fundamental function in the success of the discussions and in the defense of view points about process of interaction. We aim, here, to discuss about ethos of the professor of languages, reflecting about the way he construct his own image as a professional in the Teaching of Letters, considering his possible interlocutors and the production conditions of the discourse. We take as analysis’ object the answers presented by the teachers*

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Letras e do PPGL/CAMEAM/UERN;

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras/CAMEAM/UERN e Mestranda do PPGL/UERN.

*about their own works with the discursive genres in classroom. Then, we consider language in the perspective of the social interaction studied by Bakhtin (1995/1997), in the contribution of the New Rhetoric or Argumentation Theory defended by Perelman and Tyteca (2002), in the rhetoric discussion about ethos by Amossy (2008) and in the contribution of some authors as Reboul (2002), Souza (2008) e Meyer (2007). The results point to the construction of a historical and institutional fellow which appeals to different convincing strategies, to construct an image of credibility and confidence. We wait, in this way, to contribute to the study of questions related to the argumentation in the discourse and related to the own function of the professor as a articulator in execution of the educative practices.*

**KEYWORDS:** *Discourse. Ethos. Argumentation.*

### **Palavras iniciais**

O presente trabalho faz parte da pesquisa *A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior*, financiada pelo CNPq/UERN e realizada no período de agosto de 2007 a agosto de 2008. Nosso recorte, de natureza documental e de campo, tem como fonte a relação dos professores de Letras do 5º e 7º períodos do CAMEAM (cedida pelo Departamento de Letras), com os dados sobre a formação acadêmica e tempo de atuação desses professores no magistério e na instituição. A pesquisa de campo foi realizada no ambiente de trabalho dos professores, no próprio *Campus* Universitário, com aplicação de um questionário que investigava sobre suas concepções teóricas e suas práticas de sala de aula.

Nosso estudo compreende a revisão dos conceitos de argumentação no discurso, postulados pela Nova Retórica, de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), acrescida da contribuição de autores como Reboul (2002) e Souza (2008), considerando as discussões sobre a linguagem como interação social, segundo Bakhtin (1995; 1997), e, ainda, a compreensão do que seja o *ethos* na Nova Retórica, conforme Amossy (2008) e Meyer (2007), entre outros.

Assim sendo, consideramos relevante discutir o *ethos* dos professores do Curso de Letras do CAMEAM/UERN, partindo do pressuposto de que a própria universidade, por tratar-se de um setor da sociedade que promove atividades de ensino, pesquisa e extensão, também deve levar e/ou permitir aos seus alunos, professores, funcionários e à sociedade em geral, informações sobre a constituição discursiva da própria instituição e de seus profissionais.

## **1. A argumentação no discurso**

Há diferentes perspectivas teóricas preocupadas com as questões argumentativas da linguagem que, de uma forma geral, podem ser classificadas em duas instâncias: *teoria da argumentação na língua* (TAL), cuja atuação se dá por compreender o funcionamento argumentativo de elementos lingüísticos inerentes à estrutura da língua; e *teoria da argumentação no discurso* (TAD), que propõe uma abordagem discursiva da argumentação, pois parte do princípio da interação entre os interlocutores do discurso, compreendendo este discurso como também de uma instância social, discursiva e ideológica em que os sujeitos estão envolvidos. É sobre esta última que nos detemos aqui.

A argumentação no discurso, representada hoje especialmente pela Nova Retórica, de Chaim Perelman e Obstrect Tyteca (2002), recupera da Retórica aristotélica conceitos como orador, auditório, entre outros, e os aplica à funcionalidade de todo e qualquer discurso, pois não interessa mais restringir-se aos discursos judiciário, deliberativo e epidíctico, característicos dos estudos daquela época. Para esses autores, e, ainda, conforme estudos de Souza (2008), a argumentação deve ser entendida como uma ação humana, uma ação que implica o ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida; uma ação que, para ser efetivada, necessita de uma interação entre o orador e um auditório, em situações reais de uso da linguagem. Assim sendo, a argumentação busca a adesão dos interlocutores. O êxito ou não do discurso depende da maneira como ele é defendido, por isso é preciso termos em mente que o ato de argumentar é um processo que envolve uma tese (*logos*) a ser defendida pelo orador, a imagem que esse orador faz dos interlocutores/auditório (*pathos*) e para o qual dirige seu discurso; e, ainda, a sua própria imagem (*ethos*), visando à credibilidade.

## **2. A noção de *ethos* na Nova Retórica**

O ato de tomar a palavra envolve sempre uma imagem do enunciador e, por esta razão, diferentes perspectivas de estudos do discurso, desde a Linguística da Enunciação, passando pelas correntes pragmáticas e a Análise do discurso de linha Francesa, consideram a importância

de se estudar a imagem daquele que fala, pois as marcas do *ethos* fazem parte da constituição de sentido do discurso e são constitutivas da própria realidade que se apresenta aos interlocutores.

Nos estudos retórico-argumentativos, o *ethos* é tido como a imagem do orador construída perante seu auditório, deixando-se marcar no próprio discurso dos interlocutores. O *ethos* já não se limita àquele que fala pessoalmente, nem tampouco a um autor de texto, cuja presença pouco importa, ele se apresenta de maneira geral como aquele com quem o auditório se identifica e, em última instância, a todos os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal. Conforme nos diz Meyer (2007), o *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que, então, se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo.

Assim, para Souza (2008), no contexto da argumentação, a dinâmica do discurso consiste em o orador tentar convencer o auditório da validade de suas teses (*logos*), construindo a sua imagem (*ethos*) e, ao mesmo tempo, a imagem deste auditório (*pathos*), visando persuadí-lo. Nestes termos, Aristóteles (sd), na Arte Retórica, propunha que a conquista da confiança desse auditório depende de algumas características como a prudência, a virtude e a benevolência do orador, uma vez que, para este filósofo, *ethos* é sinal de moralidade (ARISTÓTELES, sd, p. 189). A esse respeito, Reboul (1998) nos diz que o *ethos* é um termo moral, “ético”, e que é definido como o caráter moral que o orador deve parecer ter, mesmo que não o tenha de veras; é a ética do orador que se apresenta, pelo discurso, aos seus interlocutores.

Hoje, com o advento da Nova Retórica, talvez melhor do que falar em moralidade seja falar em credibilidade e/ou confiança, conforme já colocamos, uma vez que Perelman e Tyteca (2002), em sua teoria da argumentação, nos fazem entender que há uma necessidade de o orador se adequar ao seu auditório, o que, segundo Amossy (2005), por isso mesmo, o orador realça, consciente ou inconscientemente, a construção de uma imagem de si no discurso.

Há alguns aspectos que devemos considerar (e também analisar) na constituição do *ethos*, entre eles, podemos dizer que o acordo inicial postulado entre as partes do discurso já contribui para a efetivação das imagens do auditório e, principalmente, do orador, que, no decorrer da argumentação, seleciona os argumentos mais eficientes para a defesa de suas teses, principalmente aqueles que possam trazer à presença comprovação do que está falando ou apoio ao seu discurso. Tais recursos atuam diretamente sobre a sensibilidade do auditório, aumentando-

lhe a adesão ao mesmo tempo em que constrói o *ethos* desse orador (PERELMAN e TYTECA, 2002).

À medida que esse orador se apresenta, projeta seu *ethos*, ele se coloca numa posição de autoridade. O auditório espera dele uma resposta aos seus anseios, pois parte do princípio de que ele, o orador, se não detém, deveria ter o conhecimento necessário para discutir satisfatoriamente sobre o que se propõe. Segundo Meyer

O *éthos* é a capacidade de pôr termo a uma interrogação potencialmente infinita. Para chegar a isso, o orador deve dar prova de um saber particular: ele deve saber que algumas das respostas que ele conhece a propósito *daquilo* (grifo do autor) de *que* ele trata são igualmente conhecidas do interlocutor, que na falta delas, repetirá a interrogação. (MEYER, 2007, p.43).

O *ethos*, então, demanda um saber específico. Ele se institucionaliza nos profissionais e/ou no homem comum, é capaz de despertar o interesse dos interlocutores do discurso e, de certa forma, pressupõe a verdade, embora, em se tratando da argumentação, já não seja possível falar em verdades absolutas, mas em fatos verossímeis, ou seja, aquilo que é pressuposto como verdadeiro no momento da enunciação do discurso. O *ethos* é, portanto, a fonte das respostas aos diversos anseios de quem dialoga com ele.

### **3. Dialogia e auditório**

Se a Retórica Clássica, em parte, caiu em descrédito por considerar a linguagem ornamental como um dos principais fatores para a composição dos discursos, primando pela beleza e elegância de estilo (MONTEIRO, 1991), é preciso entendermos que tal descrédito ocorreu por não se considerar o papel decisivo do auditório, do(s) interlocutor(es), na instância de produção do discurso. No entanto, a Nova Retórica ou Teoria da Argumentação vem para explicar e se aplicar a quaisquer campos do conhecimento humano e a qualquer gênero do discurso, pois suas categorias de análise se inscrevem dentro do caráter sócio-interacional da linguagem (BAKHTIN, 1995/1997).

Perelman e Tyteca (2002), em seu Tratado de Argumentação, recuperam o conceito de auditório (*pathos*) estabelecido por Aristóteles, em duas concepções: o auditório universal e o

auditório particular. O primeiro é composto por toda a humanidade; o segundo por uma equipe de ouvintes com desejos conjugados ou não (heterogêneo), ou ainda por um único e exclusivo interlocutor, para quem se dirige a palavra em situações particulares.

A importância de considerar o auditório na análise de discursos é pertinente também aos estudiosos, pois, para o orador, logo de imediato, na constituição de seu discurso, se faz necessário iniciar um acordo com o(s) interlocutor(es), e isso se dá com base em valores que o próprio orador julga que o seu auditório possui ou em conhecimentos que acredita que seu auditório tem ou precisa ter, para só então conseguir a adesão necessária à tese (logos) que pretende defender. A esse respeito, Souza (2008, p. 61) diz:

Considerando que toda pessoa ao argumentar, ao escrever ou ao falar o seu texto e ao defender uma tese, já tem em mente o auditório ao qual está direcionado o seu discurso, supomos, então, que qualquer discurso ao ser falado/escrito, já traz em si influências recebidas de seus possíveis leitores/interlocutores.

Segundo Souza (2008), portanto, é neste ponto em que se dá a correspondência entre a teoria da Nova Retórica de Perelman e a do sócio-interacionismo de Bakhtin, pois Bakhtin também trabalha com o conceito de auditório, *auditório social* (BAKHTIN, 1995), que se assemelha ao auditório particular perelmaniano; e *auditório médio* (BAKHTIN, 1995), que corresponde ao universal de Perelman. Ambos consideram a linguagem como dialógica, como um movimento temporal e intersubjetivo, capaz de produzir efeitos de sentido, de forma que não há, portanto, palavra que não seja direcionada a um interlocutor e que não estabeleça um diálogo social que leve em conta o contexto imediato e/ou amplo da enunciação.

Na constituição dos discursos, as presunções constituem uma confiança que o orador busca ganhar ou construir junto ao seu auditório, de maneira que ele precisa dominar os valores de seu auditório particular, para criar, entre eles, um vínculo ético de confiança e aceitabilidade. Segundo Perelman e Tyteca (2002), há valores abstratos e valores concretos. São abstratos os valores que envolvem a razão, como a justiça e a verdade, e são concretos os que exigem comportamentos e virtudes, tais como a noção de lealdade, disciplina, relação entre pais e filhos, irmãos, pais, igreja etc.

Ao argumentar, o orador, mediante as circunstâncias, utiliza-se ora dos valores abstratos, ora dos valores concretos. Para Perelman e Tyteca (2002), mais importante do que admitir esses

valores é saber a hierarquização que eles ocupam no processo argumentativo. Isso ocorre porque não são os valores que caracterizam o auditório, mas a forma como ele os hierarquiza. As hierarquias variam de pessoa para pessoa, em função da cultura e das ideologias e isso faz com que um auditório formado por mais de uma pessoa se torne, por vezes, heterogêneo.

#### **4. As teses e as técnicas argumentativas**

O estudo do discurso revela que em qualquer situação comunicativa o sujeito/falante ou o sujeito/escritor está sempre argumentado, tomando posições. Sendo assim, ainda que inconscientemente, esse sujeito se utiliza de estratégias discursivas condizentes com seus objetivos para conseguir que seus possíveis interlocutores apoiem suas teses.

Tais estratégias, no campo da Nova Retórica, são conhecidas como *técnicas argumentativas*, de maneira que, na análise dos textos, veremos que sempre haverá uma técnica argumentativa que funcionará como axial, central, formulando a própria tese do texto. Perelman e Tyteca (2002), em seu Tratado, apresentam várias técnicas argumentativas, divididas em quatro grupos: os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real, os argumentos que fundam a estrutura do real e os argumentos por dissociação das noções, sobre as quais faremos comentários, quando necessário, na análise dos próprios dados.

Embora as técnicas argumentativas constituam estratégias do falante/escritor para convencer seu interlocutor, não podemos deixar de ressaltar que o ato lingüístico, por meio do qual a argumentação se proclama, está fixado num contexto social e histórico onde a ideologia opera, uma vez que a intencionalidade de um discurso nem sempre está condicionada à vontade própria do falante/escritor, pois segundo Perelman e Tyteca (1996), a ação desse orador só é mais ou menos consciente, não há uma total liberdade, devido ao caráter dialético e dialógico da linguagem.

#### **5. Uma análise argumentativa do *ethos* do professor**

##### **5.1 – O *corpus***

Para a realização da pesquisa, trabalhamos com respostas dadas pelos professores do Curso de Letras do CAMEAM, habilitações Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no primeiro semestre do ano de 2008, durante o desenvolvimento da pesquisa *A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior* (SOUZA, 2008b). De um total de treze questionários enviados, apenas seis retornaram, sendo esses, portanto, o *corpus* de nossa pesquisa.

Figura 1: Universo da pesquisa\*

PROF. N°.	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
01	Letras	Mestrado	11 anos	03 anos
02	Letras	Mestrado	Primeira experiência	Uma semana
03	Letras	Mestrado**	11 anos	10 anos
04	Letras	Especialização	10 anos	06 anos
05	Letras	Especialização	2,5 anos	1,5 anos
06	Letras	Especialização	09 anos	03 anos

\* Tabela elaborada pelos autores do texto com base nos questionários da pesquisa.

\*\*O professor optou por colocar também a informação de que estava em formação continuada: Curso de doutoramento em Teoria e História Literária.

## 5.2 – A imagem construída no discurso

Uma dos primeiros aspectos que vamos observar nos discursos dos professores do Curso de Letras do CAMEAM, nas construções de seus discursos, é a própria imagem que eles fazem de seus auditórios. Como o auditório, conforme nos diz Amossy (2005, P.124), é uma construção do próprio orador, neste trabalho, podemos perceber a influência dos pesquisadores nas respostas desses professores. É, pois, dessa imagem que esses professores fazem dos pesquisadores, que suas respostas tomaram determinados direcionamentos. Mais do que responder uma simples pergunta, todos eles buscaram construir uma imagem de credibilidade e convencer de sua capacidade profissional, valendo-se de uma argumentação que lhes afirmasse o caráter ético e profissional de cada um.

Entre as 13 questões respondidas, optamos por focalizar, aqui, somente uma, a que tratava da concepção e do trabalho com os gêneros textuais/discursivos nas aulas por eles ministradas no Curso de Letras do CAMEAM/UERN. Salientamos, aqui, que não nos compete, neste trabalho, julgar se a concepção de gêneros desses professores tem de fato uma consistência teórica, pois estamos interessados em ver como estes profissionais se colocam no discurso, como argumentam em favor de si. No momento em que lhes dirigimos a palavra, uma interrogação, pedíamos, em sentido amplo, que defendessem posições, suas teses, que articulassem suas defesas, pois, como sabemos, em se tratando de argumentar, o discurso se encaminha também para o mundo do verossímil, e não somente das evidências (REBOUL, 2002).

Neste sentido, vejamos, então, como cada um desses professores se colocou diante dos pesquisadores, como cada um deles se constituiu argumentativamente em suas respostas, isto é, como o *ethos* de cada um se revela por meio do próprio discurso. Consideremos a questão:

*Qual a concepção de gêneros textuais/discursivos que você assume na sua prática de sala de aula?*

*Prof. 01 - A concepção discursiva que o gênero é o instrumento pelo qual nós organizamos nossos enunciados. São “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin).*

Por meio de uma linguagem bastante direta, o professor 01 se coloca diante de seus interlocutores (os pesquisadores), ao ser interrogado sobre sua concepção de gêneros textuais/discursivos de forma conceitual. O professor, como orador, constrói sua resposta em torno do argumento por definição (argumento quase-lógico), ancorado pelo argumento de autoridade (argumento que funda a estrutura do real), uma vez que ele define a concepção que tem sobre o assunto, bem como a definição do que seja gênero, utilizando-se, no final, do recurso da citação, pois sabe que o seu auditório mais imediato é do meio acadêmico. Importa-lhe dar uma explicação sucinta, mas que traga à presença deste auditório a autoridade constituída, Bakhtin. Nisto, ele propõe de si mesmo uma imagem de autoridade no assunto, constituindo-se, portanto, como um *ethos* que se propõe confiável e que se diz possuidor do conhecimento necessário a trabalhar com o assunto em pauta, os gêneros textuais/discursivos.

*Prof. 02 - Acredito assumir uma concepção de gênero em consonância com os pressupostos sócio-interacionistas, considerando que não consigo vislumbrar o trabalho com os gêneros sem considerar a compreensão sobre as condições sócio-históricas em que eles são produzidos.*

O *ethos* desse professor começa a se construir desde as primeiras palavras proferidas. A sua argumentação firma um acordo inicial com seus interlocutores, no sentido de que ele se coloca como alguém prudente, alguém que “acredita assumir” determinada concepção. Firmado esse contrato e pressupondo a disposição do auditório para lhe ouvir, o orador assume, de fato, a defesa de sua tese e, conseqüentemente, a imagem que busca construir: a de um professor seguro, convicto do que diz e das limitações que as teorias nos impõem. Para defender sua tese, sua imagem, ele busca dar ao seu interlocutor mais imediato (aos próprios pesquisadores) uma resposta que se baseia nas ligações de ato pessoa (argumentos que se baseiam na estrutura do real), afirmando que o valor de uma ação (o trabalho com os gêneros) está ligado a pessoa que a executa (aquela que compreende as condições sócio-históricas dos gêneros); considera ter o conhecimento necessário para atuar e admite a incapacidade de outros professores no assunto. Ele é, portanto, um professor que se reconhece profissionalmente e que considera ter autoridade no assunto, e que, por isso mesmo, evita afirmações categóricas.

*Prof. 03 – não tenho acompanhado as discussões mais recentes sobre gêneros textuais. Compreendo “gêneros textuais/discursivos” como formas específicas de texto, que apresentam características próprias na sua organização estrutural, tais características – perceptíveis na linguagem de um modo geral – estariam vinculadas (condicionadas) à funcionalidade dos textos.*

O orador em questão também estabelece um acordo prévio com seus interlocutores, preservando sua face, para que não tenha sua imagem ferida, mediante suas declarações posteriores. Esse acordo prévio está relacionado ao não acompanhamento, por ele, das discussões recentes na área, e que, por isso, os seus interlocutores (os pesquisadores) devem levar essa questão em consideração na análise de sua resposta. Embora esse acordo consista em dizer que ele, o orador, não tem acompanhado as discussões sobre o assunto, o orador utiliza-se do argumento por definição (argumento quase-lógico) para mostrar que como professor, interlocutor a quem cabe a palavra ali no momento, tem a condição ou a obrigação de dar uma resposta aos seus interlocutores, ao seu auditório. Pelas suas ações, busca a confirmação do seu caráter, nisto propõe ser ele mesmo um modelo, um exemplo (argumento que funda a estrutura do real). Para

ele, importa apresentar-se diante dos seus interlocutores (em especial dos pesquisadores) como um professor sério, que reconhece as suas limitações. Ao contrário dos professores 01 e 02, o professor 03 não se considera uma autoridade no assunto, mas zela por sua imagem, haja vista a articulação dos argumentos e a clareza da própria definição, construída por um discurso acadêmico, que pode ser facilmente identificado por seus interlocutores.

*Prof. 04 - assumo a concepção de gêneros discursivos enquanto meios das diversas concretizações da produção de sentidos em sala de aula, ou seja, sempre levando em conta as características específicas do momento de produção.*

A argumentação constitutiva da imagem desse professor também se dá pela definição (argumento quase lógico) do que para ele sejam gêneros textuais/discursivos. Em seu discurso, busca uma imagem de sinceridade, diz assumir uma concepção e, como forma de evitar mal entendidos, ou novas perguntas, complementa com uma explicação, ou melhor, com uma justificativa a definição dada. Seu *ethos* se constitui por um valor abstrato (a sinceridade), que ele julga interessante para si diante de seu auditório imediato, os pesquisadores, e ainda para seus alunos. Assim, busca convencer de sua atuação em sala de aula, propondo que consegue estabelecer uma relação entre teoria e prática.

*Prof. 05 – uma concepção interacionista pautada na produção de sentidos e na contextualização de informações intrínsecas e extrínsecas.*

Valendo-se de uma resposta sucinta, com informações/definições bastante gerais, o *ethos* desse professor é de um orador que imagina de seu auditório um conhecimento sobre o assunto, de forma que julga desnecessário e prudente não apresentar maiores explicações. Constrói, portanto, um *ethos* com base no saber que lhe é socialmente conferido como professor, colocando-se, com cautela, diante de uma perspectiva mais ampla da linguagem, evitando entrar na discussão específica acerca dos gêneros textuais. Opta, assim, por esquivar-se de um posicionamento teórico sobre o assunto específico, o que lhe permite preservar também a imagem de professor de Letras e evita que seja analisado por algo de que não parece ter domínio.

*Prof. 06 - Eu, particularmente, nas disciplinas de comunicação e produção textual de língua inglesa, trabalho textos narrativos, descritivos e discursivos. Este último tem a nomenclatura "essay" em inglês. No caso dos gêneros discursivos, são trabalhados no 5º período de língua inglesa e se dividem em ensaios de opinião; ensaios com prós e contras; ensaios com resolução de problemas e etc.*

Contrariamente aos discursos dos outros professores vistos até aqui, o professor 06 assume uma identidade particular, a identidade de professor de língua estrangeira (língua inglesa). Ele defende/constrói sua imagem de professor de língua estrangeira por meio de uma argumentação de caráter quase-lógico, por definição, que consiste em explicar seu entendimento sobre o assunto, estabelecendo uma diferenciação entre o que considera gêneros discursivos e não discursivos. Essa argumentação por definição é ancorada pelos argumentos por divisão: as partes que compõe o todo (os tipos de ensaio que ele mostra). Esse orador se define como um professor que julga ter um conhecimento particular próprio de sua área de atuação, conhecimento este que acredita ser desconhecido do seu auditório mais imediato – os pesquisadores, e que, por isso, necessita de explicações detalhadas. Ao se propor explicar passo a passo suas concepções teórico/práticas, esse professor busca convencer de sua atuação em sala de aula, de sua própria metodologia de trabalho, isto é, ele diz ser um professor didático, que procura facilitar a compreensão, que se preocupa com a aprendizagem do aluno. É, portanto, essa a imagem que tem de si.

### **5.3 - Discutindo o que vimos: a imagem em análise**

As análises acima nos colocam diante de algumas questões. Vimos que todos os professores entrevistados se reconhecem profissionais. Todos eles buscam fornecer uma resposta que julgam satisfatória aos seus interlocutores, todos elegem seu auditório particular (os pesquisadores/ os alunos) e buscam adequar-se a eles.

Considerando que o *ethos* é um saber instituído, que é a resposta para os anseios do auditório, podemos ver que os professores 01 (um) e 02 (dois), embora usando estratégias argumentativas diferenciadas, demonstram, por seus argumentos, certa autoridade no assunto. O professor 01, em específico, delimita e amarra seu discurso, no sentido de evitar uma contra-argumentação. O professor 04 propõe convencer pela justificativa, por trazer o assunto para a sala de aula, afirmando que relaciona teoria e prática no trabalho com os gêneros textuais; o

professor 05 propõe persuadir pela objetividade ou distanciamento pessoal; e o professor 06 se define por didatizar seu conhecimento para o auditório elegido, os pesquisadores e os próprios alunos, o que também pode ser um ponto negativo, uma vez que ele pode está ignorando ou subestimando o conhecimento do seu auditório e/ou dando margem a uma contra-argumentação, em virtude das redundâncias criadas no discurso.

Chamamos a atenção para o caso do professor 03. Ele diz não estar acompanhando as discussões recentes sobre o assunto, e pressupomos que não aleatoriamente ele foi o único a fornecer dados relativos à sua pós-graduação (em área diferente daquela que é foco da pesquisa) ainda não concluída (Ver quadro 01), dados que nos parecem relevantes citar, uma vez que o leitor poderia inferir que, pelo tempo de serviço na instituição (11 anos) e pela parte inicial da resposta, esse professor estaria acomodado. No entanto, constatamos que o efeito de sentido provocado pelo discurso desse professor constitui um *ethos* que se coloca como um modelo de professor, aquele que busca convencer por seu esforço, por seu conhecimento base, articulando um discurso acadêmico/científico.

Como nosso propósito é buscar compreender a imagem que cada professor tem de si, seu *ethos*, acreditamos que, entendendo as constituições discursivas desses professores, entendemos melhor também como eles se constituem como profissionais da área Letras, como formadores de professores de línguas e literaturas, cuja finalidade maior é o ensino e trabalho com os diversos gêneros textuais/discursivos na Educação Básica. Vimos que argumentativamente eles recorrem aos valores que julgam ser importantes para seu auditório, pois como afirma Perelman e Tyteca (2002), todo auditório tem seus valores e cabe ao orador estudar-lhes para garantir a adesão de suas teses. Vimos, ainda, que, todos eles elegeram somente os pesquisadores como auditório imediato; não houve diálogo, por exemplo, com o Projeto-Pedagógico do Curso de Letras do CAMEAM nem tampouco com o perfil dos nossos formandos (Licenciados). No caso dos professores, valores ou qualidades como prudência, moralidade, sinceridade, e, acima de tudo, segurança teórica, acadêmica (ou mesmo evitar demonstrar insegurança), entre outros, foram os seus construtos diante de seus interlocutores, para garantir-lhes a credibilidade.

Vejamos, em síntese, a argumentação de cada um desses professores e a imagem que têm ou fizeram de si no discurso.

Figura 2: A construção do *ethos* dos professores do CAMEAM/UERN\*

PROFESSOR Nº	QUALIDADE/ VALORES EMPREGADOS	ARGUMENTOS UTILIZADOS NO DISCURSO	IMAGEM DE SI – <i>ETHOS</i>
01	Moralidade/seriedade	Argumentação quase-lógica; definição / argumentação que funda a estrutura do real: argumento de autoridade	Professor teórico/ presume certa autoridade no assunto
02	Prudência/compromisso/ Segurança	Argumentação com base no real: ligação ato pessoa	Professor que se reconhece como professor/ admite certa autoridade no assunto
03	Prudência/ racionalidade	Argumentação quase-lógica: definição – Argumentação que funda o real: argumento pelo modelo	Não se considera uma autoridade no assunto, mas se reconhece como professor esforçado/competente.
04	Sinceridade, prático	Argumentação quase-lógica: definição / justificção	Professor teórico-prático
05	Seriedade, prudente	Argumentação quase-lógica: definição	Professor com visões muito gerais
06	Seriedade, didático	Argumentação quase-lógica: definição, divisão	Professor de língua estrangeira, que se propõe facilitador da aprendizagem

\*Tabela elaborada pelos autores do texto.

### Palavras finais

Neste trabalho, investigamos o *ethos* de alguns professores atuantes no Curso de Letras do CAMEAM/UERN, nas habilitações de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os resultados obtidos, por meio de nossas análises, revelam-nos que esses professores se vêem diferentes no discurso, alguns conseguem articular melhor a defesa de suas teses (posturas teórico-práticas) e, conseqüentemente, a defesa de sua própria imagem, seu *ethos*. Outros deixam lacunas facilmente detectáveis, seja pelas relações de distanciamento que preferiram manter com seus interlocutores, por acreditarem que isso não os compromete de todo com a das declarações dadas, seja pelo nível de domínio que têm em relação ao assunto, o que não nos cabe aqui julgar.

Como profissionais de Letras, formadores de docentes de línguas e literaturas, que trabalham diretamente com a linguagem, observamos que esses professores revelaram uma preocupação de se colocarem como bons produtores de discurso, de saber articular seus argumentos em defesa de suas opiniões, para convencerem seus interlocutores e conseqüentemente fortalecerem a sua credibilidade como professores do Ensino Superior. Além disso, observamos que, ao estudar o *ethos* desses professores, pudemos verificar, ainda, um distanciamento entre as imagens que fazem de si e a imagem do que é um professor de Curso de Licenciatura em Letras, cujos egressos são preparados para atuarem como professores da Educação Básica, tendo, como objeto de ensino, os gêneros textuais/discursivos. Por último, ressaltamos, pela análise dos dados dessa pesquisa e de outras desenvolvidas (SOUZA, 2006, 2007, 2008b), que a diversidade de *ethos* dos professores, como profissional das línguas, repercute demasiadamente na própria atuação em sala de aula, no Curso de Letras, e, por conseguinte, na não unidade de uma proposta pedagógica ligada ao Projeto Político-Pedagógico do próprio Curso.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de A.P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 199-, [395ª.]
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. Tradução de M. LATIVO; Y. F. VIEIRA. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- MEYER, M. **A unidade da retórica e seus componentes**: éthos, páthos, logos. In: **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.
- MONTEIRO, J.L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.
- PERELMAN, C. **O império retórico**: retórica e argumentação. Tradução de F. TRINDADE; R. A. GRÁCIO. Porto: Ed. ASA, 1993.
- PERELMAN, C., OLBRESCHTS – T. L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução M. E. GALVÃO. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SOUZA, Gilton Sampaio de. **Argumentação no discurso**: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lílian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa

(Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura:** múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008a.

SOUZA, Gilton Sampaio de (Coord.). **Relatório técnico final de atividades:** Pesquisa “Os Gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino da leitura e produção de textos”. 37 p. Departamento de Letras do Campus Avançado “Profª. Mª Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2006. (Apoio: CNPq/FAPERN).

SOUZA, Gilton Sampaio de (Coord.). **Relatório técnico final de atividades:** Pesquisa “O perfil dos egressos do Curso de Letras do CAMEAM/UERN”. Departamento de Letras do Campus Avançado “Profª Mª Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2007.

SOUZA, Gilton Sampaio de (Coord.). **Relatório técnico final de atividades:** Pesquisa “A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior”. Departamento de Letras do Campus Avançado “Profª Mª Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2008b.

## **A FORÇA ARGUMENTATIVA POLIFÔNICA DO ADJETIVO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS**

**Fernanda Schneider**  
**Universidade de Passo Fundo – Mestrado em Letras**

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar o uso do adjetivo em produções textuais dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a realização deste estudo, apresentamos, num primeiro momento, noções e conceitos sobre a Teoria da Argumentação, desenvolvida inicialmente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, Marion Corel e colaboradores. No interior desse capítulo, destacamos duas seções: a primeira diz respeito à Teoria da Argumentação da Língua e aborda a polifonia, já na segunda, elucidamos alguns aspectos importantes sobre a Teoria dos Topoi e fizemos uma rápida explanação sobre os modificadores. O terceiro e último capítulo compreende o desenvolvimento da metodologia e da análise do *corpus* desta pesquisa, composta por três textos: uma redação, uma narração e um bilhete. Nesses textos, partindo-se da concepção de que a argumentação está na língua, constatamos que o adjetivo não acrescenta sentido à palavra lexical a qual está aplicado, mas altera a força argumentativa desse léxico, e essa argumentação acontece polifonicamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** adjetivo; Teoria da Argumentação; polifonia.

**ABSTRACT:** *This research aims to analyze the use of the adjective in textual productions of the students of Elementary and Secondary Education. For this study, presented at first notions and concepts on the Theory of Argument, originally developed by Oswald Ducrot and Jean-Claude Anscombre, Marion Corel and employees. Within this chapter, we highlight two sections: the first concerns the theory of language and arguments addresses the polyphony, in the second, plain some important points about the theory of top and did a quick explanation on the modifiers. The third and final chapter includes the development of methodology and analysis of the corpus of this research, composed of three texts: an essay, a narrative and a note. In these texts, it is the view that the argument is in the language, we see that the adjective does not add meaning to the lexical word which is applied, but it changes the strength of this argumentative lexicon, and that argument is polyphonic.*

**KEYWORDS:** *adjective; Theory of Argument; polyphony.*

### **INTRODUÇÃO**

Sabemos que o homem é um ser social e racional, e estando ele em contato permanente com seus semelhantes, sempre teve a necessidade de argumentar. Seja para defender seu ponto de vista ou até mesmo para sobreviver. Desde a Grécia Antiga, até os dias atuais, o interesse pela argumentação não é muito diferente. Do ponto de vista da retórica, a argumentação é o conjunto

de estratégias que organizam o discurso persuasivo. Numa perspectiva lógica, a argumentação é um tipo de raciocínio fundado na prova e na demonstração, que procura estabelecer o verdadeiro.

Considerando a concepção tradicional de argumentação, um texto possui sua argumentatividade baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. A estrutura lingüística não tem nenhuma relação com o encadeamento argumentativo do discurso. A argumentação tem como suporte, apenas esses fatos e valores. Nessa perspectiva, a língua desempenha um papel secundário: o de instrumento pelo qual o discurso persuasivo é transmitido; e é considerada como um código pelo qual se transmite uma mensagem. Assim, a língua permanece exterior à atividade argumentativa, pois são as informações veiculadas pela linguagem que promovem a seqüência argumentativa.

Contrariando essa concepção tradicional de argumentação e considerando a linguagem como criatividade, Oswald Ducrot (1977) propõe-se a construir um conceito de argumentação que se distancie dessa noção tradicional. Para o estudioso francês, a argumentatividade está inscrita na própria língua, sendo assim, argumentativa por si mesma.

Assim, este trabalho aborda aspectos da argumentação, e o que se pretende discutir é a relação entre as palavras lexicais (substantivos, verbos) e o adjetivo, suscitando-se, dessa forma, uma reflexão acerca do uso do adjetivo como força argumentativa polifônica. Para isso, tomamos como pressupostos teóricos os da Semântica Argumentativa, desenvolvida por Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre, Marion Corel e colaboradores. Segundo essa teoria a argumentação está na língua, assim, partimos do pressuposto que o adjetivo não acrescenta sentido à palavra lexical a qual está aplicado, mas altera polifonicamente a força argumentativa desse léxico.

## **1. A argumentação na língua**

Neste capítulo, pretendemos sublinhar algumas questões teóricas sobre a Teoria da Argumentação da Língua (TAL) desenvolvida, inicialmente, por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. De acordo com Ducrot (1998) as palavras, organizadoras do discurso, dizem muito mais do que parecem estar dizendo. Assim, o que está explícito, na superfície textual, é um dos

componentes da construção do sentido de um texto, mas não é o único. Para melhor entendermos essas idéias, passamos para a explanação dessa teoria.

### **1.1 A Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot**

Oswald Ducrot desenvolveu estudos sobre os operadores argumentativos, escalas argumentativas e polifonia. Suas contribuições têm exercido grande influência no Brasil, ao que se refere às pesquisas lingüísticas. A Teoria da Argumentação, tem se destacado como uma teoria de sentido alternativo a outras que se têm disponíveis.

Oswald Ducrot é precursor da semântica enunciativa, ele foi o iniciador do estudo que enfatiza a força argumentativa nos enunciados, ou seja, o que conhecemos por *operadores argumentativos*. De uma forma geral, o que esse pesquisador defende é a idéia de que o ato de enunciação tem suas funções argumentativas, ou seja, leva o *tu* a uma determinada conclusão ou a desviar-se dela.

Segundo a visão ducrotiana, dizemos sempre alguma coisa em favor de algo. De acordo com essa afirmação, Ducrot ocupa o conceito de polifonia de Bakhtin, mas na lingüística, questiona a concepção da unidade do sujeito de Benveniste e Bakhtin. Assim, para Ducrot (1988, p.16), um mesmo enunciado traz presente vários sujeitos com status lingüísticos e salienta,

[...] o autor de um enunciado não se expressa nunca diretamente, sempre põe em cena em um mesmo enunciado, certo número de personagens. O sentido do enunciado nasce de do confronto dos diferentes sujeitos: o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que nele aparecem.

De acordo com esta concepção é que se pode compreender a questão das diferentes vozes no enunciado. O texto é argumentativo e o diálogo ocorre entre pontos de vista, assim todo enunciado apresenta certo número de pontos de vista (enunciadores), relativos às situações das quais se fala.

A questão discutida por Ducrot a respeito da polifonia desenvolve conceitos estudados por Bakhtin e propõe uma reflexão importante: as palavras dizem muito mais do que parecem estar dizendo.

Para Carla Moraes (2007, p.01), o estudo de Ducrot,

[...] propõe uma reflexão importante, para os estudos da linguagem porque demonstra que as palavras, organizadoras do discurso, dizem muito mais do que parecem estar dizendo, ou seja, a superfície textual, o que está explícito através das formas lingüísticas é um dos componentes da construção do sentido do texto; não é, pois, o único componente.

Assim, para entendermos as informações de um texto, bem como os efeitos de sentido produzidos por determinado uso da linguagem, temos que, no papel de co-autores desse texto, nos remeter aos elementos que cingem os atos de linguagem.

Ao que se refere ao sujeito, ou melhor, à unicidade desse sujeito, Bakhtin e Ducrot, entre outros, desenvolveram trabalhos demonstrando o equívoco da tese da unicidade do sujeito comunicante.

Ducrot salienta que

De minha parte, penso que essa unidade do sujeito falante é muito menos evidente do que normalmente se pensa; no entanto, parece-me que acarreta muitas dificuldades. Para resolvê-las, constrói-se uma *teoria polifônica da enunciação*, segundo a qual em um mesmo enunciado há vários sujeitos presentes, com status lingüísticos diferentes. (1988, p. 16)

Considerando-se que um mesmo enunciado tem presente vários sujeitos com status lingüísticos diferentes é que Ducrot (1988 p. 16-17), apresenta os sujeitos que remetem a funções diferentes: o *sujeito empírico*: o ser real, o autor; o *locutor*: aquele que fala no texto e a quem se confere a responsabilidade enunciativa e o (s) *enunciador (es)*: que são os pontos de vistas abstratos que apresentados e que podem ser identificados com o do locutor. Num enunciado, apela-se ao discurso do próprio locutor, mas também a pontos de vistas de outros. E nesse sentido, a noção do Outro não é somente a de que este está sempre presente (em que se fala sempre para alguém), como também o seu ponto de vista e de outros está incorporado no discurso do locutor.

O sentido de um enunciado depende da decodificação dos pontos de vistas (enunciadores), no entanto o enunciado dá indicações sobre qual conclusão se “deve” chegar.

Nesse sentido é que a teoria polifônica de Ducrot está associada a uma perspectiva de argumentação na língua e as conclusões retiradas no potencial argumentativo do enunciador podem ser implícitas e assumidas por ele ou não. O estudo envolvendo a argumentação tem-se direcionado em aspectos de coesão, função dos advérbios, conjunções e locuções conjuntivas, e incluímos aqui o adjetivo. A intenção argumentativa de um discurso poderá depender, entre outros fatores, do uso destas palavras.

Ao longo do desenvolvimento da sua teoria, Ducrot e seus colaboradores, vêm questionando e reformulando a teoria de argumentação da língua, que apresenta três versões. A primeira é denominada como a forma *standard* e compreende os trabalhos pertinentes às primeiras noções da teoria. A segunda ficou conhecida pela forma “recente”, apresentada nas conferências de Cali (1988), e tem como principal característica a introdução das noções de polifonia e de *topos* no estudo da argumentação. E, a terceira versão é tratada como a teoria dos blocos semânticos. A seguir, faremos apresentamos noções da Teoria dos *Topois*, elucidando assim algumas idéias acerca dos modificadores.

## **1.2. A Teoria dos Topoi**

A noção de *topos* é desenhada por Aristóteles como um tipo de depósito em que há todo tipo de argumento necessário a um orador para a defesa de sua tese. Ducrot e Ascombe (1995) recuperando esse conceito e adaptando à sua teoria, tomam o *topos* como um lugar argumentativo comum que orienta para determinada conclusão. Essa noção é fundamental para este trabalho considerando-se que tomamos o adjetivo como uma força argumentativa que impulsiona a argumentação para que se cheque a dada conclusão. Retomaremos essa noção no terceiro capítulo.

O *topos* é considerado um elemento intermediário, pois permite a passagem de um argumento (A) para a conclusão (C). Possui três propriedades: a universalidade, ou seja, é partilhado por uma coletividade em que participam o “enunciador” e o “destinatário”; a generalidade, pois tem validade para um grande número de situações similares às da situação específica em que é empregado no enunciado; e a gradualidade, em que duas escalas de valor

podem ser relacionadas pelos *topoi*, duas gradações na passagem do Argumento para a Conclusão, sendo essa passagem uma inferência argumentativa. Dessa forma, a interpretação de um enunciado argumentativo ocorre por meio da identificação do *topos* utilizado na enunciação.

Ascombe (1995) distingue ainda o *topos* intrínseco, o qual precisa de informações alheias ao âmbito lingüístico para a recuperação de sentido para uma unidade lexical, e o *topos* extrínseco, o qual necessita recorrer a outro *topos* para o resgate do sentido.

Os estudos de Ducrot e Ascombe voltam-se a observação da gradualidade do *topos* como força argumentativa. Assim, para os pesquisadores o *topoi* pode ser empregado com maior ou menor força, em determinada situação. A orientação e a força argumentativa são estudadas com a atenção na influência de alguns modificadores. Faremos, a seguir, uma breve elucidação de alguns conceitos a respeito desses modificadores, no entanto interessa-nos neste momento, apenas o modificador “adjetivo” cujo emprego nas redações escolares, é o foco deste trabalho.

### **1.2.1 Os Modificadores Realizantes, Desrealizantes e Sobre-Realizantes**

Os Modificadores são de acordo com Ducrot (1995) palavras que interferem na semântica dos predicados (substantivos e verbos), modificando-os, considerando-se que estes já têm argumentação própria. Para a análise neste trabalho, tomamos apenas os adjetivos, no entanto, apresentaremos uma síntese geral dos modificadores. Encontramos os modificadores divididos em três grupos: os Modificadores Desrealizantes (MD) que atenuam ou invertem, abrandando a força com a qual se sobrepõem os *Topoi* que formam sua significação; os Modificadores Realizantes (MR) que aumentam a força argumentativa do predicado ao qual está relacionado e os Moificadores Sobre-realizantes (MR) que reforçam a aplicabilidade de um predicado ou os *topoi* que constituem sua significação.

Os Modificadores Desrealizantes podem atenuar ou inverter aplicabilidade do predicado, diminuindo a força com a qual se aplicam os *topoi*. Faz-se necessário salientar que os aspectos sintáticos são muito importantes na Semântica Argumentativa de Ducrot. Isso porque, mudando a organização sintática de uma frase, muda-se o sentido e a argumentatividade da mesma. Por essa razão, esse aspecto também será considerado na análise *do corpus*.

Como já foi dito anteriormente, o Modificador Realizante (MR) aumenta a força argumentativa do predicado ao qual é aplicado no enunciado. Assim, um substantivo, por exemplo, pode ser modificado por um adjetivo ou por uma oração adjetiva, aumentando assim, sua argumentação.

Quanto ao Modificador Sobre-Realizante (MS), Raymundo da Costa Olioni (2006) explica que Mariam Marta Garcia Negroni estudou essa categoria e verificou que ela se diferencia dos MD e dos MR, principalmente, porque ao reforçar a orientação argumentativa do predicado sobre qual atua, incide em comentário subjetivo do locutor.

Raymundo Olioni argumenta que,

Na Teoria dos Topoi, então, o Modificador de um termo X é um termo Y que, aplicado a X modifica a argumentação normativa (com DONC) de um X. Assim, X é considerado ponto de partida, tendo somente seu potencial argumentativo aumentado (MR), amenizado (MD atenuador), contrariado (MD inversor) – segundo Ducrot (1995) – ou reforçado (MS), segundo Negroni (1995). (OLIONI, 2006, p. 15)

Partindo-se dessas considerações tão discutidas por Ducrot e apresentadas aqui numa síntese de Olioni, reforçamos a ineficiência de alguns livros escolares e sites que orientam a produção de textos, principalmente dissertações. Muitos desses materiais, orientam que seja evitado o uso de adjetivos, para que não se perpassasse emoções e para que o texto seja imparcial. Como se isso fosse possível. Desde que seja usado de forma competente, pelo autor do texto, o adjetivo pode ser um recurso de grande poder argumentativo. Isso é o que tentaremos analisar, na análise do *corpus*, a seguir.

## **2. Uma análise do Adjetivo com base na Teoria dos *Topoi***

Com base na teoria apresentada, procede-se a uma análise parcial de fragmentos de textos de três gêneros diferentes. A opção por essa diversidade justifica-se pelo fato de que pretendemos analisar a argumentatividade polifônica do adjetivo, por isso consideramos a necessidade de não nos determos a um único gênero. Além disso, temos a pretensão de analisar o uso do adjetivo por alunos de diferentes séries, níveis e classe social (considerando-se que o texto 1 é de um aluno da

escola particular enquanto o texto 3 é de um aluno do noturno, que trabalha o dia todo e está cursando o 1º ano, pela segunda vez). Essa iniciativa é reforçada pelo fato de considerarmos a sala de aula um espaço de produção e leitura de todos os gêneros, e não apenas da dissertação.

Na seqüência, apresentaremos os trechos selecionados, com a respectiva análise. Consideramos importante esclarecer que os trechos analisados encontram-se no corpo do trabalho e, em anexo, os textos transcritos na íntegra.

### **Texto 1 (anexo 1)**

Os trechos analisados a seguir fazem parte de um texto escrito por um aluno do 2º ano do Ensino Médio diurno, de uma escola particular. O tema proposto consistia em um concurso realizado pelo Jornal Zero Hora, em que eram apresentados alguns textos e sugeriria-se que os alunos escrevessem um texto dissertativo sobre o tema “Ficar ou namorar?”.

#### **TRECHO A**

Hoje em dia “namoro” está fora de moda... para alguns. Agora, a maioria dos adolescente e jovens “ficam”. Namoro é um momento muito *importante* na vida da pessoa, já ficar, segundo o que nós jovens definimos é “*passar tempo com alguém, sem qualquer compromisso*”.

Neste trecho, temos o sintagma nominal “momento muito *importante*” em que o adjetivo *importante* qualifica positivamente “o momento”, que por sua vez refere-se ao substantivo namoro. Há, também, o advérbio “muito” que intensifica o significado do adjetivo *importante*. Em uma paráfrase, “momento muito importante”, poderia ser substituído por “momento importantíssimo”, assim, o superlativo de superioridade levaria a um grau ainda mais positivo do sentido do nome. O substantivo namoro teria sua gradualidade alterada de forma significativa nos seguintes sintagmas: “um momento”, “um momento importante” (MR), “um momento muito importante” (MS), “um momento importantíssimo” (MS).

Como podemos observar, o adjetivo “importante” no contexto lingüístico sob análise, funciona como um Modificador Sobre-Realizante (MS), pois reforça a orientação argumentativa do predicado ao qual é aplicado e é argumentativo porque aponta polifonicamente para a presença de dois enunciadores, um dos quais é assumido pelo locutor. Assim, sua função fundamentalmente é a de revelar a posição argumentativa assumida pelo locutor, no discurso.

#### TRECHO B

Nós jovens sofremos a influência da mídia que prega a sensualidade e a liberação dos impulsos, sem censuras como forma de atuação prazerosa e é mais autêntica, mais satisfatória. Tal comportamento leva à promiscuidade sexual, com suas tristes conseqüências.

Neste trecho, chamamos a atenção para o uso de “suas *tristes conseqüências*”. Primeiramente, “suas tristes conseqüências” refere-se à promiscuidade sexual, ou seja, defende-se que os jovens são influenciados pela mídia, a mídia prega que a liberação de impulsos, sem censuras é *prazerosa* (segundo a mídia), mas por fim o aluno argumenta e posiciona-se contra essa idéia, pois afirma que a liberação leva à promiscuidade sexual e essa leva a *tristes conseqüências*. O adjetivo *tristes* é um MD inversor, à medida que inverte a força argumentativa de conseqüências, ou seja, apresenta-se o argumento de que a mídia reforça a liberação dos impulsos como forma de atuação prazerosa e acrescenta-se que isso leva a *tristes conseqüências*. Novamente, percebe-se que o adjetivo revela polifonicamente a posição assumida pelo locutor.

#### TRECHO C

...vai estar sujeita a uma gravidez *indesejada*.

No enunciado exemplificado, o adjetivo “indesejada” assim como o exemplo anterior, funciona como um MD inversor. Temos um atributo do substantivo “gravidez” que se identifica com o ponto de vista do locutor. Neste momento, percebe-se que o aluno retoma tristes conseqüências e *gravidez indesejada* seria, então, uma dessas *tristes conseqüências*.

## Texto 2 (anexo 2)

O texto 2 foi escrito por uma aluna da 5ª série, de uma escola estadual. O tema proposto era o seguinte (retirado da revista Nosso Amiguinho/Agosto de 2007):

Em festa de rodeio...  
... não dá pra ficar parado! Então, agora, é com você:  
observe a figura e escreva como você acha que terminou a festa de peão. (*A figura era de um touro correndo atrás de um menino*).

### TÍTULO

O trágico, mas feliz fim de festa

Temos, no título deste segundo texto, dois adjetivos que se referem a “fim de festa”. A adjetivação, no título, descreve o “fim de festa” do modo como o locutor a vê. Ao mesmo tempo argumenta, pois ao denominar o fim de festa como trágico, utiliza o advérbio “mas” dando ênfase ao adjetivo seguinte “feliz”. Isso acontece polifonicamente porque se evoca outra argumentação. Ou seja, temos diferentes vozes:

E1 [o trágico, mas feliz fim de festa] locutor aprova

E2 [o trágico, mas infeliz fim de festa] locutor rejeita

Assim, no confronto dos pontos de vista, o locutor se posiciona assumindo um e rejeitando o outro. O mesmo acontece no trecho A, a ser analisado a seguir.

### TRECHO A

Após vários dias de festa, a última apresentação estava para acontecer, Tião montava no touro mais bravo e feroz da região, seu nome já dizia tudo, Bandido.

Aqui, *mais bravo e feroz* é um modificador sobre-realizante, ou seja, reforçam a argumentatividade de touro e consiste em um comentário subjetivo e polifônico do locutor. Afinal, não é apenas um touro, é o *mais bravo e feroz*.

#### TRECHO B

Todos tristes com a notícia foram para o quarto em que ele estava e viram que Tião respirou, abriu os olhos e se mexeu.

Neste trecho, temos a elipse do verbo [estavam] e o adjetivo tristes que implica em uma intenção argumentativa particular para que o enunciado seja entendido e dar, se é que é possível assim dizer, emoção à história. Pois, logo em seguida, acrescenta-se as informações a respeito de Tião e desfaz-se a “*tristeza*”, pois “Ficaram todos *felizes*. Tião voltou para casa”. Assim, como é possível observar, a posição do locutor diante da realidade está marcada e é desencadeada pelo uso dos adjetivos.

#### Texto 3 (anexo 3)

O texto 3 foi escrito por um aluno do 1º ano do Ensino Médio noturno, de uma escola pública estadual. A partir da leitura de um texto que relatava a briga entre os moradores de uma pequena vila que havia recebido uma verba para ser aplicada em uma prioridade, o aluno deveria imaginar-se morador da cidade e supor que não poderia estar presente na assembleia. Por essa razão deveria escrever um bilhete para ser lido na assembleia desculpando-se pelo não comparecimento e manifestando-se a favor ou contra a aplicação de toda a verba no asfaltamento da cidade. O trecho a ser analisado é o seguinte:

## TRECHO

Por motivo de força maior eu não pude acompanhar as votações da nossa vila querida.

Neste trecho, o adjetivo “querida” exprime a posição do locutor, assim participa da argumentação, tendo como função: revelar o ponto de vista que o locutor assume em seu discurso.

É fundamental salientar que para a realização da análise neste trabalho consideramos apenas alguns aspectos que envolvem os adjetivos e a argumentação, ficando assim lacunas no estabelecimento de outras relações e aprofundamento de alguns aspectos. No entanto, a rápida análise desenvolvida permite que se tenha uma noção do complexo funcionamento da adjetivação, muito diferentes das regras sintáticas e semânticas propostas pela gramática tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando-se que como professores, nosso maior compromisso é o de facilitar e promover a aprendizagem, estimulando a vontade natural do aluno de aprender, é importante refletirmos sobre as concepções, objetivos e procedimentos que nos convém utilizarmos quando assumimos a importante tarefa de orientar e avaliar os textos que os alunos produzem na escola.

Assumiu-se neste estudo o posicionamento de que em sala de aula, carece dar à linguagem um espaço maior, ou seja, o mesmo espaço concedido à análise da língua. Várias teorias estudam a língua, mais especificamente: a sua estrutura. Neste trabalho, no entanto, priorizou-se uma abordagem semântico-enunciativa, da Teoria da Argumentação da Língua, de Oswald Ducrot. Essa teoria trata de uma proposta semântica que não esquece o lingüístico, ou seja, é uma teoria do discurso que revela como se produz a argumentação, presente em todos os textos.

Conforme explicitado no decorrer deste trabalho, objetivou-se verificar de que modo os adjetivos poderiam exercer força polifonicamente argumentativa. Dessa forma, foi possível identificar o modo como o locutor argumenta pelo uso do adjetivo, nas estruturas em que esses exercem certa influência. Constatou-se que o adjetivo pode exercer grande força argumentativa, se bem empregado no texto, além disso, participa da argumentação, revelando o ponto de vista defendido pelo locutor.

### REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean Claude (org.). *Théorie des topoi*. Paris: Kimé, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BARBISAN, Leci B. *Cadernos de pesquisas em lingüística*. Porto Alegre: PUC, 2004. p.65-76.
- GIACOMELLI, Karina, PIRES, Vera L. (org). *Programa de Pós-graduação em Letras*. N.1 Santa Maria, 1991. p. 23 – 35.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUCROT. Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Provar e dizer*. leis lógicas argumentativas. São Paulo: Global, 1981.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas (SP): Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e topoi argumentativos*. IN: GUIMARÃES, Eduardo (ed.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

MORAES, Carla R A. *Linguagem verbal, argumentação e polifonia*. Disponível em: <:www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista%25201/word%2520e%2520pdf/LINGUAGEM%2520VERBAL.pdf+A+POLIFONIA+DE+DUCROT&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br> Acesso em: 28 de BRIL DE 2007.

OLIONI, Raymundo da C. *Os modificadores na argumentação do locutor*. In: Cadernos de pesquisa em lingüística, Porto Alegre, v.2, n°1, p. 9 -21. 2006

SANTOS, Noemi L. dos. *A polifonia no movimento argumentativo do discurso*. In:

TOLDO, Claudia S. (Org.). *Questões de lingüística*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 27-40).

## Anexo 1

### Texto 1

#### “Ficar” hoje

Hoje em dia “namoro” está fora de moda... para alguns. Agora, a maioria dos adolescente e jovens “ficam”. Namoro é um momento muito importante na vida da pessoa, já ficar, segundo o

Trecho A

que nós jovens definimos é “passar tempo com alguém, sem qualquer compromisso”. Pode ou não incluir intimidades, tais como: beijos, abraços e mesmo, relações sexuais. O ficar nada tem a ver com namorar.

Trecho B

Nós jovens sofremos a influência da mídia que prega a sensualidade e a liberação dos impulsos, sem censuras como forma de atuação prazerosa e é mais autêntica, mais satisfatória. Tal comportamento leva à promiscuidade sexual, com suas tristes conseqüências.

Trecho C

Nós somos pressionados a abandonar hábitos conservadores e a adotar as práticas “pecaminosas” ditas pela cultura social. Embora, aparentemente, haja muitas vantagens no “ficar”, as desvantagens, especialmente para a mulher, são inúmeras também. Entre elas podemos mencionar o fato de que vai ficar mal vista, mal falada, vai estar sujeita a uma gravidez indesejada, enfim, muitas são as conseqüências. É importante que se lembre que na é um objeto descartável usado agora, jogado fora depois. Também, o “ficar” tem suas vantagens. Nós podemos não estar certo se queremos realmente namorar, então, melhor deixar claro que não há compromisso do que assumir algo que será realmente falso.

Poder sair por aí sem dar satisfação de nossos atos, pois esta história de ficar, não exige fidelidade. Ou seja, se surgir um outro gatinho ou gatinha, nós não vamos pensar duas vezes para curtir o momento.

Portanto, quando se fica, não há compromissos de que aquela relação vai continuar. Não há muitas cobranças, mas também não há certeza de que nós vamos ter colo quando estivermos tristes e precisando de alguém.

## **Anexo 2**

### Texto 2

#### O trágico, mas feliz fim de festa

TRECHO A

Após vários dias de festa, a última apresentação estava para acontecer, Tião montava no touro mais bravo e feroz da região, seu nome já dizia tudo, Bandido.

Esse era o desafio: o peão que conseguisse montar ao menos oito segundos nesse touro.

Chegando a vez de Tião, ele montou. Tião caiu do touro Bandido, esse touro por sua vez resolveu pisotear Tião, que com situação grave saiu e foi para o hospital. Logo após, o médico deu a notícia de que Tião estava em coma e iria ficar assim por dois ou mais meses. Tião naquela situação ficou por mais de um mês e meio. Certo dia, o médico foi visitá-lo e logo após vê-lo foi avisar aos parentes que ele estava morto.

TRECHO B

Todos tristes com a notícia foram para o quarto em que ele estava e viram que Tião respirou, abriu os olhos e se mexeu. Ficaram todos felizes. Tião voltou para casa, mas vocês acham que ele parou de montar? Não mesmo. Ele continuou a competir em Barretos, mas é claro, bem longe do Bandido.

### Texto 3

#### Assembléia dos moradores!\*

TRECHO

Por motivo de força maior eu não pude acompanhar as votações da nossa vila querida. Pesso desculpas a todos. O motivo foi doença familiar que eu tive que me ausentar da Vila durante este mês e retornarei somente quando o meu familiar melhorar.

Eu poderia dizer a minha vontade nesse bilhete, mas não. Vou deixar, porque eu sei o que vocês escolherem para nossa vila vai ser o melhor. Desculpa o não comparecimento.

Atensiosamente, (nome do aluno).

Obrigado pela atenção.

Desculpe.

\* Texto na íntegra.

## **IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA INTERAÇÃO SOCIAL**

**Edigar dos Santos Carvalho<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a concepção da identidade indígena, da etnia Xukuru, livre de estereótipos históricos e tradicionais. Observando que a identidade de um povo não é marcada por um único aspecto que o diferencia de outros grupos, mas sim, por um conjunto de práticas sociais vivenciadas entre os membros do grupo e a sociedade.

**PALAVRAS CHAVES:** Identidade, Índio, Xukuru

**ABSTRACT:** *This paper aims to present ideas on the design of the indigenous identity of the ethnic Xukuru, free of stereotypes and traditional center. Notice that the identity of a people is not marked by a single aspect that differentiates from other groups, but by a set of social practices experienced between group members and society.*

**KEYWORDS:** *Identity, Indian, Xukuru*

### **Introdução**

O presente estudo objetiva suscitar reflexões em torno da construção da identidade indígena livre de paradigmas históricos. Para a consecução da proposta, trabalharemos com o povo da etnia Xukuru, localizado em Pesqueira - PE, e que tem demonstrando ser um dos grupos mais atuantes nas lutas pelos direitos indígenas no Nordeste. O trabalho será norteado pela concepção de sujeito sociológico, apresentada por Hall, em seu livro “*A identidade Cultural na Pós-Modernidade*” (1999[1992]), a qual a interação entre o Eu e o mundo exterior revela a estrutura dos valores sociais projetados na construção da identidade.

Inicialmente faremos algumas considerações sobre o período histórico do Brasil Colônia, promovendo uma análise sobre o contato intercultural dos portugueses com os índios e os impactos proporcionados pelo povoamento português, principalmente, para as comunidades indígenas.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística na UFPE.

Posteriormente, apresentaremos algumas mudanças sociais a partir da criação de Leis, e da participação e competência dos índios na sociedade não-índia. Em seguida, faremos uma breve exposição em torno dos contatos intercomunitários e suas conseqüências para as línguas nativas.

Finalizaremos realizando uma análise do povo Xukuru ressaltando a ausência de paradigmas históricos tradicionais para o reconhecimento dos seus membros, como também, para a construção étnica desse povo. Deixando evidente, que a identidade pode ser constantemente reelabora e recriada no contato, pelo processo de alteridade.

## **Os índios e a construção histórica do Brasil**

Segundo Prado Junior (1997), as informações demográficas as quais temos conhecimento, sobre a Colônia, revelam-se precárias em decorrência da irregular e assistemática coleta de dados. Os agrupamentos estatísticos habituais desse período se destinavam somente a propósitos militares e eclesiásticos. Isto é, nem sempre os recenseamentos eram congruentes com a realidade do Brasil Colônia, pois interesses particulares dos órgãos norteavam todo o processo de levantamento da população.

Somente no final do século 18, a metrópole revelou interesse em contabilizar a população de forma geral. Prado Junior (op. cit.) chama a atenção para o fato de o recenseamento ter sido realizado, porém seus dados nunca foram divulgados oficialmente, embora, seja possível obter conhecimento deles por meio do Cons. Veloso de Oliveira, em sua obra a Igreja do Brasil, publicada em 1819. Na obra, ele apresenta uma estimativa superior a 3.000.00 habitantes na Colônia. “Na data em que ele escreve, orçava em cerca de 4.400.00, incluindo os índios não domesticados que avaliavam, sem grande base, em 800.000 (Prado Junior, op.cit.: 36). Este valor aproximado da população indígena revela-nos a proporção de habitantes existentes no Brasil Colônia. Esses dados são importantes para que possamos depreender as conseqüências dos choques culturais do “povoamento” português para as populações indígenas.

A consciência da formação do Brasil colonial é importante, sobretudo, pelo fato de os conhecimentos absorvidos entre os séculos 16 e 19 serem frutos de numerosas interpretações (Wehling & Wehling, 1994). Quanto à realidade histórica, estes autores chamam atenção para o fato de “a imagem que dela fazemos é o resultado dessas interpretações, as quais, como acontece

com qualquer ciência, freqüentemente ‘corrigem’ e refutam explicações e pontos de vistas anteriores, que pareciam solidamente assentados” (Wehling & Wehling, op. cit.: 13). Uma compreensão mais ampla do contato entre as culturas, durante os séculos supracitados, permite-nos entender as mudanças culturais pelas quais os povos indígenas vêm passando decorrentes da vivência intercultural dos povos, nem sempre benéficas.

Estudos realizados nas últimas décadas refutam a idéia de descobrimento do Brasil, por parte dos portugueses. Por esta razão, é consenso entre os estudiosos, principalmente, sobre os detrimientos ocasionados pela ação “colonizadora” dos portugueses direcionada às comunidades indígenas, as perdas culturais das pequenas aldeias. Vítimas de uma ilusória superioridade cultural lusitana, os índios foram oprimidos e massacrados, além de terem sua cultura hostilizada e reprimida por meio de castigos. No Brasil, a extinção de línguas indígenas, por exemplo, deu-se com a expulsão dos jesuítas do país e a imposição da língua portuguesa como idioma oficial pelo Marquês do Pombal, como nos lembra Leite (1999). O Diretório Pombalino impediu a atuação do clero nos estabelecimentos de ensino, pois “os padres jesuítas ensinavam o Tupi e as lições eram ministradas juntamente com o Português” (Tersariol, 1970:67). A imposição da língua portuguesa como idioma oficial, proibindo o uso das línguas nativas, resultou na morte de vários dialetos e línguas indígenas. Segundo Tovar, “uma língua não se estende por grandes territórios se os que a falam não tiverem meios” (1973:381). A repressão contra a cultura dos nativos não se limitou tão-somente aos aspectos culturais e lingüísticos, muitas aldeias foram dizimadas e suas terras empossadas por pessoas com influência política. Como exemplo, salientamos o caso da etnia Xukuru, em Pernambuco, que em função do processo histórico pelo qual esse povo transitou, a nação foi expulsa de suas terras, chegando ao ponto de em 1879, as aldeias indígenas Xukuru serem consideradas extintas (Souza, 1992), essa dispersão proporcionou, além da desintegração do grupo, a morte da língua nativa. Sacrificados por uma ideologia de preconceito cultural, os índios, no Brasil, foram, considerados não-aculturados. Portanto, muitos sofreram perseguição ao longo da história deste país e outros continuam sendo injustiçados.

## **Transformações culturais**

O cenário brasileiro tem passado por transformações decorrentes da valoração e conscientização da preservação das culturas indígenas. Desde a criação da lei nº 6.001- de 19 de Dezembro de 1973, conhecida com Estatuto do Índio (EI)<sup>2</sup>, e da incorporação do Índio na Constituição Federal, em 1988, com um capítulo especial para o tratamento das questões indígenas, vários campos das Ciências Humanas têm voltado seus trabalhos para as questões indígenas, além de o Governo Federal ter criado medidas sociais de inclusão do índio várias esferas sociais.

Essas alternativas de inclusão objetivam sanar as injustiças vivenciadas pelos grupos indígenas em todas as regiões do país. Os índios possuem uma cultura diferenciada, portanto, necessitam de uma assistência não-convencional e inclusiva na sociedade não-índia. A exemplo, temos a reportagem publicada no Diário de Pernambuco, em 20 de novembro de 2008, no caderno de economia, sobre a abertura de 300 vagas de estágios, para índios, na Caixa Econômica Federal, em todo o Brasil, objetivando proporcionar aos índios novas oportunidades de crescimento intelectual e profissional a fim de torná-los mais aptos a reivindicar direitos e propiciar melhorias em suas comunidades. Há, ainda, vagas em Universidades Públicas. Segundo a reportagem do Jornal do Commercio, publicada em 16 de novembro de 2008, a Universidade Federal de São Carlos, no interior paulista, abriu vestibular para 57 vagas para índios de todo o território Nacional, na primeira edição do concurso 3 pernambucanos foram aprovados, todos da etnia Xukuru. Vale ressaltar também o papel das Instituições Federais, em especial, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pela criação de um curso exclusivo para formação de professores indígenas. O Governo pernambucano, também, objetivando melhorar a política de Educação Indígena criou o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI), o qual é presidido pelo índio Agnaldo Xukuru.

As propostas supracitadas possibilitam à sociedade uma nova visão dos índios, revelando a capacidade de organização e valoração dos grupos. Por outro lado, há não-índios resistentes à inclusão dos índios aos segmentos da sociedade não-índia, alguns renegam e desprezam as culturas dos nativos e muitos ainda criticam a proteção diferenciada destinada aos indígenas. Isso é decorrente da imagem depreciativa perpetuada de índios vagabundos e bêbados. Uma representação não correspondente ao índio. Isto é, a idéia de acúmulo de bens fazia parte cultural

---

<sup>2</sup> O Estatuto do Índio por ser encontrado no site: [http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto\\_indio.html](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html)

portuguesa, diferentemente, muitas comunidades indígenas, que viviam no Brasil, não cultivavam esse ideal de vida. Diversos povos eram nômades e não se preocupavam em acumular riqueza, essa postura divergia da conduta portuguesa, e, por isso, os índios foram adjetivados de preguiçosos.

Um impasse encontrado por muitos indígenas é a aceitação da sua cultura por não-índios desconhecedor da multiculturalidade da nossa nação. A visão do índio defendida por muitos leigos é a “mítica”, a qual o índio “puro” deve viver nu, morar nas matas, usar adereços constantemente, pintar o corpo, falar línguas ou dialetos diferentes etc. Essa postura é equivocada. Há índios que vivem assim, os chamados “isolados”, por outro lado, algumas comunidades indígenas mantêm relações com as não-índias, os chamados “semi-integrados”, e, existem os índios “integrados”, estes assimilam muito da cultura não-índia e procuram participar dessa sociedade para garantir os direitos das aldeias (EI, op. cit.). Temos como exemplo, a participação política do índio Juruna, eleito deputado Federal. Ele cumpriu mandato de 1983 a 1987. A atuação na política de Juruna não tirou a sua indianidade, pois, para ser índio necessariamente, não é preciso viver “isolado”.

Atualmente, no Estado de Pernambuco, os índios estão bem atuantes na política local. Segundo reportagem publicada no Jornal do Commercio, em 9 de novembro de 2008, somente no Estado, 12 vereadores foram eleitos no último pleito. Isso nos revela a participação efetiva dos índios no maior processo democrático para escolher seus representantes na política. A etnia Xukuru elegeu dois vereadores, dentre eles, Agnaldo Xukuru (PT), presidente do CEEI. A relevância de representantes índios nas Câmaras é decorrente do fato dos índios serem os agentes mais apropriados para decidirem e lutarem por seus direitos, e não, os não-índios.

Justamente, por terem uma representação mais ativa na política, em outubro passado, líderes indígenas de 10 etnias estaduais foram, a Assembléia Legislativa do Estado, solicitar políticas de seguranças no combate à violência aos índios no Estado. De acordo com matéria publicada pelo Jornal do Commercio, em 16 de outubro de 2008, Pernambuco é o terceiro lugar com maior número de homicídio contra índios, pois em 2007 sete índios das etnias Xukuru e Capinauá foram assassinados. Essa violência é oriunda da ignorância, desvalorização e desconhecimento da contribuição das culturas indígenas para a formação da Identidade Nacional. É primordial o desenvolvimento de políticas educacionais que viabilizem a conscientização do

---

processo intercultural vivenciado pelas comunidades, a fim de eliminar preconceitos infundados às culturas das comunidades desfavorecidas economicamente.

## **Mescla intercomunidades**

Os homens desenvolveram, ao longo do processo evolutivo, diversas representações semióticas para expressar suas idéias, desejos etc (Lopes, 1975). Cada cultura tem suas formas de representação, e elas, por sua vez, correspondem a todo conhecimento adquirido, desenvolvido e reelaborado pelas comunidades. O desenvolvimento de línguas pelas civilizações, por exemplo, promoveu o surgimento de várias representações **sonoras** ou **gráficas** dotados de **sentidos**, respectivamente, **significantes** e **significados** para Saussure (2004,[1915]), segundo ele, a língua é um sistema sujeito a regras, além de considerá-la um produto social. Isto é, sendo produto social, ela refletirá toda a cultura de um povo.

Estas observações da relação entre a linguagem e a cultura são pertinentes, tendo em vista o processo colonizatório português do Brasil. Durante muito tempo, as línguas e dialetos indígenas conviveram com a língua portuguesa e com línguas e dialetos africanos. Dessa forma, “línguas distintas ou coexistem à medida que se compartimentalizam com vistas às suas respectivas funções sociais, ou se cruzam, combatendo-se umas as outras pela conquista de um espaço social próprio” (Tarallo & Alkmin, 1987:09). Nesse caso, temos uma mescla intercomunidades proveniente da coexistência de várias línguas que se misturam. Esse cruzamento de línguas se torna prejudicial à medida que uma língua se impõe as outras e ameaça a sobrevivência das demais. Esta sobreposição lingüística foi uma das marcas do povoamento português. Muitas aldeias foram dizimadas, povos foram perseguidos, línguas foram extintas, principalmente, com o diretório pombalino, citado anteriormente. Para maiores detalhes sobre o Diretório, ver Araújo (2007)<sup>3</sup>. Todas essas transformações culturais instigam reflexões sobre o que é ser índio, na perspectiva do próprio índio, diante das modificações sociais que o contato intercultural trouxe para esses povos no decurso histórico.

---

<sup>3</sup> ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. Língua e identidade: reflexões discursivas a partir do diretório dos índios. Maceió. EDUFAL, 2007.

## O caso Xukuru

As culturas indígenas passaram por transformações ao longo do tempo, criaram novas formas de expressão e vivem em constante reformulação. Nesse cenário cultural surgem muitas indagações sobre o que é ser índio na atualidade. É possível criar um paradigma para identificar um índio? Qual é a idéia pré-concebida de índio, perpetuada pela sociedade? Se a língua faz parte da cultura de um povo, uma nação indígena desprovida de língua está destinada a não ter cultura? O que leva uma pessoa a se identificar e ser reconhecida como índio por uma comunidade indígena? Essas questões se relacionam pelo fato de que as concepções do estereótipo de índio, propagadas pelas gerações, revelam-se insuficientes diante das transformações socioculturais, pelas quais os índios vêm construindo e reconstruindo a sua indianidade.

Os índios Xukuru são exemplos de que estereótipos sobre os índios são ilusórios. Eles não apresentam a visão tradicional e histórica que muitos têm do que é ser índio. Embora, em sua maioria, vivam na Zona Rural da cidade de Pesqueira, PE; eles usam roupas, moram em casas, muitos são brancos, pardos, caboclos etc. Devemos evitar propagar a imagem difundida do índio da literatura nacional sem uma reflexão mais crítica, pois essa imagem possibilitou a criação, no imaginário nacional, de um ideal folclórico de índio. Precisamos compreender que todas as culturas são diferentes e que existem várias formas de cultivá-las e preservá-las. É um equívoco criar modelos para determinadas culturas ou acreditar na superioridade de algumas e inferioridade de outras. É necessário compreender que as culturas se renovam para atender a diversidade multicultural das nações. Isto é, dentro de uma mesma nação ocorrerá uma vasta representação simbólica dos grupos, tendo em vista, as dicotomias reveladas por eles. Se a população brasileira não-índia apresenta-se heterogênea, por que os brasileiros índios, situados em diversas localidades do país, deveriam ser homogêneos? Não podemos esperar que todos os índios compartilhem dos mesmos hábitos. Devemos evitar criar um estereótipo de índio e desejar que todos sejam iguais.

Observemos, por exemplo, no carnaval. Muitas pessoas saem às ruas representando um paradigma de “índio”, carregando apenas um recorte do que o senso comum dos leigos acredita

ser índio. Utilizando adereços com palhas, penas e bijuterias de fabricação artesanal, procuram representar, muitas vezes de forma caricata, o que eles acreditam ser um indígena, e essa representação, não os tornam índio. Por outro lado, temos índios que não utilizam adereços, vivem nas cidades, participam de todo o processo de modernização das sociedades e continuam sendo índios.

É importante compreender que não há modos de vida, práticas sociais ou paradigmas que definam a identidade indígena de alguém. A construção dessa identidade não está interligada a herança de traços físicos, tão pouco a atividades ou hábitos nativos, tão pouco a heranças lingüísticas. Se os portugueses de hoje não são iguais aos do século 15, e nem por isso, deixam de ser portugueses, por que os índios da atualidade devem ser iguais aos do século 15, para serem índios? A concepção de índio referente à época do descobrimento do Brasil, não corresponde mais a todos os grupos indígenas, logo, essa visão histórica não serve como paradigma de alusão e identificação da indianidade. Para Souza (op. cit.: 22), “a etnicidade é constantemente sujeita à redefinição podendo ser até manipulada pelos indivíduos, pois os indivíduos podem manipular a conduta em deferentes situações”.

Outro fator que merece destaque é a ausência de línguas e dialetos para muitas comunidades, como exposto anteriormente; muitos são os fatores impulsionadores do desaparecimento das línguas. No entanto, é preciso compreender que a perda de uma língua não implica necessariamente no desaparecimento total da cultura de um povo, pois a língua não é a cultura, ela a integra. O desaparecimento de idiomas é comum nas relações entre línguas em contato. No caso do Brasil, e em especial no caso Xukuru, a perda da língua não impediu a continuação da luta pelas causas indígenas e pela preservação de alguns rituais, Souza (op.cit.) nos quais as poucas palavras da língua nativa dos antepassados funcionam como *code-switching*. Isto é, os sistemas se intercalam na mesma sentença. (Tarallo & Alkmin, op. cit.). A nação Xukuru desenvolveu novas formas de representação da cultura do seu povo em língua portuguesa, mesmo praticando seus cultos religiosos indígenas, também desenvolvem práticas cristãs (Souza. op. cit). A ausência de uma língua nativa não os impediu de reivindicarem as terras que foram dos seus ancestrais, e, que redefinissem a concepção da indianidade do “Ser Xukuru”.

Souza (1994, p. 17) apud Coracini afirma que “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. Essa concepção acerca da diferença é complexa, tendo em vista que certos aspectos que diferenciam determinados indivíduos servem de base para o seu reconhecimento como membro de certos grupos. Isto é, o que diferencia um índio de um não-índio serve para a categorização e aceitação do índio ao grupo indígena. Assim, podemos dizer que índio é aquela que por alguma razão se auto-afirma índio e é reconhecido pela sua comunidade com tal. Essa concepção livre de estereótipos faz parte da concepção do “Ser Xukuru”, Souza (op. cit.). Se as culturas se transformam sempre porque a visão primitiva de índio também não pode mudar? Os Xukuru não estão presos aos conceitos tradicionais e históricos difundidos pela sociedade da etnicidade indígena.

O conceito para a construção da identidade dos índios Xukuru, é a de sujeito sociológico, no qual “a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade” (Hall, 1999 [1992]). Isto é, a construção e legitimação étnica Xukuru são marcadas pela atuação social do grupo, tendo sua luta pelos direitos indígenas, reconhecida pelos Órgãos Governamentais, ONG e pelas outras comunidades indígenas do Nordeste, soma-se ainda as pesquisas desenvolvidas por estudiosos nacionais e estrangeiros.

Segundo Souza (1992), os movimentos reivindicatórios pela posse das terras do povo Xukuru iniciaram-se em 1988, ano da incorporação dos índios na Constituição Federal. A questão da terra extravasa a simplicidade da definição territorial, pois a terra é vista como uma questão de sobrevivência. Ou seja, novas problemáticas englobam a definição da etnicidade Xukuru, como precisão interna, legitimando ou não a participação de indivíduos à vida na comunidade e aos direitos indígenas (Souza, op. cit.). Dessa forma, tornava-se necessário o reconhecimento de pessoas pelos membros mais velhos da comunidade. Para Boudieu apud Souza (op. cit.: 99)

“existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida de afirmar oficialmente a diferença.”

Então, a identidade será construída tendo como base a estrutura organizacional do grupo e sua legitimação pelos órgãos e comunidades não-índias. Os Xukuru estabelecem as diferenças entre

indos e não índios “a partir da vivência e experiência da comunidade” (Souza, op. cit: 140). Nesses casos, a região de origem e o grau de parentesco servem de base para o reconhecimento da etnicidade do indivíduo. Essa prática do povo Xukuru, exemplifica a idéia de identidade construída por meio das relações sociais.

Durante muitas décadas os índios foram obrigados a saírem de suas terras, em função das precárias condições de vida. A falta de chuvas para o trabalho no campo levou os nativos a migrarem para as áreas urbanas e para aldeias com favoráveis condições de subsistência. No entanto, a devolução das terras para os índios, sua estrutura social, suas lutas e direitos adquiridos contribuem para reafirmar e legitimar, juntamente, com a vivência do grupo, a identidade étnica Xukuru.

## **Considerações finais**

A construção da identidade de um grupo indígena não pode ser norteadada por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais. A identidade cultural é aquilo que em princípio diferencia um indivíduo do outro, e, ao mesmo tempo, é aquilo que o faz ser reconhecido pelo grupo, isto é, são relações geridas por natureza aparente e distinta, portanto, é na alteridade que se constrói uma simbologia que proporciona a incorporação dos agentes envolvidos nas práticas sociais a determinadas comunidades.

As concepções expostas neste breve estudo não objetivaram normatizar a indianidade, mas, fomentar novas reflexões sobre o processo de etnicidade de um indivíduo que se reconhece como integrante de uma comunidade, que é capaz de identifica outros agentes da tal comunidade, e esta, por sua vez, o reconhece e o aceita com membro. Dessa forma, fica claro que a identidade indígena ou o reconhecimento étnico de um indivíduo está sujeito somente a aceitação e reconhecimento dos próprios índios, e não pelo não-índio. Este, por não pertencer à comunidade, não detém autoridade para reconhecer alguém como sendo índio ou não. Isto porque, a visão do não-índio nem sempre é convergente com a do índio sobre a identidade indígena.

As próprias comunidades são responsáveis pela transfiguração de paradigmas, isto é, há uma reelaboração das identidades do grupo em função da sua sustentabilidade sócio-política. Essa redefinição étnica da identidade propicia, na conjuntura social atual, uma ruptura com

paradigmas tradicionais do que é “ser índio”, possibilitando o fim de estereótipos e uma reeducação social objetivando o reconhecimento, a valorização e o respeito dos índios e das suas comunidades pela sociedade não-índia. Logo, reconhecer a identidade étnica extrapola a visão simplista perpetuada somente pela avaliação estética.

### **Bibliografia**

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: Maria José Coracini. (Org). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades* Organização Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 239-256.

DIARIO DE PERNAMBUCO. Política. p. 4. Recife, domingo, 9 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Caderno de Economia. p. B1. Recife, quinta-feira, 20 de novembro de 2008.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 3ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JORNAL DO COMMERCIO. Caderno Cidades. p. 8. Recife, quinta-feira, 16 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Caderno Cidades. p.10. Recife, domingo, 16 de novembro de 2008.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanistas. FFLCH/USP, 1999.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. 5ª. ed. São Paulo, Cultrix. 1975.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística Geral. 24ª. Cultrix. 2004.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva. As fronteiras do ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste. Dissertação de mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Mestrado em Antropologia. UFPE. Setembro de 1992.

TARALLO. F. & ALKMIN, T. Falares Crioulos: Línguas em contato. São Paulo. Editora Ática. 1987.

TERSARIOL, Alpheu. Manual de Gramática Histórica. Livraria Nobel S.A. 5. ed, São Paulo, 1970

TOVAR, Antonio. Tapuias, Tupis e Incas: paralelos no velho mundo. In: Revistas de cultura vozes. n. 5. 1973, ano 67.

WEHLING, Arno. & WEHLING, Maria José C. de. Formação do Brasil Colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

## O USO DO MODO IMPERATIVO EM REVISTAS EM QUADRINHOS DO MENINO MALUQUINHO

Jeferson da Silva Alves\*

**RESUMO:** Neste artigo, analisar-se-á o uso do modo imperativo em suas variantes: indicativa e subjuntiva, em *corpus* constituído de diálogos de revistas em quadrinhos do Menino Maluquinho, em contexto discursivo exclusivo do pronome *você*, contexto em que a tradição gramatical prescreve categoricamente o uso da variante subjuntiva. À luz da teoria da Variação Sociolingüística Quantitativa, modelo Laboviano, considerar-se-á a influência das variáveis independentes: i) Polaridade da estrutura; ii) Ausência e presença (tipo) de clítico; iii) Paradigma verbal e iv) Conjugação verbal. Para a análise estatística do fenômeno lingüístico, submeter-se-á os dados ao pacote de programas de regras variáveis *GoldVarb 2.0* que relaciona às formas variantes aos contextos lingüísticos (variáveis independentes) envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Uso do modo imperativo; Variação lingüística; Revistas em quadrinhos.

**ABSTRACT:** *In this article, the use in the imperative way in its variants will be analyzed: indicative and subjunctive, in consisting corpus of dialogs of Comic books of the Menino Maluquinho, in exclusive discursive context of the pronoun você, context where the grammatical tradition categorically prescribes the use of the subjunctive variant. To the light of the theory of Quantitative the Sociolinguistic Variation, Laboviano model, it will be considered influence of the independent variable: i) Polarity of the structure; ii) Absence and presence (type) of pronoun; iii) Verbal paradigm and iv) Verbal conjugation. For the analysis statistics of the linguistic phenomenon, one will submit the data to the package of programs of changeable rules GoldVarb 2.0 that it relates to the variant forms to the linguistic contexts (changeable independent) involved.*

**KEY WORDS:** *Use in the imperative way; Linguistic variation; Comic books.*

### 1. Palavras iniciais

As sentenças em (1) e (2) ilustram a variação no uso do modo imperativo no português brasileiro (PB) falado e em alguns contextos de escrita [+ *dialogada*] – como é o caso das Histórias em Quadrinhos (HQ) produzidas em algumas regiões do país.

#### (1) Imperativo associado ao modo indicativo

---

\* PUC-MG/PREPES.

(1a) **Disfarça**, Bocão! Vem vindo duas gatinhas em nossa direção (*Agarrem essa planta!*).

(1b) Não se **preocupa** filho! É só uma verruginha... (Adaptado de *E aí?! Vai ficar parado?*)

## (2) Imperativo associado ao modo subjuntivo

(2a) **Coma** mais pizza, filho! Você está acima do peso! (*Pedala, Maluquinho*)

(2b) Não **faça** isso, moça! Detesto ver menina chorando! (*Que cabelo doidão é esse?*)

No português brasileiro, podemos encontrar as quatro possibilidades supracitadas para expressar *ordens* e *proibições* (em co-ocorrência) com preferência por uma variante ou outra, como demonstram pesquisas,<sup>1</sup> a depender da região geográfica: 1) Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste: preferência pelas formas associadas ao modo indicativo (cant**A**, beb**E**, part**E**) e 2) Região Nordeste: preferência pelas formas associadas ao modo subjuntivo (cant**E**, beb**A** e part**A**).

As gramáticas normativo/prescritivas<sup>2</sup> aceitam as duas possibilidades de uso para expressão variável do imperativo, excetuando o imperativo associado à forma do indicativo na polaridade negativa como no exemplo em (1b).

Como prescreve a tradição gramatical, o imperativo é um modo verbal derivado de outros dois modos verbais: presente do indicativo e presente do subjuntivo. Veremos, a seguir, sob a ótica da tradição gramatical, as especificações para o uso do modo imperativo:

a) A segunda pessoa do singular *tu* e a segunda pessoa do plural *vós* (na polaridade afirmativa) são derivadas do presente do indicativo, suprimindo o –S final;

---

<sup>1</sup> Seguem em ordem alfabética os trabalhos produzidos sobre o imperativo e utilizados para o auxílio na confecção desse trabalho: Alves; Alves (2005; 2006a; 2007); Alves (2006; 2008); Andrade; Melo; Scherre (2007); Borges (2005); Cardoso (2003); Cardoso (2007); Jesus (2006); Reis (2005); Sampaio (2001); Santos (2007a; 2007b); Scherre (2002; 2003; 2004; 2005; 2007); Scherre; Cardoso; Lunguinho (2005); Scherre et alli (1998; 2000; 2005; 2006); Smaniotto (2005).

<sup>2</sup> Cf. Bechara (1999); Cegalla (2002); Cipro Neto; Infante (1998); Cunha; Cintra (2001); Faraco; Moura; (2002); Rocha Lima (2001); Sacconi (1994); Tufano (1997).

b) Para as demais pessoas e para os pronomes chamados de “tratamento” (como o pronome *você*, por exemplo) assim como todas as posições do imperativo na polaridade negativa derivam do presente do subjuntivo.

## 2. Contexto discursivo das revistas em quadrinhos do Menino Maluquinho

O contexto discursivo dos diálogos das HQ do Menino Maluquinho é de uso exclusivo do pronome *você*, contexto em que a tradição gramatical prescreve o uso do modo imperativo associado às formas do subjuntivo (cantE, bebA, partA) tanto para polaridade afirmativa quanto para polaridade negativa. Contudo, percebemos o uso do imperativo associado ao indicativo com frequência global de 72.4% em estruturas afirmativas e negativas como demonstraremos no corpo deste trabalho.

Portanto, em se tratando do uso do modo imperativo, não se tem relação muito clara no que diz respeito ao uso do *tu* ou *você* como prescreve a tradição gramatical. Como demonstram as análises em grande parte do território brasileiro, as formas associadas ao indicativo são as formas que gozam de mais prestígio social, já que, como sabemos, a região Nordeste é estigmatizada e sofre muito preconceito lingüístico, muitas vezes caricaturado na mídia, fortalecendo mais ainda a visão preconceituosa em relação a tais falantes. Assim sendo, “a variação do imperativo é um fenômeno que nos ajuda[rá] a concretizar a idéia de que este preconceito não é fruto da defesa pelas formas que seriam gramaticalmente corretas, mas sim de uma perseguição às formas estigmatizadas” (ANDRADE; MELO; SCHERE; 2007, p. 11). O critério para se estigmatizar uma variante, segundo Andrade, Melo e Scherre (2007, p. 11), “não é o seu grau de aproximação à norma gramatical: o critério é, sem dúvida, a classe ou comunidade social onde esta se manifesta”.

## 3. Metodologia de análise

Os diálogos analisados na presente investigação fazem parte do gênero textual história em quadrinhos (HQ) e “apresenta[m] situações de diálogo num registro muito próximo ao da linguagem popular [...] resultando em um texto mais espontâneo e, conseqüentemente,

aproximando-se da linguagem falada” (SMANIOTTO; 2005, p. 62). Ademais de Smaniotto (2005), outros pesquisadores fazem análise lingüística do modo imperativo em HQ<sup>3</sup> brasileiras ou traduzidas à língua portuguesa. Segundo a autora supracitada, a “análise de história em quadrinhos poderá delinear os rumos que a variação do imperativo tem tomado tanto na fala como na escrita” (SMANIOTTO; 2005, p. 72).

Como já foi explicitado anteriormente, os diálogos analisados nesta pesquisa fazem parte do gênero textual história em quadrinhos e segundo Menon et alli:

As HQ devem, também, merecer destaque no tocante ao papel que têm: muitas vezes, é o único tipo de leitura de alguns grupos sociais. E, nesse aspecto, o português aí veiculado também se reveste de importância: enquanto manifestação lingüística de uma comunidade, num determinado tempo e espaço, essa linguagem, ao ser registrada, reveste-se de significado na medida em que os textos devolvem a seus leitores as formas lingüísticas por eles utilizadas. Nesse processo eles se tornam agentes importantes na disseminação da diversidade oral, e por que não, no processo de mudança lingüística (MENON et alli; 2003 apud SMANIOTTO; 2005, p. 79).

As HQ, por serem textos “escritos” muito próximos da oralidade, sofrem variação e mudança lingüística e segundo Tarallo (2002), “nem tudo que varia sofre mudança; toda mudança lingüística, no entanto, pressupõe variação. [Ou seja], mudança é variação!”.

A mudança lingüística se dá de maneira contínua, porém, lenta e gradual. Por tanto, as HQ por serem textos bastante férteis em relação a elementos muito presentes na oralidade são mais passíveis à variação e mudança lingüística que outros tipos de textos escritos, por isso, adotamos para a análise do uso do modo imperativo a metodologia Sociolingüística Laboviana.<sup>4</sup> Nosso principal objetivo é analisar quantitativamente as variáveis lingüísticas (independentes) envolvidas no fenômeno em questão em diálogos extraídos de 9 revistas em quadrinhos do Menino Maluquinho,<sup>5</sup> do autor Ziraldo, publicadas no ano de 2007. As variáveis lingüísticas

<sup>3</sup> Outros pesquisadores brasileiros fazem análise lingüística do modo imperativo em histórias em quadrinhos brasileiras e traduzidas: Alves (2006; 2008); Andrade; Melo; Scherre (2007); Borges (2005); Scherre (2003; 2005); Smaniotto (2005).

<sup>4</sup> Cf. Weinreich; Labov; Herzog (1968; 2006); Labov (1975; 1981) Sankoff (1988a). O pressuposto básico dessa teoria associa à estrutura lingüística a noção de heterogeneidade ordenada: a concepção de língua é inerentemente variável e a suposta variação livre é vista como passível de descrição sistemática, em função de restrições lingüísticas e não-lingüísticas (variáveis sociais, por exemplo).

<sup>5</sup> Seguem as revistas que foram utilizadas: *O Menino Maluquinho* (Agarrem essa planta!) junho 2007 – nº 23; *Julieta, a Menina Maluquinha* (Chega de criança!) junho 2007 – nº 23; *Junim* (Que cabelo doidão é esse?) agosto

foram submetidas ao pacote de programas de regras variáveis *GoldVarb 2.0*,<sup>6</sup> a saber: **1.** Polaridade da estrutura – afirmativa e negativa; **2.** Ausência e presença (tipo) de clítico **3.** Paradigma verbal – regular e irregular e **4.** Conjugação verbal – 1ª conjugação, 2ª conjugação e 3ª conjugação.

#### 4. Análise dos dados

Em nossa análise, iniciaremos fazendo o levantamento global das ocorrências de estruturas imperativas encontradas nos diálogos das histórias em quadrinhos do Menino Maluquinho levando em consideração as variantes associadas ao modo indicativo e ao modo subjuntivo.

**Tabela 1: Ocorrências do modo imperativo no corpus.**

Variante	Aplicativo/Total	Frequência
<b>Indicativo</b>	244/337	72.4%
<b>Subjuntivo</b>	93/337	27.6%

Percebe-se, a partir da análise da tabela 1, que a preferência para a expressão variável do imperativo singular presente nos diálogos das HQ do Menino Maluquinho se configura em maior parte pelas formas associadas ao indicativo com 244 ocorrências em frequência de 72.4% do tipo: (3) **Fala** logo! (*Agarrem essa planta!*) e (4) Nem me **fala**! (*Que cabelo doidão é esse?*). Encontramos, entretanto, 93 ocorrências (27.6%) de estruturas associadas ao modo subjuntivo do tipo: (5) E **fique** sabendo que eu já tenho outro em minha vida! (*Que cabelo doidão é esse?*) e (6) Não **faça** isso, moça! Detesto ver menina chorando! (*Que cabelo doidão é esse?*).

A seguir, analisaremos as variáveis independentes: 1) Polaridade da estrutura; 2) Ausência e presença (tipo) de clítico; 3) Paradigma verbal e 4) Conjugação verbal. Ademais dessas, faremos uma breve consideração sobre a variação linguística no uso do modo imperativo em outras histórias em quadrinhos brasileiras.

2007 – nº 02; *O Menino Maluquinho* (Pedala, Maluquinho) novembro 2007 – nº 28; *O Menino Maluquinho* (Caçadores de etê!) setembro 2007 – nº 26; *Julieta, a Menina Maluquinha* (Humm! Que delícia) novembro 2007 – nº 28; *O Menino Maluquinho* (E aí?! Vai ficar parado?) setembro 2007 – nº 26; *Julieta, a Menina Maluquinha* (Que desanimação é essa?) setembro 2007 – nº 26 e *Junim* (De olho na panela) setembro 2007 – nº 03.

<sup>6</sup> Cf. Sankoff (1988b); Pintzuk (1988); Guy (1998) Guy; Zilles (2006); Naro (2003); Scherre; Naro (2003).

#### 4.1. Polaridade da estrutura

Como ilustra a tabela 1, a polaridade afirmativa favorece o uso do modo indicativo, confirmando a hipótese de que o imperativo na polaridade afirmativa estaria mais associado às formas do indicativo, enquanto que a polaridade negativa estaria associada às formas do subjuntivo. Em nossa pesquisa, constatamos uma grande concentração de enunciados imperativos associados às formas do indicativo na polaridade afirmativa com peso relativo de .53 que é relativamente próximo ao ponto neutro. No entanto, a diferença entre a polaridade afirmativa e a polaridade negativa (de .34) é estatisticamente relevante. Segundo Sankof (1988a apud SCHERRE; 2003), “é a comparação entre os efeitos de quaisquer dois fatores em um grupo de fatores (medida pelas suas diferenças) que é importante, e não seus valores individuais”.

**Tabela 2: Polaridade e imperativo associado ao indicativo.**

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
Afirmativa	233/309	75.4%	.53
Negativa	11/28	39.3%	.19
<b>Total</b>	<b>244/337</b>	<b>72.4%</b>	

Conforme vimos nos resultados expostos, a polaridade negativa não apresenta apenas enunciados imperativos associados à forma do subjuntivo. Conforme esboça o próximo item (*polaridade negativa*), veremos os contextos em que o uso do modo imperativo na polaridade negativa favorece as formas associadas ao indicativo.

##### 4.1.1. Polaridade negativa

A polaridade negativa (no uso do modo imperativo) no português brasileiro, segundo Scherre, Cardoso e Lunguinho (2005, p. 506), “não há restrição absoluta”, já que tanto o imperativo associado ao indicativo quanto ao subjuntivo “podem ser negados” como ilustram os exemplos em (7) e (8):

(7) *Não deixa, Bocão! (Pedala, Maluquinho!)*

(8) *Não saia* daí, garoto! Já volto (*E aí?! Vai ficar parado?*)

Nas sentenças imperativas na polaridade negativa, como ilustra a tabela 2, há desfavorecimento quanto ao uso do verbo associado à forma indicativa com peso relativo de .19 e frequência global de 39.3%. Em outras palavras, a polaridade negativa favorece a forma associada ao subjuntivo para os enunciados imperativos como representam os exemplos (9) e (10):

(9) *Não se preocupe*, por que eu já encontrei uma solução! (*Que desanimação é essa?*)

(10) *Não dê* um pio! Finja que está invisível! (*Agarrem essa planta!*)

Pesquisas apontam, contudo, que há um aumento de enunciados imperativos associados ao indicativo na polaridade negativa em:

### 1) Estruturas com negação pós verbal

(11) *Liga não!* Ele é animado assim mesmo! (*Agarrem essa planta!*)

(12) Se *preocupa não* é só a gente... (Adaptado de *E aí?! Vai ficar parado?*)

### 2) Estruturas com dupla negação

(13) *Não esquenta não*, filha! Eu dou um jeito! Tome um dinheiro para ir ao cinema!  
(Adaptado de *Que desanimação é essa?*)

(14) *Não se atrasa* para o almoço *não*, hein filho? (Adaptado de *Agarrem essa planta!*)

## 4.2. Ausência e presença (tipo) de clítico

A ausência de clítico na língua para expressão variável do modo imperativo é mais abundante do que a presença. Dos enunciados imperativos que se apresentaram na forma do

indicativo, 226 foram sem uso de clítico, ao passo que a presença de clítico *me* somam 14 e a presença de clítico *se* apenas 4.

Na tabela 2, podemos notar que a presença de clítico *me* aparece como grande favorecedora da forma associada ao indicativo, seguida da variável ausência de pronome com peso relativo igual a .50 (no ponto neutro). A presença de clítico *se* é desfavorecedora da forma associada ao indicativo, porém apresenta 33.3% das ocorrências nessa variante.

**Tabela 3: Tipo de clítico e imperativo associado ao indicativo.**

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
Ausência	226/308	73.4%	.50
Me	14/17	82.4%	.63
Se	4/12	33.3%	.15
<b>Total</b>	244/337	72.4%	

Os enunciados em (15), (16) e (17) apresentam a variação entre a ausência e presença (tipo) de clítico nas formas associadas ao indicativo.

(15) **Xá** ver... (*Caçadores de etê!*)

(16) *Me dá!* Me dá a bola aqui! (*Agarrem essa planta!*)

(17) Não *se atreva* a me olhar desse jeito! (*Caçadores de etê!*)

Vale ressaltar que, no uso do clítico *me*, a posição foi, em todas as ocorrências, proclítica. No uso do *se*, contudo, encontramos 1 ocorrência de ênclise **Mexa-se!** (*E aí?! Vai ficar parado?*) em enunciado associado à forma do subjuntivo:

No português falado no Brasil, Scherre, Cardoso e Lunguinho (2007, p. 507), observam que, “há forte restrição de ocorrência de imperativo verdadeiro [*associado ao indicativo*] com clítico depois do verbo”. Segundo os autores, estruturas como em (18) não são usuais:

(18) **Ajuda-me** aqui, Juju! (Adaptado de *Que cabelo doidão é esse?*)

Em enunciados com uso de ênclise, “observa-se o imperativo auxiliar [*associado ao subjuntivo*], em número relativamente baixo de ocorrência, mas com tendência muito regular”, como se vê em (19), (20) e (21):

(19) **Dê-me!** (Adaptado de *Pedala, Maluquinho!*)

(20) Ô Maluco! **Coloque-se** no lugar dele! (Adaptado de *Que cabelo doidão é esse?*)

(21) Não o **deixe** trocar a tua cara, mãe! (Adaptado de *E aí?! Vai ficar parado?*)

Ademais, segundo os autores citados, “mais curioso ainda é o fato de haver tendência crescente de substituição do pronome oblíquo pelo pronome da forma reta depois do verbo e presença marcante da forma imperativa [...] *associada ao indicativo*”, como ilustram os exemplos abaixo:

(22) Tá! Mas **deixa eu** escolher, hein? (*Agarrem essa planta!*)

(23) **Beija ela!** (Adaptado de *Caçadores de etê!*)

### 4.3. Paradigma verbal

Diferentemente da pesquisa de Cardoso (2007) outras pesquisas apontam que os verbos regulares são fortes favorecedores para a expressão variável do imperativo associado ao indicativo.

Tabela 4: Paradigma verbal e imperativo associado ao indicativo.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
Regular	211/276	76.4%	.54
Irregular	33/61	54.1%	.30
<b>Total</b>	244/337	72.4%	

Como revela a tabela 3, os verbos regulares tiveram frequência de 76.4% no uso do imperativo associado à forma indicativa com peso relativo de .54 (próximo ao ponto neutro).

Scherre (2003, p. 12-4) analisa o comportamento do paradigma verbal não só pela regularidade ou irregularidade. Ela analisa o tipo de oposição entre a forma indicativa e subjuntiva e do paralelismo fônico da 1ª conjugação no uso do imperativo na forma indicativa.

#### 4.4. Conjugação verbal

Os verbos terminados em –ar, ou seja, os de 1ª conjugação, como representa a tabela 4, são os que mais apareceram em nosso *corpus* com um total global de 75.7% e são também os que mais favorecem as formas associadas ao indicativo em enunciados imperativos. Ao contrário deste, os verbos de 2ª e 3ª conjugações desfavorecem o uso do imperativo associado ao indicativo com pesos relativos de .20 e .31, respectivamente.

Tabela 5: Conjugação verbal e imperativo associado ao indicativo.

Variável	Aplicativo/Total	Frequência	Peso Relativo
1ª Conjugação	203/255	79.6%	.58
2ª Conjugação	14/34	41.2%	.20
3ª Conjugação	27/48	56.2%	.31
<b>Total</b>	244/337	72.4%	

Os exemplos em (24), (25) e (26) apresentam verbos das três conjugações em enunciados imperativos associados à forma indicativa:

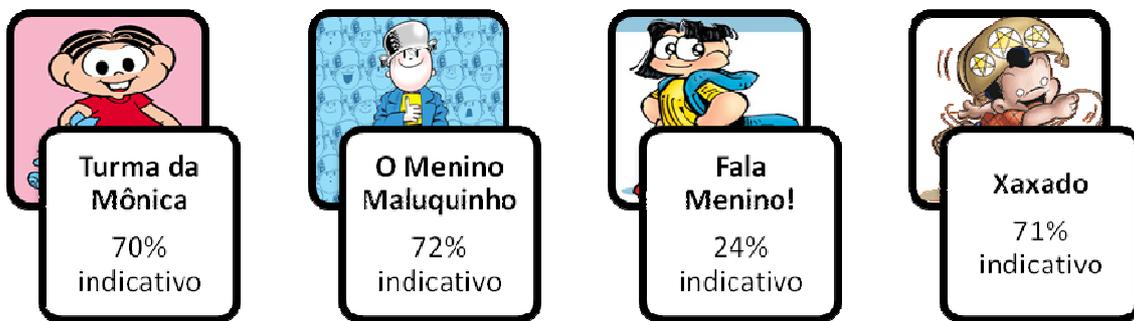
(24) Ah, não! **Conta** uma inventada por você! (*Agarrem essa planta!*)

(25) **Diz** aí... essa minha idéia de colocar o skate embaixo foi ótima, né? (*Agarrem essa planta!*)

(26) É! **Vai** indo, vai! (*Agarrem essa planta!*)

#### 5. Variação linguística em Histórias em Quadrinhos brasileiras

Assim como as HQ do menino Maluquinho, Região Sudeste, os diálogos da Turma da Mônica<sup>7</sup>, também da região Sudeste (cf. ANDRADE; MELO; SCHERRE; 2007) e os diálogos do Fala Menino, região Nordeste apresentam contexto discursivo exclusivo do pronome *você*. Diferentemente destas, as HQ da Turma do Xaxado, também na região Nordeste<sup>8</sup> é de uso predominante do pronome *tu* com 82.6% e desses há o predomínio do *tu* sem concordância 71.4%.



**Gráfico 1: Imperativo em Histórias em Quadrinhos brasileiras.**

Como simula o gráfico acima, a expressão variável do imperativo se manifesta em maior parte pelo indicativo em HQ da região Sudeste: Turma da Mônica e Menino Maluquinho, 70% e 72% respectivamente e os autores são de São Paulo e de Minas Gerais e na região Nordeste: Turma do Xaxado, 71% representando o interior da Bahia, já que o autor é natural de Miguel Calmon e criado em Jacobina, também no interior da Bahia representado em suas histórias em quadrinhos: dados muito parecidos com dados de fala de zonas rurais da Bahia (70% de indicativo), Santo Antonio de Jesus (56%) e Poções (84%) esta última geograficamente mais distante de Salvador a capital da Bahia e mais próxima ao Estado de Minas Gerais (zona dialetal de indicativo), enquanto que Santo Antonio de Jesus está mais próxima da capital, Salvador (28%

<sup>7</sup> Vale ressaltar que contamos somente os dados da década de 00 do século XXI (com Chico Bento e seus companheiros), já que, os diálogos das outras HQ são da mesma década.

<sup>8</sup> Dados com diálogos do Fala Menino! e da Turma do Xaxado já estão sendo coletados. Contaremos com mais de três mil tirinhas de cada autor que vêm sendo publicadas diariamente há mais ou menos uns 11 anos no Jornal A Tarde da Bahia.

de indicativo, cf. ALVES; ALVES; 2005; SAMPAIO; 2001), “assim está mais susceptível à influência dialetal dessa zona” (SANTOS; 2007b). Já na região Nordeste: Fala Menino (24% de indicativo) há diferença e a provável justificativa é a naturalidade soteropolitana do autor, já que, este nasceu e foi criado em Salvador.

A região dos autores das HQ, como vemos, está claramente atuando para a variação da expressão variável do imperativo singular no Brasil, refletindo as regiões que eles representam. Por tanto, o gênero história em quadrinhos é uma grande fonte de pesquisa para o entendimento da expressão variável do imperativo e outros fenômenos linguísticos.

## 6. Palavras finais

Ao fim de nossas análises, percebemos, a partir do uso global, que a forma mais presente nos diálogos das HQ do Menino Maluquinho em enunciados imperativos é a forma associada ao indicativo com 72.4% das ocorrências. Ademais, percebemos que as variáveis independentes influenciam no uso de uma forma ou de outra: indicativo ou subjuntivo em maior ou menor escala a depender da variável como veremos a seguir:

1. Polaridade da estrutura: a polaridade afirmativa favorece fortemente no uso do indicativo com peso relativo muito próximo ao ponto neutro (.53) e a polaridade negativa inversamente desfavorece com peso relativo de .19, porém, em alguns contextos seu uso é licenciado, como: negação pós-verbal e dupla negação.

2. Ausência e presença (tipo) de clítico: neste ponto, percebemos que a presença do clítico *me* favorece largamente o uso do imperativo associado ao indicativo com peso relativo igual a .63 seguido de ausência de pronome na estrutura com peso relativo de .50 (no ponto neutro), ao contrário destas, a presença de clítico *se* na estrutura desfavorece em tal uso com peso relativo igual .15. Vale ressaltar que só encontramos um caso de ênclise.

3. Paradigma verbal: percebemos, neste fator, que os verbos regulares e irregulares estão atuando como fator relevante para a variação no uso do modo imperativo, revelando que os verbos regulares são os que mais favorecem as formas associadas ao indicativo (.54) e que os verbos irregulares desfavorecem tal uso (.30).

4. Conjugação verbal: o fator conjugação verbal se revelou, também, como atuante para a variação no uso do imperativo associado ao indicativo, com a 1ª conjugação como grande favorecedora com peso relativo igual a .58 e as demais conjugações: 2ª e 3ª conjugações desfavorecem, .20 e .31 respectivamente.

5. Localidade do autor: percebemos que o Autor das histórias em quadrinhos do Menino Maluquinho utiliza formas associadas ao indicativo em enunciados imperativos, representando a região de Minas Gerais, já que, este é natural de Caratinga em Minas Gerais e comparando suas HQ com as de outros quadrinhistas, percebemos que cada um representa sua localidade.

Concluimos, portanto, que formas associadas ao indicativo em enunciados imperativos estão presentes nos diálogos das HQ de duas regiões do Brasil: duas do sudeste, Minas Gerais (72.4%) e São Paulo (70%) e duas da região nordeste, as duas da Bahia, uma de Jacobina (71%) e outra de Salvador (24%). Revelando, deste modo, que os escritores dessas histórias representam lingüisticamente suas regiões (conforme comprovam as pesquisas com língua falada no Brasil), ou seja, o recorte geográfico está presente, também, nas HQ brasileiras.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Aiala Paloma Oliveira; ALVES, Jeferson. Norma e uso – O imperativo na língua falada culta e popular dos soteropolitanos. In: *Anais do 1º Encontro Interdisciplinar de Cultura e Educação*. Salvador: Faculdades Jorge Amado, 2006a.

ALVES, Jeferson. A expressão variável do imperativo nas tiras do "Menino Maluquinho". In: *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro: Edições Dialogarts, v. 6, p. 84-94, 2006.

ALVES, Jeferson. A expressão variável do imperativo singular em o "Menino Maluquinho" e sua turma. In: *Anais do Congresso Nacional Abralin em Cena Piauí*. Teresina: UFPI, 2008.

ALVES, Jeferson; ALVES, Aiala Paloma Oliveira. *A expressão variável do imperativo singular na língua falada em Salvador*. Salvador: Faculdades Jorge Amado, Curso de Letras, Trabalho de Conclusão de Curso, 2005.

ALVES, Jeferson; ALVES, Aiala Paloma Oliveira. O imperativo na língua falada culta e popular dos soteropolitanos. In: *Anais da X Semana de Mobilização Científica*. Salvador: UCSAL, 2007.

ALVES, Jeferson; ALVES, Kleber da Silva. Língua, socialização e diversidade no "português do Brasil". In: *Anais da IX Semana de Mobilização Científica*. Salvador: UCSAL, 2006b.

ANDRADE, Carolina Queiroz; MELO, Fernanda Gláucia de Moura; SCHERRE, Maria Marta Pereira. História e variação linguística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revista em quadrinhos da Turma da Mônica. In: *Jornal de Letras da UniCEUB*. Brasília, Ano 3 – número 1 – Agosto de 2007.

BAGNO, Marcos. *Ensino de português: do preconceito linguístico à pesquisa da língua*. In: Boletim 25 da ABRALIN. Brasília: UNB, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Ver. e ampl. Rio de Janeiro. Lucerna 1999, p. 283.

BORGES, Poliana Rossi. Formas imperativas em tiras de jornais paulistas. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*. São Paulo. 2005, p. 738-743.

CARDOSO, Daisy Bárbara Borges. A variação no uso do modo imperativo nos textos de José J. Veiga. In: *Anais do II Encontro Nacional do GELCO: Intergração Linguística, Étnica e Social*. Brasília: UNB, 2003.

CARDOSO, Daniela. *A expressão do modo imperativo no dialeto gaúcho: uma regra variável*. In: Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5. N. 9, agosto de 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2002.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: terceira edição revista*. Nova apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO & MOURA. *Gramática*. 19. ed. [ S.l. ] : Ática, 2002.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

GUY, Gregory R. Varbrul; análise avançada. In: NEUSA, Matte (Org.). *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. 1998. p. 27-49. Tradução de Ana Maria Stahl Zilles.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Sociolinguística quantitativa: Instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2006.

JESUS, Étel Teixeira de. *O nordeste na mídia e os estereótipos linguísticos: estudo do imperativo na novela Senhora do Destino*. Brasília: UNB. Dissertação de mestrado 2006. (Inédito).

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. 3. ed. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1975.

LABOV, William. What can be learned about change in progress from synchronic descriptions? In: SANKOFF, D. & CEDERGREN, H. (eds.) *Variation Omnibus*. Canada, Linguistic Research, Inc. p.177-99. 1981.

MATTOS, Geraldo; MEGALE, Lafayette. *Português: 2º grau*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1990.

NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-25.

OLIVEIRA, Luanda Almeida Figueiredo de. *Tu e você no português afro-brasileiro*. Comunicação apresentada no VI Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação e XXIV Seminário Estudantil de Pesquisa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PINTZUK, Susan. *VARBRUL programs*. 1988.

REIS, Mariléia. A noção de estilo no uso variável do imperativo como ato de fala manipulativo: operacionalização de um modelo descritivista de análise. In: GORKI, Edair; MITTMANN, Maryualê M.; FREITAG, Raquel M. Ko (orgs.). *Workshop Abordagens Funcionais da Língua: Temas de Pesquisa*. [Anais] [recurso eletrônico]. Florianópolis, 2005, UFSC/CCE/CPGL.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

ROST, Andrea Cláudia. “Mapeamento dos contextos de atuação de “olha” e “veja””. In: GORKI, Edair; MITTMANN, Maryualê M.; FREITAG, Raquel M. Ko (orgs.). *Workshop Abordagens Funcionais da Língua: Temas de Pesquisa*. [Anais] [recurso eletrônico]. Florianópolis, 2005, UFSC/CCE/CPGL.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 18. ed. reform. e atual. São Paulo: Atual, 1994.

SAMPAIO, Dilcéia Almeida. *Modo imperativo: sua manifestação/expressão no português contemporâneo*. Salvador: UFBA. Dissertação de Mestrado. 2001. (inédito)

SANKOFF, David. Sociolinguistics and syntactic variation. In: Newmeyer, Frederick J. (Ed.) *Linguistics: the Cambridge survey*. Volume IV (Language: the socio-cultural context). New York, Cambridge University Press. p.141-60. 1988a.

SANKOFF, David. Variable rules. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIR, K. J. (Ed.). *Sociolinguistics – An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, p. 984-998. 1988b.

SANTOS, Lanuza Lima. O uso do modo imperativo no português afro-rural. In: *Anais da 59ª Reunião Anual da SBPC*. Belem: UFPA, 2007a.

SANTOS, Lanuza Lima. O uso do modo imperativo no português rural do Estado da Bahia. In: *Anais da X Semana de Mobilização Científica*. Salvador: UCSAL, 2007b.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma – Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.217- 230 e 242- 251.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. In *Revista Alfa*, São Paulo, 51(1): 189-222. 2007.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. et alli. Phonic parallelism: evidence from the imperative in Brazilian Portuguese. In: (eds.). PARADIS, c. et alli. *Papers in Sociolinguistic*. N.WAVE – 26 à l' Université Laval (Québec): Nota Bene, 1998. pp. 63-72.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. et alli. Restrições sintáticas e fonológicas na expressão variável do imperativo no português do Brasil. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN e XIV Instituto Linguístico*. Florianópolis, Taciro – Produção de Cds Multimídia, 2000. pp. 1333-1347.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Et alli. Variação e mudança linguística em revistas em quadrinhos da “Turma da Mônica”. In: *Anais da 57ª Reunião anual da SBPC*, Fortaleza, CE, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Et alli. Variação e mudança linguística em revistas em quadrinhos da “Turma da Mônica”: um estudo em tempo real. In: *Anais da 58ª Reunião anual da SBPC*, Florianópolis, SC, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Norma e uso – O imperativo no português brasileiro. In: DIETRICH, Wolf & NOLL, Volker. (orgs.). *O Português do Brasil-Perspectivas da Pesquisa atual*. (Linguística luso-brasileira, Iberoamericana-Vervuert. 2004. p.231-260).

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Norma e uso na expressão do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; LARA, Gláucia Muniz Proença & MAGAZZO, Maria Adélia (orgs.). *Estudos de linguagem- Inter – relações e Perspectivas*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 177- 191.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança linguística na escrita de revistas em quadrinhos*. A sair em livro organizado por Sebastião Josué e Cláudia Roncarati. Livro em homenagem a Anthony Julius Naro, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Daisy Bárbara Borges; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva. O imperativo gramatical no português brasileiro: uma discussão translingüística. In: *Anais do IV Congresso Internacional da Abralín*. Brasília: UNB, 2005. P. 503-9.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolingüística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto. 2003. p. 147-177.

SMANIOTTO, Giselle Cristina. *A expressão variável do imperativo nas histórias em quadrinhos: uma análise em tempo real*. 2005. 112. f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Princípios).

TUFANO, D. *Estudos de língua portuguesa: gramática*. São Paulo: Moderna, 1997.

WEINREICH, U; LABOV, W. & HERZOG, M. I. *Empirical Foundations for a Theory of Language Change. Directions for Historical Linguistics: A Symposium*. Austin: University of Texas Press. p.97-195. 1968.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William & HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# APÊNDICE DE COMENTÁRIO E COMENTÁRIOS LIGADOS: UMA DISTINÇÃO À LUZ DA TEORIA DA LÍNGUA EM ATO

Cássia Jacqueline Fernandes Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo, com base na Teoria da Língua em Ato (Cresti 2000), analisa as unidades informacionais de Apêndice de comentário (APC) e Comentários ligados (COB) em uma amostra de 7 textos dialógicos do Português do Brasil. O objetivo é mostrar que APC e COB podem ocupar a mesma posição no enunciado, sendo que o primeiro integra uma informação sempre DADA e o segundo DADA ou NOVA. A distinção entre ambas, então, se daria, em princípio, por uma análise cognitiva e outra perceptual entonacional. A APC apresenta-se com perfil nivelado ou descendente e os COB com um pequeno movimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Unidades dialógicas, Teoria da Língua em Ato, Apêndice de Comentário, Comentário Ligado.

**ABSTRACT:** *This article, based on the Theory of Language in Act (Crest 2000), analyses the informational unities of Appendix of a Comment (APC) and Bound Comment (COB) in a sample of seven dialogic texts of the Portuguese of Brazil. The goal is to show that APC and COB can occupy the same on the wording position, and the first integrated information is always a second and Dada or NOVA. The distinction between them, then it would, in principle, an cognitive analysis and entonacional perceptual another. The APC presents with intonation profile gently falling. or capped with a small COP Movement*

**KEYWORDS:** *Dialogic Units - Informational Patterning Theory –Appendix of a comment, Bound Comment*

## 1. Introdução

Esse trabalho se propõe a mostrar alguns resultados da aplicação da Teoria da Língua em Ato<sup>2</sup> a sete textos de fala espontânea do português do Brasil (PB), quanto ao estudo da estrutura informacional do enunciado. Em particular, procurar-se-á demonstrar algumas características das unidades informacionais de apêndice de comentário (APC) e de comentários ligados (COB), quando essas unidades ocupam a mesma posição no enunciado. A metodologia utilizada baseia-se na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000; MONEGLIA, 2005; RASO-MELO-JESUS-DE-DEUS, 2007; ULISSES, 2008). Essa teoria fundamenta-se na correspondência entre unidade de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Cognitiva pela UFMG

<sup>2</sup> Para uma exposição completa dessa teoria, veja-se Cresti, 2000.

ação (atos de fala<sup>3</sup>) e unidade lingüística (enunciado), através de parâmetros entonacionais. Essa correspondência admite a segmentação do discurso em unidades mínimas, os enunciados, capazes de veicular uma ilocução<sup>4</sup>. O enunciado é visto como a contraparte lingüística da ação, ou seja, a contraparte lingüística do ato de fala (ato ilocutório)<sup>5</sup>, e é interpretável pragmaticamente em autonomia. Isso significa, entre outras coisas, que um enunciado não precisa necessariamente possuir um verbo, e pode, inclusive, ser composto por uma única interjeição, desde que, entoado de maneira a cumprir uma ilocução.

A identificação dos enunciados se realiza através da percepção de um perfil entonacional com valor terminal. Esse princípio baseia-se na teoria da fonética perceptual (HART– COLLIER – COHEN, 1990). A cada enunciado, unidade mínima de significado pragmático, corresponde-se uma única ilocução, uma intencionalidade do falante.

O enunciado pode ser simples ou complexo. Simples se executado em uma única unidade tonal, e complexo, se executado em mais unidades tonais. Cada unidade tonal veicula uma unidade informacional, acarretando em uma relação biunívoca entre unidade tonal e informacional. De acordo com Cresti (2000), o interlocutor percebe as fronteiras entre as unidades (tonais e informacionais) em função da percepção de um perfil entonacional não terminal. Os perfis terminais são, portanto, aqueles que sinalizam a conclusão de um enunciado e de uma ação; os perfis não terminais demarcam o fim de uma unidade tonal e informacional interna ao enunciado.<sup>6</sup>

Só a unidade informacional de Comentário (COM)<sup>7</sup> é obrigatória, porque é suficiente para a composição de um enunciado e é a unidade que veicula a força ilocucionária. Os enunciados complexos, além da unidade de Comentário, possuem uma ou mais unidades como se poderá observar a seguir.

Há três critérios que definem as unidades informacionais: um critério entonacional, um funcional e um distribucional. A unidade de Tópico (TOP) é o campo de aplicação da força

---

<sup>3</sup> Austin, 1962

<sup>4</sup> É uma unidade do domínio da ação.

<sup>5</sup> Refere-se à intencionalidade do falante

<sup>6</sup> Um enunciado possui natureza funcional e sua conclusão é sinalizada pela barra dupla (/). As unidades tonais são identificadas através de uma quebra prosódica, sinalizada por barra simples (/).

<sup>7</sup> As siglas usadas para as unidades informacionais são todas em inglês para que funcionem em todas as línguas.

ilocucionária e delimita semanticamente a ação do comentário. Distribucionalmente, é obrigatório que esteja sempre à esquerda do COM, mas não necessariamente no início de um enunciado ou em posição adjacente ao COM. Tanto o COM quanto o TOP podem ser seguidos por uma unidade que, normalmente, realiza a integração textual da unidade que acompanha. É o caso do Apêndice de Comentário (APC) e do Apêndice de Tópico (APT).

Além das três unidades mencionadas, há outras que podem participar da composição de um enunciado, mas que não compõem o texto dele: 1) Inciso (INX), 2) Introdutor locutivo (INT) e 3) Auxílio Dialógico (AUX).

Cresti nota que é muito freqüente termos enunciados constituídos por unidades de comentário e uma outra unidade tonal que não cumpre a função de delimitar o campo de aplicação da força ilocucionária, nem a de integração locutiva, possuindo, apenas, uma força ilocucionária muito fraca, insuficiente para a interpretação. A primeira delas é o inciso. Os incisos não participam da construção textual, mas fornecem instruções sobre como o texto deve ser interpretado. Eles têm uma função metalingüística, permitindo ao falante comentar o conteúdo da própria locução, saindo do ponto de vista interno ao enunciado. Eles só têm função na interação e não na informação.

A segunda é o introdutor locutivo. Os introdutores locutivos funcionam como sinalizadores do discurso direto citado ou introduzem alguns comentários complexos<sup>8</sup>. São suas características: não possuir um movimento que funcione como foco; apresentar uma F0 mais baixa que a normal de um falante; e aparecer sempre antes de um comentário complexo. Marcam, de fato, a suspensão pragmática do enunciado. São pouco freqüentes.

Por último, encontramos os Auxílios Dialógicos. Os Auxílios dialógicos são instrumentos para regular a interação. Possuem um perfil entonacional próprio, porém não têm uma relação direta com o conteúdo locutivo do enunciado, mas com o interlocutor. Eles se subdividem em seis tipos e são muito freqüentes: incipitários (INP), fáticos (PHA), alocutivos (ALL), conativos (CNT), conectores textuais (TXC) e expressivos (EXP).

---

<sup>8</sup> Há algumas ilocuições específicas, pela própria natureza da ilocução, em que em um único enunciado estão presentes duas ou mais unidades de comentário. Elas podem ser de citação, de elenco, de comparação, de relação necessária ou de pedido de confirmação. (Cresti 2000:159)

## 2. Apêndices e Comentários Ligados

O APC é definido funcionalmente por CRESTI (2000) como a unidade que realiza a integração textual da unidade informacional de COM, devendo estar posicionada distribucionalmente após a unidade da qual faz a integração, ou seja, a unidade de COM. Entonacionalmente se configura como uma unidade de sufixo, subordinada ao COM, e não possui foco entonacional, mantendo sempre um perfil nivelado ou descendente identificado por um abaixamento do tom de voz, pela baixa intensidade e pelo fato desse movimento único corresponder à unidade tonal inteira, sem variação de movimento, independente da estruturação silábica (CRESTI; FIRENZUOLI 2002). Além disso, não é uma unidade autônoma, ou seja, não pode ser interpretável isoladamente. Ulisses (2008:81) explica esse fato dizendo que *“um falante diante da tarefa de realizar uma unidade de COM ou TOP, e percebendo problemas de execução, seja por questões de erros, por mudar de idéia quanto ao que disse, ou por achar que aquilo que disse não é adequado, imediatamente integra novas estruturas lingüísticas à unidade que o precede em forma de apêndice, de modo a realizar a sua expansão semântica, correção ou reestruturação.”*.

TUCCI (2006), resumidamente, distingue as ocorrências dos APCs em:

- Repetições de expressões do tema do discurso: as repetições são discriminadas por tipologia ou distribuição e podem ser literais (aquelas que não modificam uma dada expressão lingüística) ou com variação (a repetição do conteúdo semântico apresenta-se em forma de sinônimos, perífrases, preposições diferentes do termo repetido). Distribucionalmente as repetições podem ocorrer: 1) de forma contígua: quando o conteúdo repetido é expresso no mesmo enunciado; 2) não-contígua: o conteúdo repetido é expresso em outro enunciado de um mesmo turno, ou fora de turno; e 3) por *Leit Motiv*: quando ocorrem como um tipo de refrão no interior de uma conversação ou de um monólogo.

- Preenchimento: os preenchimentos realizam a expansão da unidade precedente sem repetir seu conteúdo semântico ou acrescentar informações, geralmente constitui-se de advérbios ou advérbios focalizadores<sup>9</sup>;
- Retomada textual: referência ao discurso em si ou à parte do discurso. Pode ser realizada em forma de dêixis discursiva (quando se refere ao discurso em si) ou de recontextualização (quando retoma sinteticamente uma parte do discurso).
- Informação tardia: refere-se à adição de novas informações, quando a unidade de comentário em si é suficiente para cumprir a ilocução.

O apêndice de comentário pode ocorrer mais de uma vez, até o máximo de três vezes em um mesmo enunciado, conforme os dados do *corpus* italiano<sup>10</sup>. As análises italianas revelaram que essa unidade pode apresentar também uma espécie de “cauda” (coda) que se configura através da elevação repentina e forte da  $F_0$  e também que a finalização do perfil do AP com uma subida por vezes supera a altura do núcleo do TOP ou do próprio COM. O estudo com amostras de PB, realizado por Ulisses (2008:84), apresenta a hipótese de que a *elevação repentina da  $F_0$  tem por função indicar que o turno ainda não foi concluído por seu locutor*. Além dessa hipótese, diz que as análises parecem revelar nos textos uma frequência de ocorrência superior desse tipo de perfil em relação ao italiano, o que sugere ser uma característica peculiar do PB.

Observe-se que no exemplo (1), abaixo, temos um enunciado formado por duas unidades tonais. A primeira é um COM, portanto uma unidade autônoma, e a segunda um apêndice de comentário que não apresenta qualquer movimento. Na verdade, essa unidade funciona como integração lexical e apenas está servindo como preenchimento do COM; ou seja, realiza a expansão da unidade precedente sem repetir seu conteúdo semântico ou acrescentar informações.

Exemplo 1:

\*MAI: a cobra percebeu o cheiro dele // =COM= na hora que ele lá envinha no [/] no trio  
// =APC=

---

<sup>9</sup> Em Português temos alguns advérbios focalizadores, tais como: exatamente, realmente, claramente etc.

<sup>10</sup> Para maiores detalhes ver Ulisses (2008).

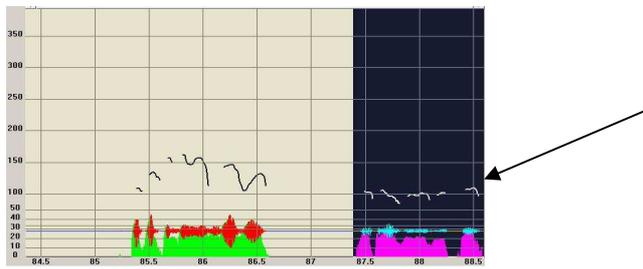


Figura (1)

Nem sempre a classificação das funções desempenhadas pelo APC é tão simples, conforme aponta a categorização de TUCCI (2006), pois há margem para dúvidas em muitos casos.

Os comentários ligados (COB), por sua vez, são definidos por Cresti (2000) como sendo unidades de comentário no mesmo enunciado, que nunca ocorrem em isolamento, mas que veiculam, sobretudo, valores ilocucionários fracos. Apesar de possuírem uma pequena força ilocucionária, essas unidades têm foco, bem como são marcadas por uma quebra não-terminal e por um sinal prosódico explícito de continuidade. Entonacionalmente possuem um perfil que mostra um pequeno movimento, isto é, normalmente se observa que sua curva começa um pouco acima de onde termina a curva do comentário, unidade que o precede.

Veja-se que no exemplo (2), abaixo, temos um enunciado constituído de duas unidades. A primeira, um comentário, unidade que carrega a força ilocucionária e a segunda, um comentário ligado que possui também uma força ilocucionária, porém muito fraca, marcada por um pequeno movimento que começa logo após o término da unidade de comentário.

Exemplo (2)

**\*BMR:qual /=COM= que cê prefere //=COB=**

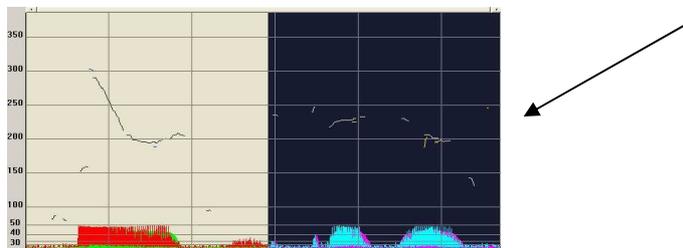


Figura 2

### **3. Distinção entre Comentário ligado (COB) e Apêndice de comentário (APC)**

Embora as unidades de APC e de COB possam ocupar a mesma posição em um enunciado, não podem ocorrer em isolamento. Enquanto o APC não apresenta qualquer movimento, mantendo sempre um perfil nivelado ou descendente e é sempre dado (Cresti, 2000), o COB, apesar de possuir uma pequena força ilocucionária, é marcado por uma quebra não-terminal e por um sinal prosódico explícito de continuidade, cujo perfil mostra um pequeno movimento; isto é, normalmente se observa que sua curva começa um pouco acima de onde termina a curva do comentário, unidade que o precede. Além disso, pode ser tanto dado quanto novo. Quando um falante, por exemplo, diante da tarefa de realizar uma unidade de COM, percebe problemas de execução, seja por questões de erros, por mudar de idéia quanto ao que disse, ou por achar que aquilo que disse não é adequado, imediatamente integra novas estruturas lingüísticas à unidade que o precede em forma de apêndice ou de comentário ligado, de modo a realizar a sua expansão semântica, correção ou reestruturação.

#### Características prosódicas do APC

Tipo de Unidade: sufixo

Perfil Entonacional: nivelado ou descendente

Intensidade: baixa

Velocidade: padrão

Espectograma: pouco definido

#### Características prosódicas do COB

Tipo de Unidade: raiz

Perfil Entonacional: varia de acordo com o valor ilocucionário

Posição de núcleo: varia de acordo com o valor ilocucionário

Espectograma: foneticamente relevante e bem definido.

### **4. Metodologia**

Foram comparados no presente estudo:

- 7 arquivos de Língua Portuguesa, pertencente ao C-ORAL-BRASIL, em contexto de fala espontânea informal, compostos de textos dialógicos.
- Foram analisados quatro exemplos de cada tipo de unidade.
- Os sete textos utilizados são comparáveis com base nos seguintes critérios: a fala foi segmentada a partir dos mesmos parâmetros e o tempo de gravação é aproximadamente o mesmo.
- Todas as unidades analisadas são APC OU COB e ocupam a mesma posição no enunciado; isto é, ocorrem sempre depois da unidade de comentário.

## **5. Apresentação e análise dos dados**

A análise dos dados foi feita em três níveis distintos: perceptual (HART; COLLIER; COHEN, 1990), acústico e cognitivo. O primeiro tem como princípio a percepção do pesquisador (segundo a Teoria da Língua em Ato, o falante nativo possui a competência para identificar, ao longo do *continuum* da fala, quebras prosódicas terminais; isto é, o falante percebe quando termina um enunciado ou não), o segundo conta com a utilização do software WinPitch<sup>11</sup> que permite a visualização dos principais fatores prosódicos envolvidos na produção da fala. Tais níveis de análise permitem a aplicação dos três critérios utilizados na identificação das unidades informacionais do enunciado. O último baseia-se no contexto de realização da fala para identificar se uma ocorrência é dada ou nova.

### **5.1. Análise Prosódica**

#### **5.1.1. Apêndice de comentário**

Na estruturação dos enunciados complexos o papel da APC é sempre de integração textual da principal unidade informacional, o COM. Logo, o APC é a unidade informacional que

---

<sup>11</sup> Software criado por Philippe Martin. Disponível no site [www.winpitch.com](http://www.winpitch.com).

realiza a compilação do texto em forma de correções, integrações lexicais, repetições, utilização de material redundante entre outras possibilidades, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

#### Exemplo (3)

\*JAN: e desse // é dessa cor mesmo que eu quero //

\*EUG: mas é a cor mais bonitinha <é essa mesmo> //

\*JAN: <é> porque senão levar uma roxa eu não sei o que eu faço com ela //

\*EUG: mas ele não deixa de ser legal também // olha pra você ver / cê tá de blusa /=COM=  
**lilás** //=-APC=

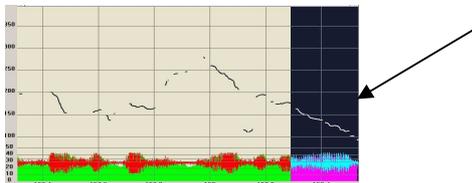


Figura 3

Nesse primeiro exemplo há dois enunciados. O primeiro “cê tá de blusa” é uma unidade de comentário, portanto possui autonomia. A segunda, uma unidade de APC cuja função é a de acrescentar uma informação tardia; isto é, refere-se à adição de novas informações, quando a unidade de comentário em si é suficiente para cumprir a ilocução. Sua curva entonacional apresenta um perfil descendente, com intensidade baixa.

#### Exemplo (4)

\*LAU: tchau //

\*LUZ: nossa // o equipamento / =COM= **só** //=-APC=

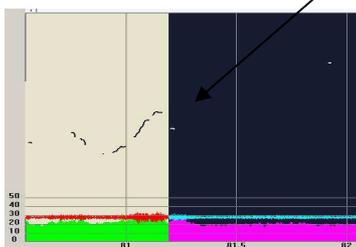


Figura 4

No exemplo 4, também há duas unidades. A primeira “o equipamento” é uma unidade de COM e a segunda “só”, uma unidade de APC. Nesse caso, a apêndice tem como função um preenchimento. Esses preenchimentos realizam a expansão da unidade precedente sem repetir seu conteúdo semântico ou acrescentar informações. É constituída, nesse caso, por um advérbio.

Uma outra característica comum a essa unidade de APC, que aparece nesse exemplo especificamente, é o fato de o perfil entonacional praticamente não ser registrado através da curva, no oscilograma. Veja-se que só aparece um pontinho desse perfil melódico. Esse fato é explicado em função de o locutor, apenas por se preocupar em preencher uma informação que por si só já é suficiente, abaixa seu tom de voz, sua intensidade, não se preocupando em ressaltar aquela informação.

Exemplo (5)

\*HEL: vendedor não fala a verdade o tempo inteiro // e eu uma coisa que eu não sou + não é assim / né // mentir / todo mundo mente // é óbvio / né //

\*REG: omitir /=COM= **só** // =APC=

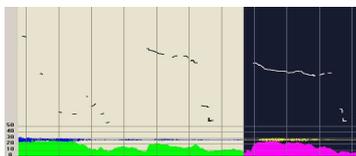


Figura 5

O exemplo (5), assim como o (4), apresenta duas unidades. A unidade de APC realiza a expansão da unidade precedente sem repetir seu conteúdo semântico e é constituída por um advérbio, também.

Nesse caso, o perfil entonacional é marcado por uma curva nivelada e descendente.

Exemplo (6)

\*REN: Sazon // escolher qual / né //

\*FLA: também gosto /=COM= de caldo de galinha // =APC=

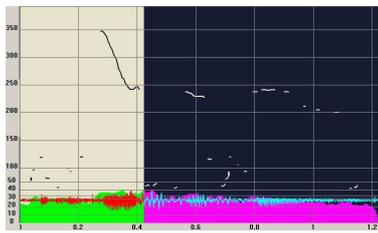


Figura 6

Esse último exemplo de APC realiza uma retomada textual; isto é, retoma sinteticamente uma parte do discurso, algo que fora mencionado anteriormente.

Seu perfil entonacional é do tipo descendente.

### 5.1.2. Comentários Ligados

É sabido que os comentários ligados são unidades de comentário no mesmo enunciado, nunca ocorrendo em isolamento, mas que veiculam, sobretudo, valores ilocucionários fracos. Apesar de possuírem uma pequena força ilocucionária, essas unidades têm foco.

Os exemplos 7 a 10, abaixo, ilustrarão como essas unidades são marcadas por uma quebra não-terminal e por um sinal prosódico explícito de continuidade.

Exemplo (7)

\*GER: e aí / passei por + &he // uma junta médica // fui avaliado por / dois médico no IML // e // constataram a minha lesão // no fêmur // fizeram a [/] o [/] é + mediram [/] mediram as [/] os [/] os cortes dês[/] de cirúrgicos // &he // me avaliaram /=COM os dois médicos //=COB=

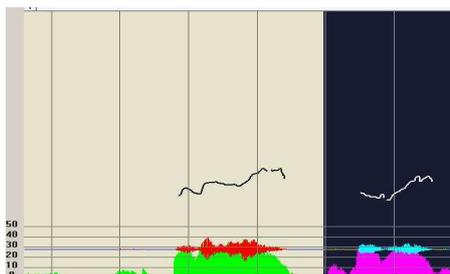


Figura 7

Exemplo (8)

\*MAI: então // &he / &he / o negócio é o seguinte // no norte de Minas / existia um / um &s / um / meio aparentado com a minha esposa // ele não é muito parente chegado não mas &t / deve ser

primo [/] primo quarto / por aí / deve ser // aí o quê que acontece // &he / esse rapaz /TOP &he /  
abriu um [/] um claro dentro de uma mata / pra fazer uma plantação [/]=COM= **um tipo [/] um  
tipo de lavoura** //COB=

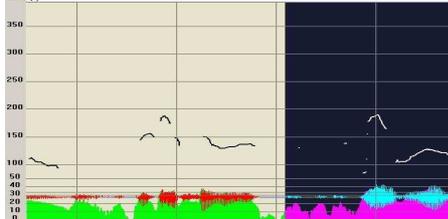


Figura 8

### Exemplo (9)

\*MAI: e quando chegou lá / &he / montou uma casinha pra ele / pra família dele / e tal // e ele  
vinha na cidade pra comprar alguma coisa &dif [/] diferente /=COM= **que não era na roça**  
//=COB=



Figura 9

### Exemplo (10)

\*LAU: tchau //

\*LUZ: nossa // o equipamento / só // só o equipamento / COM **ficando prá trás** // COB

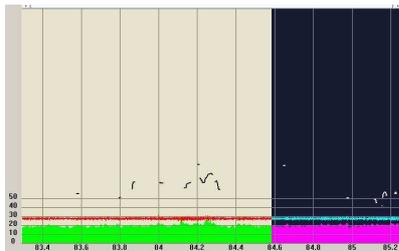


Figura 10

Esses exemplos nos mostram que entonacionalmente os comentários ligados possuem um perfil de pequeno movimento, cuja curva começa um pouco acima de onde termina a curva do comentário, unidade que o precede.

## 5.2. Análise Cognitiva

Segundo Cresti (2000) a unidade de APC mantém a modalidade e o ponto de vista<sup>12</sup> do COM; mas o APC tem que ser sempre DADO. Já a unidade de Comentários Ligados pode integrar tanto uma informação DADA, quanto NOVA. Para Raso e Ulisses (2008), todos os casos em que uma unidade posposta ao COM parece instaurar um novo âmbito de aplicação da força ilocucionária resultam, a uma análise mais atenta, comentários ligados, com um movimento claro.

Dos oito exemplos analisados, encontramos os seguintes resultados:

TABELA1

TEXTO	APC	DADO
	*JOA: cê tá de blusa / <b>lilás</b> //	DADO
	*LUZ: o equipamento / <b>só</b> //	DADO
	*REG: omitir / <b>só</b> //	DADO
	*FLA: também gosto / <b>de caldo de galinha</b> //	DADO

TABELA 2

TEXTO	COB	Dado/novo
	*GER: me avaliaram / <b>os</b>	DADO

<sup>12</sup> Para maiores esclarecimentos sobre Modalidade e Ponto de vista ver Cresti (2008).

	<b>dois médicos</b> //	
	*MAI: pra fazer uma plantação / <b>um</b> <b>tipo</b> [/] <b>um</b> <b>tipo de</b> <b>lavoura</b> //	DADO
	*MAI: e ele vinha na cidade comprar alguma coisa &dif [/] diferente / <b>que</b> <b>não era na</b> <b>roça</b> //	DADO
	*LUZ: só o equipamento / <b>ficando pra</b> <b>traz</b> //	DADO

Esses dados corroboram a hipótese defendida por Cresti (2000) de que a unidade de APC é sempre dada. Em contrapartida, a informação veiculada pela unidade de COB pode ser tanto dada, quanto nova. Nesses quatro exemplos analisados, coincidentemente, essas informações foram sempre dadas pelo contexto.

A coerência dos resultados parece, portanto, aumentar a confiabilidade dos resultados, apesar do tamanho reduzido da amostra.

## 6. Conclusão

Como vimos, em algumas circunstâncias a unidade de APC pode ser confundida com a unidade de COB, caso ocupe a mesma posição no enunciado. Por isso, há dois critérios importantes para a distinção das mesmas. O primeiro critério refere-se ao perfil entonacional das unidades: se a unidade não apresentar movimento e seu perfil for do tipo nivelado ou descendente, teremos uma unidade de APC. Ao contrário, se ocorrer um pequeno movimento, com uma força ilocucionária fraca, essa unidade será um COB.

O segundo critério é cognitivo. Se for evidente no contexto o conteúdo da unidade, esse será DADO e, portanto, teremos uma unidade de APC. Já para a unidade de COB poderemos encontrar um conteúdo DADO ou NOVO.

As conclusões aqui apresentadas precisam ainda ser confirmadas através de estudos baseados em *corpora*, mas acreditamos que possam constituir pelo menos uma hipótese guia para trabalhos estatisticamente mais confiáveis.

## 7. Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. How to do things with words. Oxford: the Clarendon Press, 1962.

CRESTI, E. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca. 2000, 2 voll. + CDRom.

CRESTI, E. – FIRENZUOLI, V. L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi. Em: Regnicoli, A. (Org.), *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia. Atti delle XII Giornate del Gruppo di Fonetica Sperimentale (XII GFS)*. Roma: Il Calamo, 2002, p. 153-160.

CRESTI, E. – MONEGLIA, M. (Orgs.). *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam-New York: Johns Benjamins, 2005 + DVD.

DE CESARE, Anna-Maria. L'avverbio anche e il rilievo informativo del testo. In: Ferrari (ed.), 2004, p. 191-218.

FERRARI, Angela . *Le ragioni del testo*. Firenze: Accademia della Crusca, 2003.

HART, J. - COLLIER, R. -COHEN, A. *A perceptual study on intonation. An experimental approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press: 1990.

ULISSES, A. A unidade informacional de apêndice no português do Brasil. Dissertação de Mestrado – UFMG, 2008.

MARTIN, Ph., WinPitch ([www.winpitch.com](http://www.winpitch.com)).

MONEGLIA, M. – SCARANO, A. – SPINU, M. *Validation by expert transcribers of the C-ORAL-ROM tagging criteria on Italian, Spanish e Portuguese corpora of spontaneous speech* (<http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/papers/Validazione%202.1.pdf>)

RASO, T.; ULISSES, A; Tópico e Apêndice no português do Brasil: algumas considerações.No prelo.

SEARLE, J. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

TUCCI, E. L'unità di appendice in un corpus di italiano parlato (C-ORAL-ROM): caratteristiche intonative, semantiche e morfo-sintattiche. Tesi de laurea triennale in italianistica. Università degli studi di Firenze, Facoltà di lettere e filosofia, anno accademico 2005/2006.

## LITERATURA E CULTURA CABO-VERDIANA BALTASAR LOPES OU SIMPLEMENTE NHÔ BALTAS

Sônia M. A. Queiroz<sup>1</sup>

*“No Mindelo ainda há velhos que se lembram do tempo em que a actividade portuária animava a cidade inteira. Os ingleses que se instalaram na ilha, transformando-a num importante entreposto de carvão, deixaram para sempre alguns apelidos sonoros (Brigham, Rendal etc.), uma descendência de mulatos de olhos verdes, e a paixão por um desporto que ninguém espera encontrar ali: o cricket.”*  
José Eduardo Agualusa

**RESUMO:** Atento às realidades do cotidiano do povo cabo-verdiano, Baltasar Lopes, procurou refletir a consciência coletiva. Teve diversos contos publicados em várias revistas, publicou também poemas sob o pseudônimo de Osvaldo Alcântara. Este artigo pretende analisar sua vida e obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura africana, Baltasar Lopes, ficção.

**ABSTRACT:** Always attempting to the reality and the usual life of the cabo-verdia, Baltasar Lopes, looked to reflect the collective conscience. He had many histories edited in various magazines, and published poems under the codename of Osvaldo Alcântara. This article intends to analyze his work and life.

**KEYWORDS:** African literature, Baltasar Lopes, fiction.

Baltasar Lopes, Nhô Baltas como ficou conhecido, foi poeta, ficcionista, filólogo e advogado, nasceu em 1907, na Vila da Ribeira Brava (ilha de S. Nicolau), em Cabo Verde, foi um dos precursores do movimento de emancipação cultural, social e político da sociedade cabo-verdiana.

Em 1936, fundou com outros intelectuais cabo-verdianos a Revista literária Claridade, marco da modernidade crioula, dando início a uma nova fase de contemporaneidade estética e

---

<sup>1</sup>Mestranda em Estudos Comparados de Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa – USP

lingüística, superando o conflito entre o Romantismo de matriz portuguesa, dominante durante o século XIX.

Atento às realidades do cotidiano do povo cabo-verdiano, Baltasar Lopes, procurou refletir a consciência coletiva. Teve diversos contos publicados em várias revistas, publicou também poemas sob o pseudônimo de Osvaldo Alcântara.

Onze anos depois (1947), publica seu primeiro romance intitulado *Chiquinho*, considerado uma obra de profunda densidade poética, um dos mais lidos no universo acadêmico. Descrevendo Cabo Verde dos anos 30, ancorado em uma realidade até então não denunciada, *Chiquinho* traz à tona o abandono do povo, a luta pela sobrevivência em meio à natureza inóspita, das secas constantes que destruíam as lavouras e com ela o crescimento da fome na população indefesa e desesperada. Todavia as personagens desta história são alimentadas pelo sonho e esperança de sobrevivência em terras longínquas, portanto, a temática da emigração iconizada pelo mar, lançando-os rumo às Américas em busca da quase terra prometida, longe das calamidades que os assolavam.

O romance *Chiquinho* é dividido em três capítulos intitulados: *Infância*; *S. Vicente* e *As águas*, significante pleno da escrita artística de Baltasar Lopes.

Não menos intrigante que *Chiquinho*, o escritor cabo-verdiano publica em 1987, uma coletânea intitulada *Os Trabalhos e os Dias* reunindo dez contos. Seleccionamos para um breve estudo o conto *A Caderneta*. Atualmente, este foi adaptado para uma peça teatral por João Branco, por sua vez também diretor, e atuado pelo Grupo de Teatro do Centro Cultural Português do Mindelo, mais conhecido por Mindelact. A atriz Mirita Veríssimo interpreta a personagem da

lavadeira, por se tratar de um monólogo, ela é o fio condutor de denúncia arraigado pela prostituição, concernente à decadência do movimento portuário de São Vicente.

Este monólogo, intenso de denúncias coloca em evidências o sofrimento da mulher, o abandono, cujo sofrimento a atira para o caminho da prostituição como meio de sobrevivência, conservando uma consciência dilacerada, dramática, porém dotada de uma inocência pueril ao se confrontar com a realidade.

Com estilo de uma narrativa psicológica, Baltasar Lopes em *A Caderneta* trabalha com a personagem em primeira pessoa; uma lavadeira – prostituta tentando explicar sua situação para um médico. Ela que não possui nome pode representar qualquer mulher cabo-verdiana que vive as mesmas condições. Sem respostas para seus conflitos, tenta persuadir o doutor (também sem nome), de que sua situação como prostituta não procede.

Para ser prostituta haveria uma condição: possuir uma caderneta, a qual obrigaria a mulher a se consultar periodicamente com o médico, este por sua vez, daria ciência de sua saúde para prosseguir seu trabalho, todavia, esta caderneta é o símbolo da marginalização para a mulher cabo-verdiana.

Este monólogo trata-se de uma artimanha do escritor, para levar-nos a refletir sobre as problemáticas vivenciadas pelos ilhéus, vejamos nesta citação:

“O senhor doutor vai com pressa? Mas o senhor doutor vai atender à minha razão: Não é verdade? Senhor doutor, o senhor não me deixe desamparada! Eu lhe conto. Aquela gente ai no portão da Companhia? Não faz diferença. Sabe, senhor doutor, eu já não tenho idade para comprometer ninguém. Palavra! Por esta luz divina! Nem idade, nem força, nem gagê...”

(Lopes, 1987, p. 15)

Primeiro, a personagem não possui nome, o que sugere ser qualquer mulher vivendo as dificuldades da sofrida Cabo Verde.

Segundo, não aparece outra voz na narrativa, portanto, monólogo, sugerido como mecanismo de defesa para a personagem, não há espaço para maiores questionamentos sobre o ato imoral: a prostituição, motivo de vergonha. Neste caso, o conceito de imoralidade viria da classe burguesa, como o médico e os trabalhadores da Companhia. O médico, personagem que supostamente dialoga com a lavadeira, por não possuir voz na narração, pode ser interpretado como pertencente à pirâmide social, sugerida por sua mudez, era aquele que retém o poder, sua posição privilegiada negando-lhe desta forma a palavra, metáfora de Cabo Verde, que não vira as costas para seus ilhéus, porém nada pode fazer para tira-lhes do abismo.

A lavadeira sobrevive a um momento de crise econômica do país, com o fechamento do Porto Grande, faltaram-lhe subsídios. Seu único filho Lela, vítima da emigração, deixa São Vicente para se aventurar na Inglaterra, a princípio mandava-lhe dinheiro, com o tempo isso não mais aconteceu, logo, sem roupas dos marinheiros para lavar e engomar, não havendo outra possibilidade de trabalho, o que lhe sobra é a prostituição.

A prostituição é um tema interessante considerando a construção da realidade social em que se está inserida, e os valores inerentes desta construção, neste caso, concordamos com o pensamento de Hippolyte Taine, ao dizer que o comportamento é justificado pelo meio e pelo momento, por outro lado, há de se pensar no que nos diz a ética teleológica: *sendo uma ética imoral, basea-se nos fins que justificam os meios*, logo, a prostituição é motivo de vergonha.

“Quando os indivíduos não se ajustam aos padrões normativos, prescritos pela Institucional, quando apresentam qualquer desvio radical desta ordem, passam a ser designados como inadaptados, criminosos, delinqüentes, loucos ou outras denominações afins.” (Bacelar, p.10)

A prostituição participa da nossa própria realidade, contudo por ser uma problemática social, representa ainda motivo de vergonha, justamente por apresentar a condição degradante do ser humano, ao se submeter a tais situações vexatórias, e “vergonha” (valores morais), não chegam a se tornarem mais poderosos do que a sobrevivência.

Baltasar com maestria, denuncia essa transgressão através de um pequeno conto, não nos damos conta do enorme manifesto e apoio que o escritor oferece às correntes feminista colocando em foco a condição da mulher marginalizada por uma sociedade machista e preconceituosa.

---

## LULA: AS VARIAÇÕES E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICOS QUE O CERCAM

Juliana Fogaça Sanches Simm\*  
Letícia Jovelina Storto\*

"Que a escola [...] saiba desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças, com o máximo respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento de que estão fazendo concessões ou sendo compassivos com os diferentes. Simplesmente, porque a diferença é a parte mais significativa daquilo que nos faz iguais."  
(Irandé Antunes)

**RESUMO:** Há muito o ensino de língua portuguesa, no Brasil, está restrito ao estudo da variedade escrita da língua, sem considerar a oralidade e toda a sua importância no cotidiano dos alunos. Desse modo, temos enraizado uma perspectiva reducionista em relação à variação lingüística, pois não a tomamos como objeto de pesquisa em sala de aula, contribuindo para uma noção preconceituosa da língua. Como todos os brasileiros, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva não está isento de apresentar, em sua linguagem, variações de cunho estilístico e social. Porém, devido ao cargo de prestígio que assume, tem sido severamente criticado por não apresentar, em momentos de fala espontânea, um português conforme as normas arbitrariamente estabelecidas. Balizado na *Sociolingüística*, o presente trabalho teve como objetivo principal analisar as variações lingüísticas existentes no discurso do atual presidente do Brasil, bem como o de verificar o preconceito lingüístico que o envolve. Por meio das análises efetuadas, foi possível verificar que a linguagem humana é, inerentemente, heterogênea e variável, demonstrando-se assim até mesmo na figura ilustre de nosso governante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolingüística; Variação e Preconceito Lingüísticos; Lula.

**ABSTRACT:** *A long time the teaching of Portuguese language, in Brazil, is restricted to the study of the language's writing variety, without considering the orality and its importance in the student's daily. Thus, we have rooted a reductionist view in relation to linguistic variation, because we don't take it as the object of research in the classroom, contributing to a prejudiced concept of the language. As all brazilian, the President Luiz Inácio Lula da Silva is not free to present, in his language, stylistic and social variations. However, due to the important position he has, Lula has been severely criticized for not presenting, at moments of spontaneous speech, a portuguese arbitrarily laid down as the standard. Based on Sociolinguistics, the present study had as principal aim analyze the linguistic variations that exists in the speech of the current president of Brazil, besides checking the linguistic prejudice that involves his speech. Through the analysis done, it was possible to verify that the human language*

---

\* Alunas do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, nível Mestrado, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Seus respectivos e-mails: julianaf.sanches@hotmail.com, le\_storto@yahoo.com.br.

*is, inherently, heterogeneous and variable, corroborated even in the picture of our illustrious governor.*

**KEYWORDS:** *Sociolinguistics; Variation and Linguistic Prejudice; Lula.*

## **Introdução**

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo de muitos anos, privilegiou apenas o uso da forma escrita, deixando de lado a língua falada e as variações existentes em todo o Brasil.

Equivocadamente, considerava-se que, em nosso país, não havia dificuldades de comunicação, pois a língua era vista como homogênea, sem problemas de inteligibilidade. Isso, infelizmente, se refletiu no ensino, o qual, por muito tempo, não considerava as variações lingüísticas existentes em todo território nacional.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 17):

Na década de 60 e início da de 70, o ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam os livros e textos didáticos.

Geraldi (1997), no entanto, ao discorrer sobre a democratização do ensino, afirma que “nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças”. Nesse sentido, as escolas deixaram de receber somente crianças de classe social privilegiada e passaram a receber crianças de todas as ordens sociais.

Contudo, existia um conflito entre a variedade trazida pelos alunos e a variedade lingüística escolar. Camacho (1988, p. 38) aponta que:

É inevitável que resulte dessa relação um conflito entre o sistema de regras normativas imposto pela escola e o padrão lingüístico aceito na comunidade de que a criança é membro. Pode-se afirmar sem receio que o prejuízo decorrente desse conflito atinge os setores menos privilegiados da sociedade.

Com a democratização do ensino, os professores passaram a trabalhar com diferentes públicos, porém a prática, em sala de aula, nem sempre acompanhou essas mudanças e, por isso, os conflitos passaram a ser uma constante no ambiente escolar.

Muitos docentes não consideravam as variedades próprias dos grupos sociais dos alunos, trabalhando apenas a norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa. É importante apontar que, para os PCNs:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (Brasil, 1998, p. 29).

Sabemos que a língua utilizada no dia-a-dia das pessoas não é a mesma imposta, desde o início da colonização, pela gramática tradicional. Todavia, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o aluno, ao iniciar sua vida escolar, já conhece, pelo menos, uma das variedades que compõe a sua língua materna, ou seja, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes.

Esse documento explica que o estudante é capaz de perceber que as “formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras” (Brasil, 1998, p. 81). Desta forma, o professor deve estar preparado para ensinar-lhe como utilizar as variações existentes na língua, dependendo da situação, visto que há formas mais refletidas de falar e, por outro lado, outras mais relacionadas à realidade do educando.

É preciso deixar claro que o ambiente escolar deve assumir uma postura na qual o preconceito lingüístico seja banido. Para isso, os PCNs (BRASIL, 1998) apontam que as variedades lingüísticas que mais se afastam da gramática padrão não podem ser tratadas como desvios ou incorreções. Pelo contrário, deve ficar claro ao aluno que existem situações nas quais o falar deve ser adaptado e que não há uma variedade melhor/ pior ou mais correta/ errada do que outra.

Nesse sentido, objetivamos analisar as variações existentes no discurso do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, haja vista que o seu falar apresenta, em especial, as variações social e

estilística. Justifica-se essa escolha pela necessidade de adaptação de seu idioleto à posição de chefe de estado, visto que, como é sabido por muitos, sofria preconceito lingüístico por não possuir um linguajar “adequado” ao cargo público que almejava assumir.

## **1. Variação Lingüística**

Todos os falantes de uma língua apresentam distinções, ora coletivas, ora individuais, que se refletem na sua linguagem, de modo a que os “membros de uma nação, ligados por traços socioculturais, econômicos e políticos, tradicionalmente firmados, identificam-se e distinguem-se dos membros de outra pelo seu instrumento de comunicação” (CAMACHO, 1988, p.29). Desse modo, não há língua sem variação, pois a língua, como os seus falantes, é heterogênea.

É por meio do contato entre línguas (ou o contato entre falantes) que elas se individualizam, modificam e variam. Assim, a língua pode caracterizar e identificar os naturais de uma região. Além disso, não só pelo contato, mas também historicamente as línguas sofrem alterações, pois “uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isso significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço” (CAMACHO, 1988, p.29).

Mas os fatores de diversidade lingüística não ficam limitados a esses dois aspectos, são também condicionados às características sociais (idade, sexo, classe social, escolaridade etc.) e estilísticas (estilo formal, informal, coloquial, culto etc.). Isso nos faz considerar que a variação lingüística ocorre também individualmente, isto é, um mesmo sujeito utiliza diferentemente a língua que fala, situando-a com o tempo, espaço, interlocutor(es), objetivo(s) etc. da interação. Assim, “um sujeito que se dirige a um dos membros de sua família, em nenhuma hipótese, usará as mesmas formas de outra situação em que se encontre perante um superior hierárquico” (CAMACHO, 1988, p.30). Podemos, então, separar as variações lingüísticas em quatro modalidades: histórica, geográfica, social e estilística.

Na histórica, as mudanças ocorrem gradativamente com o tempo, pois uma forma prestigiada será, futuramente, substituída por outra, a qual, em princípio, é utilizada por um grupo de falantes como uma variação da norma padrão. Assim, “as duas variantes diacrônicas, a

substituta e a substituída, a rigor não coexistem num mesmo plano temporal, uma vez que uma deve cair em desuso para que a outra sobreviva” (CAMACHO, 1988, p.30). É interessante verificar que a variante substituta, “ao se propagar, é adotada por um *grupo socioeconomicamente expressivo*” (CAMACHO, 1988, p.30), ou seja, a partir do instante em que a elite da sociedade aceita essa variante, ela passa a ser prestigiada, substituindo a anterior, e é dicionarizada.

A variação geográfica, por sua vez, é aquela que ocorre espacialmente. Desse modo, falantes brasileiros da região sul do país têm variantes (fonéticas, lexicais, semânticas etc.) distintas dos falantes da região nordeste, por exemplo.

Já a variação social decorre de muitos fatores: escolaridade, classe social, faixa etária, sexo, profissão etc., isolados ou conjugados entre si. “A variação social é o resultado da tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da comunidade” (Ibidem, p.32). Como exemplo disso, Camacho (1988) observa que há distinção entre: a) o falar dos homens e o das mulheres, as quais apresentam uma linguagem mais afetiva, mais sonora; b) o falar dos jovens, marcado principalmente pelas gírias, como forma de identificação do grupo e de negação do considerado ultrapassado. O autor ressalta, ainda, a existência de comunicação entre os falantes de estratos sociais distintos e a possibilidade de influência mútua entre padrões lingüísticos, pois, “o intercâmbio cultural e profissional entre indivíduos de meio diverso possibilita a adaptação das formas de expressão de um para outro grupo” (Ibidem, p.33).

A variação estilística é determinada pelo contexto da interação, pois os falantes modificam o seu modo de falar conforme as circunstâncias em que se encontram e os objetivos que almejam. Desse modo, não falamos numa entrevista de emprego da mesma forma como falamos num jogo de futebol, por exemplo. “Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber lingüístico individual, de um modo mais ou menos consciente” (CAMACHO, 1988, p.34). Assim, a atividade lingüística pode apresentar-se ora mais formalmente, ora mais informalmente.

Salientamos, por fim, que as variações lingüísticas não coexistem de forma independente, mas entrelaçam-se, completam-se, de modo que um mesmo falante apresente mais de uma dessas modalidades num só momento de fala.

## 2. As variações de Lula em 1989: candidato à presidência

Não há como negar que o Brasil é um país culturalmente diversificado, basta relembrar seu passado de colonização e toda a influência advinda de seus colonizadores e imigrantes, resultando numa miscigenação de raças. Diante de toda essa heterogeneidade lingüística torna-se impossível uniformizar ou aprisionar a língua, isso seria negar toda a história de uma nação, pois “a língua é um lugar de marcação de identidades” (POSSENTI, 2002, p.109). No que se refere à diversidade de um idioma Camacho (1988, p. 29) declara:

As diferenças entre os idiomas, que caracterizam e mesmo identificam os nativos de uma nação, estão longe de ser o único e mesmo principal fator da diversidade lingüística. Uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isso significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço.

Bortoni-Ricardo (1986) aponta ser um mito pensar que somos um país privilegiado, no qual a comunicação ocorre sem problemas de intergibilidade, o que é um equívoco já que a sociedade (e a língua) é heterogênea e diversificada, daí a existência de variações e variantes lingüísticas. Essa não homogeneidade, que é própria da linguagem, pode ser notada até mesmo nos discursos de Lula, os quais comportam muitas variedades, dependendo do contexto.

Durante a campanha presidencial de 1989, em um programa de auditório do canal SBT<sup>1</sup>, o então candidato foi entrevistado por artistas sobre suas propostas. Seguem trechos de algumas de suas respostas:

*Silvio primeiru eu queria cumprimentá você  
segundu eu queria cumprimentá o auditóriu  
e cumprimentá o telespectadores porque eu achu  
muintu importanti o momentu políticu qui estamus vivendu.  
é um momentu qui por mais qui as pessoas não goste  
di política dipois di trinta anus essi é o momentu mais rico  
qui nossu está vivendu  
e é importanti que as pessoas saibam tirar proveitu dissu  
analisandu cada candidatuu*

---

<sup>1</sup> Extraído de <<http://www.youtube.com/watch?v=pzXVFy9QZkU>> e transcrito grafematicamente pelas autoras.

*analysandu as propostas  
o programa di governu  
purque a partir do dia 15 de novembru  
se Deus quisé  
nós teremus um novu país*

*primeiru suspensão du pagamentu da dívida externa  
terceru acabá: cum a especulação financera nessi país  
baixandu as taxa de juru  
dipois nós teríamus qui adotá uma política di: ... agrícola ...  
e uma política di reforma agrária...  
i eu achu qui fazendu isso nós iríamos terminá  
a inflação nessi país a curto espaçu de tempu*

Lula deixa transparecer o seu lugar de cidadão comum de infância humilde, pois comete vários desvios em relação à língua culta<sup>2</sup>, conseqüência do pouco estudo que teve.

Ele<sup>3</sup> foi um menino pobre, filho de lavradores, nascido em Garanhuns, interior de Pernambuco, seus pais são Aristides Inácio da Silva e Eurídice Ferreira de Mello. Em 1952, aos sete anos, ele acompanhou a família que deixou as dificuldades da seca no Nordeste para se instalar em Vicente de Carvalho (SP), onde vendia amendoim e tapioca no centro da cidade praiana.

Foi vendedor ambulante, engraxate, trabalhou em uma tinturaria e, aos 19 anos, perdeu o dedo mínimo da mão esquerda numa fábrica no ABC paulista, amputação essa que se tornou uma referência a ele, estigmatizando-o, conforme figura<sup>4</sup> abaixo:

---

<sup>2</sup> Optamos pelo termo culta por se tratar de língua falada.

<sup>3</sup> As informações sobre a biografia de Lula foram retiradas dos sites: <<http://groups.msn.com/LULAPRESIDENTE/biografiadelulaii.msnw>> e <http://www.afolhanet.com.br/biografias/lula.htm>.

<sup>4</sup> A figura só é coerente a partir do momento que se conhece a referência a ela feita por meio da ausência do dedo.



Retornando à entrevista, podemos verificar variações de duas ordens: estilística e social.

Observamos, no exemplo, desvios fonéticos e sintáticos em relação ao padrão culto, como a falta de concordância nominal em “o telespectadores”, “baixandu as taxa de juru”, metaplasmo por apócope como em “cumprimentá” e “acabá” e alçamentos, “segundu”, “qui” e “vivendu”.

Esses fenômenos são característicos da variação social, a qual decorre de muitos fatores: escolaridade, classe social, faixa etária, sexo, profissão etc., isolados ou conjugados entre si (CAMACHO, 1988). No caso de Lula, os desvios ocorrem devido à pouca escolarização, à origem humilde e ao fato de ter sido líder sindical. Como dito anteriormente, as variedades sociais, ao interagirem, se influenciam, pois, retomando a citação de Camacho (1988, p.33), “o intercâmbio cultural e profissional entre indivíduos de meio diverso possibilita a adaptação das formas de expressão de um para outro grupo”.

Esse fato é percebido quando Lula usa a concordância nominal, mostrando que não são em todos os momentos que ele deixa de usar tal recurso, visto que a situação de comunicação analisada exige uma linguagem mais formal, pois era candidato a presidente.

Ainda, por causa do preconceito lingüístico que a pode envolver, a variação social pode ser um fator de estigma, pois os falantes das formas estereotipadas são, em muitos casos, repreendidos pelo seu idioleto. Isso não foi diferente com Lula, o qual, até hoje, tem sido ridicularizado por sua falta de estudo e por suas origens – longe da norma culta da língua.



Esse exemplo comprova que, infelizmente, a questão do preconceito linguístico não ocorre somente dentro do ambiente escolar. A sociedade também impõe que o falar “correto” é aquele pertencente à variedade socialmente privilegiada. A respeito disso, Camacho (1988, p. 38) corrobora apontando que “é comum a imposição da norma linguística do grupo dominante, dos setores mais favorecidos da sociedade, como a correta ou de prestígio”, e explica que “o cultivo de uma gramática essencialmente normativa (...) coincide com o padrão geralmente aceito pelos setores privilegiados da sociedade”. A “gramática do tipo normativo decorre de uma concepção não só conservadora, mas sobretudo elitista”.

A outra modalidade de variação apresentada pelo entrevistado, a estilística, se caracteriza/qualifica de acordo com as condições de produção da língua, porque os falantes modificam o seu modo de falar conforme as circunstâncias em que se encontram e os objetivos que almejam. Assim, não falamos em uma entrevista da mesma forma como falamos em um jogo de futebol, por exemplo. “Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente” (CAMACHO, 1988, p.34).

No exemplo seguinte, podemos verificar que os termos que Lula utiliza não são próprios de uma linguagem coloquial, mas de uma situação formal, adequados ao tema em pauta:

*suspensãu du pagamentu da dívida externa  
terceru acabá: cum a especulaçãu financera nessi país  
baixandu as taxa de juru*

As palavras “suspensão”, “dívida externa”, “especulação financeira” “taxas de juros” não foram escolhidas arbitrariamente, mas de modo a estarem em conformidade com o cargo visado por ele.

Isso nos faz considerar, como no exemplo, que a variação linguística ocorre também individualmente, isto é, um mesmo sujeito utiliza diferentemente a língua que fala, situando-a com o tempo, espaço, interlocutor(es), objetivos etc. da interação. Em outras palavras, de acordo com as condições de produção em que o falante da língua se encontra, ele moldará a sua linguagem, pois “um sujeito que se dirige a um dos membros de sua família, em nenhuma hipótese, usará as mesmas formas de outra situação em que se encontre perante um superior hierárquico” (CAMACHO, 1988, p.30).

O falante, ao dizer algo, deve adequar a sua fala aos tipos de receptores. Nesse caso, convém refletir sobre o papel do professor. Muitas vezes o docente impõe a norma culta como a única aceitável, não considerando que existe uma variação estilística, que determina como cada falante deve se comportar diante as diferentes situações de sua vida. Antunes (2007) também fala a esse respeito, afirmando que um dos equívocos sustentados pela falta de perspectiva é o de que:

Toda atuação verbal deve estar conforme as regras da norma culta. Ou seja, norma culta, sempre; a qualquer hora, em todo lugar, independentemente das condições de realização da atividade. Uma espécie de uniformidade incondicional; de nivelamento ‘por cima’, como acreditam alguns. Ora, essa pretensão não passa de uma idealização, sem condição alguma de poder vir a realizar-se. Em nenhuma língua. Os próprios usuários se encarregam de desmistificar essa idealização. (ANTUNES, 2007, p.103)

Nenhum indivíduo consegue, a todo tempo, ter uma fala homogênea, como se a língua fosse uniforme em todos os momentos. Antunes afirma que “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso” (2007, p. 104)

Assim, conforme a análise realizada, ratificamos a coexistência de características essenciais de cada tipo de variação num mesmo enunciado, pois não existem de forma independente (CAMACHO, 1988).

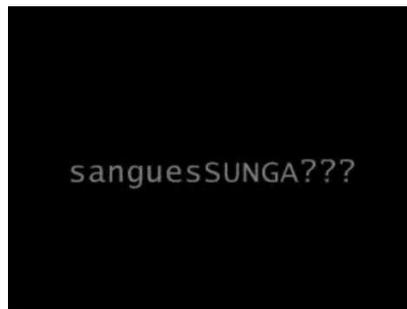
### **3. Lula, Presidente do Brasil, as variações permanecem?**



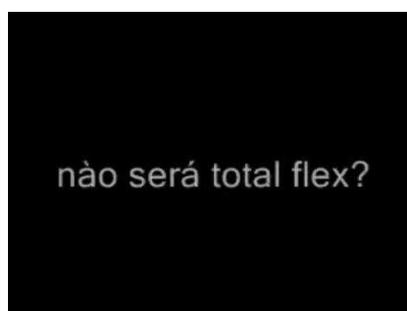
além da falta de concordância nominal em “as conta”, que é ressaltada no comentário preconceituoso do autor do vídeo:



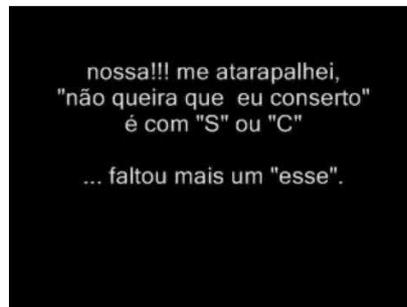
Outro exemplo é “da mesma forma que ela descobriu o caso sanguessunga”, no qual ocorre uma nasalização, “sanguessunga”, com o acréscimo de um fonema no interior da palavra. Para esse enunciado, o vídeo traz uma pequena ironia:



Encontramos outro fenômeno fonético, uma paragoge (acrécimo de fonema final do vocabulário), na seguinte frase: “um carro flexil”. Para a qual, temos o comentário:

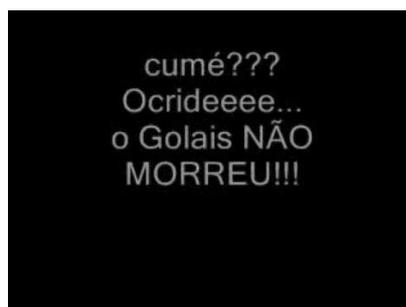


Além desses, temos outros excertos que exemplificam a coloquialidade do linguajar lulino. Em “não queira **qui** em quatro **anus** eu **conserto** o que **vocêis** **destruiru** em quatro **séculu**”, notamos alçamentos (“qui”, “anus”, “séculu”), ausência de concordância verbal (“conserto”) e nominal (“quatro seculu”, “vocêis destruiru”) e epêntese (“vocêis”). Como em todos os desvios de Lula apresentados no vídeo, esses apresentam uma crítica bastante pejorativa, tanto que o enunciador busca imitar o que considera “tropeços lingüísticos” do presidente:



Em um último trecho selecionado, “qui sabe perfeitamente bem **cumé** qui a sociedade brasileira...”, observamos, além dos fenômenos já analisados, a presença de uma aglutinação em “**cumé**”. De acordo com Possenti (2002), este termo carrega um forte valor estereotipado, por não ser comum na fala de pessoas cultas, e, principalmente, por causar impacto social.

Mais uma vez, o vídeo satiriza a expressão usada por Lula:



Na análise dos exemplos ocorrem, segundo Possenti (2002, p. 322), dois tipos de “problemas”: marcadores. Neles, as formas lingüísticas distinguem falantes de classes diversas de uma mesma região e indicam, por exemplo, formalidade maior ou menor. (POSSENTI, 2002).

Com esses exemplos é possível notar o preconceito lingüístico em relação a variação social. Lula, por causa da posição que assume, é incisivamente criticado por não se apropriar devidamente da norma culta em todos os momentos de fala formal, exceto na leitura de discursos previamente preparados por seus assessores.

Desta forma, observamos novamente a presença de variação estilística e social nos dizeres de Lula, demonstrando que mesmo após quase duas décadas ele ainda não dominava o padrão culto exigido a um presidente, por isso tantos estereótipos e preconceitos.

### **Considerações Finais**

A linguagem é um lugar de interação, pois é por meio dela que os sujeitos se comunicam e interagem sócio-culturalmente. Para Barboza (2007, p.14), “a língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes”, uma vez que até os falantes são heterogêneos em muitos sentidos: histórico, psicológico, social, familiar etc. Já que “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua” (ANTUNES, 2007, p.104). Desse modo,

A língua não é uma [...], ou seja, não é indivisível; ela pode ser considerada um conjunto de dialetos. Alguém já disse que em país algum se fala uma língua só. Há várias línguas dentro da oficial. E no Brasil não é diferente. Cada região tem seus falares, cada grupo sociocultural tem o seu. Pode-se até afirmar que cada cidadão tem o seu. A essa característica da Língua damos o nome de variação lingüística (CATARINO, 2008)

Portanto, a análise desenvolvida neste trabalho demonstrou, por meio dos exemplos, que a variação é latente à língua, principalmente pelo fato de uma importante figura nacional estar sujeito a ela. Enfim, esperamos ter aguçado a curiosidade a respeito do que, de fato, a língua nos oferece e dos estudos sobre esse importante fenômeno lingüístico, a variação.

### **Referências**

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOZA, Teresinha Pereira. *Pensando a língua em suas diferentes formas: uma nova abordagem em relação ao ensino de língua portuguesa*. 2007. 55p. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*, n.53/54, jul.-dez. 1986, p.09-31.

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

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus: coletânea de textos*. São Paulo: SE/CENP. 1988, v.I, 53-9, p.29-41.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetoal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.27-36.

CATARINO, Dílson. *Variação lingüística*. Disponível em: <http://dilsoncatarino.blogspot.com/2008/02/variao-lingstica.html>, acessado em 03/10/2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Juremir Machado da. O governo Lula em revista: o jornalismo como fenômeno de descobrimento (a cobertura de Veja). *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 29, abril 2006.

## MEMÓRIA E VIVÊNCIA DO AGORA: A LIRA INCONFORMADA DE MÁRIO QUINTANA

Wilton Cardoso Moreira<sup>1</sup>

**RESUMO:** A partir da análise de quatro poemas, este artigo procura mostrar como a poesia de Mario Quintana, apesar de seu intimismo e subjetividade, estabelece com a sociedade contemporânea uma relação de resistência, na qual emerge a crítica ao que há de utilitarismo, cálculo e rotina na experiência moderna.

**PALAVRAS-CHAVE:** poesia, Mário Quintana, resistência

**ABSTRACT:** *Through the analysis of four poems, this work tries to show how Mario Quintana's poetry, in spite of his intimism and subjectivity, establishes a relation of resistance with contemporary society, in which emerges a criticism of all sort of utilitarianism, calculus and routine in modern experience.*

**KEY WORDS:** *poetry, Mário Quintana, resistance*

Em *Apontamentos de história sobrenatural*, Mario Quintana se debruça, entre outros assuntos, no cotidiano da vida, nas pequenas riquezas e misérias do dia à dia. E neste debruçar-se sobre os dias comezinhos o poeta se contrapõe ao seu mundo contemporâneo, mecânico e mercantil, um lugar no qual o recolhimento e a contemplação espiritual não são mais possíveis e onde as almas sensíveis se encontram desconfortáveis:

### *S.O.S. em Babilônia*

Na cidade dos ruídos mecânicos, atrozes  
— Onde as rãs, onde os grilos, onde as misteriosas  
vozes

que urdiam as redes dos côncavos silêncios noturnos?

Os arroios se foram no ralo agonizante da pias...

As últimas procissões  
com as suas campânulas cada vez mais remotas  
vão andando de costas como um filme passado às  
avessas...

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, UFG, Goiânia-GO - wiltonmoreira@hotmail.com

(Eu estou gravando este lento poema nas paredes de um cela)  
(Quintana, 2005, 392)

O título do poema vincula a cidade moderna à Babilônia bíblica, exílio dos judeus e por eles tida como símbolo da opressão, soberba e idolatria, inimiga do povo de Deus e distante do céu: o próprio inferno na terra. E é esta noção da cidade como espaço infernal que se delineia no primeiro verso, no qual o poema situa o lugar em que se desenvolve o texto: “Na cidade dos ruídos mecânicos, atrozes”. Aqui eu lírico lança a pergunta-procura evocando o que o mecanicismo ruidoso da urbe destrói ou faz calar: “Onde as rãs, onde os grilos, onde as misteriosas / vozes / que urdiam as redes dos côncavos silêncios noturnos?”. Ao inferno moderno, o poeta contrapõe “rãs e grilos”, ou seja, o pequeno e o frágil, cuja presença e ‘voz’ não mais existem ou passam despercebidas na agitação urbana. Vale ressaltar que há aqui um diálogo interno com a própria obra de Quintana, pois os grilos têm nela toda uma simbologia de porta-vozes da poesia, quando não se identificam com ela mesma. É interessante a identificação da poesia com um inseto visto normalmente como pequeno e insignificante, o que indica, entre outras coisas, que ela se encontra nas mínimas coisas da vida, às quais normalmente não se presta atenção e que para encontrá-la é preciso desenvolver toda uma capacidade alternativa de percepção.

E a questão do poema é exatamente a falta de lugar de um eu lírico dotado desta capacidade alternativa no mundo contemporâneo, o exílio de uma subjetividade apta e ávida por ouvir “misteriosas vozes que urdiam as redes dos côncavos silêncios noturnos”. Observe-se a riqueza metafórica deste belo trecho em que vozes urdem, paradoxalmente, ou melhor, misteriosamente, os silêncios noturnos. Há, aqui, a evocação fantasmagórica do silêncio e da noite, estas ausências, estes lugares transcendentemente tecidos por uma voz misteriosa, a dos grilos — ou da poesia. Neste ponto nota-se uma clara oposição entre o poeta e a cidade moderna, entre a percepção poética do mundo e o próprio mundo contemporâneo que se constrói como espaço árido a esta percepção alternativa do sujeito, que se sente exilado nele como os judeus eram estranhos e oprimidos na Babilônia.

Os próximos passos do poema registram novamente esta oposição, mas desta vez como perdas em face do mundo moderno, do progresso. A primeira, trata-se da natureza: “Os arroios se foram no ralo agonizante da pias...” Há toda uma tradição poética construída com a imagem dos

pequenos cursos d'água e neste caso o romantismo e seu culto mítico à natureza vem à tona com a imagem do arroio e seu humilde rumorejar. Quer dizer, é toda uma tradição de relação transcendente com a natureza que se torna impossível num mundo em que a água, símbolo da vida em estado indiferenciado, circula domada e medida por canos, torneiras e ralos. O poema estabelece aqui, uma oposição entre o esquadrinhado e calculado da cidade contemporânea e o mundo aberto e espontâneo da natureza, no qual até mesmo a água, elemento primordial, flui sob a rígida disciplina dos encanamentos. E os destinos dos arroios é, ironicamente, o ralo das pias, o esgoto da cidade que domestica e devora a natureza e os seus mistérios.

A segunda oposição trata da tradição:

As últimas procissões  
com as suas campânulas cada vez mais remotas  
vão andando de costas como um filme passado às  
avessas...

O fim das procissões antigas simboliza também o das tradições populares, a perda de um rico universo que a cidade moderna destrói com suas máquinas ruidosas. Por fim o poeta reafirma a sua condição de exilado e prisioneiro de uma terra que não é sua, tal como a Babilônia o foi para os judeus: “Eu estou gravando este lento poema nas paredes de um cela”.

Há, em “S.O.S. Babilônia”, uma clara oposição entre um universo passado que o eu lírico evoca pela memória e o presente no qual este se encontra aprisionado. Ao contrário dos judeus, o exílio do sujeito é temporal, pois seus valores e sensibilidades são de um tempo estranho ao presente. Trata-se de um poema que irá evocar os ecos pretéritos contra a contemporaneidade opressora e mecânica da cidade, fundando um espaço de resistência nostálgico que vai buscar a poesia na recordação de um tempo perdido que na poesia de Quintana “aparece revestido de uma visão nostálgica que o supervaloriza em detrimento do ingrato presente (Yokozawa, 2006, p. 222). Tempo que se constitui como memória, entre factual e mítica, depositária de modos de percepção e vivência de mundo que estão se perdendo e aos quais o sujeito recorre para constituir uma identidade em luta contra um mundo que coisifica os homens. As imagens e temas recuperados são próprios de um passado que se foi: natureza, mistério da noite, tradições populares. Todos estes signos são, no poema, portadores de uma espécie de transcendência, da capacidade mágica de ascense a outros mundos cuja vida moderna desconhece.

Esta transcendência a mundos mais harmoniosos e menos furiosos (menos atrozes) se estampa claramente no soneto “Mundos”:

Um elevador lento e de ferragens belle époque  
me leva ao antepenúltimo andar do Céu,  
cheio de espelhos baços e de poltronas como o hall  
de qualquer um antigo Grande Hotel

mas deserto, deliciosamente deserto  
de jornais falados e outros fantasmas da TV,  
pois só se vê, ali, o que ali se vê  
e só se escuta mesmo o que está bem perto:

é um mundo nosso, de tocar com os dedos,  
não este — onde a gente nunca está, ao certo,  
no lugar em que está o próprio corpo

mas noutra parte, sempre do lado de lá!  
não, não neste mundo — onde um perfil é paralelo  
ao outro  
e onde nenhum olhar jamais se encontrará...  
(Quintana, 2005, p. 396)

Neste poema, um quase manifesto contra as mídias audiovisuais, o tempo passado ressurge como antídoto transcendental ao mundo da eletricidade com suas máquinas e linguagens. Esta resistência ao universo midiático que não se pode “tocar com os dedos” e onde as pessoas estão irremediavelmente separadas, “sempre do lado de lá” é recorrente na obra de Quintana, a ponto de podermos caracterizar que a memória nostálgica é uma faceta de sua poesia, o que o aproxima da tradição romântica em uma de suas linhas de força, a de evocar um passado mítico como resistência à opressão do presente.

No entanto, as coisas não são tão simples assim, pois Mario Quintana também tem uma relação de fascínio com a cidade moderna e exatamente por sua exuberância elétrica:

*Noturno citadino*

Um cartaz luminoso ri no ar.  
Ó noite, ó minha nêga  
toda acesa  
de letreiros!... Pena  
é que agente saiba ler... Senão  
tu serias de uma beleza única  
inteiramente feita

para o amor dos nossos olhos.  
(Quintana, 2005, p. 473)

este poema<sup>2</sup> revela um Quintana mais próximo do modernismo vanguardista, notoriamente a poesia praticada em São Paulo à época da eclosão da Semana de 22, numa relação íntima com a cidade, que o eu lírico chama de “minha nêga” e de cujo magnetismo inebriante o poeta pinta um retrato quase sensual: “toda acesa de letreiros”. A profusão das luzes elétricas da noite urbana provoca uma espécie de transe poético no sujeito, atrapalhado, ironicamente, pelo elemento mais antigo e tradicional da paisagem, a escrita — ou melhor, a competência alfabética do observador — signo da racionalidade que obstrui a plena fruição da exuberância elétrica da cidade, próxima das artes puramente visuais.

Ao lado da nostalgia há também em Quintana uma perspectiva, menos freqüente, mas não menos importante, de vivência plena do mundo contemporâneo. O que não implica necessariamente numa fruição ou louvação acrítica do momento presente. Vejamos:

*O Mapa*

Olho o mapa da cidade  
Como quem examinasse a anatomia de um corpo...  
(É nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita  
Das ruas de Porto Alegre  
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuance de paredes,  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei  
(É há uma rua encantada  
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for um dia desses,  
Poeira ou folha levada  
No vento da madrugada,  
Serei um pouco do nada  
Invisível, silencioso  
Que faz com que teu ar  
Pareça mais um olhar,  
Suave mistério amoroso.

---

<sup>2</sup> “Noturno citadino” é do livro *Esconderijos do tempo*, subsequente a *Apontamentos de história sobrenatural*, ao qual pertence todos os outros poemas aqui analisados.

Cidade de meu andar  
(Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...  
(Quintana, 2005, p. 453-454)

O primeiro verso põe o leitor diante da cena inicial da qual se desenvolverá o poema: o sujeito diante do mapa da sua cidade. Os dois versos seguintes darão a medida de como ela é íntima a este sujeito, ao ponto de identificar-se com ele “(É nem que fosse o meu corpo!)”, o que dá a medida da intensidade do amor que o eu lírico nutre pela cidade.

Mas se o mapa dá ao olhar o todo aparente do objeto, trata-se de uma visada fria e distante, não proporcionando a vivência plena de sua totalidade, donde o lamento:

Sinto uma dor infinita  
Das ruas de Porto Alegre  
Onde jamais passarei...

Pois só o contato efetivo com a totalidade do objeto amado satisfaria o amante e, no caso, a inviabilidade de tal contato redundaria em sua frustração. Mas a vivência que se quer ter na cidade não é qualquer uma e na próxima estrofe o poema vai ao pormenor e diz, de maneira mais detida, o tesouro do qual o sujeito jamais desfrutará. Detenhamo-nos nos dois primeiros versos da estrofe:

Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuança de paredes,

Trata-se de espaços comuns de se encontrar em qualquer cidade, que costumam passar despercebidos da imensa maioria de seus habitantes. O que parece esquisito não é tanto as esquinas que o sujeito não verá, mas o fato de ele lamentar não ver e viver o que ninguém lamentaria. Trata-se de um olhar oposto ao do turista ou mesmo ao do habitante comum, que dificilmente pararia para fruir uma “nuança de parede” ou a atmosfera estranha de uma esquina de sua cidade — pois “esquina esquisita”, com sua aliteração e rima interna admiráveis, sugere uma atmosfera particular, um micro-ambiente no ambiente geral da cidade:

Mas não só de visadas alternativas vive o sujeito-poeta (pois neste caso, fica patente a identificação do eu lírico com o poeta), este também espia e deseja a “moça bonita” que passa nas ruas, como qualquer mortal.

Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei

num passo que estabelece um elo entre os estranhos desejos do poeta (por esquinas esquisitas e nuances de paredes) com os desejos da gente normal (a moça bonita) revelando um sujeito complexo e, não raro contraditório, situado entre a perspectiva normal do homem médio e o alheamento a esta perspectiva — o poeta como uma espécie de exilado, não legível à sociedade, mas também como homem bem adaptado a ela.

Nos próximos dois versos aparece, reforçada pelos parêntesis, a visão onírica da cidade:

(E há uma rua encantada  
Que nem em sonhos sonhei...)

Como se a rua tivesse a potência de transportar o poeta ao mundo paralelo dos sonhos, sem que se esteja sonhando, no momento mesmo da vivência de seus espaços, numa espécie de transe lúcido e desperto, como o que se dá com as luzes e letreiros elétricos do “Noturno citadino”. Ora, em ambos os poemas, trata-se de uma espécie de transcendência que o sujeito vive ou viveria, mas ao contrário de “S.O.S. em Babilônia” e do soneto “Mundos”, ela não se dá por meio da evocação de um espaço-tempo nostálgico pelo poema, mas sim pela vivência imediata do agora, a qual possibilita a passagem da vida comezinha para uma vivência poética, uma outra vida que temos denominado de onírica, paralela, estranha, e que se dá concomitantemente e no mesmo espaço da vida normal. Estas vivências são transes ou surtos que se apossam do sujeito lírico enquanto ele caminha ou vive na cidade e o que se lamenta neste poema não são tanto os lugares jamais visitados, mas sim a perda dos momentos de transes-transcendências que as atmosferas destes lugares proporcionaria. Numa visão mais sensual da relação do sujeito com a cidade, que tanto este poema quanto o “Noturno citadino” permitem, estes momentos de transcendência podem ser comparados a instantes de prazer na relação amorosa entre o sujeito amante e a cidade

amada. Enquanto a transcendência nostálgica buscada por meio da memória em poemas como “S.O.S. em Babilônia” se dá com tristeza e amargura, a destes dois últimos poemas é uma espécie de ‘transcendência momentânea’ que se manifesta pelo prazer e a alegria, como celebração da vida e do amor entre o poeta e sua cidade-amada<sup>3</sup>. Em ambos os casos, entretanto, trata-se da busca de um conhecimento transcendental, no qual a palavra poética se transmuta no que Octavio Paz denomina *imagem*, realizando a comunhão entre homem e cosmo, palavra e coisa, conhecimento mágico que o Ocidente, racional e pragmático, relegou a atividades marginais como a poesia, que “é metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isto é limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer ‘deste’ ou ‘daquele’ esse ‘outro’ que é ele mesmo. O universo deixa de ser um vasto armazém de coisas heterogêneas.” (Paz, 2003, p. 50).

Sem dúvida há na nostalgia de “S.O.S. em Babilônia” uma recusa à experiência moderna da vida, o que implica numa clara resistência que se consubstancia na recordação lírica do passado, tornando o poema o lugar de uma experiência nostálgica (espaço da nostalgia) que se atualiza e se contrapõe ao mundo contemporâneo. Não é um retorno estético, pois se trata de um texto plenamente modernista, com versos livres e brancos, que incorpora o ritmo prosaico em versos de medida discrepantes, ora muito longos, ora curtos, recortados por enjambement e distribuídos menos em estrofes que em agrupamentos de linhas que, em três casos, têm apenas um verso. Além disso, as imagens e temas, embora remetam à cidade, ora descrevendo suas características contemporâneas, ora evocando sua antítese passada, são justapostos por um processo de montagem, no qual cada frase corresponde a uma “cena”: não há desenvolvimento linear no poema, seja de idéias ou imagens, o trabalho, aqui, é o da bricolagem. O resultado geral da peça, no plano sonoro e imagético, é a de um movimento descontínuo, irregular, conturbado e agonizante, o que remete tanto à cidade estrepitosa, quanto à subjetividade do eu lírico, desconfortável ante a cena urbana. A nostalgia deste poema e, de um modo geral, da obra do

---

<sup>3</sup> Para finalizar a leitura de “O mapa”, a estrofe que se segue à visão onírica dos versos entre parêntesis é a maior do poema, em extensão e em fôlego e em contraposição ao espírito emotivo mas descritivo das anteriores, representa um mergulho (uma precipitação do eu lírico) afetivo do sujeito que chega a se confundir com a cidade, numa espécie de encontro amoroso em que amante e amada se unem, até a morte e, pelas reticências, depois dela (Cidade de meu andar / E talvez de meu repouso...), o que não deixa de ser uma espécie de tributo ao amor romântico, transfigurado, é claro.

poeta, não remete a estéticas antigas, mas à (re)construção de uma memória lírica que evoca o passado, mas com sensibilidade estética moderna, resultando na expressão paradoxal do que poderíamos denominar de ‘revolução para trás’, como Leminski define a revolta nostálgica de Mishima:

Mishima pertence a uma espécie particular de revoltados, encontrada entre os artistas: os revolucionários *para trás*, os utópicos nostálgicos. ‘Os artistas são as antenas da raça’ de Ezra Pound, sempre tem sido entendido num sentido futurista, ‘progressista’, pra frente. O que talvez seja um equívoco. Nem Pound era tão ‘progressista’ assim... Como não o eram Pessoa, Eliot, Yeats, Gottfried Benn, Guimarães Rosa, Drieu (...)

Mishima era um artista. E os artistas são particularmente sensíveis às alterações do meio ambiente.

O que não que não leva necessariamente a um triunfalismo futurista. Quem foi que disse que a felicidade se encontra *lá na frente*? O *progresso* (com que horror escrevemos esta palavra hoje!) é uma invenção da burguesia dos séculos XVIII e XIX, que sempre confundia avanço da Humanidade com a prosperidade dos (seus) negócios). [grifos do autor] (Leminski, 2001, p. 28)

Leminski toca aqui no aspecto fundamental desta resistência, que é o repúdio do artista ao mundo burguês e a opção pela memória que contrapõe valores e sensibilidade do passado ao progresso e ao futuro. Mas tal família poética, que Leminski aponta muito bem e na qual Quintana certamente se insere<sup>4</sup>, não é composta de artistas anacrônicos, mas de poetas que aproveitam e, não raro, realizam conquistas modernas na literatura. Trata-se de conquistas formais, como já foi visto em “S.O.S. em Babilônia”, mas é importante ressaltar que elas implicam também em perceptivas, ou seja, em modos de ver e viver o mundo que, no caso de “S.O.S...” é cinematográfica. O sujeito lírico sente o mundo de forma tradicional e lamenta, por isto, a sua inadequação ao contemporâneo, mas também há nele um modo de sentir plenamente moderno (irônico e fragmentário) que trabalha suas afecções em sentido contrário e no mesmo movimento de sua nostalgia idílica e metafísica.

Não bastasse a contradição já implicada na ‘revolução para trás’ que Quintana explora frequentemente em sua obra pela via da memória, seus poemas estabelecem, mais raramente, outra relação com a cidade moderna, que se dá não pela via da dor e da tristeza, mas do prazer e da alegria, como se viu no “No noturno citadino” e em “O mapa”. Este desejo de comunhão com

---

<sup>4</sup> Além de Quintana, entre os poetas modernistas brasileiros podemos incluir nesta fecunda “família”, Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Murilo Mendes e, em uma de suas faces, Carlos Drummond de Andrade, para ficarmos apenas nos mais conhecidos.

a cidade implicaria num arrefecimento da resistência e numa adesão acrítica ao aqui e agora? A afirmação de um lirismo alegre e quase despojado de ironia em ambos os poemas faz crer que sim, mas se repararmos bem nas imagens que o poeta evoca em “O mapa” (as esquinas esquisitas e nuance de paredes) e na disposição do sujeito lírico de se deixar caminhar ao léu pela cidade amada, bem como a de passear com olhar pela noite, a “nêga toda acesa de letreiros” veremos que há, aqui, uma disposição próxima do *flâneur* de Walter Benjamin(1994, p. 35), que transforma a rua em morada e “entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes”, numa tendência à viagem pela urbe, descompromissado com o deslocamento meramente utilitário das pessoas. O sujeito, no caso desses poemas, quer flunar, perder-se na cidade, vagabundear por ela e a única necessidade que o move é o do caminho que não leva de um ponto a outro, de um objetivo a outro, mas passa entre todos os objetivos, visando apenas o próprio caminhar aleatório do vagabundo e a vivência poética que ele proporciona. Por isto o que ele persegue e valoriza são coisas aparentemente insignificantes para o homem médio, que não encontra tempo nem razão para lhes prestar atenção. Este desejo de viagem, de ver o mundo com os olhos ‘descomprometidos’ e cheios de estranhamento dos viajantes (o *flâneur* é um viajante na cidade) é explicitado no poema “Algumas variações sobre um mesmo tema”:

I

As vacas voam sempre devagar  
porque elas gostam da paisagem.  
Porque, para elas, o encanto único de uma viagem  
é olhar, olhar...

II

Partir... tão bom! Mas para quê chegar?  
(Quintana, 2005, p. 416-417)

Para quê ter um objetivo, uma meta, uma utilidade para viagem, pergunta-se o eu lírico. Esta apologia da inutilidade da viagem que é o poema, como diz o próximo verso, “o melhor de tudo é embarcarmos num poema”, mas também é a poesia, num sentido mais amplo, ou seja, a vivência lírica do mundo contemporâneo, esta apologia não implica numa adesão à experiência moderna em sua totalidade, mas na escolha de uma possibilidade, um aspecto seu, exatamente o mais desvalorizado e reprimido, a saber, a liberdade errática que o fim de todas as certezas, sintetizada

na morte de Deus contundentemente anunciada por Nietzsche, proporcionaria. Errância cuja sociedade moderna cuida de impedir, criando e impondo insistentemente chegadas (objetivos, necessidades, utilidades) ao movimento dos homens. A gratuidade e a alegria do prazer expressos nestes poemas optam pela inutilidade das ações, pelo gosto por coisas insignificantes, pela viagem sem finalidade que fundam um espaço de transe e sonho no real, radicalmente subjetivo e alheio à realidade social. Tal alheamento, no entanto, longe de se constituir como acríptico e não social, perfaz o caminho do afrontamento social exatamente por sua insistência em se afirmar como essencialmente lírico: “Essa exigência feita à lírica, todavia, a exigência da palavra virginal, é em si mesma social. Implica o protesto contra um estado social que todo indivíduo experimenta como hostil, alheio, frio, opressivo, e imprime negativamente esse estado na formação lírica.” (Adorno, 1983, p. 194) Trata-se, portanto, da afirmação de um lirismo subjetivo que nega tacitamente o utilitarismo ao qual os homens são submetidos na sociedade contemporânea.

Enfim, ao mesmo tempo que a poesia de Quintana recorda, com tristeza e sentimento de perda, o passado de modo paradoxal<sup>5</sup> numa espécie de revolução para trás, na qual a memória do passado é contraposta à experiência moderna que sufoca o sujeito, esta mesma poesia realiza, em algum momentos, uma fruição báquica (e órfica) do tempo presente que, se raramente explicita-se como crítica ou negativa, pelos elementos que seleciona e principalmente pelos que deixa de lado, constitui também uma resistência, desta vez pela via do prazer e da alegria<sup>6</sup>, ao que há de utilitarismo, cálculo e rotina na sociedade contemporânea. Em ambos os casos a revolta não se dá por meio de uma poesia explicitamente engajada e sua formação é antes intimista que coletiva, pois resulta da expressão lírica das tensões e acomodações do sujeito em sua relação com a sociedade moderna.

---

<sup>5</sup> Pois a sensibilidade do eu lírico se revela, ao mesmo tempo nostálgica e moderna como se viu em “S.O.S. em Babilônia”.

<sup>6</sup> Vale ressaltar que se a “revolução para trás” dialoga com um certo modernismo, do qual já falamos, esta resistência pelo prazer também constitui um veio modernista que encontra em Mário de Andrade, Oswald de Andrade e em outra faceta de Drummond (que também tem sua face nostálgica) alguns de seus representantes brasileiros. Este veio transbordará os limites literários na segunda metade do século XX e vai se configurar na política de resistência da contracultura, particularmente do movimento hippie. Ainda nos limites da literatura nacional esta alegria aparentemente descompromissada será uma das principais características da poesia marginal da década de 70, que dialoga, por seu turno, com a experiência hippie — o poeta como vagabundo, o que não deixa de ser ainda uma recuperação da auto-proscrição voluntária do poeta romântico.

### **Bibliografia:**

ADORNO, Theodor. “Lírica e sociedade”. In: BENJAMIM, Walter et al. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas II. Magia e técnica, arte e política*. Trad. José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LEMINSKI, Paulo. *Anseios crípticos 2*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

PAZ, Octavio. *Signos em Rotação*.

QUINTANA, Mario. *Mario Quintana: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

YOKOZAWA, Solange Fuiza Cardoso. *A memória lírica de Mario Quintana*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

## **SÃO BERNARDO OU O LIVRO DE PAULO HONÓRIO: MANIFESTAÇÕES DO ENGENDRAMENTO DA NARRATIVA**

**Rogério Gustavo Gonçalves<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Essa pesquisa tem por base o estudo dos mecanismos enunciativos do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, que fazem referência ao texto enquanto produção. Buscou-se evidenciar as manifestações metalingüísticas na obra, em sua estreita ligação com a temática do poder, explorada na esfera fabular. Considera-se o desnudamento das técnicas discursivas, no momento em que ocorre, elemento complementar à configuração do personagem-escritor, Paulo Honório, como dominador do universo ficcional e, paralelamente, do discurso narrativo. Atenta-se também para a posterior ausência da metalinguagem, em conformidade com a destituição dos poderes atribuídos a esse protagonista, confirmando-se a perfeita adequação do estilo narrativo com os diferentes estágios do personagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** São Bernardo; metalinguagem; relações de poder

**ABSTRACT:** *The research bases on the study of the enunciative mechanisms of the novel São Bernardo, of Graciliano Ramos, that make reference to the text while production. It was tried to evidence the metalinguistic manifestations in the work, into its direct connection with the subject 'power', explored in the story's level. The revelation of the discursive techniques is considered, when happen it, complement to the character-writer's configuration, Paulo Honório, as ruler of the fictitious world and, at the same time, of the narrative speech. It's also looked at the subsequent absence of the metalanguage, in accordance with the deprivation of the powers attributed to that protagonist, being confirmed the perfect adaptation of the narrative style with the character's different phases.*

**KEY WORDS:** *São Bernardo; metalanguage; power relations.*

Em *São Bernardo*, os dois planos da narrativa, o da enunciação (Paulo Honório que narra a história) e o do enunciado (Paulo Honório que vive a história), nem sempre são nitidamente distintos, pois interpenetram-se. A história da vida de Paulo Honório relatada em seu livro – uma *metanarrativa*, contada por um narrador *autodiegético*, utilizando-nos da tipologia proposta por Genette (1979)<sup>2</sup> – se apresenta como uma narrativa segunda no seu princípio, mas é

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras, na área de Teoria Literária, pela UNESP – São José do Rio Preto.

<sup>2</sup> A *metanarrativa* consiste numa narrativa segunda, encaixada no interior do universo da narrativa primeira, conforme esclarece Genette (1979, p. 227). O narrador *autodiegético* é o que relata as suas próprias experiências como personagem central da história (idem, p. 246)

imediatamente trazida ao nível primeiro pelo narrador, pois sua memória está constantemente presentificando o passado do relato, que parece esquecer o seu propósito memorial e desenvolver-se por si mesmo, em narrativa direta, de maneira que o leitor não se dê conta do contorno espaço-temporal que lhe tinha dado origem.

Entretanto, em determinados momentos, os dois planos narrativos são delimitados pelo narrador-personagem com a inserção de dêiticos no texto, como no trecho *Lembro-me de um cego que me puxava as orelhas e da velha Margarida, que vendia doces*. (RAMOS, G., 2001, p. 21, doravante SB), em que ao presente *Lembro-me* opõe-se o passado *puxava* e *vendia*, demarcando a diferença temporal entre a primeira oração e as seguintes e colocando em evidência a instância do discurso.

A essas sutis marcações de origem memorial unem-se os momentos incisivos em que o narrador intruso, parecendo situado fora do texto, emerge no plano do enunciado para tecer comentários sobre a concepção da obra e fazer-nos lembrar da sua condição de escritor. Nesses instantes, ele apresenta abertamente a sua narrativa como obra literária e assume o papel de autor (fictício). É então que voltamos a nos dar conta de que é Paulo Honório quem redige as páginas que lemos: o livro que ele escreve, dentro da história, se confunde com aquele que Graciliano Ramos escreve como narrativa, o próprio romance *São Bernardo*.

Essas intrusões nos garantem a impressão de uma obra em constante gestação, de um texto que se vai gerando à medida que se lê: *Dois capítulos perdidos. Talvez não fosse mau aproveitar os do Gondim, depois de expurgados*. (SB, p. 10) pondera o personagem-escritor, exatamente ao final do segundo capítulo do romance produzido e internamente organizado pelo autor real, Graciliano Ramos.

Tais intervenções, que mostram Paulo Honório no ato de composição intraficcional do livro que lemos, nos permitem vislumbrar o jogo de representação que tende a desmascarar o processo de construção da obra, pois, ao mesmo tempo em que o personagem nos relata a sua história, nos põe a par desse processo.

Roland Barthes atenta para esse tipo de ocorrência, da presença da metalinguagem na literatura, observando que, predominantemente a partir do século XX, ela deixa de ser uma

---

atividade reflexiva exterior ao texto para se tornar componente expressivo, situado no interior do próprio objeto literário: *A literatura recentemente passa a ser considerada como uma linguagem, submetida, como qualquer outra linguagem, à distinção lógica: a literatura passa em dividir-se em objeto ao mesmo tempo olhante e olhado. Segundo ele, há um desejo de querer confundir numa mesma substância escrita a literatura e o pensamento da literatura.* (1970, p. 27)

Seguindo essa tendência, em *São Bernardo*, por meio do projeto operativo formulado no próprio interior do universo ficcional, como elemento intrínseco à obra, o personagem-escritor impõe o seu método particular de produção literária, que se conforma com o seu inicial modo de ser: dominador e imbuído de uma visão de mundo pragmática. A expressão da metalinguagem, construída por ele por meio da digressão reflexiva, traduz o mais direto e explícito processo de afirmação dos seus princípios axiológicos. No processo inicial de planejamento, por exemplo, o narrador apresenta, com o seu comportamento, sua visão puramente prática e materialista do papel do escritor, totalmente inversa àquela imagem romântica do trabalho do artista como afloramento de uma sensibilidade incomum, como forma de catarse ou como, segundo a concepção platônica, fruto de inspiração divina. Na sua perspectiva reificante, Paulo Honório antes de iniciar o seu livro, pretende transformá-lo em uma mercadoria, pensando prioritariamente no lucro que a publicação lhe trará, com a compra dos comentários favoráveis da crítica, não se importando com o valor artístico e a qualidade da obra e sim com o seu valor material. No dizer de Rui Mourão (1968, p. 11), Paulo Honório, avesso à gratuidade da arte, *jamaís se voltaria para a arte se dela não pudesse tirar proveito: Estive uma semana bastante animado, em conferência com os principais colaboradores, e já via os volumes expostos, um milheiro vendido graças aos elogios que, agora com a morte do Costa Brito, eu meteria na esfomeada Gazeta, mediante lambujem.* (SB, p. 5)

Discorrendo sobre a preocupação de Graciliano Ramos com o texto enquanto produção, ao escolher um *pseudo-autor* como foco narrativo, Sonia Brayner (1978, p. 213) observa que *Paulo Honório como escritor demonstra uma autonomia deliberada, total independência, manipulação e autoritarismo.* No entanto, essa atitude se concretiza até o instante em que o personagem, em seu relato passado, perde o controle sobre o universo que ele domina e sobre os outros personagens que nele estão inseridos. Quando a consciência de Paulo Honório passa a

sofrer influências externas e ele se põe a relativizar os seus princípios ideológicos, até então sólidos – transformações expressadas pelo sentimento de ciúme – praticamente se esvaecem as inserções em que a instância narrativa é colocada em evidência junto com o seu artifício. A perda de controle no plano do enunciado reflete no estilo da enunciação: sua segurança em relação à escrita desaparece ao mesmo tempo em que ele perde a segurança sobre suas atitudes.

Podemos considerar, portanto, que os elementos reveladores das articulações internas da narrativa constituem índices do momento inicial de controle absoluto sobre o discurso pelo narrador Paulo Honório, enquanto situado na condição de personagem *plana* (FORSTER, 1969, p. 51), definido principalmente por determinadas qualidades fixas e pelos aspectos exteriores. Ao distanciar-se, por meio da sua atitude metadiscursiva, estando de fora, senhor da linguagem, esse narrador assume uma ampla perspectiva sobre o texto e instaura as fronteiras pertinentes que o separam da história que relata, confirmando, desse modo, o seu poder de manipulação sobre o discurso narrativo ao apresentar, num caráter de espetacularização, os meios com os quais o domina. Com isso, ele impede que o leitor se esqueça por muito tempo de que a história que acompanha é a escritura do livro por ele produzida, caracterizando uma forma de egocentrismo narrativo.

Linda Hutcheon (1984) serve-se do mito de Narciso para explicar alegoricamente o que chama de *autoconsciência textual*, essa forma de literatura que se autocontempla por meio do seu engenho levado à superfície, utilizando o adjetivo *narcisista* para designá-la. *São Bernardo* apresenta o que a autora classifica como *overt forms*, ou *formas abertas* de narcisismo: *Os textos declaradamente narcisistas revelam a sua autoconsciência por meio da tematização, explícita ou alegorizada, em seu próprio interior, da sua identidade diegética ou linguística.* (HUTCHEON, 1984, p. 7, tradução nossa).<sup>3</sup>

Ao introduzir registros contundentes da sua existência ulterior, a parcialidade da voz da enunciação é escandalosamente marcada no romance: quando o narrador parece propenso a considerar diferentes possibilidades, mais usuais, em torno da própria construção ficcional, ele encerra o questionamento acerca da sua escrita logo em seguida, impondo sua preferência

---

<sup>3</sup> Overtly narcissistic texts reveal their self-awareness in explicit thematizations or allegorizations of their diegetic or linguistic identity within the texts themselves.

soberana, como faz, por exemplo, em relação ao estilo descritivo gratuitamente decorativo, repelindo-o por não condizer com seus propósitos que priorizam a funcionalidade, na passagem em que relata sua viagem de trem na companhia de d. Glória: *Uma coisa que omiti e produziria bom efeito foi a paisagem. Andei mal. Efetivamente a minha narrativa dá idéia de uma palestra realizada fora da terra.* (p.77). E, no parágrafo seguinte: *Essa descrição, porém, só seria aqui embutida por motivo de ordem técnica. E não tenho o intuito de escrever em conformidade com as regras.* (SB, p. 78)

Nesses momentos, a dúvida quanto ao procedimento não se manifesta de modo a interferir na fluência da narração. O narrador, na verdade, coloca diante de si diferentes recursos que poderia empregar, somente para mostrar que preferiu realizar sua vontade, à revelia das convenções; ele apenas encena uma problematização do narrar para, ao fim, sancionar sua escolha particular, previamente determinada. A sua consciência interfere abertamente na história e seleciona os elementos que vão constituir sua confissão, envolvendo o leitor no processo de estruturação com a intenção de ressaltar sua autoridade sobre o texto. Paulo Honório torna o leitor consciente da narrativa que lê e, por conseqüência, do poder que ele detém sobre ela: *Vou dividir um capítulo em dois. Realmente o que se segue podia encaixar-se no que procurei expor antes dessa digressão. Mas não tem dúvida, faço um capítulo especial por causa de Madalena.* (SB, p. 78)

Em sua atividade literária, o escritor fictício parece não se prender a um projeto ou a uma direção específica. As regras do jogo são constantemente mudadas ao bel prazer desse narrador que, sem subterfúgios, em sua indiscrição, desfaz as máscaras da literatura para demonstrar sua total falta de compromisso em relação às formas canônicas, revelando certa despreocupação com a *correção* de sua produção. Alheio a críticas, para ele, realizar um romance parece ser apenas contar uma história, sem a preocupação com a maneira de contar. A praticidade característica do personagem em seus projetos de ascensão social se estende ao seu ofício de escritor, em que, para se atingir o fim desejado, é irrelevante se o método adotado se desvia ou não das normas estabelecidas:

Continuemos. Tenciono contar a minha história. Difícil. Talvez deixe de mencionar particularidades úteis, que me pareçam acessórias e dispensáveis. Também pode ser que, habituado a tratar com matutos, não confie suficientemente na compreensão dos leitores e repita passagens insignificantes. De resto isto vai

arranjado sem nenhuma ordem, como se vê. Não importa. Na opinião dos caboclos que me servem, todo caminho dá na venda. (SB, p. 8)

Ao mesmo tempo em que parece não se preocupar com os procedimentos construtivos, Paulo Honório procura desdenhar da sua própria capacidade como escritor, ressaltando as dificuldades que surgem com essa nova ocupação, que lhe é estranha, e inserindo-a, assim, na categoria de mais um dos obstáculos que consegue transpor, à sua maneira determinada, para destacar a sua habilidade em superar problemas e reafirmar o seu estereótipo de perseguidor inquieto. Assim como a fazenda, dinheiro, esposa e filho, o livro de Paulo Honório é mais um objeto a conquistar e ele transforma essa tarefa em desafio pessoal. Quando narra a trajetória de conquistas e de dominação que produz sua imagem estável como personagem, antes de confrontar com o seu outro, Madalena, sua narração se ajusta perfeitamente ao seu estado psicológico delimitado daquele momento. O efeito que se tem é que aquele Paulo Honório do passado é quem conta a sua história, numa forma de revivificação daquele instante.

Apesar de declarar incompetência e negligência com os problemas de ordem técnica, o narrador demonstra não ser tão desatento às questões estéticas e não deixar de ter a referência convencional em perspectiva, mas apenas ser indiferente a ela. As asserções metalingüísticas revelam um trabalho consciente com a palavra e dão mostras das concepções artísticas específicas imputáveis ao autor implícito. A expressão *todo caminho dá na venda*, ao mesmo tempo em que sugere indiligência por parte do narrador, faz referência a certas técnicas de ordem temporal empregadas no romance, como a não-linearidade da história, entremeada de digressões. *Reproduzo o que julgo interessante. Suprimi diversas passagens, modifiquei outras [...] É o processo que adoto; extraio dos acontecimentos algumas parcelas; o resto é bagaço.* (SB, p. 77) é o que nos confessa o narrador, referindo-se ao estilo conciso do romance, conforme o comentário de Hélio Pólvora (1978, p.125) sobre o mesmo fragmento: *Essas palavras poderíamos aplicar à escritura de Graciliano Ramos, ao seu jeito sintético e direto, contido e denso. À sua capacidade de fugir ao que não é essencial, contornar subterfúgios, evitar extrapolações, subtrair contrapesos verbais.*

Paulo Honório expõe o seu comportamento autoritário e centralizador também em relação à literatura, ao dispensar a colaboração dos amigos e decidir realizar a escritura de suas memórias

sozinho, valendo-se dos seus próprios recursos, embora *limitados*, pois não admite dividir essa forma específica de poder que o livro representa. Na sua composição, ele prefere decidir tudo individualmente, numa relação de coerência com a sua práxis totalizadora: *Afinal foi bom privar-me da cooperação de padre Silvestre, de João Nogueira e do Gondim.* (SB, p. 8)

Para estabelecer como apropriado o seu estilo pessoal e justificar a atitude de recusa à interferência dos outros no seu projeto, Paulo Honório promove uma ridicularização dos procedimentos sugeridos por eles que não correspondam aos seus planos, referindo-se a essas opiniões de maneira vexatória, condenando, por exemplo, o uso de inversões sintáticas, o que considera pedantismo da parte de João Nogueira, que *queria o romance em língua de Camões, com períodos de trás para diante* (SB, p. 5). A contribuição de Azevedo Gondim, que argumenta que *não se pode escrever como se fala*, também é prontamente rejeitada, por sua escrita não corresponder à forma coloquial defendida por Paulo Honório, em seu desejo de fugir do artificialismo e do rebuscamento da linguagem para proporcionar à sua história um estilo mais realista. Nos capítulos iniciais, portanto, em sua *preparação* para começar o relato, o narrador oferece ao leitor uma antecipação dos aspectos formais, o tipo de narrativa dura e sem floreios que o espera, conforme nos descreve B. Abdala Jr. (1987, p. 402), comparando a linguagem empregada em *São Bernardo* ao estilo jornalístico, segundo ele, mais eficaz e distanciado do *elitismo léxico e sintático da literatura centralizada na busca de formas preciosistas*:

Ao nível do léxico, há em *São Bernardo* a substituição do nível culto (tradicional) pelo comum (jornalístico), coloquial. Conforma-se na escrita uma realidade bruta, tão seca e áspera como o seu referente histórico. Frase curta, ordem direta, elos de conexão imediata e evidente, etc.

O narrador-personagem impõe sua ideologia também no plano estético-literário, mostrando desviar-se, se necessário, de fórmulas estereotipadas em defesa de um estilo que corresponda ao perfil dinâmico e ousado do capitalista. Com o pretexto de não ter conhecimento sobre literatura, a atitude enunciativa espontaneísta do autodidata Paulo Honório conduz à revelação de uma liberdade de escolha que o isenta de seguir qualquer preceito estabelecido. Sempre constante em sua linha de raciocínio, ele não cria impasses quanto ao método, optando

sempre pelo que considera mais eficaz. Essa atitude independente diante da escrita reflete o comportamento do personagem perante a sociedade em que está inscrito, visto que, no plano literário, ele não se prende ao enquadramento institucionalizado se não lhe for de utilidade, assim como procede em todos os campos de atividade com os quais se compromete.

A atitude assumidamente manipuladora da confecção da obra pelo narrador, junto com a linguagem lacônica e sem alardes de imagens, se casa com perfeição à figura, a princípio inexorável, do herói, em sua satisfação consigo mesmo e em sua visão reificante. A revelação do próprio fazer literário, no plano da enunciação, e as ações praticadas pelo personagem, no plano do enunciado, estão ligados com as relações de poder, correspondendo à afirmação de Sonia Brayner (1978, p. 213) em relação ao estilo adotado por Graciliano Ramos, de que, em *São Bernardo*, o sistema de valores instaurado vai delimitar as relações do escritor com a linguagem de uma forma agressiva.

Enquanto manipulador do discurso, o autor fictício demonstra não sofrer interferências de nenhum lado, impondo seus valores de maneira sentenciosa e afirmando sua autenticidade em relação à escrita. As intrusões de teor metalingüístico permitem configurar posições doutrinárias bem definidas, atribuíveis a esse narrador-personagem, que acabam por se projetar sobre o leitor, com pretensão de influenciar suas crenças e valores dominantes.

Posteriormente, quando Paulo Honório tem suas convicções minadas pela interferência da opinião de outros em sua consciência e entra num estado de conflito interno e insegurança, revelando-se como personagem *redonda* (FORSTER, 1969, p. 52), complexa e imprevisível, a referência do ato de narrar desaparece. Junto com a perda do controle alienante sobre os outros personagens que habitam o universo ficcional, restrito ao espaço da fazenda, Paulo Honório perde o controle sobre sua própria escrita que, fluindo sem interferências, parece adquirir independência, saindo de seu domínio.

De início, com o processo construtivo à mostra, o narrador demonstra total segurança sobre suas escolhas metodológicas. Depois, ao tornar-se problemático, a narração incorpora a mesma hesitação do personagem, de tal modo que não lhe sobra mais espaço para exhibir os mecanismos da escrita. A atitude ostensiva é deixada de lado por Paulo Honório, que passa a ter todas suas preocupações obsessivamente voltadas para o juízo ou a maneira possível de pensar

dos outros personagens. O narrador quase que se apaga para iluminar o personagem e a sensação de presentificação do relato se acentua. Abandonando a clareza sistemática dos passos de sua criação para entrar no terreno da subjetividade, a história passa a desenvolver-se sem interferências extradiegéticas, num movimento de aproximação do narrador, que parece deixar de contá-la para vivê-la. No contexto em que predomina a dúvida em todos os campos, não temos mais a sensação de ler a história de um personagem relatada por ele próprio no livro que escreve. Agora todo aquele otimismo crédulo nas transformações exteriores parecem ridiculamente inúteis e, nas raras digressões em que Paulo Honório retorna ao presente da enunciação, ele já não expõe as suas técnicas de manipulação, apenas declara a sua impossibilidade de escrever, que vem acompanhada pela incapacidade de retomar o controle sobre sua vida e de resolver até os pequenos problemas cotidianos de natureza prática da fazenda, confessando ter se tornado um homem estático, numa identidade perfeita entre Paulo Honório escritor e Paulo Honório administrador.

O questionamento sobre os fatos que o levaram a escrever também é uma preocupação que antes não se apresentava na sua narração, em coerência com o momento de *explorador feroz* do personagem no nível da história, que nada problematizava, apenas agia: *Então para que escreve? \_ Sei lá!* (SB, p.10). Esse interrogar-se através da linguagem, da reprodução, por meio da escrita, da realidade que ele não consegue mais suportar, no presente solitário, revela o conflito insolúvel que se instaura no personagem, que esquece até mesmo o seu objetivo inicial de lucrar com a publicação de suas memórias.

As situações de interrogação e de problematização da escrita que não flui surgem nos momentos em que a história da vida de Paulo Honório une-se à narração e a narrativa chega ao seu aqui-agora. O autor utiliza o recurso de começar a história *in medias res*, em que o narrador relata os fatos acontecidos anteriormente, na forma de um grande *flashback*, que vão progredindo cronologicamente até encontrarem-se novamente no momento da escrita do seu livro, onde faz coincidir os tempos da enunciação e do enunciado, coagulados no estilo direto da cena. É, segundo Genette (1979, p. 225), a prática corrente da narração autobiográfica, onde se vê *a narrativa conduzir o seu herói até ao ponto onde o narrador o espera, para que essas duas hipóstases se encontrem e enfim se confundam:*

Quando os grilos cantam, sento-me aqui à mesa da sala de jantar, bebo café, acendo o cachimbo. Às vezes as idéias não vêm, ou vêm muito numerosas – e a folha permanece meio escrita, como estava na véspera. Releio algumas linhas, que me desagradam. Não vale a pena tentar corrigi-las. Afasto o papel. (SB, p. 101)

A mesma declaração é feita no início, no meio e no encerramento do romance, reiterando a dificuldade de Paulo Honório com a escrita no presente conflituoso e conferindo à história um aspecto circular, que aponta para a falta de saída do personagem, incapaz de livrar-se dos sentimentos reconhecidamente autodestrutivos que lhe estão interiorizados. Paulo Honório que, no capítulo 16, opunha a função, para ele supérflua, da biblioteca pública da cidade à necessidade visivelmente indiscutível do hospital, em uma de suas manifestações de repúdio à literatura, ironicamente termina por recorrer a este modo de expressão artística, a este trabalho de abstração, como remédio para sua enfermidade espiritual. Nas palavras de Otto Maria Carpeaux (2004, p. 236), *na arte o turbilhão angustiado encontra a calma*. Buscando identificar o autor em sua obra, o crítico afirma que Paulo Honório, assim como Graciliano Ramos, deseja voltar à imobilidade do mundo primitivo por meio da escrita. Com efeito, ele busca na arte a via da redenção para o seu patológico sentimento de propriedade e para a fuga da realidade atormentadora do mundo exterior, à qual está preso.

### **Considerações finais**

Em *São Bernardo*, a narração da fase épica de Paulo Honório, assim denominando o seu período inicial de realizações, assume também um aspecto lógico-pragmático, coerente com o personagem, em razão do descortinamento do processo de construção do enredo. Na fase posterior ao casamento com Madalena, quando o personagem se torna instável no enunciado, não se encontra mais as marcas desse processo, evidenciando-se uma perda da estabilidade também no plano da enunciação. Ocorre uma modificação no próprio modo de narrar, reverberada pelas constituições psicológicas diferentes que o personagem apresenta ao longo da história.

O romance consegue vincular a presença da metalinguagem com as necessidades do desenvolvimento temático, concentrado nas relações de poder e declínio, tornando-a, assim, um complemento do perfil de Paulo Honório, um auxílio na composição do personagem:

A metalinguagem, inserida na teia das relações do texto é um dos seus componentes e, como tal, entra no complexo jogo das articulações internas: combina-se aos demais elementos do todo [...]. Não se pode compreendê-la sem as necessárias vinculações com os outros elementos estruturais. (ARRIGUCCI JR., 1973, p. 31)

Na atitude de escrever sobre a sua história de conquista e decadência, Paulo Honório entrega-se num esforço de adequação do seu estilo ao objeto. A metalinguagem, em *São Bernardo*, apresenta-se comprometida com a questão do poder, em função da situação narrativa em que ocorre. Ela está presente na fase inicial como uma forma de exposição do domínio absoluto do processo discursivo pelo narrador-personagem onipotente, que também domina o mundo da ficção, e a sua ausência representa o momento de perda desse controle, junto com a estagnação e o desnorteamento de Paulo Honório no nível da história e a sua conseqüente incapacidade de escrever. A personalidade literária de Paulo Honório se faz uma confirmação da outra, de Paulo Honório personagem que age na história contada, evidenciando um pacto indissolúvel entre o personagem que a vive e a voz que narra.

### **Referências bibliográficas**

ABDALA JR., Benjamin. Ideologia e linguagem nos romances de Graciliano Ramos. In: GARBUGLIO, José Carlos. et al (org.). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987.

ARRIGUCCI JR., Davi. *O escorpião encalacrado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BRAYNER, Sonia. A linguagem e o escritor. In: BRAYNER, Sonia (org.) *Graciliano Ramos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. In: RAMOS, G. *Angústia*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Trad. Maria Helena Martins. Porto Alegre: Globo, 1969.

GENETTE, Gerard. *Discurso da narrativa: ensaio de método*. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York e London: Methuen, 1984.

MOURÃO, Rui. A Estratégia Narrativa de “São Bernardo”. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 nov. 1968. Supl. lit., p. 11-13.

PÓLVORA, Hélio. Retorno a Graciliano. In: BRAYNER, Sonia (org.) *Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 73 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

## AS NOVELAS DE CAVALARIA E O IMPORTANTE PAPEL DESIGNADO A CERVANTES COMO O AUTOR QUE MELHOR CONTEXTUALIZOU UMA ÉPOCA.

Cristiane Magalhães BISSACO<sup>1</sup>

**RESUMO:** As novelas de cavalaria têm expressado desde o século XVI o espírito de coragem e luta que estava destinado a homens valorosos. Este estudo tem por objetivo apresentar a vida e a obra do escritor espanhol Miguel de Cervantes y Saavedra, ícone máximo na literatura da Espanha que tem sido alvo de estudo e discussão por vários outros autores, assim como sua obra mestra foi traduzida a vários idiomas e lida por um sem número de gerações. É também objetivo desta pesquisa associar o período literário ao período histórico em que está inserido, levando o leitor a perceber a grandeza das relações econômicas dadas naquele momento, o que pode ser conceitualizado atualmente como o primeiro momento do processo de globalização. É por meio de uma linguagem rebuscada e enlouquente que o leitor de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, não se limita a perceber na obra momentos de aventura e humor, mas também é tomado enfaticamente pela síntese da cultura espanhola, no que diz respeito à aceitação consciente da realidade e à valorização do mundo das possibilidades. Há na obra a trágica luta do homem que impulsionado pelos ideais generosos choca dolorosamente com a realidade e fracassa em seus nobres propósitos, recebendo golpes como recompensa. Para perceber a grandeza da obra é preciso ir além do humor imediato e entender o reflexo de um povo que se inseria no contexto da Contra Reforma espanhola, há que perceber a luta por ideais e a crença de um amanhã melhor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Espanhola, Prosa, Novelas de Cavalaria.

**ABSTRACT:** *Cavalry novels have expressed the spirit of bravery and struggle related to great men since the sixteenth century. This paper aims at presenting the life and work of the Spanish writer Miguel de Cervantes y Saavedra, who is the greatest Literature icon in Spain and, there fore, has been the focus of studies in the several languages his works were translated to. This research also aims at establishing a relation between Literature and History which might take the reader to realize the greatness of the economic relations of that time, currently conceptualized as the first steps for globalization. By reading an ornamented and eloquent language the reader of El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha is not limited to notice the adventure and humor present in the story, but he or she is also moved by the Spanish culture, considering their conscious acceptance of the reality and their given value for the world of possibilities. The novel presents the tragic struggle of an idealistic man shocked by the painful reality that leads him to the failure of his noble intents, receiving blows as reward. In order to realize such greatness of writing, it is necessary to overcome the immediate humor tone and understand the reflex of a people who lived in a time of "Contrareforma" and fought for their ideals and believed in a better tomorrow.*

**KEYWORDS:** *Spanish Literature, Prose, Cavalry novels*

## 1. Introdução

Após a leitura de vários artigos de uma revista acadêmica específica de História Econômica comecei a refletir sobre a importância da obra de Miguel de Cervantes y Saavedra em seu contexto histórico. Segue aqui um breve relato dessa leitura.

Segundo Giráldez (2005), a vida e a obra de Miguel de Cervantes coincidem com o primeiro ciclo da globalização. Já que, o principal motor da economia mundial foi o comércio da prata entre os mercados americanos e a Ásia. A nova economia mundial se desenvolveu ao mesmo tempo em que a "revolução militar" no eixo Europa-Ásia. Essas novas realidades políticas e econômicas impulsionaram os intercâmbios que irrevogavelmente mudaram a história do mundo.

Durante a vida de Miguel de Cervantes, o mundo mediterrâneo sofre uma transformação no que diz respeito à divisão de poder, tanto político como econômico. Bunes Ibarra (2005) tenta fixar uma síntese deste processo do que Cervantes é testemunha direta, tanto em sua trajetória pessoal como nas obras que nos deixou.

Ocampo Suárez\_Valdés (2005), infere a relação da história econômica liberal em um contexto da obra de Cervantes. Nesse mesmo sentido, Yub Casalilla (2005), em seu estudo, estabelece uma relação entre as histórias intelectual e econômica. O autor afirma que as representações mentais afetam às decisões e variáveis econômicas, ao mesmo tempo em que as realidades econômicas influenciam na evolução das idéias.

O estudo de Mantecón Movellán (2005) permite caracterizar a prática judicial a partir de alguns pressupostos, como o fato da autoridade do monarca em Castela nos primeiros anos da Idade Moderna ser exercida no plano da arte do bom governo.

Martín Corrales (2005) afirma que, em plena coincidência com a gestação e aparição do Quijote, começou a se operar uma troca importantíssima nas relações hispano\_musulmanas. Da extração de produtos baseada na violência se passou a intercâmbios mercantis absolutamente normalizados com países aos que se havia renunciado a dominar.

Assim, quero enfatizar neste estudo que Miguel de Cervantes y Saavedra, foi além de um autor renomado, um personagem associado à história espanhola e mundial.

## 2. Novelas de Cavalaria

É durante a Idade Média (século XV) que surgem as novelas de cavalaria. Adotando os principais recursos estilísticos do latim clássico, a prosa passa a ter um estilo mais rebuscado e enlouquente. Há, segundo López (1996), uso abundante de hipérbatos; um vocabulário pedante e frases desenvolvidas amplamente; também uso de recursos como ritmo, rima, paralelismo, para aproximar-se à linguagem poética. Becker (1958) afirma que “O Don Quijote é a suprema invenção da Espanha. E – com exceção da Bíblia -, o maior monumento literário de todos os tempos. Foi traduzido a muitos idiomas, também lido e comentado em todos os continentes”.<sup>2</sup>

A nobreza sofre uma mudança ao longo da Idade Média, transformando-se em uma classe social mais refinada, cujos dois ideais máximos são o amor e o esforço heróico individual.

Desse modo, quase todos os livros de cavalaria nos apresentam, conforme López (1996), um cavaleiro andante, protótipo de heroísmo e de fidelidade amorosa, que se transforma em defensor da injustiça e dos oprimidos, consegue infinitas vitórias contra todo gênero de personagens fantásticos. Becker (1958) define as novelas de cavalaria como narrações de façanhas fabulosas, realizadas por cavaleiros que encarnam o ideal de perfeição. Representam, para o autor, uma prolongação, em prosa, das primitivas epopéias.

López (1996) afirma serem três as causas que guiam seus atos: a defesa do fraco, o amor por sua dama e o gosto pela aventura. Animado pelo espírito de sacrifício e com o pensamento posto em sua amada, pela qual professa sua adoração quase mística, dedica-se a arduos conflitos dos quais costuma sair triunfante. Essas características aparecem, ainda que de forma irônica, na obra de Cervantes - *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha I* – (1987/1605) como se pode notar no excerto a seguir: “Instituiu-se a ordem dos cavaleiros andantes, para defender as donzelas, amparar as viúvas e socorrer aos órfãos e aos necessitados. Desta ordem sou eu, irmãos cabreiros a quem agradeço o bom acolhimento que deram a mim e a meu escudeiro”.<sup>3</sup>

Os livros de cavalaria receberam grande prestígio no final do século XV e alcançaram seu maior êxito no XVI. O primeiro e mais importante do gênero foi o “*Amadís de Gaula*” que se

atribue, segundo Becker (1958), ao português João de Lobeira, trovador da corte do rei Don Dionís; e foi publicado em 1492 por Garci Rodriguez de Montalvo.

De acordo com Becker (1958) o *Amadís* simbolizou o ideal cavaleiresco da Idade Média: lealdade, valor e amor. Difundiu-se por toda Europa e exerceu influência extraordinária, não só na literatura, senão até nos costumes sociais.

O *Amadís* teve um sem fim de imitadores. Dele derivaram inúmeras novelas, cada vez mais absurdas. A fim de ridicularizar e combater este artificioso tipo de literatura, Cervantes escreveria, mais tarde, o imortal Don Quijote.

No decorrer do século XVI, durante o reinado de Felipe II, existe na Literatura Espanhola, conforme López (1996), uma narração racional e verossímil, oferecendo um mundo artificialmente perfeito e povoado de figuras exemplares como o pastor, o mouro, o amante. Becker (1958) afirma que essa narração segue três direções principais: a cavalesca, a pastoril e a picaresca.

Os livros de cavalaria, derivados do *Amadís*, se fundem em imitações monótonas e descrevem aventuras cada vez mais extravagantes e desorientadas.

### **3. Biografia de Cervantes**

Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616) nasce, segundo Becker (1958) e López (1996), em Alcalá de Henares (próxima à Madri). Vida agitada e errante, com muitas adversidades e sofrimentos. Combate na imortal batalha de Lepanto (1571), quando a armada cristã derrota aos turcos. Nessa ocasião fica inútil da mão esquerda; disso vem seu apelido “o manco de Lepanto”. Prisioneiro cinco anos, em Argel. Resgatado em 1580, leva na pátria uma vida áspera, de modestos empregos e escassez econômica. Duas vezes é levado à prisão, acusado injustamente; em ambas é absolvido.

Sua obra prima é conhecida mundialmente por El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, cume da literatura espanhola e uma das mais únicas criações do espírito humano. Nota-se que o período que introduz a obra é inesquecível para muitos de nacionalidade espanhola que o memorizam, e o proclamam: “Em um lugar da Mancha, cujo nome não quero lembrar-me, não

há muito tempo vivia um fidalgo dos de lança, escudo antigo, cavalo magro e já com dificuldades para caminhar (Cervantes, 1987/1605)”.<sup>4</sup>

López (1996) comenta a formação cultural de Cervantes afirmando que não foi um escritor inculto. Ao contrário, conhecia a fundo o mais importante das doutrinas renacentistas e aos autores - italianos e espanhóis - mais importantes de seu tempo. Nota-se em sua obra as constantes alusões a Aristóteles, Platão, Horácio, etc., ou aos escritores espanhóis contemporâneos, para poder afirmar que, ainda que não fosse um sábio erudito, tão pouco ignorava o essencial do pensamento humanístico.

Na poesia, Cervantes mostrou sempre uma grande afeição ao escrever versos, mas os que compôs não se encontram à altura da prosa. Grande parte de seus versos se encontra intercalados nas obras em prosa.

Na “Galatea” encontramos o “Canto de Calíope”, onde elogia a diversos poetas contemporâneos; na “Gitanilla”, o belo soneto “a Preciosa” ou o gracioso romance “Hermosita, hermosa”; no “Quijote” e o “Persiles”; várias composições nas que às vezes se adverte a influência de Garcilaso, conforme López (1996), um de seus poetas favoritos. Também o teatro contém mostras líricas de tipo popular.

Da produção teatral de Cervantes, a mais importante, de estilo humanístico com data do século XVI, é “El cerco de Numancia”, vibrante apologia do heroísmo espanhol, na que intervêm personagens alegóricos – a guerra, o Duero, a fama... Ainda há as “Ocho comedias” que publicou junto com os “Ocho entremeses” em 1615 e que nunca as viu representadas.

Cervantes começou sua carreira literária com “La Galatea” em 1585, de acordo com López (1996), uma novela pastoril na qual o autor se limitou a seguir um gênero da moda, sem acrescentar nada substancial.

As doze “Novelas Ejemplares” apareceram entre a primeira e a segunda parte do “Quijote” em 1613. Seu autor afirma no prólogo ter sido o primeiro a compor novelas originais em castelhano, sem traduzí-las nem imitá-las de línguas estrangeiras. As “Novelas Ejemplares” podem agrupar-se, segundo López (1996), em duas séries: na primeira, predominam a visão idealista, a intriga complicada – às vezes inverossímil – com personagens aristocráticos, e o estilo elevado; na segunda, uma técnica mais ou menos realista, a descrição de cenas da vida ordinária ou de ambientes sociais baixos, e uma linguagem familiar e rápida, com toques de humor.

#### 4. Estilo de Cervantes

O estilo de Cervantes e suas opiniões sobre a linguagem literária respondem perfeitamente, segundo López (1996), à ideologia renascentista, ou seja, à exaltação do natural e espontâneo e à crítica da vaidade artificiosa.

Ainda que toda a sua obra se ajuste a esta orientação, podem distinguir-se nela dois estilos: um – o da “Galatea”, o “Persiles” e algumas narrações idealistas – muito cuidado e conforme com a sossegada prosa de amplos períodos simétricos do século XVI; o outro – o do “Quijote” e as “Novelas Ejemplares” de tom realista -, simples, animado e solto, que perpetua o tipo de linguagem familiar empregado no “Lazarillo”. Esta segunda modalidade, à que prestam viveza e agilidade freqüentes notas de realismo e humor, é a mais característica da expressão cervantina.

Na obra de Cervantes aparecem esporadicamente alguns parágrafos redatados em um estilo grandilouquente e pomposo que há que interpretar como uma imitação irônica dos livros de cavalarias. Assim o vemos em certas passagens do “Quijote”:

*E (...) acharam a don Quijote na mais estranha vestimenta do mundo. Estava de camisa, a qual não era tão comprida, que na frente cobrisse apenas suas coxas, e atrás tinha seis dedos menos; as pernas eram compridas e magras, cheias de pelos e nada limpas; tinha na cabeça uma touca vermelha, engordurada que era do vendeiro; no braço esquerdo tinha enrolada a manta da cama(...) e na direita, desenhada a espada, com a qual dava golpes a todas as partes, dizendo palavras como si verdadeiramente estivesse brigando com algum gigante.<sup>5</sup>*

Mancing (2003) observa na obra de Cervantes a relação autor e obra, considerando quais vozes aparecem dentro da estrutura narrativa de El Quijote. Segundo o autor, as escolas literárias modernas parecem haver banido o autor histórico de qualquer papel que apareça no texto, e é justamente o contrário o que seu artigo pretende ilustrar. A voz de Cervantes está presente a todo instante por meio dos personagens de sua narrativa. De acordo com Mancing (2003) o autor, no caso Cervantes, deve ser trazido para dentro das considerações em relação à identificação das vozes nas estruturas narrativas de Don Quijote e em suas relações.

## 5. Cervantes e o “Quijote” (Século XVII)

López (1996) relata que a primeira parte do “ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” apareceu em Madri, capital espanhola, em 1605; dez anos antes da publicação da segunda parte em 1615.

O fidalgo manchego Alonso Quijano perde o juízo a força de ler livros de cavalaria, e, tomando o nome de don Quijote de la Mancha, decide abandonar sua aldeia para atuar como cavaleiro andante em defesa dos fracos. Sua dama será doña Dulcinea del Toboso, nome que inventa para substituir o de Aldonza Lorenzo, uma moça da aldeia por quem já esteve apaixonado.

Sua primeira saída acaba em pancadaria com uns mercadores. Mas, depois da apuração de sua livraria, feita pelo padre do povoado, se lança de novo em busca de aventuras, na companhia de Sancho Panza, que é nomeado escudeiro. Acontecem vários episódios, conforme López (1996) e Becker (1958), como o dos moinhos de vento, o encontro com os cabreiros, o elmo (parte da armadura que protegia a cabeça e o rosto) de Mambrino e a dos cativos. Don Quijote fica em Serra Morena para fazer uma penitência para sua dama, imitando a Amadís; mas ao enviar a Sancho com uma carta para Dulcinea, é descoberto seu paradeiro, e tanto o padre como o barbeiro conseguem fazer com que ele volte ao povoado, usando de uma mentira.

A segunda parte nos conta a terceira saída do herói, quem depois de vencer ao cavaleiro dos Espelhos - o bacharel Sansón Carrasco, companheiro seu, de enfrentar-se com os leões e descer à cova de Montesinos, chega a corte dos duques. Estes se divertem a seu custo (episódio de Clavileño, entrega a Sancho da ínsula Baratária...), até que don Quijote parte para Barcelona, onde é vencido por Sansón Carrasco, que adota desta vez o nome de Cavaleiro da Branca Lua. O bacharel o obriga a voltar ao povoado e o herói obedece, já em sua casa decide transformar-se em pastor, mas fica doente e morre depois de recobrar o juízo e de renegar os livros de cavalaria.

López (1996) acredita que a intenção do autor era a de compor uma paródia, mas uma vez criado o personagem central pode ser que tenha tomado por ele um certo carinho, superando seu antigo propósito e limitando-se a desenvolver a completa personalidade do herói, movido por uma intenção puramente estética.

Os primeiros leitores do Quijote só enfocaram seus elementos cômicos – a loucura do protagonista, sua anacrônica armadura, o ridículo de muitas situações... -. Mas, mais tarde, a atenção se fixou em outros aspectos: a grosseira incompreensão dos que o rodeiam sem descobrir que sua conduta se inspira na bondade, nas cruéis gozações de quem ignora que é o amor que move seus atos e, a final de contas, o infrutuoso de seu heroísmo.

Aqui está porque, desde a época do Romantismo, costuma ver-se no “Quijote” a trágica luta do homem que impulsionado pelos ideais generosos choca dolorosamente com a realidade e fracassa em seus nobres propósitos, recebendo golpes como recompensa.

O valor nacional do “Quijote” deriva de que a grande obra pode considerar-se como uma maravilhosa síntese, segundo López (1996), das duas orientações que definem a cultura espanhola: a que representa a valorização do mundo dos ideais e a que supõe uma aguda consciência da realidade.

Don Quijote faz dos mais altos desejos – o amor, a generosidade, o heroísmo – a razão de sua existência; Sancho vive atento somente à realidade material. É o mesmo plano duplo muito utilizado na literatura espanhola, embora na obra de Cervantes, idealismo e realismo não apareçam como duas posições irredutíveis, senão interferindo-se constantemente como na vida mesma; e assim vemos a Sancho contagiar-se pelos pontos de vista de seu amo e a don Quijote renunciar a seus ideais de cavalaria depois de um acúmulo de experiências amargas.

As duas partes do “Quijote” oferecem, enquanto à técnica novelística, notáveis diferenças, conforme apontado por López (1996).

Na primeira unem-se à ação central várias novelas pequenas que em conjunto vem a ser um modelo dos gêneros narrativos na moda: assim temos a história de Marcela e Grisóstomo (novela pastoril), a do Cativo (mourisca), a de Cardenio e Luscinda (sentimental), a do Curioso impertinente (psicológica) ou o episódio dos cativos (picaresca).

A segunda é, por muitos motivos, mais perfeita que a primeira. O estilo revela um maior cuidado, o efeito cômico deixa de se procurar no grotesco e se consegue com recursos mais depurados, e os personagens adquirem maior complexidade al efetuar-se neles uma evolução. Adverte-se que Cervantes foi tomando simpatia pelos protagonistas e se interessou cada vez mais por sua própria obra, o que dá lugar ao relato uma enorme riqueza de matizes – estéticos e psicológicos – e momentos de grande emoção. Neste sentido talvez seja o mais intenso aquele em

que don Quijote, melancólico, e desenganado depois a derrota de Barcelona recobra o juízo e morre ao ver desvanecidas suas últimas ilusões. No capítulo em que Cervantes parece nos dar a chave para sua obra, pois ao morrer don Quijote, volta a aparecer Alonso Quijano, o bom, para nos mostrar que a mais íntima força de sua alma e o que impulsiona essencialmente seus atos não residia em uma simples mania cavaleiresca, senão na profunda e insubornável bondade. Instante decisivo que confere sentido a toda a narração e nos faz compreender a terrível tragicomédia da vida do herói.

## **6. Breves considerações**

De acordo com Fuchs (1996) há uma disjunção entre verdade e ficção em Don Quijote, que lhe implica um problema literário para o leitor. O autor aponta que é preciso situar o texto de Cervantes em um contexto social que corresponde ao período de Contra Reforma espanhola, desse modo, o leitor poderia entender melhor como Don Quijote interpreta o mundo ao seu redor como um texto literário e de modo contrário, como o mundo se assemelha à literatura. Não se trata de uma leitura simples, nem tampouco do caráter cômico impregnado na obra, mas sim de uma discussão profunda sobre a própria sociedade espanhola do século XVII.

## **7. Referência Bibliográfica:**

BECKER. Idel. *Manual de Español*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

BUNES IBARRA, M. A. de. Relaciones económicas entre la Monarquía Hispánica y el Islam en la época de Cervantes. *Revista de Historia Económica*, Año XXIII (Extraordinario), pp: 161\_177, 2005.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha I*. Madrid: Editorial Castalia, S.A, España, 1987/1605.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha II*. Madrid: Editorial Castalia, S.A, España, 1994/1615.

FUCHS, B. Transvestism and “Passing” in *Don Quijote*. *Bulletin of the Cervantes Society of America*, pp: 4-28, 1996.

GIRÁLDEZ, A. La economía global y "El Quijote". *Revista de Historia Económica*, Año XXIII (Extraordinario), pp: 101\_138, 2005.

LÓPEZ, José García. *Historia de la Literatura Española*. 20ª ed. Barcelona; España: Ed. Vicens-Vives S.A., 1996.

MANCING, H. Cervantes as Narrator of Don Quijote. *Bulletin of the Cervantes Society of America*, Vol. 23, 2003.

MANTECÓN MOVELLÁN, T. A. La economía del castigo y el perdón en tiempos de Cervantes. *Revista de Historia Económica*, Año XXIII (Extraordinario), pp: 69\_97, 2005.

MARTÍN CORRALES, E. De cómo el comercio se impuso a la "razzia" en las relaciones hispano\_musulmanas en tiempos del quijote: hacia la normalización del comercio con el norte de África y el levante otomano a caballo de los siglos XVI y XVII. *Revista de Historia Económica*, 2005; Año XXIII (Extraordinario), pp: 139\_159, 2005.

OCAMPO SUÁREZ\_VALDÉS, J. La historia (económica) interminable del tiempo de Cervantes. *Revista de Historia Económica*, Año XXIII (Extraordinario), pp: 13\_44, 2005.

YUB CASALILLA, B. Economía moral y gestión aristocrática en tiempos del Quijote. *Revista de Historia Económica*, Año XXIII (Extraordinario) Pp: 45\_68, 2005.

---

<sup>1</sup> A autora é professora de língua espanhola do Centro Universitário Toledo de Araçatuba, São Paulo. Especialista em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – São José do Rio Preto, mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

<sup>2</sup> Tradução minha.

<sup>3</sup> Tradução minha.

<sup>4</sup> Tradução minha.

<sup>5</sup> Tradução minha.

## A EVOLUÇÃO E O USO DOS PRONOMES DE TRATAMENTO DE SEGUNDA PESSOA SINGULAR NO PORTUGUÊS E NO ESPANHOL

Leandra Cristina de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Investigo, neste trabalho, os pronomes de tratamento de segunda pessoa singular nas línguas portuguesa e espanhola. O propósito da investigação é observar, basicamente: i) o caminho da mudança nas formas de tratamento de segunda pessoa nos dois idiomas; ii) as conseqüências desse fenômeno no paradigma pronominal. Para tanto, a discussão inicia com a apresentação do desenvolvimento histórico das formas pronominais nas línguas românicas em geral. Passa, em seguida, para uma análise contrastiva, focando a evolução diacrônica dos tratamentos *vossa mercê*>*você* (do português) e *vuestra merced*>*usted* (do espanhol). A investigação contempla, ainda, o exame do sistema pronominal atual das duas línguas, através do olhar sobre estudos já realizados. A conclusão da pesquisa confirma o princípio sociolinguístico de que mudança social e mudança linguística são processos indissociáveis. Em ambos os idiomas, a introdução de novas formas de tratamento era uma exigência das mudanças que vinha sofrendo a sociedade a partir do século XII.

**PALAVRAS-CHAVE:** sistema pronominal, mudança linguística, análise contrastiva.

**ABSTRACT:** *I investigate, in this study, the second-personal singular honorific pronouns in the Portuguese and Spanish languages. The purpose of the investigation is to observe, basically: i) the trajectory of the linguistic change in the forms of second-personal honorific pronoun in both idioms; ii) the consequences of this phenomenon in the pronominal paradigm. In order to verify that, the discussion starts presenting the historic developing of the pronominal forms in the general Romanic languages. At second, there is a contrastive analysis, focusing the diachronic evolution of the forms vossa mercê>você (Portuguese) and vuestra merced>usted (Spanish). The investigation also contemplates the examination of the present pronominal system in both languages, through the angle of effected studies. The conclusion of this research attests the sociolinguistic principle, which the social change and the linguistic change are inseparable processes. In both idioms, the insertion of new forms of honorific pronouns was an exigency of the changes, which the society was suffering from the century XII.*

**KEYWORDS:** *pronominal system, linguistic change, contrastive analysis*

---

<sup>1</sup> Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro.

## Introdução

As diferentes maneiras de se dirigir ao interlocutor é um fenômeno que atrai a atenção dos pesquisadores de diferentes línguas naturais. No português, por exemplo, a variação entre as formas de tratamento *tu* e *você* – motivada, a princípio, pelo aspecto regional – é bastante discutida nos estudos sociolinguísticos. Na língua espanhola, o uso de *tú* e *usted* também é motivo de investigação. Neste caso, entretanto, a variação parece ser motivada por fatores estilísticos. É comum afirmar, por exemplo, que o pronome *tú* é usado em situações informais e o *usted*, em situações formais, cf. Alarcos Llorach (1984; 2001); Bello (1984); Gutiérrez Araus (2005), entre outros.

É importante não esquecer, contudo, a extensa dimensão geográfica e a diversidade sócio-cultural do espanhol, o que nos permite prever que a divisão bipartida *tú/usted*, apresentada em diversas gramáticas e materiais didáticos, não se sustenta em todo território hispânico – justificando, assim, a inserção do tratamento *vos* no título deste trabalho.

Tal hipótese é confirmada através das conclusões de diversos estudos linguísticos da língua castelhana, a saber: Alarcos Llorach (2001), Andiñ Herrero (2004) e Gutiérrez Araus (2005). Andiñ Herrero (2004), por exemplo, analisa o uso das formas de tratamento de segunda pessoa singular nas cinco grandes zonas dialetais do espanhol: Região do México e América Central, Região do Caribe, Região Andina, Região do Chile e Região do Rio da Prata. Antecipando a discussão da seção 1.2.2, Herrero conclui que a forma *vos* está presente em todos esses territórios, ainda que fatores estilísticos e/ou sociais atuem na escolha das formas pronominais.

No que diz respeito aos pronomes de tratamento de segunda pessoa no português, estudos recentes, aqui sintetizados, mostram que a variação *tu* e *você* não é motivada apenas por questões regionais. Os estudos de Menon (2000; 2002), discutidos na seção 1.1.2, evidenciam que o uso dessas formas pronominais pode ser influenciado por fatores estilísticos – assim como o é no espanhol. A autora apresenta um breve panorama sobre a atual distribuição de *tu* e *você* em algumas regiões do Brasil, concluindo que a oposição não se justifica por questões geográficas, meramente.

Todas essas questões aparecerão no corpo desta pesquisa, precedidas de um estudo contrastivo, a partir do qual, apresento a evolução das formas *vossa mercê* > *você* no português, e *vuestra merced* > *usted* no espanhol. Com base nessa discussão, finalizo com apresentação do atual sistema pronominal desses idiomas, no que se refere ao tratamento da segunda pessoa do discurso.

## **1 Evolução histórica das formas de se referir à segunda pessoa em línguas românicas**

A variação nas formas de tratamento de segunda pessoa singular não é apenas uma questão sincrônica que depende de fatores geográficos, estilísticos e/ou sociais, mas também uma questão diacrônica. Uma breve análise da evolução das línguas românicas é capaz de mostrar diferentes fatores que condicionam a mudança no sistema pronominal.

Orozco (2006) cita o trabalho *The pronouns of power and solidarity* (BROWN & GILMAN, 1960) como pioneiro de uma série de investigações sobre as formas pronominais de tratamento. Os autores observam que enquanto o inglês apresenta apenas a forma de tratamento *you* para se referir a segunda pessoa do singular, outras línguas como o francês, o italiano e o espanhol apresentam duas formas. Tendo o português a mesma origem desses idiomas (o latim), é natural que também apresente diferentes formas de se referir ao interlocutor.

Brown & Gilman (*apud* OROZCO, 2006, p. 2,3) lembram que, no latim, a forma *vos*, usada na segunda pessoa do plural, passou a ser usada para se referir ao imperador, uma vez que o Império Romano tinha dois imperadores: um em Constantinopla, outro em Roma. A partir de então, o *vos* deixa de ser apenas uma forma de se referir à segunda pessoa do plural e passa a representar dimensão de *poder*: nas relações assimétricas, os superiores se referiam aos subordinados com o *tu*, e estes se referiam àqueles com o *vos*. Nas relações simétricas, isto é, na dimensão da *solidariedade*, conforme a distribuição dos autores, os membros da classe mais baixa tratavam-se com o *tu*; e os da classe mais alta, com o *vos*. Com o decorrer do tempo, o *tu* foi se convertendo no pronome que denota intimidade entre os interlocutores, e o *vos*, no que denota formalidade ou reverência.

Faraco (1996, p. 54) também apresenta uma discussão a respeito da alternância *tu* e *vos* no sistema latino. Segundo o autor, no latim, eram duas as formas de se referir à segunda pessoa: o pronome *tu* – referência menos formal –, e o *vos* – usado como referência universal a mais de um interlocutor (tratamento plural formal e informal), e também como forma singular formal, isto é, para se referir a um único interlocutor menos íntimo. O paradigma verbal dessas duas formas de tratamento era o de segunda pessoa do singular e do plural, respectivamente.

Faraco lembra que o francês é a única língua românica a conservar esse sistema, ‘as demais passaram por diferentes mudanças que as afastaram menos ou mais do sistema inicialmente herdado.’ (FARACO, 1996, p. 54).

Considerando esta afirmação, apresento nas seções a seguir uma síntese da evolução do sistema pronominal de duas línguas românicas: o português e o espanhol, destacando o desenvolvimento diacrônico de *você* e *usted* – formas de se referir à segunda pessoa, implantadas, respectivamente, nesses idiomas.

### **1.1 A introdução do tratamento *você* no português**

Analisando a introdução do *você* no português, Faraco (1996) vai buscar na história da sociedade portuguesa do fim da Idade Média aspectos que favoreceram a introdução e a extensão de novas formas de tratamento para a segunda pessoa no português.

Segundo o autor, a partir do século XII, a Europa começa a se reorganizar economicamente, ampliando suas atividades comerciais e reduzindo os poderes dos senhores feudais. Como consequência, surge uma nova classe social: a burguesia, a qual, com sua crescente riqueza e envolvimento político, passa a competir *status* com a nobreza. Era necessário, portanto, que essa nova aristocracia, que vinha substituindo a estrutura feudal, estabelecesse seu papel social e, como consequência disso, diversos aspectos sociais, inclusive a língua, passam a se adaptar a uma nova realidade (FARACO, 1996, p. 55-57).

O surgimento de novas formas de tratamento para a segunda pessoa é um dos reflexos dessa nova realidade: de um lado o rei – personagem social única, digna de tratamento diferenciado –, de outro, a aristocracia, que também precisava de uma forma de tratamento que a diferenciasse de seus inferiores. Faraco lembra que o *vós*, tratamento formal para se referir ao

rei, já estava amplamente difundido, não sendo mais suficiente para marcar seu *status*. Passam a surgir, então, novas formas de se referir a essa figura: *vossa mercê*, *vossa senhoria*, *vossa majestade*, *vossa alteza* e *vossa excelência*.

Muitas dessas formas foram se estendendo para outros tipos de relação – o tratamento entre iguais na aristocracia, por exemplo.<sup>2</sup> Segundo Faraco (1996, p. 59), *vossa mercê* foi a forma que mais se expandiu, deixando de ser, primeiramente, o tratamento mais formal (exclusivo para o rei); em seguida, perdendo seu valor honorífico, compartilhado entre a aristocracia.

Após uma longa discussão sobre o processo de propagação do *vossa mercê*, Faraco conclui que, a princípio, essa forma manteve sua integridade formal, mantida entre a pequena burguesia urbana. Porém, durante os séculos XVII e XVIII, foi arcaizando-se e perdendo espaço pela forma abreviada *você*.

É importante lembrar que a redução fonética de *vossa mercê* passou por várias outras formas até chegar a *você*. Nascentes (1956, *apud* FARACO, 1996, p. 62) registra, a partir de textos brasileiros, dezoito formas paralelas, tais como: *vosmecê*, *vossuncê*, *vassuncê*, *mecê*, *vancê*, *vacê*, *ocê*, possivelmente correlacionadas com fatores sociais e geográficos (aspectos da variação lingüística).

Antes de finalizar esta seção, vale mencionar, brevemente, a situação do Brasil em relação à introdução de *vossa mercê* no sistema pronominal. Faraco (1996, p. 64) lembra que, já no final do século XV, o uso de *vossa mercê* (e suas variantes) era generalizado na população não aristocrática, pertencendo a ela boa parte dos primeiros colonizadores do Brasil. Durante a colonização (século XVI), dois processos de mudança já estavam bastante avançados: a arcaização do *vós* e a simplificação fonética de *vossa mercê*. Por esse motivo, o autor argumenta que ‘desde o início da ocupação européia do Brasil, as formas predominantes de tratamento do interlocutor eram as diferentes variantes de *vossa mercê*.’ (FARACO, 1996, p. 65).

### 1.1.1 Formas de tratamento de segunda pessoa singular no português atual

---

<sup>2</sup> Denotando as dimensões de *poder* e *solidariedade*, discutidas por Brown y Gilman (1960, *apud* OROZCO, 2006) ao analisar a pragmática das formas de tratamento.

O sistema pronominal do português do Brasil (PB) apresenta as duas formas de se referir à segunda pessoa: *tu* e *você*. A partir de uma contextualização histórica, Faraco (1996) discute as formas de tratamento de segunda pessoa no português, mostrando fatores internos e externos que condicionaram a evolução do sistema pronominal do português. O autor conclui que, no português atual, '*você* é o pronome de uso comum para tratamento íntimo, estando o pronome *tu* restrito a algumas variedades regionais' (FARACO, 1996, p. 64).

Menon (2000; 2002) também discute a variação geográfica no uso dos tratamentos *tu/você*, e observa que a mudança no sistema pronominal desencadeia, inclusive, a variação/mudança no sistema verbal. A autora afirma que a forma *tu*, em algumas regiões do sul do Brasil, costuma acompanhar a forma verbal não-marcada, confirmando a hipótese de que, no PB, as desinências verbais não se mantêm bem definidas, especialmente na língua falada.

(1) 'Em Lages mesmo só se **tu tem**Ø apadrinhamento.'<sup>3</sup>

Na variedade do Sul do Brasil, é possível também encontrar dados que mostram uma correspondência pronominal diferente daquela proposta pela norma padrão:

(2) '**Tu se** diverte muito.'<sup>4</sup>

(3) '**Você** trouxe o **teu** talão de cheque?'<sup>5</sup>

(4) '**Você** estava lá, mas eu não **te** vi.'<sup>6</sup>

Observa-se que em (2), além da não-marcação verbal (*diverte* no lugar da forma canônica *divertes*), o emissor usa a forma reflexiva de terceira pessoa (*se*) no lugar da forma de segunda pessoa (*te*). Vale lembrar que esse fenômeno, bastante criticado pela gramática normativa, é comum no PB. Ao apresentar os dois últimos exemplos, Faraco (1996, p. 70) chama a atenção para o fato de que a correspondência dos pronomes preconizada pelas gramáticas só ocorre no português escrito, isto é, na língua falada, seja em situação formal ou informal, é comum

<sup>3</sup> Dado extraído do Projeto Varsul (LAG 19, masc, 838) *apud* MENON (2002, p. 176).

<sup>4</sup> Dado extraído do Projeto Varsul (FLO 14, MBG, 0430) *apud* MENON (2002, p. 176).

<sup>5</sup> Faraco (1996, p. 70).

<sup>6</sup> *Idem*.

sentenças como ‘**Você** trouxe o **teu** talão de cheque’ e ‘**Você** estava lá, mas eu não **te** vi’ no lugar de ‘**Você** trouxe o **seu** talão de cheque’ e ‘**Você** estava lá, mas eu não **o/a** vi’.<sup>7</sup>

Observamos, portanto, que no português do Brasil a forma verbal de terceira pessoa concorda não apenas com os pronomes *você, ele, ela, a gente* como também com o pronome *tu*. Por esse motivo, a presença do pronome pessoal sujeito nesses contextos é recorrente, uma vez que quanto mais reduzido é o paradigma flexional número e pessoa, mais necessário se faz o preenchimento do sujeito pronominal. Desta forma, segundo Silva (2008), o Português Brasileiro vem perdendo ‘o chamado parâmetro *pro-drop*, possível no Português Europeu, em que essas reduções não ocorrem tal como no Português Brasileiro.’

Antes de passarmos para a variação *tu/você* no PB atual, vale mencionar ainda que Perini (2004, p. 181), ao tratar dos sintagmas nominais *pessoa*, afirma que ‘os itens lexicais de segunda pessoa (*tu* e *vós*) raramente se usam no português padrão brasileiro de hoje’. Tem razão o autor ao tratar da forma plural (*vós*), no entanto, veremos na seção a seguir que a forma singular (*tu*) é bastante recorrente em determinadas regiões do Brasil, ao contrário do que afirma o autor.

### 1.1.2 Alternância dos tratamentos *tu/você* no português do Brasil

Menon (2000; 2002) apresenta uma síntese de alguns estudos sobre a variação *tu/você* no PB os quais abordo nesta seção. Monteiro (1996, p. 513, *apud* MENON, 2000, p. 136) constata que, em Fortaleza, o pronome *você* não substitui completamente o *tu*. Afirma também que, independente de qualquer nível de escolaridade ou classe social, o pronome *tu* acompanha a forma verbal em terceira pessoa: *tu foi, tu quer, tu vai...*

SOARES & LEAL (1993, *apud* MENON, 2000, p. 136) mostram que, em Belém do Pará, as formas *tu* e *você* se alternam. As autoras constataam que o *tu* é forma majoritária no tratamento de filho para pai (49,13%), seguido de *o senhor* (38,59%) e *você* (12,28%). No tratamento de pai para filho, o *tu* é mais recorrente (76,84%) que o *você* (23,16%).

---

<sup>7</sup> Uma análise do uso dos clíticos em português pode revelar que as formas *o, a* e suas variáveis *lo, la, no, na* é comum quando se refere à terceira pessoa, porém, raro quando se refere à segunda. Sendo, na maioria das vezes, substituídos pela forma *te* ou, até mesmo, pela forma indireta *lhe*.

Na região Sudeste, mais precisamente em São Paulo, dados do Projeto NURC mostram que não há ocorrências do pronome *tu* nesta capital (MENON, 2000, p. 134). A autora mostra uma discussão mais extensa da variação *tu/você* na região Sul, e constata que as três capitais têm comportamento distinto no que se refere ao emprego dessas formas de tratamento, conforme veremos a seguir.

A partir de redações de 120 estudantes de três níveis de escolaridade distintos, Guimarães (1979 *apud* MENON, 2002, p. 153) conclui que o uso de *tu* e *você* em Porto Alegre é equilibrado: 49,17% de *tu* e 50% de *você*. Seus resultados apontam também para a tendência de, nessa capital, os dois pronomes terem a mesma flexão verbal: *tu vai/você vai*.

Analisando 96 informantes de Curitiba (quatro níveis de escolaridade e quatro faixas etárias), Abreu (1987 *apud* MENON, 2002, p. 153-154) observa que, nessa capital, não há ocorrências da forma *tu*, constatando ainda uma nova forma de se referir ao interlocutor: o *pronome zero*. Segundo Abreu, o *pronome zero*, como “ØPodeØ me dizer as horas?” é uma estratégia de o interlocutor evitar uma descortesia ou um (in)formalismo desnecessário. A autora verifica, portanto, que em Curitiba há três formas de se referir ao interlocutor: *você*, *o senhor* e *pronome zero*.

Ramos (1989, *apud* MENON, 2002, p. 153-154) analisa uma amostra de 36 informantes da área urbana de Florianópolis e constata também o uso do *pronome zero*. Segundo a autora, nessa capital, é possível o uso das formas *tu* e *você*, porém aquela é mais recorrente. Menon (2002) resume os resultados de Abreu (1987) e Ramos (1989) com a seguinte tabela:

**Tabela 1 – Formas de se dirigir ao interlocutor  
(ABREU; RAMOS, *apud* MENON, 2002, p. 154)**

Cidade	Total	Zero		Tu		Você		O senhor	
		Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
<b>Curitiba</b>	1714	839	49	-	-	530	31	345	20
<b>Florianópolis</b>	427	171	40	85	20	132	31	39	9

Poderíamos concluir que, em Florianópolis, há uma competição entre os tratamentos *tu* e *você*. Entretanto, Ramos atém-se aos valores semânticos dessas duas formas e constata, a partir de testes subjetivos, que o *você* se aproximaria da forma respeitosa *o senhor*. Logo, é possível que, em Florianópolis, ‘*você* estaria num nível intermediário de formalidade, entre o tratamento íntimo *tu* e o formal *o senhor*.’ (MENON, 2002, p. 154).

É importante destacar a menção que Ramos faz à possível diferença estilística das formas *tu* e *você* no português do Brasil. A existência de duas formas de tratamento para segunda pessoa é, em muitas línguas, um recurso para marcar o nível de formalidade e/ou intimidade entre os interlocutores, assim como é no espanhol, conforme veremos nas seções a seguir. No entanto, poucos autores tratam desta questão no PB, restringindo-se, muitas vezes, à variação diatópica dessas formas de tratamento. Ramos, contudo, reconhece que as formas *tu* e *você* em Florianópolis parecem não ter o mesmo valor semântico, isto é, não são estilisticamente equiparadas. Segundo sua análise, alguns falantes nativos dessa capital parece preferir a forma *você* no trato com estranhos – indícios de variação estilística entre os tratamentos *tu* e *você* no português atual.

Modesto (2006) analisou as formas *tu* e *você* na fala de nativos da cidade de Santos SP, dedicando-se à variação estilística. O autor tenta comprovar o princípio laboviano de que o falante não utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões, implicando, assim, diferentes escolhas lingüísticas, que vão, segundo Labov (1983, *apud* MODESTO, 2006), da máxima informalidade até a máxima formalidade. É interessante observar que, nesse trabalho, o autor parece não distinguir o conceito de *formalidade* e de *monitoramento*, os quais, a meu ver, remetem a fenômenos distintos.

Segundo o próprio autor, ‘o *continuum* do monitoramento envolve desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem certo nível de atenção do falante.’ No caso do uso de *tu* e *você*, o falante pode, em uma entrevista, escolher aleatoriamente a forma que ele considera mais prestigiada, mas que na verdade não representa sua variedade, denotando, assim, certo grau de monitoramento. O falante pode, por outro lado, escolher a forma mais apropriada para a relação que ele mantém com seu ouvinte, isto é, o nível de formalidade entre os interlocutores pode determinar a escolha por uma das formas de tratamento, conforme observou Ramos (1989). Se o falante tiver a distinção clara do grau de

formalidade entre as formas *tu*, *você*, *o senhor* ele selecionará a mais apropriada no tratamento de seu interlocutor, sem que esteja, necessariamente, monitorando sua fala.<sup>8</sup>

Para controlar o monitoramento (ora denominado pelo autor como *grau de formalidade*), Modesto (2006) analisa cinco gravações secretas e cinco não-secretas de ‘conversações espontâneas’. Seus resultados mostram que a ocorrência da forma *tu*, característica do falar santista, tende a reduzir na fala monitorada, isto é, quando o falante sabe que está sendo gravado. Vejamos seus resultados:

**Tabela 2 – A influência do monitoramento na escolha das formas de tratamento (MODESTO, 2006)**

<b>Forma de tratamento</b>	<b>Você</b>	<b>Cê</b>	<b>Tu</b>	<b>Monitoramento</b>
Gravações não-secretas	39%	54%	7%	+ monitorado
Gravações secretas	37%	30%	33%	- monitorado

Logo, conforme os estudos apontados nesta seção, podemos levantar o seguinte panorama do uso das formas *tu/você* no português de algumas regiões do Brasil:

- a) Em Fortaleza, o *você* não substitui completamente o *tu*, aparecendo esta forma com a flexão verbal daquela.
- b) Em Belém do Pará há uma competição entre as formas *tu* e *você*.
- c) Dados de São Paulo constata a não-ocorrência do tratamento *tu*.
- d) Em Porto Alegre as duas formas são recorrentes, com a tendência de aparecerem com a mesma flexão verbal.
- e) Em Curitiba, não há ocorrência de *tu*, aparecendo apenas as formas *você*, *o senhor*, bem como a ausência de pronome (*pronome zero*).

<sup>8</sup> Admitindo que *formalidade* e *monitoramento* representem um único fenômeno, aceitaríamos que os falantes nativos do espanhol estão sempre monitorando sua fala, uma vez que, nesse idioma, a diferença estilística (formalidade/informalidade) é bem marcada nas formas *tú/vos/usted*, respectivamente.

- f) Em Florianópolis, há ocorrências de *tu*, *você*, *o senhor* e *pronome zero*; o tratamento *tu* tende a aparecer com a forma verbal canônica; e, entre as formas *tu* e *você*, parece haver diferença estilística.
- g) A forma *tu* é característica da variedade santista, no entanto, os falantes tendem a empregar a forma *você* em situações de fala mais monitoradas.

## 1.2 A introdução do tratamento *usted* no Espanhol

Conforme já mencionado, o *vos* deixa de representar, no latim, apenas a forma de se referir a mais de um interlocutor (a segunda pessoa plural – formal ou informal), e passa a ser usada como pronome de tratamento formal para segunda pessoa singular. No espanhol, enquanto o *vos* ainda era usado como forma de cortesia, começa a aparecer, no século XIV, uma nova forma de tratamento: o *vuestra merced*, também usada cordialmente para se referir ao interlocutor.

Segundo Lapesa (1970, p. 146), esta forma co-ocorria com o pronome formal *vos*, porém, a partir do século XV, este vai perdendo seu valor semântico de cortesia até cair em desuso no decorrer do século XVII. Na seção 1.2.1, mostro, porém, que a forma *vos* não caiu em desuso, senão passou a ter valor semântico diferente – antes denotando formalidade, agora, em diversas regiões, especialmente na Região do Rio da Prata, denotando intimidade entre os interlocutores.

Vale destacar que a forma *vuestra merced* era a mais recorrente dentre diversas outras formas de tratamento formais. Esta, por sua vez, devido a um desgaste fonético, resultou na forma *usted* – forma de tratamento do espanhol atual que indica, *a priori*, formalidade entre os interlocutores.

Pla Cárceles (1923, p. 279) apresenta um estudo a respeito da evolução *vuestra mercê* > *usted*, concluindo que esta forma nasce na terceira dezena do século XVII. O esquema a seguir mostra duas evoluções paralelas, das quais sobrevive apenas a forma *usted*.

### Quadro I – Evolução de *vuestra merced* na língua espanhola (PLA CÁRCELES, 1923, p. 280)

	vuestra merced ↓ vuessa merçed	
↙		↘
vuesarçed ↓		vuesançed ↓
voarçed=vuarçed=vuerçed ↓		vuesansted ↓
voaçed=vuaçed=vueçed ↓		vosasted=vuesasted ↓
vuced ↓		vuasted=vuested ↓
uçed		vusted ↓
		Usted

A partir do quadro acima, podemos observar que a coluna da direita representa a evolução que originou a forma atual *usted*. A longa e complexa forma *vuestra merced* foi, ao longo do tempo, reduzindo-se a formas mais simples até chegar a *usted* – pronome de tratamento presente em todo o contexto hispânico.<sup>9</sup>

Um outro ponto que nos chama a atenção é a existência de diversas variantes para *vuestra merced*, o que se justifica pelas diferentes classes sociais, isto é, à medida que aumentavam as classes sociais, aumentavam os tipos de relações e suas respectivas formas de tratamento.<sup>10</sup>

*el mucho uso de vuestra merced originó formas como vuessa merçed, vuessarçed, vuessansted, vuessasted, vuessasté, corrientes unas, toleradas otras si la etiqueta no era muy rigurosa, y a las totalmente vulgares voarçed, voacé, vucé, vuested, vusted, etc., que durante el siglo XVII eran propias de valentones, criadas y lacayos. (LAPESA, 1970, p. 147)*

Lapesa situa a primeira aparição de *usted* no ano de 1620. Lembra, entretanto, que é muito difícil precisar o período em que ocorreu a transição *vuestra merced* > *usted*, uma vez que

<sup>9</sup> No espanhol atual, observa-se um vestígio da redução fonética *vuestra merced* > *usted*, já que a abreviatura do pronome *usted* costuma aparecer como *vd*.

<sup>10</sup> Faraco apresenta fenômeno semelhante na evolução do *vossa mercê* no português, conforme a discussão da seção 1.1.

se trata de mudanças fonológicas – ‘vulgarismos’ presentes na língua falada, que, raramente, aparecem em textos escritos (LAPESA, 1970, p. 147).

### 1.2.1 Formas de tratamento de segunda pessoa singular no espanhol atual

Os diferentes níveis de formalidade, cortesia e respeito faz com que algumas línguas desenvolvam formas diferentes para se referir ao interlocutor. Tal fenômeno é observado na língua espanhola, na qual os tratamentos *tu*, *vos* e *usted* têm essa função.

A *Real Academia Española* (RAE) admite o uso de ambas as formas, porém destaca que o *vos* não está presente em todas as variedades do espanhol.<sup>11</sup> Conforme Alarcos Llorach (2001, p. 76), esta forma, utilizada no espanhol medieval no lugar do *tú*, persistiu em algumas regiões hispânicas, a saber: América Central e Região do Rio da Prata.

O *voseo* – fenômeno lingüístico marcado pela substituição do *tú* por *vos* – afeta, sobretudo, o sistema verbal, apresentando conjugações especiais em alguns tempos modos verbais. O presente do indicativo, por exemplo, é construído a partir da conjugação de segunda pessoa plural (*vosotros*):

(1) “*Vosotros sois buenos estudiantes.*” (2ª. pessoa plural – informal)

(2) “*Vos sos buen estudiante.*” (2ª. pessoa singular – informal)

(3) “*¿Vosotros estáis nerviosos?*” (2ª. pessoa plural – informal)

(4) “*¿Vos estás nervioso?*” (2ª. pessoa singular – informal)

A conjugação do *vos* é construída a partir da queda da vogal ‘i’ presente na conjugação do *vosotros*, conforme observamos nos exemplos de (1) a (4). Por esse motivo, algumas formas verbais são equivalentes em ambas as conjugações:

---

<sup>11</sup> No que se refere ao sistema pronominal, o espanhol atual pode ser dividido, grosso modo, em duas zonas: as *voseantes*, cujo tratamento informal para se referir ao interlocutor é o *vos*; e a *tuteante*, cujo tratamento informal para se referir ao interlocutor é o *tú*. Em ambas, emprega-se o *usted* como tratamento formal.

(5) “*Vosotros venís temprano.*” (2ª. pessoa plural – informal)

(6) “*Vos venís temprano.*” (2ª. pessoa singular – informal)

(7) “*Vosotros decís la verdad.*” (2ª. pessoa plural – informal)

(8) “*Vos decís la verdad.*” (2ª. pessoa singular – informal)

É importante destacar que, em geral, o *vos* e o *tú* denotam proximidade e/ou intimidade entre os interlocutores. O que distingue ambas as formas é a questão regional: enquanto o *vos* é usado na América Central e na Região do Rio da Prata, bem como em certas regiões de Andaluzia, nos demais contextos hispânicos, emprega-se o *tú*, conforme Gutiérrez Araus (2005, p. 132). Desta forma, observa-se que, no sistema pronominal espanhol, há três formas para se referir ao interlocutor: de um lado o *tú* e o *vos*, usados para indicar proximidade entre os interlocutores; de outro, o *usted*, usado para marcar distanciamento e/ou respeito. Ressalto que, apesar das diversas variações desse idioma, recorrentes da diversidade geográfica e sócio-cultural, o *usted* está presente em todo território hispânico.

Vale lembrar que, no espanhol, as desinências verbais mantêm bem definidas as diferenças de pessoa, em oposição ao que ocorre no português do Brasil, conforme a discussão apresentada na seção 1.1.1. Por esse motivo, a presença do pronome pessoal sujeito não é necessária (tampouco, recomendada) na língua espanhola, salvo em contextos enfáticos: “*Yo estoy contenta (los demás no sé)*”; “*Tú debes terminar este trabajo (y nadie más)*” (GUTIÉRREZ ARAUS, 2005, p. 133). Logo, no espanhol atual, é possível:

(9) *¿Tienes tiempo para una charla?* (conjugação da forma *tú* – tratamento informal usado no espanhol peninsular, por exemplo).

(10) *¿Tenés tiempo para una charla?* (conjugação da forma *vos* – tratamento informal usado no espanhol do Rio da Prata, por exemplo).

(11) *¿Tiene tiempo para una charla?* (conjugação da forma *usted* – tratamento formal usado em todo território hispânico)

Observa-se nesses exemplos que as formas *tú* e *vos* têm conjugação própria (*tienes, tenés*, respectivamente). O *usted*, por sua vez, tem a mesma conjugação das formas *él* e *ella* (3ª. pessoa do singular): *Él tiene/Ella tiene/Usted tiene*. Após essa breve discussão sobre o atual paradigma pronominal – no que diz respeito à segunda pessoa singular –, passo à análise da alternância *tú/vos/usted* no panorama hispânico a partir do estudo de Andi3n Herrero (2004) e das discuss3es apresentadas pela Real Academia Espanhola (RAE), especialmente.

### 1.2.2 Alternância dos tratamentos *tú, vos* e *usted* no espanhol atual

Como mencionado na se33o 1.2.1, o atual sistema pronominal espanhol apresenta dois tratamentos informais de segunda pessoa singular: *tú* (usado em regi3es *tuteantes*) e *vos* (usado em regi3es *voseantes*). No trabalho *Variiedades del espa3ol de Am3rica: una lengua y diecinueve pa3ses*, Andi3n Herrero (2004) identifica as 3reas *tuteantes* e *voseantes* das cinco grandes regi3es dialetais do espanhol americano, a saber: Regi3o do M3xico e Am3rica Central, Regi3o do Caribe, Regi3o Andina, Regi3o do Chile e Regi3o do Rio da Prata.

A Regi3o do M3xico e Am3rica Central constitu3da dos pa3ses: M3xico, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicar3gua, Costa Rica e Panam3 3 predominantemente *tuteante* (ANDI3N HERRERO, 2004, p. 11). A autora argumenta que praticamente todo o M3xico prefere a forma *tú* em detrimento da forma *vos*; apenas em Chiapa o *voseo* 3 recorrente. A Real Academia Espanhola confirma a discuss3o de Andi3n Herrero e lembra que, al3m do estado de Chiapa, tamb3m no estado de Tabasco se preserva o *vos* na fala ind3gena e no registro familiar de pessoas cultas. Em Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua e Costa Rica, o *voseo* 3 geral em todas as classes sociais, apresentando, apenas os quatro primeiros, um sistema tripartido: de um lado o *vos*, indicando tratamento familiar ou de confian3a; de outro o *tú*, indicando formalidade intermedi3ria; e por fim, o *usted*, sugerindo um tratamento mais formal. Quanto ao Panam3, a forma *tú* 3 predominante; no interior e na fronteira com Costa Rica, contudo, h3 altern3ncia entre *tú* e *vos* (REAL ACADEMIA ESPA3OLA, 2005).

A Regi3o do Caribe, cujos pa3ses s3o: Cuba, Rep3blica Dominicana, Porto Rico e Venezuela, 3 predominantemente *tuteante*. Entretanto, lembra a RAE que o *tuteo* n3o est3

generalizado, aparecendo a forma *vos* em áreas geográficas e situações determinadas. Na Venezuela, por exemplo, a forma majoritária é o *tú*; no estado de Zulia (neste mesmo país), porém, o *vos* é usado como tratamento familiar. Tal fenômeno ocorre também na franja oriental de Cuba. Em pequenas zonas dos Andes Venezuelano, alternam-se a forma *tú* (como forma culta) e a forma *vos* (como forma popular ou rural).

Pode-se dizer que, na região Andina, composta dos países Equador, Colômbia, Peru e Bolívia, o *voseo* é geral. Ainda que não seja uma forma prestigiada, “*la usan los estratos sociales altos en el habla informal, en las ciudades y en el campo, con excepción de Lima – centro del poder virreinal – que desterró el uso del vos por los aires que le llegaban de la metrópoli.*” (ANDIÓN HERRERO, 2004, p. 26). A Real Academia Espanhola confirma a tese da autora, afirmando que, embora o Peru seja majoritariamente *tuteante*, ao norte e ao sul desse mesmo país, bem como na Bolívia, no Equador e em grande parte da Colômbia *tú* e *vos* se alternam: esta é a forma popular e rural; aquela, a forma de prestígio.

No Chile, único país que compõe a Região do Chile – cf. divisão recorrente nos estudos dialetológicos sobre o panorama hispânico –, observa-se mais claramente a influência de fatores sociais na escolha por *tu* ou *vos*. Segundo Cotton y Sharp (*apud* ANDIÓN HERRERO, 2004, p. 37), o emprego do *tú* restringe-se às classes médias e altas, e o *vos*, aos obreiros e camponeses. A RAE atribui a variação *tú/vos*, nesse território, a fatores estilísticos: o *tuteo* indica formalidade intermediária<sup>12</sup>, e o *voseo*, tratamento familiar.

A Região do Rio da Prata (Paraguai, Argentina e Uruguai) é a mais freqüentemente citada em estudos sobre a variação *tú/vos*, uma vez que, nesse contexto, a presença da forma *vos* é altamente recorrente – com exceção do Paraguai, cf. Andión Herrero (2004, p. 42). Para a autora, o elevado prestígio que conta o *voseo* nessa região é o ponto diferenciador do espanhol *rioplatense* em relação às demais variedades hispano-americanas. A discussão da Real Academia Espanhola concorda parcialmente com a análise de Andión Herrero, admitindo que em toda a Região Riopratense o *voseo* é generalizado: “*En la Argentina, el Paraguay y el Uruguay las formas de voseo son aceptadas sin reserva por todas las clases sociales.*” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005)

---

<sup>12</sup> A forma *usted* aparece em situações de maior formalidade.

Além das cinco grandes regiões, Andión Herrero (2006) trata do espanhol peninsular, afirmando que, nesse território, predomina a forma *tú* para se referir à segunda pessoa singular (informal). Lembrando que, segundo a autora, o *usted* aparece em todas as regiões hispano-falantes como forma de se referir à segunda pessoa singular (formal). Conforme a ERA, a Espanha é plenamente *tuteante*.

## **Conclusão**

A mudança no paradigma pronominal confirma o princípio sociolingüístico de que mudança social e mudança lingüística não são processos dissociáveis. Vimos, por exemplo, que a introdução das formas *vuestra merced* e *vossa mercê* no sistema pronominal do espanhol e do português, respectivamente, era uma exigência das mudanças que vinha sofrendo a sociedade a partir do século XII.

Em ambos os idiomas, a redução fonética *vuestra merced* > *usted* e *vossa mercê* > *você* ocorreu no mesmo período: aproximadamente no século XVII, apresentando, durante o percurso de transição, outras variantes relacionadas às divisões sociais.

Como se pôde observar, a discussão diacrônica foi o ponto de partida para analisarmos a atual situação do português e do espanhol no que se refere às formas de tratamento de segunda pessoa do singular, buscando aspectos convergentes e/ou divergentes entre os dois idiomas.

O português do Brasil e o espanhol aproximam-se em um aspecto: ambos apresentam diferentes formas de se referir ao interlocutor. A distribuição das formas de tratamento, porém, é distinta nesses idiomas. No PB, ainda que haja menção a possíveis diferenças estilísticas entre *tu* e *você*, seriam necessários estudos mais aprofundados que contemplasse diferentes territórios brasileiros a fim de confirmar tal hipótese e retificar (ou não) a tese de que a variação *tu/você* depende, especialmente, do aspecto geográfico.

No que diz respeito ao espanhol, observa-se que o aspecto social e/ou estilístico é bem marcado no uso das formas de tratamento de segunda pessoa. No entanto, o paradigma pronominal – no que se refere à segunda pessoa do singular – não é coincidente em todo o território hispânico. A literatura mostra que a Espanha e boa parte da América Hispânica é *tuteante*, ou seja, usam a forma *tú* em situações informais, e a forma *usted* em situações formais.

É na forma de tratamento usada em situações informais (especialmente), que a variação pronominal chama atenção de estudiosos da área. Conforme a discussão aqui apresentada, em várias regiões hispânicas, o pronome *tú* co-ocorre com o pronome *vos*, evidenciando, tal variação, a influência de fatores estilísticos e/ou sociais – como é o caso dos Andes Venezuelanos, parte da Região Andina e a Região do Chile, por exemplo. Na Região do Rio da Prata, por outro lado, a variação *tú/vos* não apresenta marcas sociais, uma vez que o uso do *vos* é generalizado nos três países, cf. a Real Academia Espanhola.

Como se pode observar, então, todas as variedades castelhanas apresentam a oposição formalidade/informalidade no uso das formas de tratamento de segunda pessoa do singular. No entanto, a divisão bipartida *tú/usted* não contempla todas as variedades da língua castelhana. Logo, é coerente reconhecer que, no espanhol, há três formas de se dirigir ao interlocutor *tú*, *vos* e *usted*, ainda que as duas primeiras se oponham social e geograficamente.

Em relação aos aspectos divergentes entre os dois idiomas, destaca-se o fato de o espanhol preservar a concordância verbal canônica na oposição *tú/usted* ou *vos/usted*. Um breve olhar em dados da língua em uso evidenciará que o grau de (in)formalidade é marcado tanto nos pronomes (sujeito, clítico e possessivo) quanto nos verbos. Por outro lado, no português, a forma *tu*, em muitos casos, não acompanha a concordância verbal canônica. Ao contrário do que prevê o ideal normativo, é recorrente o uso desse tratamento acompanhado da conjugação em terceira pessoa do singular, bem como o uso da forma *você* acompanhada de clíticos e possessivos relativos à segunda pessoa do singular (‘**V**ocê trouxe o **teu** talão de cheque?’).

No português, portanto, a presença do pronome sujeito é necessária, uma vez que o verbo nem sempre mantém em sua desinência a marca de pessoa (tu sabe / você sabe / ele sabe / ela sabe / a gente sabe). Por outro lado, o espanhol tende a manter o parâmetro *pro-drop*, pois a marca de pessoa é definida no verbo (*tú sabes / vos sabés / usted sabe*).

## REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática funcional del español**. Madrid: Gredos, 1984.

\_\_\_\_\_. **Gramática de la lengua española**. España: Consejería de Educación, 2001.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. **Variiedades del español de América: una lengua y diecinueve países**. Brasília: Embajada de España – Consejería de Educación, 2004.

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. Madrid: Edaf, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **O tratamento você em português: uma abordagem histórica**. In: *Fragmenta*, n. 13. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 51-82.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L **Problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua**. Madrid: Arco Libros, 2005.

LAPESA, Rafael. **Personas gramaticales y tratamientos en español**. In: *Revista de la Universidad de Madrid*, 1970, p. 141-167.

MENON, Odete P. Da Silva. **Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira**. In: *Letras de hoje*. V. 35, n. 1. Porto Alegre, 2000, p. 121-163.

MENON, Odete P. Da Silva; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **Varição no indivíduo e na comunidade: tu/você no Sul do Brasil**. In: VANDRESEN, P. (org.). *Varição e mudança no português falado na Região Sul*. Pelotas: Educat, 2002, p. 147-182.

MODESTO, Artarxerxes T. Tácito. **Reflexões sobre o uso das formas de tratamento entre santistas: aspectos sociolinguísticos e funcionais**. In: *Estudos linguísticos XXXV*, 2006, p. 379-385.

OROZCO, Leonor. **No me hable de tú despectivo, hábleme de tú correcto**. In: *Líderes lingüísticos*, México: El Colegio de México, 2006, p. 131-158.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2004.

PLA CÁRCELES, José. **La evolución del tratamiento Vuestra Merced**. In: *X Revista de Filología Española*, 1923, p. 245-280.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario panhispánico de dudas**. Primera Edición, octubre de 2005. <http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltGUIBusDPD?lema=voseo>. Acesso em outubro de 2008.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. **História da Língua Portuguesa**. <<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/hlpbrasil/index.html>>. Acesso em outubro de 2008.

## AS SENTENÇAS RELATIVAS COM NÚCLEO NOMINAL: ASPECTOS SEMÂNTICOS

Salete Valer<sup>1</sup>

**RESUMO:** Objetiva-se neste trabalho, inserido nos pressupostos teóricos Gerativistas, observar algumas características dos três tipos semânticos das sentenças relativas para que se possa compreender melhor as especificidades semânticas que envolvem essas construções. Para tanto, foram analisados os fundamentos teóricos de Grosu & Landman (1998), Grosu (2002), entre outros. De acordo com esses autores, a classificação das relativas em *restritivas* e *apositivas* é insuficiente para marcar a semântica dessas construções. Por essa razão, apresentam uma nova dicotomia, que toma por base se o núcleo nominal de um tipo de construção relativa é semanticamente construído “fora” ou “dentro” da estrutura do CP (elemento QU). Nessa dicotomia, tanto as *restritivas* como as *apositivas* pertencem à classe das relativas de tipo “externo” e, em consequência disso, justificam a existência de um terceiro tipo semântico para as relativas: as *maximalizadas* que seriam do tipo “interno”.

**PALAVRAS-CHAVE:** sentenças relativas; núcleo nominal; semântica.

**ABSTRACT:** *This generative-based research aims at observing some characteristics of the three semantic types of the relative sentences in order to comprehend the semantic specifications that are involved in these constructions. To do so, the theoretical fundamentals from Grosu & Landman (1998), Grosu (2002) were taken into account. In accordance with these authors, the classifications of the relatives in the restrictive and appositive sentences are not enough to mark the semantic of these constructions. For this, these authors present a new dichotomy that is based on the nominal nucleus of a sort of relative construction that is semantically constructed “outside” or “inside” of the CP structure (WH element). In this dichotomy, as the restrictive as the appositives belong to the class of the relatives from the “outside” type, and this justifies the existence of a third semantic type to the relative sentences – the maximalizers that would be the “inside” type.*

**KEYWORDS:** *relative sentences; nominal nucleus; semantics.*

### 1. Introdução

---

<sup>1</sup> Doutoranda (UFSC)

As sentenças relativas no Português brasileiro (PB) podem ser construídas com um núcleo nominal como *pessoa* em (1), ou com uma expressão QU como *quem*, nas relativas livres (2):

(1) Eu encontrei a **pessoa** [que beijou Maria].

(2) Eu encontrei [**quem** beijou Maria].

Uma sentença relativa com núcleo nominal é uma sentença subordinada que é conectada à sentença matriz por um pronome Q ou por um *que*. O núcleo nominal relativizado (núcleo NR) é um constituinte compartilhado pela sentença matriz e pela sentença relativa. O núcleo NR atende aos requerimentos (papel temático e função sintática) tanto da sentença matriz quanto da sentença relativa. Além disso, as funções que ele assume na relativa são independentes e podem ser diferentes daquelas assumidas na sentença matriz. Ou seja, em (1), o núcleo NR *pessoa* assume o papel temático de tema e a função sintática de objeto direto do verbo *encontrar* na sentença matriz e, ao mesmo tempo, assume o papel temático de agente e função sintática de sujeito do verbo *beijar* na sentença relativa.

### 1.1. A semântica das construções relativas<sup>2</sup>.

As sentenças relativas com núcleo nominal, de acordo com (Grosu, (2002) e Grosu & Landman (1998), com base em Milsark (1974), Carlson (1977), Sells (1985; 1986), Heim (1987), Srivastav (1991), Postal (1994) e Bianchi (1999), têm três tipos semânticos: restritivas e apositivas e maximizadas). As restritivas e as apositivas têm a interpretação semântica fora do CP, enquanto que as maximizadas têm a interpretação dentro do CP, mais especificamente, na posição relativizada.

#### 1.1.1. Relativas restritivas

---

<sup>2</sup> Embora, neste trabalho nos deteremos somente na semântica das construções relativas, em alguns momentos poderemos nos reportar à sintaxe, mas somente para efeito de compreensão de alguma informação, pois, não será nosso foco aqui.

As sentenças restritivas restringem o significado do núcleo NR:

- (3) A professora falou com os alunos que passaram na prova de matemática.

Em (3), a relativa tem uma interpretação restritiva: dentro de certo domínio do discurso, uma sala de aula, por exemplo, a professora falou somente com o grupo de alunos que passaram na prova de matemática (e não com os que não passaram).

### **1.1.2. Relativa apositiva ou explicativa**

As relativas apositivas especificam o significado do núcleo NR:

- (4) A professora falou com os alunos, que passaram na prova de matemática.

A interpretação da sentença em (4), supõe que no universo do discurso existem apenas os alunos que passaram na prova de matemática e afirma que a professora falou com todos esses alunos.

### **1.1.3. Relativa maximalizada**

As relativas maximalizadas correspondem a uma operação de maximalização do núcleo NR:

- (5) A professora bebeu o leite que havia no copo.

A sentença (5) tem uma interpretação de maximalização se se supõe que no universo do discurso só existe leite no copo: a professora tomou todo o leite que havia no copo.

Nosso objetivo neste trabalho é apontarmos algumas características dos três tipos semânticos das construções relativas, com ênfase ao tipo semântico das maximalizadas. Para tal utilizaremos alguns estudos mais recentes encontrados na literatura internacional sobre as relativas com núcleo nominal como Grosu & Landman (1998), Grosu (2002), De Vries (2002) e

Bianchi (2000 2002). Iniciamos pela seção dois com pequeno histórico referente o estudo dos três tipos semânticos das construções relativas. Em três, faremos uma análise da relação entre os elementos que marcam o sentido dessas construções: o determinante externo, a sentença relativa e a característica da posição relativizada. Posteriormente apresentamos as considerações gerais.

## 2. Referencial teórico

A semântica das relativas está relacionada com a importância do material interno (sentença subordinada) ou externo (núcleo NR) da sentença matriz, interferindo, dessa forma, para o significado de toda a construção. Assim, o tipo de construção relativa equivale à semântica do núcleo nominal, ou seja, as construções relativas diversificam-se em relação a suas características semânticas.

Smith (1964 *apud* DE VRIES 2002) com os exemplos (6) e (7) do inglês mostrou que o determinante externo é o responsável pela seleção semântica da sentença relativa:

- (6) a. **The** book <sub>(,)</sub> which is about linguistics, is interesting [restritiva/explicativa].  
a'. O livro <sub>(,)</sub> o qual é sobre lingüística, é interessante [restritiva/explicativa].
- (7) a. **Any** book <sub>(\*,)</sub> which is about linguistics, is interesting [restritiva /\*explicativa].  
a'. Qualquer livro <sub>(\*,)</sub> que seja sobre lingüística, é interessante [restritiva /\*explicativa].

Em (6) o determinante externo (definido) *o* pode selecionar tanto uma relativa restritiva, quanto uma explicativa. Já em (7) o determinante externo (quantificador) *qualquer* só seleciona uma relativa restritiva.

Assim, a autora reconhecia que é o determinante externo que determina ou seleciona o tipo de sentença relativa (explicativa restritiva).

Grosu & Landman (1998) com base em Milsark (1974), Carlson (1977), Heim (1987), Srivastav (1991), Postal (1994) e Bianchi (1994) mostram que a tradicional dicotomia entre sentenças Restritivas e Apositivas (explicativas) para a semântica das Relativas é incompleta por

isso foi necessário que se desenvolvesse um terceiro tipo semântico para as relativas o qual foi denominado de relativas Maximalizadas.

De acordo com Grosu & Landman (1998:126), a ênfase tradicional nas construções das relativas Apositivas e Restritivas fornece um quadro um tanto distorcido da classificação das construções relativas. Por isso, uma classificação mais adequada seria em termos de relativas de “tipo interno” e “tipo externo”. Essa dicotomia tomaria por base se o núcleo nominal de um tipo de construção relativa é semanticamente construído como “fora” ou “dentro” da construção CP. Segundo os autores, o quadro tradicional sobre a semântica das relativas é distorcido, pois tanto as Restritivas como as Apositivas pertencem à classe das relativas de tipo “externo”. Assim, haveria um terceiro tipo semântico para as relativas: o tipo “interno”.

### **2.1. Orações Restritivas:**

De acordo com Bianchi (2002, p.197) sentenças restritivas “são interpretadas como modificadores intersectivos de um núcleo nominal e contribuem para determinar as restrições de um determinante”. Ou seja, restringe o significado do núcleo NR, como observamos na sentença (8) extraída de Vries (2002):

(8) Jill falou com os palestrantes que falharam no teste de didática.

Aqui a sentença diz que Jill falou somente com o grupo de palestrantes que falharam no teste, o que indica que sentenças relativas restritivas são interpretadas como modificadores intersectivos de um núcleo nominal, ou seja, há a intersecção entre o conjunto dos palestrantes e dos que falharam no teste de didática, por isso, contribui para determinar a restrição do determinante. Dessa forma, nessa construção relativa tanto o material interno, a sentença subordinada *que falharam no teste de didática*, quanto o material externo, núcleo nominal *os palestrantes* são fundamentais para a interpretação da sentença.

### **2.2. Apositiva ou explicativa:**

Uma sentença relativa é explicativa quando especifica o significado do núcleo NR. Bianchi (2002, p.197) acrescenta que “as relativas apositivas modificam todo o núcleo NR mais do que contribuem para sua restrição”:

(9) Jill falou com os palestrantes, que falharam no teste de didática.

Na sentença (9) *Jill* falou para todos os palestrantes no domínio do discurso, que a propósito falharam no teste. De acordo com De Vries (2002), nas apositivas há o conjunto designado pelo DP (conjunto dos palestrantes) e nele está contido o conjunto designado pela relativa (conjunto daqueles que falharam no teste de didática). Com isso, sentenças relativas semanticamente apositivas funcionam como modificadores de todo o núcleo NR mais do que contribuem para a sua restrição, por isso, nessa estrutura, o material externo, determinante mais núcleo nominal *os palestrantes* é mais importante do que o material interno, a sentença relativa *que falharam no teste de didática*.

### **2.3 Maximalizadora:**

A semântica de uma sentença relativa maximalizada transmite um sentido da gradação (*Degree relative*) do constituinte que está sendo relativizado. Seu sentido não se refere à restrição do material interno à relativa em relação ao material dessa relativa, nem à explicação referente ao material externo à sentença relativa. Ou seja, a relativa maximalizada não restringe e nem explica a sentença relativa como em (10):

(10) Jill derramou o leite que havia na caneca.

Nessa estrutura a semântica da oração subordinada refere-se mais a quantidade de leite que foi derramada do que ao fato de que havia leite na caneca, ou seja, Jill derramou todo o leite, fornecendo o sentido de uma operação de maximalização, embora essa operação não ocorra somente com nominais do tipo massa como veremos abaixo. Na estrutura relativa semanticamente maximalizada o material interno *que havia na caneca* é mais importante do que

o externo *leite*, isso porque ele determina o material externo se ele estiver presente. O núcleo nominal é interpretado dentro da sentença relativa, local em que uma determinada variável aponta ou determina a gradação do núcleo que está fora da relativa, ou seja, uma operação de maximalização é aplicada na sentença relativa. O grupo semântico de maximalizadores subdivide-se em: gradação de quantidade, gradação de substância, gradação de eventos entre outros, como veremos abaixo.

### 3. Análise

Nesta seção observaremos algumas características pertinentes a cada um dos tipos semânticos e sua relação com determinante externo, à forma do pronome relativo e a posição relativizada.

#### 3.1. Apositivas *versus* Restritivas

A diferença semântica entre as relativas apositivas e restritivas está na forma com que o determinante externo e núcleo NR se combinam para se relacionarem com a expressão *relativa*. Para Grosu (2002, p.146), nas apositivas, a sentença relativa forma um constituinte com todo o DP, enquanto que nas relativas restritivas a sentença relativa forma um constituinte apenas com o núcleo nominal como mostram as sentenças (11-13).

- (11) a. João, *que* trabalha na empresa, é meu primo. (apositiva).  
b. João tem três ovelhas, *as quais* Maria alimenta /*que* Maria alimenta (elas) (apositiva).  
c. Um tutor registrará cada aluno, *que/o qual* é então responsável por levar seu documento ao escritório do chefe pontualmente. (apositiva).

O grupo de sentenças acima mostra, primeiramente, que no PB<sup>3</sup> a relativização nas apositivas pode ocorrer com o constituinte *que* ou com o pronome relativo, enquanto que no inglês essas construções relativizam-se necessariamente com o pronome relativo.

Em segundo lugar, as construções relativas apositivas podem se estruturar com uma variedade de relações entre o DP e operador relativo. De acordo com Grosu (2002, p.145), em (11a) o pronome relativo em PB *que* é co-referente do DP *João*; em (11b) o pronome relativo é uma anáfora do tipo anáfora-E (do tipo Evans) em que cada variável individual presente no operador relativo retoma um referente do DP *três ovelhas* (Para cada ovelha que João tem é o caso que Maria alimenta ela). Em (11c), o operador relativo é também uma anáfora-E (Evans) que Sells (1985, 1986) denominou de *cospecification*<sup>4</sup> (Tem um tutor y tal que para todo x aluno, y registrará x & x leva documentos de x para o chefe pontualmente). Se esse DP estruturado com um quantificador universal estiver em contexto de subordinação de modal, o pronome Wh será uma anáfora, por isso terá uma leitura apositiva. Caso esse DP não esteja nesse contexto, como (12), o pronome relativo assume a semântica de restrição (12b).

- (12) a. *\*Todo estudante*, [que] frequentou meu curso, submeteu-se a um trabalho semestral.  
(apositiva).
- b. *Todo estudante* [que] frequentou meu curso submeteu-se a um trabalho semestral.  
(restritiva).

O paralelismo entre as construções relativas (11) e as construções no discurso (13) traz evidências de que a expressão Wh, nas apositivas, assume uma relação anafórica com o DP na sentença matriz.

---

<sup>3</sup> Relativas apositivas no inglês:

a. *John, who/\*that* works for the Cia, is my cousin.

b. John owns *three sheep, which/\*that* Mary feeds.

c. A tutor will register *each student, who/\*that* is then responsible for getting his paper to the Dean's office on time.

<sup>4</sup> De acordo com Pires de Oliveira (conversa pessoal) nessa anáfora-E, a segunda ocorrência da variável x não está vinculada ao quantificador *each*, porque o sintagma antecedente é quantificado (logo não é referencial).

- (13) a. *João é meu primo. Ele trabalha na empresa.*  
b. *João tem três ovelhas. Maria as alimenta.*  
c. *Um tutor registrará cada aluno. Ele é então responsável por levar seu documento ao escritório do chefe pontualmente. (apositiva).*  
d. *\*Todo estudante submeteu-se a um trabalho semestral. Ele frequentou meu curso*

Com base nas evidências acima propostas por Sells (1985, 1986), Grosu (2002, p.146) propõe que nas afirmativas, o DP seja um “antecedente” da expressão Wh, ou seja, aqui, a relação de indexação entre o DP e a expressão Wh acontece no discurso. Sendo assim, como a expressão Wh não é c-comandada pelo DP antecedente, essa expressão Wh é uma variável livre.

Nas construções restritivas, o núcleo NR não seria um antecedente da expressão Wh, ou da variável interna com a qual ele está indexado. Nessas construções, o núcleo NR refere-se a um conjunto que intersecta com o conjunto designado pela sentença relativa. Ao mesmo tempo, “esse núcleo NR restringe semanticamente uma variável (Wh) que termina vinculada por um determinante que vincula outro índice da mesma variável (ec) dentro da sentença relativa” (GROSU 2002, P.146). Ou seja, nas restritivas a relação entre o núcleo NR e a expressão Wh corresponde a uma vinculação sintática, pois a variável além de ter o mesmo índice do núcleo NR, é c-comandada por esse constituinte. Essa vinculação sintática ocorre também com as relativas maximalizadas.

### 3.2. Relativas Maximalizadas

As relativas maximalizadas (14) marcam uma operação de maximalização dentro da sentença relativa em decorrência da semântica do determinante externo, do tipo do operador relativo e da posição relativizada, conforme (14)).

- (14) a. *I took with me the three books that there were ec on the table*  
a'. *Eu trouxe comigo os três livros [que/\*os quais havia em cima da mesa].*

A construção em (14b) mostra que, se a sentença relativa contém uma sentença existencial impessoal e a lacuna da relativização está em uma posição que é aberta ao efeito de definitude (não aceita um pronome resumptivo mais definido), a relativização ocorre com o item lexical<sup>5</sup> *que*, mas não com o item lexical *o qual*.

Assim, uma construção relativa com uma semântica de maximalização difere da semântica de uma construção relativa restritiva em termos de interpretação de conjuntos, como em (15).

- (15) a. I took with me the three books which were *ec* on the table  
a'. Eu trouxe comigo *os três livros* [que/os quais *estavam* em cima da mesa].

A relativa Restritiva é interpretada como um conjunto de indivíduos, em que ocorre uma intersecção entre o núcleo NR e a sentença relativa (conjunto de livros  $\cap$  conjunto dos livros que estão em cima da mesa). Ao invés disso, a relativa maximalizada tem um tipo diferente de denotação: um conjunto de gradação. O ponto crucial na interpretação semântica da relativa maximalizada em (14) é a expressão de gradação nula *d muitos livros* que está acessível dentro da relativa. O núcleo nominal *livros* já está interpretado semanticamente na posição mais baixa dentro da sentença relativa. Esse fato deve ser entendido como “o conjunto de todas as gradações (d) tal que existe uma soma (quantidade) de *d muitos livros* em cima da mesa” (GROSU & LANDMAN, 1998, p.128, tradução nossa). Esse núcleo nominal assume um papel de classe ou tipo (a classe dos livros) dentro da relativa.

Além da operação de maximalização de quantidade, a expressão *d muitos* pode referir-se também a uma operação de maximalização de substância (16) ou de eventos como em (17):

- (16) Vamos demorar o resto de nossas vidas para bebermos o *champagne* \*o qual/que eles derramaram naquela manhã].

- (17) Toda hora \*a qual/ que a campainha tocava eu abria a porta.

---

<sup>5</sup> Nas construções relativas maximalizadas do inglês a relativização ocorre somente com o complementador *that*, como no PB só ocorre com o constituinte *que*.

Nas estruturas acima o núcleo NR *champagne/hora* respectivamente são interpretados internamente ao CP e, por isso, na posição interna, aparece uma classe de gradação em que ocorre uma operação de maximalização.

De acordo Grosu & Landman (1998), na teoria de Carlson (1977) e Heim (1987) as construções *degree* (de grau) interagem com toda a sentença da mesma forma que as construções comparativas o fazem. Assim, para Heim (1987), a construção (18) permite somente uma leitura de identidade de quantidade, mas não uma leitura de identidade de substância.

- (18) a. Nós levaremos o resto de nossas vidas para bebermos o *champagne* [que eles derramaram *ec* naquela tarde].  
b. [Nós levaremos o resto de nossas vidas para bebermos tanto *champagne* quanto eles derramaram *ec* naquela tarde].

De acordo com Heim (apud GROSU & LANDMAN 1998), a construção (18a) pode ter tanto uma leitura restritiva quanto de grau. Se for de gradação, ela terá uma leitura de identidade de quantidade. Mas de acordo com Grosu & Landman (1998, p.133), essa análise precisa ser modificada tendo em vista que na construção (18a) o núcleo nominal *champagne* é interpretado internamente e estabelece uma classe de gradação nessa posição como pode ser observado pela agramaticalidade da construção em (19a).

- (19) a. \*Nós levaremos o resto de nossas vidas para bebermos o *champagne* [que eles derramaram *cerveja* naquela tarde].  
b. Nós levaremos o resto de nossas vidas para bebermos tanto *champagne* [quanto eles derramaram *cerveja* naquela tarde].

A agramaticalidade de (19a) revela que o núcleo nominal aparece como uma classe dentro da expressão de gradação interna à sentença relativa e é alçado à posição de núcleo nominal externo. Isso significa que nenhuma outra classe pode ser especificada internamente à relativa, e nenhum outro núcleo nominal pode estar na posição do núcleo externo.

De acordo com Grosu & Landman, o problema real encontrado na análise de Carlson e Heim é que eles prevêem que uma sentença de gradação possa somente apresentar uma identidade de leitura de quantidade e não outras leituras. Por isso, ainda de acordo com Grosu & Landman, a sentença (20) não pode ter uma leitura de quantidade, nem pode ser uma restritiva, tendo em vista que estruturas com contextos *there* só podem ter uma leitura de gradação.

- (20) a. I took with me every book that there was on the table.  
a'. Eu trouxe comigo todo livro que havia *ec* em cima da mesa.

De acordo com os autores acima, para a sentença (20) estruturada com *todo livro que havia sobre a mesa*, a única leitura possível é a de identidade de substância. Ou seja, no domínio do discurso o sentido não pode ser o de que eu peguei da biblioteca tantos livros quanto os livros que havia sobre a mesa da sala, por exemplo. Ao invés disso, significa que eu peguei aqueles livros que realmente estão sobre a mesa da sala, ou seja, a interpretação é a de que eu peguei os livros a, b, c e d. Mas, se a sentença (20) estiver estruturada com a relativa *books that there were on the table* (*livros que havia em cima da mesa*), a interpretação não pode ser de identidade de substância, mas sim a de identidade de quantidade como {1, 2, 3,4}. Essas divergências na interpretação ocorre pelo fato de que o conceito clássico de *função de gradação* tem uma operação de identidade de quantidade ou leitura de números, pois, essa é a denotação que as relativas de gradação contêm. O problema aqui, é que, com base nesse conceito clássico de gradação, de um conjunto de números não é possível ver a que se refere esses números, ou seja, de um conjunto de números não se pode reconstruir o conjunto da soma real de indivíduos aos quais se referem esses números.

Assim, a função clássica *degree* mapeia um individual plural em um número, sua cardinalidade. Mas uma noção mais rica do sentido de *gradação* deve também demonstrar de que

uma gradação é gradação, ou seja, identificar o tipo de referente. Por isso, essa função consiste de uma representação tríplice como representado em (21).

(21) Para todo individual plural  $x$ :  $DEGREE_p(x) = \langle x, P, x \rangle$ .

Assim, a degree  $\langle 3, BOOKS, X \rangle$  ( $\langle |x|, P, x \rangle$ ) consiste de um valor de medida (3), o domínio da medida (BOOKS) e o objeto medido ( $x$ ). A inclusão da *classe* na representação da gradação é importante tendo em vista que gradações são gradações em algum domínio de medida, que é restringido por uma *classe* específica. Assim, a *classe* na gradação é usada para construir a leitura de identidade de quantidade representada de forma tríplice ( $\langle x, P, |x| \rangle$ ), tal como ocorre em sentenças como em (14), tendo em vista que numerais não indicam a que classe pertencem. Já em sentenças como (20), com leitura de identidade de substância, não há necessidade de que a classe esteja explicitada, por isso, a estrutura é representada por  $\langle x, |x| \rangle$ .

De acordo com Carlson (1977 *apud* GROSU & LANDMAN 1998:136) estruturas *degree* só podem ocorrer com determinantes universais, com definidos e partitivos como em (22).

- (22) a. Eu trouxe comigo todo livro (todos os livros) / quaisquer livros/ os livros/ os três livros/ três dos livros que havia *ec* em cima da mesa.
- b. \* Eu trouxe comigo? três livros/ ?alguns livros/muitos livros/ poucos livros/ nenhum livro que havia *ec* em cima da mesa.

Os autores colocam que os fatos apontados em (14-15) não têm correspondência nas línguas que não têm a distinção entre operadores *that e which*, enquanto que os fatos acima em (22) podem ser facilmente percebidos nas construções relativas das diversas línguas. Dessa forma, o ponto crucial da análise das relativas *degree*, no nível CP, é que nessas relativas ocorre uma operação de maximalização. Em termos gerais, nas relativas de gradação, o conjunto de gradações denotado por essa relativa é somente viável pela interação com outra operação semântica: uma operação de maximalização de gradação que tenha sido aplicada a esse conjunto. Ou seja, nas

relativas de gradação, no nível CP, ocorre uma operação de maximalização, em que se define como máxima a gradação do núcleo nominal que está fora da relativa.

Outra característica das relativas com expressão de gradação, de acordo com Carlson (1977 *apud* GROSU & LANDMAN 1998:148), é que essas relativas, diferentemente das relativas restritivas, não aceitam o acúmulo de sentenças relativas como em (23):

- (23) a. \* O único navegador que havia *ec* no barco que tinha estado na ilha morreu *ec<sub>i</sub>* na explosão.  
b. O único navegador que estava *ec* no barco que tinha estado na ilha morreu *ec<sub>i</sub>* na explosão.

Na relativa de gradação (23 a) o núcleo nominal *navegador* é interpretado dentro da sentença relativa *que havia ec no barco*. Ou seja, *navegador* não está externo a sentença relativa. Isso significa de acordo com os autores, que o núcleo nominal das relativas com expressão de gradação não pode ter esta relação de interpretação interna para mais de uma sentença relativa. Além disso, visto que a maximalização cria um conjunto único, a intersecção de duas sentenças relativas fica sem sentido, por isso é esperado que relativas de gradação não acumulem mais de uma oração relativa.

#### 4. Considerações Gerais.

As colocações acima mostram que a semântica das construções relativas está diretamente relacionada aos elementos envolvidos nessa construção: determinante externo, tipo de operador relativo e a característica da posição relativizada. Assim, além da dicotomia tradicional *restritivas* e *apositivas* para a semântica das relativas, apresentamos o tipo semântico *maximalizadas*. Esse tipo semântico tem como característica principal a interpretação do núcleo nominal dentro da sentença encaixada, ou seja, da sentença relativa e, especialmente, por apresentarem contexto *there*. Esse contexto é adequado para variáveis indefinidas, eliminando, dessa forma, o uso de pronomes resumptivos. Dessa forma, nos contextos *there*, a relação dos elementos que envolvem

a relativização fazem com que ocorra dentro da sentença relativa a gradação do núcleo nominal promovendo uma operação de maximalização desse núcleo.

### Referências Bibliográficas

BIANCHI, V.. *Consequences of antisymmetry: headed relative clauses*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. 357 p.

\_\_\_\_\_. *Headed relative clauses in generative syntax – Part I*: Glot International Vol. 6, No. 7, September 2002a p. 197-204.

\_\_\_\_\_. *Headed relative clauses in generative syntax – Part II*: Glot International Vol. 6, No. 8, October. 2002b. P.197-204.

BORSLEY, R. D. *Relative clauses and Theory of Phrase structure*. Linguistic Inquiry. V. 28. N.4. 1997. p.629-647.

DE VRIES, Marc. *The Syntax of Relativization*. Netherlands: LOT, 2002.

GROU, A. & LANDMAN F.. *Strange Relatives of the third kind*. Natural Language Semantics 6. 1998. p.125-170.

GROU, A.. *Strange relatives at the interface of two millennia*. Glot International Vol. 6, N. 6. Junho 2002, p.145-167.

SELLS, P.. *Restrictive e Non-restrictive modification*. Report#CSLI-85-28. Stanford:Stanford University. 1985.

SELLS, P.. *Coreference and bound anaphora: a restatement of the facts*. Proceedings of the 16<sup>th</sup> Conference of the Northeast Linguistic Society [NELS 16], 434-46. McGill University. 1986.

## MARIA CLARA MACHADO NA FORMAÇÃO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO. OS CIGARRAS E OS FORMIGAS, TEATRO PARA CRIANÇAS?

Diva Cleide Calles

**RESUMO:** Nossa proposta é a de discutir a importância do teatro de Maria Clara Machado na formação do teatro contemporâneo brasileiro, bem como a de examinar *Os Cigarras e os Formigas* em seus elementos constitutivos, refletindo sobre a natureza intrínseca desta obra como teatro destinado a um público infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** teatro contemporâneo; teatro infantil; procedimentos e técnicas de análise literária.

**ABSTRACT:** *Our purpose is to discuss the importance of Maria Clara Machado's drama in the building up of contemporary Brazilian drama, as well as to examine Os Cigarras e as Formigas in its literary components, reflecting upon the inner nature of the work as theater for children's audience.*

**KEY WORDS:** *contemporary theater, children's theater, procedures and techniques of literary analysis.*

No conjunto de sua extensa obra, Maria Clara Machado desponta como expressão mais definida na escassa produção teatral infantil brasileira. Acabou por influir não apenas na constituição da dramaturgia dirigida ao público infantil, mas também na formação teatral do Rio de Janeiro e do teatro brasileiro contemporâneo. Entretanto, limites e contradições da própria formação político-ideológica da autora refletem sua proposta de concepção teatral conservadora na estrutura e no tema, apontando mais conquistas estéticas que ideológicas. Cabe-lhe ainda o mérito de uma produção ininterrupta possibilitada primordialmente por dispor de uma casa fixa, um palco permanente operando com instalações adequadas, cenário e iluminação favoráveis. A autora-encenadora pôde, geralmente em montagens bem cuidadas, desenvolver um teatro como arte-cênica, como texto pressupondo o espetáculo, tendo a organização e o elemento cênico no centro da própria concepção.

Palco fixo e contumácia da autora propiciam a longa existência do Tablado, orientado por rumos próprios, peculiares ao estilo de Maria Clara, algo diversos do contexto teatral brasileiro. Salienta Fernando Lomardo que o Tablado, ora visto como uma iniciativa

fértil, ora como um foco de resistência contra a mesmice, ora como exemplo de acomodação e academicismo, nunca deixou de atuar nem de montar espetáculos de qualidade (LOMARDO, 1994). Vale dizer que a crítica freqüente é feita em relação à imagem conservadora que projeta. Ainda que em meio ao papel de resistência do teatro face à ditadura militar, ao que tudo indica, as contestações se mantêm nos limites internos do Tablado, que, desde 1964, funciona como escola, formando na própria casa um bom elenco assistido e acolhido pela tutora. Em compensação, ao longo dos anos, a maioria deles, de uma forma ou de outra, permanecem vinculados às origens.

Importante assinalar que, na elaboração das peças, aos roteiros básicos inserem-se as impressões da autora, sugestões e improvisações dos atores-alunos: *Tenho pena de dar minhas peças a qualquer um, porque gosto de inventar ainda... Escrevo no palco quase. Muito em função do ator que eu tenho. É um laboratório mesmo. (...) Sempre fui afoita, intuitiva, na marra. Ia fazendo o que sentia* (SUKESSIND, 1996, p. 22). Esta composição no palco a partir do palco, com liberdade e, às vezes, com alguns abusos, agregando ao texto o que se desenvolve experimentalmente, dá mostras de evolução no desenvolvimento de técnica teatral. Igualmente pode explicar, em parte, virtudes e defeitos das obras. Alegando adotar o método *Clarislavski* (SUKESSIND, 1996, p. 20), julga conveniente dosar técnica teatral com *interiorização teatral* em que os atores representam o que sentem. Tal procedimento se assemelha ao primeiro momento do método de Konstantin Stanislavski (1836-1938). Posteriormente, o *método das ações físicas* preconiza exprimir fisicamente as ações num processo criativo orgânico baseado nas sensações e emoções (VASCONCELLOS, 1987). Observe-se que neste processo de harmonizar *ação interior* com *ação exterior*, importante é a expressão que lhe confere o intérprete.

A despeito de sua liberdade criativa, Maria Clara apresenta certas características comuns à dramaturgia infantil como um todo. A década de 70, por assim dizer, é marcada pela nítida diluição do conflito: o conflito não como mola mestra da ação, mas enfraquecido e mal delineado. Cria-se uma dinâmica narrativa em que os mecanismos de transferência e ruptura - mais valorizados que conteúdo - são o próprio conteúdo da encenação. A narrativa não se sustenta como tal por constantes quebras em seu fluxo e a caracterização de

personagens também perde o vigor. Verificam-se, de forma análoga, a descaracterização do conteúdo simbólico do texto e soluções insatisfatórias (LOMARDO, 1994).

Constata-se que Maria Clara abandona o elemento da fantasia e do encantamento, bem como certa fé e esperança no ser humano. Diversamente das obras iniciais, nesta fase, suas peças se tornam mais amargas, mais tristes, mais *contestadoras*, resguardados os parâmetros conservantistas da autora. Todavia, dá a entender que há no ser humano e no mundo alguma perspectiva de melhoria (CAMPOS, 1993, p. 60). Percebem-se ainda a redução do valor do texto; o distanciamento do enredo bem acabado; o trabalho da insinuação sobre a insinuação e a arte da encenação. Predominam seres humanos ou humanizados, mormente jovens ou adultos rebaixados pelo satírico e pelo ridículo. Diretamente marcada pela comédia de costumes à Martins Pena, cede a forças e problemas sociais. Na verdade, já a partir de 60, envereda pela produção de peças de cunho social. Justifica-se, alegando sua fúria com o mundo, com as convenções sociais e com a política e pela fase coincidente com a terapia psicanalítica a que se submeteu. Diz ter *jogado para cima* família, tias, educação e todos os valores burgueses da classe média (PUPPO, 1991), o que não corresponde exatamente à realidade. Entram em jogo o apego à aparência, o padrão de costumes vigentes e de valores tradicionais, como também, as relações de poder em sociedade. Ressaltam-se o fingimento, o engodo e a falsidade na tentativa de superar a situação social.

Observa-se na década de 70 a tendência à ampliação da faixa etária do espectador (PUPPO, 1991). De maneira análoga, em Maria Clara, desde os 60, passam a ocorrer mudanças na relação com seu suposto público. Em decorrência, muito se tem questionado a adequação ou não ao tipo de receptor previsto pelo texto. De modo geral, afasta-se de uma temática com amplas ressonâncias no público infantil, partindo para algo que possa interessar a todos. Acredita a autora que a *adultização*, incluindo o humor sutil acima da compreensão infantil, não impede que a criança apreenda o que puder, ampliando sua compreensão à medida que cresce vivenciando a experiência teatral. Ainda que não decodifique todos os elementos, absorve do teatro o encantamento, gosta do espetáculo e se diverte. A autora se contradiz, todavia, afirmando ser necessário muito cuidado com o que se

apresenta à criança, pois, ainda não sabendo discernir, absorve pelo sentido e não pela inteligência, captando tanto o que é bom quanto o que é ruim (PUPPO, 1991).

Admite Fernando Lomardo que a criança faz sua própria leitura e a interpretação subjetiva supera a objetiva e que obras sem categorias etárias ampliam sua viabilidade comunicativa sem reduzir as possibilidades do fato teatral. O autor indica nesta predominância, no entanto, o desprezo pela criança, sem escolha, e privada de outras modalidades de espetáculo (LOMARDO, 1994). Em seu estudo sobre dramaturgia infantil, também Maria Lúcia Puppo destaca, dentre outras coisas, a inadequação na linguagem das obras, particularmente pelo diapasão entre o pensamento e a linguagem do adulto e os da criança. Ambos os autores ressaltam a tendência à estrutura dramática simplificada, embasando e propagando a dicotomia entre *bem* e *mal*. Trata-se de textos que não permitem múltiplas leituras, isto é, colocam-se conflitos maniqueístas cuja decodificação não apresenta ambigüidades. Ao contrário, têm-se soluções inequívocas clara e previamente estipuladas.

Neste contexto se insere *Os Cigarras e os Formigas*, encenada pela primeira vez em 1976. Elaborada em torno da fábula<sup>1</sup> de La Fontaine e reelaborada em consonância com a realidade presente, denota, ao fazer a crítica de costumes, a opção por questões sociais e se aproxima das tradições de um teatro brasileiro e popular. Surgem, pelo trecho dramático, indícios de desmascaramento do maniqueísmo e de ruptura de convenções. No desfecho, repele-se o trágico da fábula original em que o *mal* é irremediavelmente punido. Encontra-se, pela comicidade e pelo rebaixamento ao prosaico, a solução em que o *mal* é convertido para o *bem* especialmente pelo amor e pelo trabalho que preconizam as normas de conduta moral e social. A reelaboração da fábula se realiza até certo ponto, causando a enganosa impressão de uma nova leitura de La Fontaine. De fato, Maria Clara toma elementos da fábula e os trabalha pela *estilização* (SANT'ANNA, 1995). O argumento tradicional é modificado, porém, na mesma direção ideológica do texto-pai, adere ao convencional.

---

<sup>1</sup> A fábula se configura como uma narrativa contendo uma lição moral na qual o mal sempre é punido. Inspirado em fontes antigas, como Ésope, e modernas, Jean de La Fontaine (1621-1695) geralmente utiliza a fábula com amargura. Enfocando todas as classes sociais, observa a natureza humana.

Igualmente convencional é a estrutura da peça: (1) exposição: colocam-se, principalmente pelas narradoras, a situação e os personagens; (2) complicação: levantamento de questões temáticas, estabelecimento do conflito sugerindo ruptura com o convencional; (3) desfecho: solução do conflito pela mudança de comportamento dos personagens e pela volta à situação de equilíbrio.

Nesta comédia musical em um ato (a qual não prevê a divisão formal em cenas), a cena final é a única diferenciada pela rubrica da autora e mudança de cenário. Ocorrem várias entradas e saídas de personagens, gerando, assim, considerável movimentação cênica. Com efeito, a ação é agitada, contudo, não necessariamente movimentada em termos dramáticos. Trata-se de uma construção entrecortada em que a seqüência necessária à cena seguinte nem sempre se realiza. As cenas não são rigorosamente ligadas umas às outras, mas justapostas, carregando a progressão dramática sem suficiente fluência. Percebe-se, assim, a carência de uma dinâmica dramática própria que seja geradora de ação, bem como a falta de um eixo em torno do qual possa crescer satisfatoriamente o confronto entre personagens (ROSENFELD, 1994).

Uma vez que não se impõe minucioso encadeamento causal, o mecanismo dramático não se move sozinho. A ação se caracteriza pela predominância do narrativo paralelamente à ação dramática. Observa-se a narração oculta nos diálogos, bem como um narrador propriamente dito, no caso, as tias Batistas através de seus números musicais e de suas falas. As narradoras preenchem lacunas do trecho, explicitam aspectos, ligam cenas episódicas e manifestações superpostas à trama, fornecem elementos para a caracterização de personagens e ainda participam efetivamente da trama. O conflito, de fato, é desencadeado em função do plano *caridoso* por elas engendrado a partir da *sugestão* de Maria Rubina.

A mediação de um narrador, por outro lado, filtra e relativiza a ação cênica pela emissão de pontos de vista, valores e preconceitos do próprio autor. Recurso épico, antiilusionista, o narrador pode ser dramaticamente eficiente desde que a ação sustente a si mesma. Em *Os Cigarras e os Formigas*, este procedimento, ao que parece, torna-se necessário pela dificuldade em lidar com o encadeamento de cenas e a fluência da ação. É

bem verdade que a cena não é o motor exclusivo em torno do qual se estabelece o conflito. Entretanto, o que é vivido em cena confere ao texto concisão e agilidade. Na obra em questão, as situações se deflagram menos pela ação dramática - o que é vivido em cena - que pelas manifestações verbais - aquilo que é mencionado.

Pela ação e pela narração são traçados vícios e virtudes. Os conflitos externos, contudo, sobrepujam os internos. Os personagens, como é usual em dramaturgia infantil, são caracterizados sem grande significação em si mesmos, predominando a ação exterior sobre a interior (PUPPO, 1991). Os episódios evoluem linearmente com crescente expectativa para uma solução inesperada. Supõe-se uma quebra de convenções que não se realiza. Em verdade, o texto é esvaziado em sua conclusão visto que a solução da trama decorre da polarização e do embate entre *bem* e *mal*, maniqueísmo que a autora crê indispensável (CAMPOS, p.124; PUPPO, 1991) e que resulta também das suas contradições, as quais, provavelmente intimamente ignoradas e não resolvidas, dão a conhecer certo atrito com o mundo contemporâneo.

Num mundo pouco circunstanciado e definido se desenrola a ação. Assim é que, tempo e espaço são postos sem maiores especificações. Ainda que sem referências nominais, presume-se que seja o próprio país num contexto urbano. Nas rubricas encontram-se duas notações cenográficas: (1) a *praça*, onde se desenvolvem os fatos da exposição à iminente resolução do conflito; (2) a *churrascaria* no Méier, cena final, distinguindo-se o *palquinho* onde Billy, seu conjunto e Julietinha se apresentam e a *mesinha* à qual se sentam Amadeu e Judith, servidos por D. Cigarra. Todos os personagens ficam em cena com a entrada das tias, Haroldinho e Maria Rubina. Vale dizer que o próprio cenário é determinante quanto à caracterização dos personagens e à abordagem ideológica. Três casas no palco: à direita, a dos Formigas; à esquerda, a dos Cigarras e, ao centro com o relógio adiante, a das Batistas.

Analogamente indeterminada é a época das ações. Referências textuais sugerem a década de 70. Os episódios em seqüência cronológica ocorrem em três dias. No primeiro dia, ressalta-se a marcação rígida das horas; no segundo, a notação das onze horas - almoço de Amadeu; no terceiro, menção à resposta ao pedido de casamento e, na cena final, na

churrascaria, a evidência desta decisão. Digno de nota, o relógio ao centro e frente à casa das Batistas, marca a passagem do tempo, com o qual a autora tem mantido, sob diversas nuances, estranho e difícil diálogo, com o qual sabe jogar e sobre o qual mostra obsessiva consciência (SUKESSIND, 1996). Note-se que a canção das Batistas, as *eternas* vigilantes (p.37), apregoa: *Tudo sempre tem seu tempo e lugar* (p.10)<sup>2</sup>. A par disso, o relógio se configura como um motivo, um indicador de estilos de vida e de personalidade. Noutras palavras, ele põe em relevo o ritualismo excessivo dos Formigas em confronto com o total desapego a padrões conformistas dos Cigarras. Cumpre observar que a entrada dos Cigarras em cena, como a maior parte de seu desempenho, ocorre à noite ou madrugada a dentro.

Não obstante o caráter simbólico desta obra, ao contrário das iniciais, seja quase inexpressivo, uma averiguação da simbologia *direita/esquerda*, na tradição ocidental, revela acepções, pelo menos, interessantes. A direita pode referir-se a *ordem, retidão, trabalho, ordem estabelecida, autoridade, relativa satisfação, tradição, dia, masculinidade e homem*, bem como a direção do *paraíso*. Por outro lado, a esquerda, associada inclusive à magia negra, indica a direção do *inferno* e remete a *desordem, variações da consciência humana, insatisfação, inovação e risco, noite, feminilidade e mulher*. Enquanto a cigarra simboliza negligência e imprevidência, a formiga é alusiva à atividade industriosa, à vida organizada em sociedade e à previdência.

Em La Fontaine, contrariamente à Maria Clara, a formiga é levada ao egoísmo e à avareza. Em *Os Cigarras e os Formigas*, em que o reino animal da fábula é transposto para seres humanizados, muda-se o caráter do trecho pelo afastamento do texto original, pelos recursos de humor, pelo tom social e pela solução do conflito, porém, sem subvertê-lo. Veicula-se que os Formigas, *crentes a Deus* (p.10), *veneram a hospitalidade e detestam a brutalidade* (p.20) e crêem que, tratando-os bem, os detestáveis Cigarras se regenerariam aceitando e adotando as normas da boa convivência social (p.23 a 25). Acalentam e transmitem este ponto de vista as Batistas<sup>3</sup>, as três tias solteironas, fofoqueiras, hipócritas e

---

<sup>2</sup> Nas citações de *Os Cigarras e os Formigas*, serão indicadas as páginas referentes à edição constante das referências bibliográficas.

<sup>3</sup> A palavra *batista* refere-se a *purificado, renovado*. Na peça, jocosamente, é o oposto do caráter das tias.

repressoras. Veneram os Formigas e neles se espelham. Cuidam de Haroldinho, o sobrinho mimado e inseguro e querem vê-lo casado com Julieta, pois, ainda que desta forma, almejam fazer parte daquele *verdadeiro lar feliz no perfeito convívio social e na prática da boa moral e cumprimento do dever* (p.20).

Os Formigas compõem uma célula familiar completa: o patriarca dominador e repressivo, a mãe devotada e a filha estudiosa. Diga-se que, na obra de Maria Clara, dificilmente se encontra uma família padrão. Com efeito, a família e as relações de parentesco podem se revestir de afeto e proteção, porém, também de repressão e de autoritarismo. Em contrapartida, os Cigarras, antítese desta moral pequeno-burguesa, representam a ruptura dos padrões, que não vingam. Família não enquadrada nos moldes habituais, na qual a matriarca, cuja situação conjugal é indeterminada, volta-se para o exterior, até por questões de sobrevivência. Assim, negligencia sua suposta função materna no âmbito doméstico: a manutenção da casa, o cuidado com os filhos e sua formação. Personagens típicos do teatro infantil a partir de 60, os Cigarras não aceitam imposições sociais e lutam para preservar sua liberdade e seu modo de ser. Entretanto, em Maria Clara, o ensinamento moral permanece subjacente: o que está *errado*, leia-se não condizente com os padrões, deve ser mudado. A solução é direcionada para a conversão do *mal* via adequação a padrões morais e sociais (LOMARDO, 1994).

Verifica-se, em *Os Cigarras e os Formigas*, tal qual em outras obras desta fase, o afastamento de personagens comuns à dramaturgia infantil. Não há crianças, apenas adultos e jovens. Seus nomes, acrescidos das explicitações da autora na introdução, deixam implícitas algumas de suas características. Trata-se de personagens humanos ou humanizados. Assim, chamam atenção alusões tais como: *vizinhas de formigas tão ordeiras* (p. 11), *leve nossa Formiginha* (p. 33) e *mãe daquele canário sem vergonha* (p. 44). Estes personagens são identificados por profissão e posição social sem, contudo, perder sua face única (CAMPOS, p.162).

Personagens-tipo, por sua fixidez, são propícios a situações de comicidade. De fato, vários procedimentos cômicos coexistem nesta obra em que a autora explora eficientemente

o próprio potencial humorístico. Suscitando o riso e levantando traços dos personagens e de seu desenvolvimento na ação, a comicidade se realiza pelo abuso da caricatura. Como um mecanismo automático, tudo o que existe no personagem escapando à sua própria consciência acaba resultando cômico. Invisível para si mesmo, torna-se visível para o mundo (BERGSON).

Na repartição, como funcionário público devotado, Amadeu Formiga labuta metódica e incansavelmente durante o dia e ainda traz trabalho para casa. E disto muito se orgulha. Tem-se a perspectiva falsa e vazia como ele de que o trabalho necessariamente equivale à felicidade. Sua formalidade extrema em tudo - falar, vestir-se, respirar, andar etc. - e seu comportamento mecânico, ritualístico, *fossilizado* são hilariantes. Mesmo quando o emocional está - ou deveria estar - em jogo, adverte a Judith: *a prezada esposa enlouqueceu...?(...) uma Formiga jamais perde a linha* (p. 15). Tem hora para tudo: sair, chegar, almoçar, jantar etc. Há um ritmo para respirar e aproveitar o ar saudável, não poluído (p.14). O elogio ao jantar consiste em: *Saudável, saboroso, econômico* (p. 14). Chamar a polícia para resgatar a filha é impossível: *Você quer que toda nossa família seja desonrada? Que todos os funcionários na repartição saibam?(...) Ninguém deve saber nada* (p.41). Supervaloriza notas altas nos estudos, pois *Um homem que tira sempre dez é um forte* (p.33) e *Um homem culto vale por dois* (p.16). Salvar a aparência é tudo o que importa. O tom solene e cerimonioso de Amadeu, mesmo face a situações prosaicas, soa paródico (BERGSON). A dosagem do solene e do prosaico, em palavras e ações, dentro da mesma cena e da mesma fala, constitui um recurso cômico. Amadeu reproduz o mundo de aparências e a encobridora máscara social a que tudo se subordina.

Extraordinária dose de ridículo geradora de riso compõe a figura caricata de Haroldo Batista, superprotegido, reprimido e cegamente submisso às tias. Chamado por Billy de *borra-botas* e *Feto de Dinossauro*, é extremamente covarde e inseguro. Foge horrorizado às investidas de Maria Rubina preocupado em não *comprometer* a própria reputação. Toda a sua composição pressupõe o riso. Suas falas desajeitadas e seu comportamento atabalhoado acabam expondo o plano das tias. Em plena *cena do balcão* às avessas, Maria Rubina lhe oferece uma pedra apanhada na praia, mas ironicamente rejeitada por alguém que se dedica à

paleontologia. Num cotejo com cena análoga, em que Billy presenteia Julietinha com uma flor, evidencia-se parodicamente a tematização shakespeariana de paixão entre os jovens e de hostilidade entre as famílias. Percebe-se que os irmãos Billy e Maria Rubina tentam romper barreiras pré-estabelecidas, mas suas propostas não são imediata e integralmente aceitas.

Moral e socialmente rejeitados, os Cigarras são introduzidos gradativamente no entrecho pela narração das tias, por comentários depreciativos do casal Formiga, pelos olhares e suspiros apaixonados de Julieta e, por fim, mencionados por Pureza. Fica evidente o desprezo da vizinhança. Sua entrada em cena, dramaticamente bem elaborada, substancia a tipificação negativa que lhes é conferida. Representam a desorganização total, a irresponsabilidade e a negligência. Sem nenhum respeito ao sono alheio, pedem a chave e comida até para o passarinho. Cenicamente, com efeitos de humor, está posto o porquê são menosprezados. Na verdade, não são necessariamente maus, apenas encarnam a típica malandragem em literatura brasileira. Apreciam as férias, quando tudo é realmente prazeroso e bom: verão, mar, sol, cantar, cultivar a vida e a liberdade. Nada de preocupações prosaicas. Mãe e filho são artistas e trabalham quando surge uma oportunidade. Assim, Judith questiona à custa de quem se pode usufruir a vida sem preocupações, pois *cantar não é coisa que enche barriga* (p.21), especialmente *canções que ofendam as famílias trabalhadeiras e honestas* (p.35). Ocupações pouco prestigiadas moral e socialmente, até vistas como *não-trabalho*, uma cantora de ópera e um músico são confrontados com a incansável e auto-realizadora função de Amadeu. Tem-se a oposição entre a atividade burocrática e a atividade artística e criativa. Além disso, está posta em questão a autonomia do indivíduo. Enquanto Amadeu assume a máscara da felicidade obtida pelo trabalho, D. Cigarra pretende construir um mundo próprio sem abrir mão de sua liberdade. Prescinde dos ditames do mundo burguês: ser feliz trabalhando e acumulando. Na realidade, pode-se inferir que ninguém pode ser totalmente feliz ou realizar integralmente seus anseios.

Não bastasse isso, D. Canária teria também falhado como *reprodutora*, sendo uma *geradora de monstros* (p.45) e uma irresponsável na educação dos filhos. Tal figura feminina em papéis não convencionais se defronta com um mundo hostil, no qual precípua é o culto à aparência, justificando todo e qualquer tipo de preconceito. Notem-se as alusões:

*Bom respirar o ar desta família crente a Deus* (p.10); *ar saudável livre de qualquer poluição* (p.15); aproveitar a praça enquanto *eles* estão veraneando (p.14); chamar a *limpeza pública* e *ar irrespirável* (p.54). Depreende-se, a despeito da rejeição aos Cigarras, um certo temor de contrair o fatal vírus do amor à liberdade, à vida não fossilizada. Trata-se de erradicar um conceito de felicidade não vinculado a hábitos arraigados, ao trabalho, à rotina, à postura e posição sociais convencionalmente aceitas e à manutenção inquestionável da aparência. Não obstante, a não-aceitação às imposições sucumbe à adequação de padrões. A par disso, D. Cigarra mostra lucidez e coerência ao defender o filho da trama em que foi envolvido. Observa que *Nem tudo que reluz é ouro* (p.54), apontando a hipocrisia ideológica das *santinhas do pau-oco* (p.52). A frágil urdidura do conflito, contraditória, não convincente e com falhas na elaboração, a despeito de seu caráter cômico, seria imediatamente desmascarada, como dão a entender a reação imediata de Amadeu e o irônico interrogatório de Maria Rubina. Tudo é válido e pertinente quando não se quer *enxergar* a verdade ou quando se precisa forçosamente acreditar em algo para alimentar expectativas ideológico-sociais.

Em posição antagônica, D. Judith Formiga, circunscrita aos domínios do lar e às funções domésticas, cumpre seu papel de *esposa exemplar* (p.9) e de *mãe atenta* (p.14). Apesar da composição caricatural, demonstra desvãos de sensibilidade e discernimento, como ao questionar se Haroldinho seria realmente bom para sua filha ou, ao se atracar com D. Cigarra e quase perder a compostura, ameaça chutar a canela do marido a quem chama de chato e revela *estar cansada de andar na linha* (p.46). Adiante, pergunta às Batistas se não se dão conta de que a rotina foi rompida e as coisas já não são as mesmas (p.47). Dá a entender a iminência de uma ruptura por menor que seja.

Filha *dileta* (e única!) do casal Formiga, Julieta está aparentemente sob controle paterno, submetendo-se a suas imposições. Estuda os pontos de paleontologia infatigavelmente, até mesmo nas férias, a fim de obter as notas altas que seu pai tanto deseja. Haroldinho, o provável futuro marido por gosto de seu pai, *sensato, estudioso, meio parvo* (p.33), desperta irritação e desânimo na moça. Gosta, na verdade, de Billy, porém não quer fugir com ele. É romântica, mas sensata e também convencional. Pretende casar *direitinho* e

pensa na futura sobrevivência. A Julieta moderna e burguesa se configura como uma desmistificação trágica da Julieta de Shakespeare a qual se recusa a imitar: *Aquela acabou morrendo e eu não quero morrer, mas viver com você...* (p.23). Posto que realmente goste de Julietinha, Billy se conforma em arrumar uma ocupação para *casar legal* como ela deseja. Não teme enfrentar Amadeu que o considera *um vagabundo marginal, digno de um reformatório* (p.24). A conversão de Billy de *outsider* para alguém que inclusive veste a máscara social - um terno - se dá pela *linda loucura do amor* (p.57): *Que amor tão forte é este que vai fazer Billy trabalhar?* (p.58).

As intervenções de Billy, sua composição, suas falas e sua ação, como as de sua irmã, produzem grande efeito cômico. Maria Rubina, atrevida e impetuosa, não condiz com os padrões femininos aprovados pela moral de fachada das Batistas que, em vão, tentam salvar o sobrinho das garras da moça. Liberada, vai à luta na conquista amorosa, assumindo o papel ativo tradicionalmente atribuído ao homem. Convicta de que o amor vai triunfar, ao contrário do que poderia se esperar dela, também acalenta a idéia do casamento. Por Haroldinho cogita até em aprender sobre os dinossauros. Cede ao envolvimento amoroso tal qual outros personagens *resistentes* aos padrões.

Tias de Haroldinho, D. Lota, D. Dedé e D. Pureza, compõem o trio humorístico da obra. Dupla recorrência em Maria Clara, os elementos *trio* e *tias* exercem várias funções importantes. Através da música e das falas, desempenham a função de narrador, emitindo, por exemplo, o perfil dos Formigas e dos Cigarras e seu delineamento familiar e comportamental. Sua intervenção é permeada pelo cômico que atenua a impressão de maucaratismo por suas incontestáveis vilanias. Dirigem-se à platéia para introduzir ou resumir acontecimentos, dar explicações, opinar, bem como contracenar com outros personagens. Através do bilhete ideado por este trio, cria-se o incidente - o suposto rapto de Julietinha - o qual gera a situação de conflito. As *boas moças de família* (p.17) armam um plano para incriminar Billy pelo rapto, sob o pretexto de *proteger os Formigas da tresloucada família Cigarra* (p.53), tentando assegurar o casamento do sobrinho com Julieta. Mesmo flagradas continuam arrogantes, orgulhosas e esperando gratidão pelo *ato de caridade praticado* (p.54) com a ajuda de Deus (p.37). Dizem: *Somos capazes de tudo. Nossa causa é boa* (p.54). Lota,

a mais cerebral de todas, é quem toma as iniciativas, engendra o plano e escreve os bilhetes. Ainda que os Cigarras continuem sendo rejeitados e condenados, Lota contraditoriamente afirma: *Atire a primeira pedra quem não tiver pecado* (p.36). Dedé inverte tudo: *Os meios justificam os fins* (p.37). Pureza, a mais atrapalhada, quase *entrega* Lota e põe tudo a perder (p.38). Chega a questionar a honestidade e a legitimidade daquele procedimento (p.37). Contudo, joga a primeira e a segunda pedras com os bilhetes e se diverte muito como numa brincadeira, um *jogo de amarelinha*. Trata-se também de uma bipolarização maniqueísta, numa alusão sugestiva à prática infantil em que se faz um desenho no chão em cujos extremos escrevem-se *céu e inferno*. As tias *guardiãs da moral impecável* tentam como num jogo manipular vidas segundo seu desejo. Entretanto, são impotentes para impedir que o amor vença. Observe-se que esta entidade tricéfala (CAMPOS, p. 151) se funde pelo estilo, função e ideologia. Por outro lado, apresentam, ainda que frágeis, traços individuais de caracterização. Assim, pode-se pensar em um trio ao mesmo tempo *monolítico*, um único personagem-tipo, e *cindido*, três entidades distintas (CAMPOS, p. 142).

A par da construção de tipos servindo ao cômico, nota-se, na tessitura dramática, a ênfase a outros recursos humorísticos. Situações que pretendam provocar o riso, à maneira da comédia de costumes, ocorrem através de quiproquós, incidentes jocosos, exagerada gestualidade e movimentação em cena. Por exemplo, a rubrica da autora indicando as tias correndo para casa e Amadeu entrando e saindo (p.44); Billy agarrando, sacudindo e perseguindo Haroldinho (p. 48 e 50); as tias, dançando, entrando em casa apavoradas (p.50); D. Judith e D. Cigarra se atracando (p.45); Maria Rubina agarrando para um beijo Haroldinho que foge (p.28) e Billy correndo, carregando D. Pureza no colo (p. 21). Importante ainda a comicidade visual, incluindo a composição dos tipos em cena, como *o roupão ridículo e o pijama espalhafatoso* usados por Haroldinho (p.27) ou o apagar, acender e tremer das luzes em consonância com a trama. Os recursos de sonoplastia também reiteram o cômico, como o respirar das famílias Formiga e Batista (p.18).

Igual peso tem o humor alcançado pela palavra. Construções paralelísticas e falas corais, mantendo o ritmo e aumentando a frase e seu efeito sonoro - efeito coral - motivam o cômico e soam agradáveis ao ouvido. Tal recurso permeia o texto através das falas e canções

das Batistas e de outros personagens. Na comicidade verbal, utilizam-se os próprios recursos de linguagem. O humor decorre das solenes falas rimadas de Amadeu: *Trabalhei... Trabalhei. Melhor dia não desejei...* (p.11) ou *Vamos fazer um pequeno passeio na praça para que a digestão melhor se faça.* (p.14). Equívocos são provocados pelas diversas acepções de um termo ou de uma expressão, ocasionando ambigüidades ou trocadilhos risíveis. Há vários exemplos: *três-louçadas* por *treslouçadas*; *andor* por *ardor*; *descomputar* por perder a compostura; bem como os mais sutis: *limpeza pública*; *jogo de amarelinha*; *jogar a primeira pedra* e *Feto de Dinossauro*, alusão aos estudos de Haroldinho e à indeterminação de sua paternidade. De forma análoga, paradoxos do tipo *bandido honesto* com *mulher bandida, mas honesta*; *paleontologia prática* e palavras e expressões usadas desacertadamente: *tramaticada* por *traumatizada*; *os meios justificam os fins* e *Sr. Ordovícico* por *Sr. Formiga*. Mecanismos que acentuem a rigidez de um termo ou palavras engraçadas pela sonoridade, extravagância ou mesmo inexistência, como *Carbônico*, *Pérmico*, *Lilécio*, *Silécio*, *Devônico*, *Cárbrico*, *Trilobites* e *Braquiópodes*, relativas ao estudo de paleontologia. Pode-se inferir a crítica à educação brasileira cujos conteúdos e métodos, em geral ainda hoje, não são exatamente os mais proveitosos à evolução intelectual do aluno. Contesta-se, ironicamente, a serventia, que não a da aparência, de tal estudo para a vida futura, profissional ou não. Analogamente causando riso, personagens como Haroldinho, Lota e Pureza, por estupidez, nervosismo, temor ou alheamento à situação, atrapalham-se e se confundem nas falas, quase revelando o que não devem ou atuando como se estivessem fingindo mal. Todo o episódio do rapto de Julietinha, por exemplo, é permeado por este recurso (p. 37 a 42).

Igualmente revestida de caráter cômico, numa comédia musical, e comum à dramaturgia infantil em geral, a música é ao mesmo tempo pano de fundo e parte integrante da ação dramática. Ressalta-se sua função narrativa, na voz das narradoras ou de outros personagens. Apresentam-se ao público os personagens e seus traços morais e sociais, a rememoração de fatos anteriores ao entrecho, comentários exteriores à ação dramática e elementos importantes da ação e da temática da obra. A música final, em contracanto, imprime a polaridade entre *bem* e *mal*. Enfatiza-se o confronto entre as tias relutantes às

mudanças e os demais personagens, então, *adaptados*. Em *Os Cigarras e os Formigas*, não há, como em outras obras da autora, a partitura musical, apenas indicações contidas nas rubricas. Como elemento de realce, ritmos e tons diferenciados podem se vincular a situações cômicas, por exemplo, na chegada de Amadeu ao levar a filha para casa (p.54) ou luzes piscando ao ritmo da música (p.18). Cumpre salientar que a música direciona a atividade de D. Cigarra como cantora de ópera e a de Billy como músico. Melhor dizendo, a arte musical vem aqui explicitada pela convenção teatral.

Tanto nas letras musicais, como no texto em si, a autora emprega eficientemente diferentes níveis de linguagem, que produzem grande efeito cômico e servem, além disso, à tipificação do personagem, exprimindo idade, nível cultural, posição social e postura ideológica. Desta maneira, confere-se às falas maior autenticidade dramática. Amadeu nunca perde a solenidade de expressão. Até mesmo em situações em que o emocional deveria predominar, adota a fala culta - que, às vezes, chega a ser rimada -, a ordem inversa incomum à linguagem oral e um vocabulário diferenciado: *engendrar, celerado, senhora sua mãe, acordar minha úlcera*, etc. Em tom formal, porém, menos pomposo, Judith se expressa, mas diferentemente do marido, no auge da emoção, irritadíssima, rebaixa o nível ao desabafar (p. 54). A filha Julieta utiliza a fala culta de alguém que estuda, mas usa ainda a linguagem coloquial jovem: *tá sabendo?, Vem cá, tá bem?*. Ao que parece, na filha a contaminação da aparência social não é tão devastadora como nos pais.

Assumindo um discurso prosaico, objetivo, próprio da fala culta de alguém que estudou, mas não é artificialmente formal, D. Cigarra mostra firmeza, inteligência e apreço à liberdade. Exceção feita ao pedir, em nome do filho, Julieta em casamento, quando fala tão formal e elegantemente quanto se veste. Seus filhos usam a linguagem coloquial, com muitas gírias, beirando, às vezes, o vulgar. Expressões adotadas por Maria Rubina: *me amarro em você, não sacaram nada?, podes crer, está no papo, troço*, etc. E por Billy: *tô ferrado, que grilo, bafo, legal, descolei*, etc. Contudo, usando terno, elegantemente vestido como a mãe, o moço se dirige formalmente a Amadeu. Depreende-se que mãe e filho já refletem vestígios da conversão moral e social. Importa considerar um grande abuso de vocabulário não pertencente ao universo infantil: *colossais, homéricos, sobressalente, parvo*, etc. Trocadilhos

e ambigüidades atingem uma complexidade maior do que seria desejável à compreensão da criança, comprometendo, inclusive, a percepção dos aspectos temáticos.

Pautada por um conflito maniqueísta, a obra veicula uma moral mesmo que não explicitada, ou seja, percebe-se um arremate moral refletindo uma postura conformista e conservadora. Encobertos por padrões estereotipados, vazios, mas legitimados pela ordem social vigente, são levantados aspectos da fragilidade e da falsidade da ideologia pequeno-burguesa. Expõem-se o mecanismo de como se forma a reputação e as relações de poder em sociedade. Outrossim, ressalta-se o valor dado à aparência social e aos valores tradicionais, cuja relatividade sobressai.

Nítida é a apresentação de destinos para *bons* e *maus*. Os personagens devem se adaptar à ordem estabelecida e inquestionável e, não se enquadrando ao *desejável* ou ao *adequado*, são tidos como *maus*. O *mal* permanecerá sepultado nas profundezas do mar em *Pluft*; preso no Zoológico em *Chapeuzinho Vermelho* ou preso para sempre na torre de piche em *A bruxinha que era boa*. Diversamente do que se observa nestas peças, a erradicação do mal deixa de ser um dos objetivos do enredo. Não se verifica a punição do *mal*, mas a idéia da regeneração do indivíduo, papel de que a burguesia se presume imbuída. A par disso, elimina-se o final feliz *viveram felizes para sempre*. Tal qual em *A gata borralheira* a sobrevivência do casal depende do trabalho (CAMPOS, p. 117). Insinua-se, sobretudo por meio da geração jovem, o caminho da melhoria, uma possibilidade de esperança no ser humano.

De fato, *regenerados* pelo trabalho e pelo amor, os *desajustados* alcançam seus objetivos, porém, cada um a seu modo, deve pagar o preço. A fim de serem socialmente aceitos, convertem-se aos padrões, fazem concessões, maiores ou menores e se amoldam como podem à nova realidade. Os mais arraigados, em termos de expectativas sociais, cedem em parte devido à mudança de suas antíteses. O próprio conflito, de fato, é resolvido pela aceitação de padrões. Assim é que o passaporte de Billy para se casar é seu contrato de trabalho e D. Cigarra assume um trabalho braçal. A evolução dos personagens na trama se realiza tão somente consoante esta transformação. Unicamente as Batistas, cristalizadas em

seus conceitos, resistem às inovações, conquanto devam resignar-se ao envolvimento do sobrinho com Maria Rubina. O desfecho é extremamente diverso do que pretendiam. Assim é que a música - na qual há um jogo de oposições análogas aos da fala de Amadeu Formiga - (p.52), imediatamente anterior à cena final, denota a perplexidade diante daquilo que atribuem ao triunfo do mal (p.58). Em contracanto, a turma de Billy exalta o mundo das lindas loucuras do amor.

É certo que esta leitura da fábula tradicional oferece uma perspectiva fechada e uma interpretação exequível contanto que circunscrita aos limites da peça. Entretanto, prenuncia uma falsa pista de questionamento do conservadorismo social. Suscita expectativas diversas das obtidas, sugerindo, através de uma feição caricatural, com ironia e humor, o encontro com o inusitado, não integralmente contido ou realizado na obra. As contradições não são resolvidas, apenas contornadas. Na verdade, sob a capa da transformação do *mal* em *bem*, sustentam-se as convenções sociais com as quais não se pode simplesmente romper em se vivendo em sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRADO, Décio de Almeida. "A personagem no teatro". In: CANDIDO, Antônio e outros. *A personagem de ficção*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. *Pluft, o fantasminha I e II*. In: *Teatro em progresso - Crítica Teatral (1955-1964)*. São Paulo: Martins, s.d.

BERGSON, Henry. *La Risa*. Buenos Aires: Losada, s. d.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Pluft & Companhia (O teatro infantil de Maria Clara Machado)*. Dissertação de Doutorado. USP, 1993.

LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, Maria Clara. *Os Cigarras e os Formigas*. In: *Teatro infantil V*. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

PUPPO, M.Lúcia S. Barros. *No reino da desigualdade: teatro infantil em SP nos anos 70*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1994.

SANT'ANNA, Affonso R de. *Paródia, Paráfrase e Cia*. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1995.

SUKESSIND, Flora (org.) *O Tablado*. Edição especial de *Dionysus*, nº 27, Rio de Janeiro: MINC/INACEN, 1996.

VASCONCELLOS, L. P. *Dicionário de Teatro*. 3ª ed. Porto Alegre: LPM Editores, 1987.

## TOPIC CONTINUITY IN DISCOURSE AND AUTOMATIC CLASSIFICATION OF DIGITAL DOCUMENTS

Gabriel de Ávila Othero

**ABSTRACT:** In this paper, we will discuss the importance that studies in functional syntax dealing with topic continuity and flow in discourse can have for applications in NLP, specifically in relation to the automatic classifiers of digital texts and documents. We analyze the methods used in the works of automatic classification of digital texts presented in Langie (2003) and Langie & Lima (2003) and show that, if some resources were developed taking into account functional theories about discourse topic continuity in the process of automatic classification, the precision of the automatic text classifiers could be more accurate.

**KEYWORDS:** Topic continuity; reference; automatic classifiers.

**RESUMO:** Neste artigo, iremos discutir a importância dos estudos em sintaxe funcional que lidam com a continuidade tópica no discurso. Veremos que esses estudos são importantes para aplicações de PLN, especialmente no desenvolvimento de classificadores automáticos de documentos digitais. Analisaremos os métodos usados nos trabalhos de classificação automática de documentos digitais apresentados por Langie (2003) e Langie & Lima (2003). Iremos mostrar que, se fossem consideradas as teorias funcionais sobre a continuidade tópica dos referentes no discurso, a precisão dos classificadores automáticos poderia ser maior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Continuidade tópica; referência; classificadores automáticos de texto.

### Introduction

Companies, universities and research centers are using digital documents more and more – such as virtual books, on-line articles, virtual databases, banks of theses, etc. Besides resolving the problem of physical space, the use of digital texts enables the practically instantaneous exchange of documents between institutions from virtually any place on the planet. Entire libraries are appearing on the Internet, containing exclusively virtual books (or e-books)<sup>1</sup>. Besides that, newspaper and magazine websites are starting to put all their texts available on-line<sup>2</sup>.

Nevertheless, while more digital documents are emerging on the Internet and entering the

---

<sup>1</sup> Cf. Project Gutenberg ([www.gutenberg.net](http://www.gutenberg.net)), for example.

<sup>2</sup> Cf. [www.bbc.com](http://www.bbc.com) and [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr), for example.

day-to-day activities of companies and academic institutions, a great challenge emerges: the ability to classify and organize these digital documents in an efficient manner. Using manual classification can be quite costly, slow and demanding for the institutions. A task and – and a challenge – that presents itself to researchers from Natural Language Processing (NLP) and Computational Linguistics is that of the automatic classification of digital documents. After all, once on the computer, why not use *software* that does the arduous work of reading an entire document before classifying it according to its theme, area or subject? That is, since we have virtual books and digital documents, why don't we also have automated classifiers and programs that can work as actual “digital librarians”?

The automatic or semi-automatic classifiers seem to be the key to solve the problem of dealing with enormous quantities of digital texts and documents. Besides being agile and quick, these kinds of programs in general do not represent large costs to institutions, companies, or even to private users. However, automatic classification is still in its initial stages, since it has emerged to solve a relatively recent problem.

In this paper, we will discuss the importance that studies in functional syntax dealing with topic continuity in discourse can have for applications in NLP, specifically in relation to the automatic classifiers of digital texts and documents. In section 1, we analyze the methods used in the works of automatic classification of digital texts presented in Langie (2003) and Langie & Lima (2003). Our goal is to show that, if some resources were developed taking into account functional theories about discourse topic continuity in the process of automatic classification, the precision of the automatic text classifiers could be more accurate.

In section 2, we see how topic continuity works in discourse. We will be based mainly on the ideas of Givón (1979, 1992) and Ariel (1988). We will propose the adoption of these ideas by programmers, when developing programs that classify digital texts regarding their topic or subject. We show that important words in topic continuity (in particular personal subject pronouns) are underestimated or even ignored by programmers in the development of tools for automatic classification of texts.

### **1. Automatic Classification of Texts**

The Automatic Classification of Texts can help institutions that deal with large quantities of digital documents. Automatic or semi-automatic classification programs can help virtual and

conventional libraries. According to Langie (2003, p. 6), the Automatic Classification of Texts can be defined in the following way<sup>3</sup>:

The categorization of texts is the task of attributing a Boolean value {T, F} for each pair  $(d_j, c_i) \in D \times C$ , where  $D = \{d_1, \dots, d_{|D|}\}$  is a set of documents and  $C = \{c_1, \dots, c_{|C|}\}$  is a predefined set of categories.

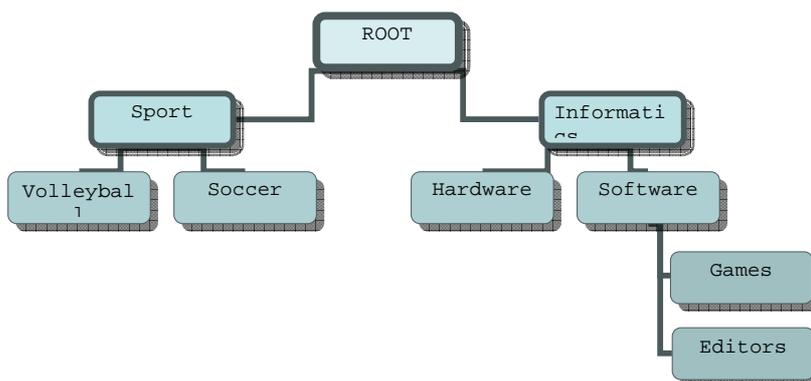
In other words, automatic classification consists in classifying a digital document in a determined category, according to criteria established *a priori* by human programmers. This classification generally respects a hierarchical structure, using “a tree of categories, allowing documents to be classified on the leaves as well as on the intermediary nodes” (Langie & Lima, 2003, p. 3).

Langie & Lima (2003, p. 2) explain that

With the use of a hierarchical category structure, the process of classification can be decomposed in smaller processes, in which the quantity of variables involved is reduced. [According to Koller & Sahami (1997)], categories that are near, inside the hierarchical structure, have in general more similar features than other categories.

Thus, a word like *linguist* may not be very clear to help classify a text between the categories *Syntax*, *Semantics* or *Phonology*, but it can be a good attribute to differentiate texts between larger categories, like *History*, *Medicine* or *Linguistics*.

See an example of a category tree adapted from Langie & Lima (2003, p. 5):



**Figure 1:** Example of a category tree

<sup>3</sup> Langie based his definition on Sebastiani (2002).

Basically, the task of an automatic classifier is to “read” the texts and classify them into categories or subcategories pre-established by human programmers. During the “reading” of the text, the program will compare a series of words that appear in the target-text with the words it already knows. From there on, it will try to classify this target-text within a category, based on the number of occurrences of the keywords that appear in the document. Within these words that the classifier knows, there are words with more semantic value and others with less semantic value. This means that some words receive higher values than others on a scale of importance in the classification of the text: “the importance of the composition of vectors is the combination of factors known as TFC [Salton e Buckley, 1988]. In this combination, more important tokens receive importance-weight near to 1 and less important tokens receive values close to zero” (Langie & Lima, 2003, p. 8).

Still according to Langie & Lima (2003, p. 8), these are the main phases through which digital documents pass until they are duly classified:

Before their representations are generated, documents pass through a *pre-processing* phase. In this phase, the words of the document are changed to small characters, and punctuation characters and numbers are eliminated. Besides, a selection of attributes with the removal of a list of stopwords (articles, adverbs, conjunctions, numerals, prepositions, pronouns, and copula verbs) is applied. The stopwords list contains 365 words. Attributes are also selected with the removal of words whose frequency of the document (FD) is inferior to 3. The FD of a t token corresponds to the number of documents in which t appears at least once. [According to Yang & Pedersen (1997)], the principle of attribute selection using FD is that rare words are not informative to predict the category of a given document and they do not act on the performance of the classifier.

We will not concentrate on the functioning of the automatic classifiers of texts themselves. What we want to call attention to here are basically two factors about the procedure of the classifiers: (i) the so called *stopwords list*; and (ii) the criteria used by the programmers to classify a word as “relevant” or “non-relevant” in the determination of the subject of the text.

In the stopwords list (check the appendix), one finds all those words that apparently do not play an important role in the automatic classification of the texts. They are words that, in principle, should not present a relevant semantic value, having, in general, a merely functional role in the text. On this list we can see words like articles, adverbs, conjunctions, numerals, prepositions, *pronouns*, and copula verbs. However, as we will see in the next section, we firmly

believe that the pronouns are the main mechanism for topic continuity in discourse. They have a fundamental value for any classifier that is based on the number of occurrences of a determined term in the text to proceed with its classification.

Another interesting factor, that we will also analyze in the next section, has to do with the classification criteria of the *relevant* or *non-relevant* words. This question is intrinsically related to the previous one, since, as we will see, a discursive topic is rarely repeated: normally it is (co-)referred to by way of lexical anaphora, or, more frequently, by way of pronominal or elliptical anaphora.

## 2. On Topic Continuity

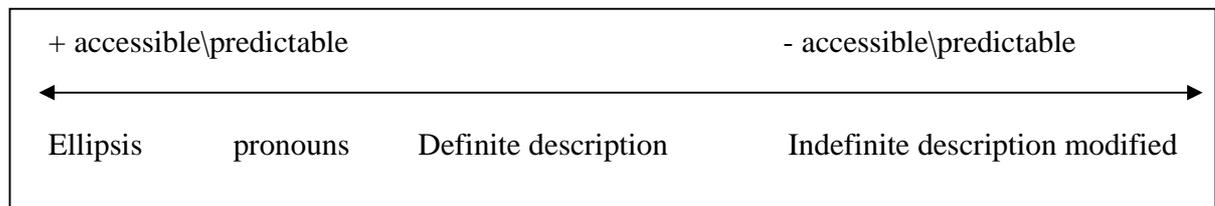
Within the functionalist framework – as presented in Givón (1979, 1993, 1995), DeLancey (2001), among others – syntax is seen as a strategy of phrasal organization for a determined communicative purpose. We, speakers, organize the information of a text phrase by phrase, by way of nominal expressions, which can serve as topics, and their anaphoric expressions, which function normally to maintain the topic continuity. In this textual organization, nominal expressions help us to store, file and organize the new information which “comes in” from text; while the anaphoric expressions (mainly via ellipsis or pronouns) will serve to maintain the file of the discursive topic open in the working memory.

While there are still some controversies about what it really means to be a topic, or about whether topicality is scalar or not (cf. Givón, 1979, 1992, Pontes, 1986, and Ariel, 1988), we will define the topic as *that which is talked about*. To this succinct definition, however, we should add another, based on the ideas of Givón: *a topic is said to be a topic if it is maintained as such in a succeeding series of sentences*.

According to Barbisan & Machado (2000, p. 72), “topics are labels of files to storage in the episodic memory. These labels are seen as perceptually prominent by the speaker, who incrust important information there to the listener”.

While the nominal expression “opens” these new files in our memory, introducing new topics, pronouns normally serve to refer (or co-refer) to the topic, maintaining the topic chain, and guaranteeing *topic continuity and maintenance* in the discourse.

Below we see a graphic on the process of referencing and topic continuity:



**Figure 1:** Quantitative scales of referential identification (contextual resources to designate the referent)

In the process of topic continuity, we use different strategies of topic maintenance. Ariel (1988) shows that, despite the diversity of strategies for topic maintenance, the distribution of topic markers in anaphoric resolution is not exactly flexible. She argues that the pronominal anaphora resolution is widely used, especially when the topic has maximum accessibility and minimum distance. Several studies (cf. Ariel, 1988, Barbisan & Machado, 2000, Givón, 1992, among others) have shown that pronominal anaphora resolution is definitively the most used strategy in discourse topic continuity. This lead us immediately to answer the two questions we tackled in section 1:

(i) The list of stopwords contains pronouns, not taking them into consideration during the process of text classification.

(ii) A word is considered relevant if it is not rare and is not found in the list of stopwords. However, if a topic (which is relevant to the text) is referred exclusively by pronouns, will it be considered relevant? The answer is an incredible “NO” for any automatic text classification tool that cannot count on anaphoric pronoun resolution.

The question that comes to mind of the linguist is the following: how does an automatic classifier of digital documents intend to classify texts basing themselves on the frequency of the most important and/or relevant words if, at the same time: (i) the expressions considered most important – the topics – are normally referred to by pronominal anaphora (at least in short and medium distances); and (ii) the tool, besides not recognizing the pronominal anaphoric relation, leaves all the pronouns in a list of rare and irrelevant words, called the *stopwords list*.

### 3. Possible Paths

It escapes the specific proposal of this article to test the hypotheses discussed here in an empirical manner. However, we truly believe that this is the necessary path which the automatic classification tools for digital documents should take. After all, as we know, a text is not composed of nominal expressions and their exhaustive repetition. It is elaborated in a different manner: topic is normally introduced in the form of a nominal expression (usually an indefinite nominal phrase) and referred to by different types of anaphora, from ellipsis, to pronominal anaphora (most frequent cases), to the repetition of the nominal expression itself (often, through a definite expression).

Despite appearing to be the ideal path, our considerations take us to another big problem: that of pronominal anaphoric processing<sup>4</sup>. This is certainly a true challenge for the automatic tools that work with texts in natural language. However, joint forces between linguists, computational linguists and programmers are in the way of solving these issues.

### References

- ARIEL, M. Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*, 24, 1988.
- BARBISAN, L. B.; MACHADO, R. F. O tópico no texto argumentativo. *Letras de Hoje*, v. 35, n. 3, 2000.
- COULSON, Mark. Anaphoric reference. In: GREENE, Judith; COULSON, Mark. *Language understanding: current issues*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- De ROCHA, M. A corpus-based study of anaphora in English and Portuguese. In: BORTLEY, S. P. & McENERY A. M. (eds.). *Corpus-based and computational approaches to discourse anaphora*, London: UCL Press, 1996.
- DeLANCEY, S. *On functionalism*. Lecture. LSA Summer Institute. Santa Barbara, 2001.
- FLIGELSTONE, S. Developing a scheme for annotating text to show anaphoric relations. In: LEITNER, G. (ed). *New directions in English language corpora: methodology, results, software*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.
- GARSDIE, R.; FLIGELSTONE, S.; BOTLEY, S. Discourse annotation: anaphoric relations in

---

<sup>4</sup> Cf. Fligelstone (1992), De Rocha (1996), and Garside, Fligelstone & Botley (1997).

corpora. In: GARSIDE, R.; LEECH, G.; McENERY, A. *Corpus annotation: linguistic information from computer text corpora*. London / New York: Longman, 1997.

GIVÓN, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In: GIVÓN, T. (ed.) *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979.

GIVÓN, T. The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 1992.

GIVÓN, T. *English grammar – a function-based introduction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1993.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1995.

KOLLER, D.; SAHAMI, M. Hierarchically classifying documents using very few words. *Proceedings of ICML-97, 14th International Conference on Machine Learning*, 1997.

LANGIE, L. C. *Um estudo sobre a aplicação do algoritmo kNN à categorização hierárquica de textos*. M. A. Thesis. Computer Science Department, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2003.

LANGIE, L. C.; LIMA, V. L. S. Classificação hierárquica de documentos textuais digitais usando o algoritmo kNN. *I Workshop em Tecnologia da Informação e Linguagem Humana*. São Carlos, Brazil, 2003.

PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

SALTON, G.; BUCKLEY, C. Term-weighting approaches in automatic text retrieval. *Information Processing e Management*, Vol. 24, n. 5, 1988.

SEBASTIANI, F. Machine learning in automated text categorization. *ACM Computing Surveys* 34, 1, 2002.

SILVA, M. T. A codificação do tópico como SN DEF em textos narrativos e em textos argumentativos. *ReVEL*. Vol. 1, n. 1, 2003.

YANG, Y.; PEDERSEN, J. A comparative study on feature selection on text categorization. *Proceedings of ICML-97, 14th International Conference on Machine Learning*, 1997.

**Appendix: the stopwords list used by Langie (2003)**

abaixo	cedo	disto
acima	cem	do
acola	certamente	dois
agora	cinco	dos
ai	cinquenta	doze
ainda	claramente	durante
al	cm	duzentos
alem	com	e
algo	comigo	ela
alguem	como	elas
algum	conciso	ele
alguma	conforme	eles
algumas	conosco	em
alguns	consequentemente	embora
ali	consigo	enquanto
alias	contigo	entao
ambos	contra	entre
andar	contudo	entretanto
anteontem	correntemente	especialmente
anteriormente	cr	essa
antes	cuja	essas
ao	cujo	esse
aonde	d	esses
aos	da	esta
aparentemente	daquilo	estar
apenas	das	estas
apesar	de	este
apos	debaixo	estes
apropriado	definitivamente	et
aquela	defronte	etc
aquelas	dela	eu
aquele	dele	ex
aqueles	demais	exatamente
aqui	dentro	exceto
aquilo	depois	exclusivamente
as	desde	f
assim	dessa	facilmente
ate	dessas	fazer
atraves	desse	felizmente
atualmente	desses	ficar
automaticamente	desta	finalmente
b	destas	fora
basicamente	deste	frequentemente
bastante	destes	g
bem	dez	geralmente
bilhao	dezeseis	h
bilhoes	diante	ha
bonito	difícilmente	haver
c	diretamente	i
cada	disponível	inicialmente
catorze	disso	inteiramente

isso	nenhuma	porque
isto	nessa	portanto
j	nessas	possivelmente
ja	nesse	posteriormente
jamais	nesses	pouca
jr	nesta	poucas
junto	nestas	pouco
k	neste	poucos
km	nestes	praticamente
l	ninguem	primeiramente
la	nisso	primeiro
las	nisto	principalmente
lo	no	prontamente
logo	nono	provavelmente
longe	normalmente	q
los	nos	quais
m	nossa	qual
maioria	nossas	qualquer
mais	nosso	quando
mal	nossos	quanta
mas	novamente	quantas
me	nove	quanto
mediante	novecentos	quantos
melhor	noventa	quarenta
menor	nunca	quase
menos	o	quatorze
mesmo	oitenta	quatro
meu	oito	que
meus	oitocentos	quem
mil	onde	quinto
milhao	ontem	quinze
milhares	onze	r
milhoes	opcionalmente	rapidamente
mim	os	realmente
minha	ou	s
minhas	outra	se
ml	outro	segundo
muita	p	seis
muitas	para	seiscentos
muito	parecer	seja
muitos	pela	sem
n	pelas	sempre
na	pelo	senao
nada	pelos	ser
nao	perante	sessenta
naquilo	permanecer	sete
necessario	pior	setecentos
nela	pois	setenta
nele	por	seu
nem	porem	seus
nenhum	porquanto	si

sim	W
so	X
sob	Z
sobre	zero
sp	a
sua	o
suas	ÿ
subito	
t	
tais	
tal	
talvez	
tambem	
tanta	
tantas	
tanto	
tantos	
tao	
te	
tel	
ter	
terceiro	
teu	
ti	
toda	
todas	
todavia	
todo	
todos	
tras	
tres	
treze	
trezentos	
trinta	
tu	
tua	
tudo	
u	
ultimamente	
um	
uma	
umas	
uns	
v	
varias	
varios	
vem	
vez	
vezes	
vinte	
voce	



## José Pereira da Silva

(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

### O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO

Por Artarxerxes Modesto

---

***LETRA MAGNA - Professor José Pereira, em primeiro lugar, gostaríamos de expressar nossa satisfação em tê-lo como entrevistado nesta edição comemorativa da revista Letra Magna.***

Eu é que tenho de agradecer à LETRAMAGNA pelo privilégio de participar como um de seus entrevistados nesta sua edição comemorativa. É um grande prazer.

***LETRA MAGNA - Qual é o seu posicionamento em relação ao novo acordo ortográfico?***

Posiciono-me criticamente como cidadão brasileiro e como *homo politicus*, integrado ao universo da lusofonia, nesta “aldeia global”, em que a comunicação circula sem fronteiras entre os usuários dos mesmos códigos linguísticos.

Naturalmente, levará mais vantagens sociais quem possuir melhor possibilidade de comunicação com o restante do mundo. E, como o *homo economicus* está preocupado ter domínio sobre o restante dessa aldeia comunicativa, a utilização de um padrão unificado de ortografia terá repercussão positiva nesse sentido.

Acredito piamente que este será um acordo bem sucedido, ao contrário de todas as tentativas até hoje frustradas de unificação de nossa ortografia.

Trata-se de um “acordo”. Portanto, seria absolutamente impossível que uma das partes ficasse inteiramente satisfeita com os resultados. Todos tiveram de ceder em parte para se chegar a um termo de negociação. Afinal de contas, acordo não presume imposição de nenhuma das partes.

Apesar de sermos muito mais numerosos que os restantes usuários da língua portuguesa como língua oficial, não somos seus donos. A língua pertence a seus usuários. Portanto, somos todos condôminos. Todos temos os mesmos direitos linguísticos.

### ***LETRA MAGNA - Qual a importância desse acordo para os países lusófonos? Qual país sentirá mais as mudanças?***

No mundo há numerosos países que utilizam a língua portuguesa como língua de cultura, pois nem todas as milhares de línguas têm esse *status*. Mas são apenas oito os países que a têm como sua língua oficial.

Mais de 230 milhões de indivíduos desses países se orgulham de se comunicarem em português, entre os quais, mais de 180 milhões de brasileiros, além, naturalmente, de grande número de indivíduos que o utilizam como segunda língua.

Entre as línguas de cultura de origem europeia, o português é a terceira, depois do inglês e do espanhol; mas é a segunda, se a considerarmos como primeira língua, pois o domínio da hispanofonia é menor que o da lusofonia como língua materna. Mesmo na Espanha, o espanhol é segunda língua para milhões de pessoas.

Tendo dois sistemas ortográficos, o português não podia ser contado como língua de cultura tão amplamente expandido, pois a língua de cultura é representada por um padrão de língua escrita culta, pois o Brasil ficava isolado dos outros sete países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa que utilizam o sistema ortográfico de Portugal.

O Brasil sentirá menos as mudanças porque elas ocorreram praticamente só na acentuação gráfica e na hifenização, enquanto os outros países tiveram de abrir mão de numerosas letras que só eram utilizadas por força da origem das palavras (da etimologia), sem qualquer amparo na pronúncia (ou na fonética).

Para essas palavras, a fundamentação ortográfica deixa de ser basicamente etimológica para ser fonética.

Portugal sentirá mais as mudanças, porque o percentual de usuários da língua escrita nas ex-colônias africanas e no Timor Leste ainda é baixo, o que neutralizará a resistência e a dificuldade de adaptação. Na verdade, para quem ainda não tem o domínio da ortografia, o novo sistema será mais fácil de aprender do que o anterior.

### ***LETRA MAGNA - O acordo trará algum benefício para o Brasil?***

Muitos.

Além da simplificação do ensino da acentuação gráfica e da hifenização, teremos ganhos

a) na relação internacional com esses oito países e com grande possibilidade de termos nossa língua oficializada na Organização das Nações Unidas. Todos nós nos lembramos da situação constrangedora pela qual passamos quando aquele banqueiro brasileiro foi preso em um país da Europa, mas o juiz não aceitou a documentação apresentada em português para a sua extradição, apesar de serem oficiais em toda a Europa as línguas oficiais dos

países integrantes da União Europeia. Acontece que o texto não estava redigido no que oficialmente é reconhecido ali como “língua portuguesa”, que é a de Portugal.

b) teremos maior possibilidade de ampliar o chamado “ensino a distância” pelos sistemas virtuais de ensino, para atingir o usuário da língua escrita em qualquer lugar em que estiver. Imaginem um japonês ou um chinês comparando a língua portuguesa com o espanhol e com o galego. As diferenças entre um pequeno texto brasileiro e um português, às vezes, é maior do que entre esses e o espanhol ou o galego. E como explicar ou justificar essas discrepâncias?

c) teremos um significativo barateamento no custo das grandes edições de livros, considerando-se que será bastante ampliado o seu mercado. Naturalmente, isto implicará em economia na compra de livros (em que o governo gasta bilhões!..), que poderá resultar no aumento do acervo nas bibliotecas ou outro remanejamento que se mostrar conveniente. Alguns livros de referência, como o *Dicionário Houaiss*, são editados duas vezes: uma na ortografia brasileira e outra na ortografia portuguesa. Outros, como o *Dicionário Aurélio*, são editados com duas entradas para cada verbete: uma na ortografia brasileira e outra na ortografia portuguesa, ampliando desnecessariamente o número de verbetes.

d) Por outro lado, o ensino pelos sistemas virtuais se tornará mais eficiente, visto ser possível consultar livro ou outro texto escrito em qualquer país da lusofonia com a mesma ortografia, sem confundir o leitor com duas formas diferentes. Assim, o número de usuários do português como segunda língua será fácil e rapidamente ampliado, como é de se esperar nos países do MERCOSUL e nos países africanos em que o português é apenas uma das suas línguas oficiais.

***LETRA MAGNA - O Decreto nº 6.583, teve seu início de vigência em 1º de janeiro de 2009 e prevê um período de transição até 31 de dezembro de 2012. O senhor considera esse tempo suficiente?***

É suficiente.

Para quem quiser, o novo sistema será fixado em poucos meses. Nem seria necessário um ano. Mas, é óbvio, existem os desinteressados, que só farão qualquer esforço quando forem obrigados a isso, e existem os resistentes, que farão o possível para manter o *status quo*, mesmo sem dominar completamente o sistema atual, como é o caso da sua maioria. Tempo, aliás, não é algo que se mede apenas com o cronômetro. Cada um de nós tem o seu sistema pessoal de medida do tempo, assim como há o tempo psicológico, que varia de acordo com o estado de espírito do indivíduo.

***LETRA MAGNA - Houve realmente uma simplificação na grafia das palavras?***

O sistema de acentuação gráfica será bastante simplificado, eliminando diversos acentos que não tinham qualquer fundamentação teórica válida para sua fixação, como o trema nos grupos “güe, güi, qüe, qüi”, os acentos diferenciais (pára, pêlo, pélo, pólo etc.), os acentos circunflexos em palavras terminadas em “ôo(s)” e “êem”, o acento agudo no “i” e no “u” tônicos na penúltima sílaba quando precedidos de semivogal e o acento agudo no “u” tônico seguido de “e” ou “i” no final de verbos, além de outros. Com isto, podemos ensinar ortografia com muito mais lógica e inteligência do que anteriormente, em que tínhamos de forçar nossos alunos a decorar regras que não tinham justificativas válidas.

No caso da hifenização também a simplificação foi muito grande, apesar de terem permanecido vários casos que ainda deverão ser resolvidos no futuro. Neste caso, a negociação foi mais de nível técnico do que político, pois as discrepâncias eram enormes tanto no Brasil quanto nos outros países. A simplificação se baseou em uma pesquisa de *corpus*, com análise dos principais dicionários e de outros textos selecionados.

Aquelas numerosas regras do hífen depois de prefixos puderam ser amplamente simplificadas, de modo que a maioria ficará reduzida a uma única regra, em que “se utilizará o hífen na separação dos dois elementos quando o segundo começar com “h” ou com a mesma letra que terminar o primeiro”.

### ***LETRA MAGNA - Houve alguma base de reflexão teórica ou filológica para a organização das mudanças?***

É claro que houve. Numerosas reuniões foram feitas nessas últimas décadas para se chegar a uma negociação possível. Aliás, este é um sonho mais que centenário dos brasileiros, que em 1907 já tentaram simplificar e uniformizar o nosso sistema ortográfico, capitaneados pelo grande Machado de Assis, na Academia Brasileira de Letras.

Desde que o governo português aprovou um sistema ortográfico oficial para uso burocrático e nas escolas (1911), nossos intelectuais e nossas academias têm sempre tentado uma solução unificadora para a nossa ortografia. Infelizmente, até hoje, nunca tivemos sucesso nessas empreitadas.

Nosso sistema ortográfico se baseia, fundamentalmente, na *Ortografia Nacional*, de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, publicado em 1904. Todos os sistemas já aprovados até hoje, tanto em Portugal quanto no Brasil, tiveram essa mesma base. Foi assim em 1911, em 1931, em 1945, 1975, 1986, 1988 e 1990. O acordo de 1975 e o de 1988 não chegaram a ser assinados conjuntamente, mas serviram de base para a continuação dos debates que resultaram neste, que foi assinado em 1990.

Dizer que não há fundamentação seria o mesmo que dizer que não seguiu nenhuma das fundamentações com exclusividade. Isto é natural, visto que também os filólogos e linguistas, apesar de poucos, não pensam todos uniformemente.

Para se ter uma idéia vaga, agora, que parece já estar tudo resolvido, a Academia Brasileira de Letras foi eleita como o árbitro a decidir pelo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, para cuja coordenação foi nomeado o Professor e Acadêmico Evanildo Cavalcante Bechara. Nela trabalha intensamente, há meses, uma equipe de aproximadamente vinte linguistas e filólogos, na tentativa de encontrar a melhor solução possível para todos os casos omissos ou ambíguos encontrados no texto do Acordo. Além disso, todos sabemos que, apesar de todos os esforços, não sairá sem erros ou possibilidades de retoques a edição desse *Vocabulário*.

***LETRA MAGNA - Qual é, em sua opinião, a mudança ortográfica de maior importância?***

Para os professores brasileiros, e eu me coloco neste grupo, a mudança mais importante é a que resulta na simplificação da acentuação gráfica, que tornará muito mais leve a carga dos professores de ensino da comunicação escrita em português. A simplificação da hifenização tinha tudo para ser a mais importante, mas ainda não conseguiu atingir um nível de excelência, que pode não ser possível no estágio atual da língua. Para os portugueses, com certeza, foi a eliminação das “consoantes mudas”, que nunca podiam ser claramente explicadas para os estudantes de ensino fundamental, visto que dependem de conhecimentos etimológicos ainda não possíveis nesta fase da aprendizagem.

***LETRA MAGNA - Existe algum ponto na mudança que o senhor considera inadequado ou irrelevante?***

Há situações irrelevantes para nós brasileiros, mas relevantes para os outros, como é o caso da eliminação do hífen que separa a preposição “de” do verbo “haver” em expressões como “Hei-de chegar cedo hoje”. Há registros de exceção para o uso do hífen em palavras compostas de áreas específicas, de aceitação livre de grafias consagradas pelo uso de grupos especiais como os nomes bíblicos. Há outros casos ainda. Mas acho também irrelevante dar relevo a coisas irrelevantes.

***LETRA MAGNA - Qual o impacto do acordo ortográfico no ensino de Língua Portuguesa no Brasil? Em sua opinião, os professores se adequarão naturalmente à mudança?***

Com certeza se adequarão, mas isto não é nada natural. O hábito arraigado e fixado em anos de estudo e prática de leitura e escrita, com certeza não será excluído com naturalidade, mas com grande esforço. Mas, esteja certo, os professores brasileiros são muito dedicados e se esforçarão para estarem prontos em 2010 para começarem a ensinar de acordo com as novas regras.

As academias, associações de classe, clubes, universidade e prefeituras de todo o país desenvolverão pequenos cursos de reciclagem para seus professores e isto se fará sem grandes traumas.

Naturalmente, alguns professores de outras áreas farão resistência, por ignorância, pois nunca se preocuparam em escrever corretamente. Mas não estão entre esses os professores de ensino da língua. Em 2010, todos os professores de Língua Portuguesa estarão atualizados relativamente às novas regras ortográficas, mas isto certamente não ocorrerá ainda com os demais docentes de ensino fundamental e médio. O professor de Português que não estiver atualizado terá de deixar as salas de aula, seguramente, pois terá dificuldades para “remar contra a maré”. Os próprios alunos, naturalmente, forçarão seus professores a se atualizarem ou a serem ridicularizados.

Para facilitar, os livros didáticos publicados no Brasil a partir deste ano estão sendo revisados de acordo com a nova ortografia, assim como os principais jornais escritos.

***LETRA MAGNA - O senhor acaba de publicar um livro, intitulado “A Nova Ortografia da Língua Portuguesa”, pela editora Impetus. Fale um pouco de sua obra. A que público se dirige?***

Trata-se de um livro para um público misto, mas de nível superior: estudantes e profissionais de Letras e áreas afins.

Trata-se de um livro preparado para colocar o estudante e o profissional da língua escrita (professores, redatores, revisores, escritores etc.) bem informados sobre a ortografia da língua portuguesa. Não somente sobre as novidades, que são poucas, mas sobre a ortografia como um sistema completo, pois é raro encontrar-se uma faculdade de Letras ou de Comunicação que inclua a disciplina específica de Ortografia na grade curricular, para que o profissional estude sistematicamente esse tema.

Além de trazer em destaque “o que mudou para os brasileiros com o novo acordo ortográfico” e o “princípio básico da acentuação gráfica”, traz uma cronologia da história da nossa ortografia, documentos oficiais relativos ao acordo, assim como o seu texto completo seguido de comentários, notas explicativas e exercícios com gabarito.

***LETRA MAGNA - De que forma ela pode ajudar a elucidar as dúvidas sobre o acordo?***

Seria demasiado pretensioso afirmar que imagino responder a todas as principais dúvidas sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, principalmente porque não se trata de uma “Lei” conclusiva, mas uma proposta com aberturas para decisões posteriores, como são as que ainda estão sendo tomadas pela equipe do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, que resultará, depois de publicado, em um vocabulário único e

ampliado, que incluirá também as palavras específicas do português de Portugal, Angola, Moçambique etc., assim como suas variantes cultas nas diversas regiões ou países.

Partidário da positividade, procuro mostrar principalmente os pontos positivos da nova ortografia, tentando levar meus colegas a encontrarem uma forma simples de repassar essas informações a seus colegas e alunos.

Procuro apontar soluções para os principais pontos ambíguos ou simplesmente os aponto, pois as ambiguidades ocorrem exatamente por não ter havido uma segunda leitura (com outro ponto de vista) sobre o problema em questão.

Dedicado desde a adolescência ao ensino em todos os níveis, sempre tive a preocupação de encontrar caminhos mais diretos para as soluções dos problemas encontrados, como o faço aqui, tornando mais compreensível o texto do Acordo (no qual incluo sinônimos, explicações e exemplificações) e apontando interpretações divergentes de colegas que sobre o assunto escreveram antes de mim. Além disso, selecionei e adaptei exercícios de autores consagrados sobre o assunto, anexando a eles um gabarito com as respostas, para ajudar aos colegas professores no preparo de suas aulas ou palestras sobre o tema.

[Voltar](#)



**Mário A. Perini**

(Universidade Federal de Minas Gerais)

## **O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO**

*Por Artarxerxes Modesto*

---

**LETRA MAGNA - *Qual é o seu posicionamento em relação ao novo acordo ortográfico? O senhor pensa, como alguns jornalistas, que a reforma tem cunho muito mais político que linguístico?***

A reforma tem cunho exclusivamente político. Não sei que vantagem trouxe, nessa área, mas nas áreas educacional e linguística não trouxe vantagem nenhuma.

É difícil interpretar a motivação dos outros, mas eu arriscaria dizer que a reforma foi realizada por razões como as seguintes: (a) a vontade de “mostrar serviço” – dada a situação catastrófica do ensino no país, as autoridades procuram dar a impressão de que estão preocupadas e tomando decisões a respeito. Aí, escolhem uma reforma que sai barata (para eles – para a escola e para a indústria editorial sai bem cara), não tem efeito nenhum na qualidade do ensino, mas tem repercussão na mídia. E (b) passar a imagem de uma comunidade internacional que dá atenção à sua unidade linguística.

Nada disso tem a ver com as reformas que a educação reclama; e nada disso tem a menor base linguística. Os linguistas não foram consultados, e a reforma saiu o que saiu. Seria como fazer uma reforma na UTI de um hospital sem consultar os médicos.

**LETRA MAGNA - *Ouvimos vários professores e filólogos dizendo que a reforma foi tímida. Poderia ter sido mais radical, retirando, por exemplo os acentos diferenciais que ainda restaram da reforma de 1972 (o “pára” e o “pôr”), ou resolvendo de vez os inúmeros problemas do hífen. O que o senhor acha?***

A reforma foi tímida. Mas para que não fosse seria necessário fazer mudanças que pouca gente aceitaria: por exemplo, unificar a grafia de certos fonemas, e passar a escrever *jente*, *sidade*, *caza* e *xuva*. Aí sim, estaríamos facilitando a ortografia. Mas, embora essa seja uma solução linguisticamente defensável, não passaria pela barreira de inércia que bloqueia as reformas na área de Língua Portuguesa – barreira representada pela tradição gramatical, pelo

pouco preparo dos professores e pela resistência da população em geral, que imagina que mudar a ortografia é desfigurar a língua.

Já que a situação é essa, minha sugestão seria de deixar como estava. E, se possível, assumir uma atitude de maior tolerância quanto aos chamados “erros” de ortografia. Na minha opinião, a ortografia não tem nem de longe a importância que em geral se dá a ela. Escrever bem não é colocar os acentos e hífen no lugar.

### **LETRA MAGNA - Qual a importância desse acordo para os países lusófonos? Qual país sentirá mais as mudanças?**

Os países lusófonos, se levarem a sério essa reforma, vão ter despesas com a substituição de toda a literatura escolar disponível, sem nenhuma vantagem perceptível. Quanto mais pobre o país, mais vai sentir o efeito dessa substituição. Um país como Guiné-Bissau, por exemplo, tem necessidades muito maiores do que destinar seus poucos recursos a reimprimir os livros escolares para retirar tremas e acentos.

Os motivos apresentados para a reforma não são válidos. Falou-se em reforçar a unidade dos povos lusófonos – mas o que nos separa não são detalhes da ortografia. São profundas diferenças econômicas, culturais e históricas; e diferenças linguísticas que nada têm a ver com a ortografia: vocabulário, sintaxe, morfologia e pronúncia. Será que alguém realmente acha que se os moçambicanos e os brasileiros passarem a escrever da mesma maneira a palavra *fato* eles vão ficar, ou se sentir, mais próximos? Ou vão falar ou escrever de forma mais parecida?

Falou-se também em abrir o mercado português para os livros brasileiros. Mas o que abre mercados não é a identidade de ortografia. Os livros estrangeiros mais vendidos no Brasil são, de longe, os ingleses e americanos – e a diferença é não só de ortografia, mas de língua.

Falou-se ainda em simplificar a grafia. O objetivo disso, creio, eu, seria facilitar a aprendizagem, de modo que os usuários do português escrevessem com menos erros. Esse argumento é falso por duas razões: primeiro, porque as deficiências educacionais não têm nada a ver com a dificuldade da matéria: têm a ver com a qualidade do sistema educacional. E, depois, porque do ponto de vista da simplificação a reforma é um verdadeiro desastre, dando inclusive passos para trás, como a supressão do acento de *idéia*, que agora se escreve como *feia*, embora a pronúncia seja diferente.

### **LETRA MAGNA - O acordo trará algum benefício para o Brasil?**

Essa é fácil: não.

**LETRA MAGNA - *O Decreto nº 6.583 teve seu início de vigência em 1º de janeiro de 2009 e prevê um período de transição até 31 de dezembro de 2012. O senhor considera esse tempo suficiente?***

É suficiente. Para aprender toda a reforma não é preciso ler nenhum livro. Carlos Alberto Faraco, da Universidade Federal do Paraná, resumiu tudo em uma página, que está disponível no site [www.cbncuritiba.com.br](http://www.cbncuritiba.com.br).

**LETRA MAGNA - *Houve realmente uma simplificação na grafia das palavras?***

Não. Em alguns casos houve dificuldade, como no caso da supressão do trema. Essa modificação acarretou um distanciamento entre a fala e a escrita; agora escrevemos *aguentar* como *aguerrido*, desprezando o fato de que na primeira palavra o *u* se pronuncia, mas na segunda não. Em outros casos havia uma complicação a resolver, mas a reforma não a tocou – é o caso do hífen, que era difícil e continua difícil.

**LETRA MAGNA - *Houve alguma base de reflexão teórica ou filológica para a organização das mudanças?***

Não. Gostaria de deixar isso bem claro: a reforma não reflete conhecimento elementar de linguística, e parece trabalho de amadores. Isso é claro para qualquer profissional que tenha conhecimento de fonologia. Para falar bem francamente, instituições como a Academia Brasileira de Letras não são competentes para tratar de questões linguísticas, pois são formadas de leigos no assunto. Na Academia temos um linguista respeitável, que é o professor Bechara, mas é o único. Acho que um entre 40 não basta para qualificar um trabalho técnico. Os especialistas (e há muitos no Brasil) deveriam ter sido ouvidos.

**LETRA MAGNA - *Qual é, em sua opinião, a mudança ortográfica de maior importância?***

As mais incômodas são, a meu ver, a supressão do trema e a do acento em *heróico* e *idéia*; ambas as modificações aumentam a distância entre a pronúncia e a grafia.

**LETRA MAGNA - *Existe algum ponto na mudança que o senhor considera inadequado ou irrelevante?***

Só os seguintes: a reforma foi inútil, mal concebida e mal justificada.

**LETRA MAGNA - Qual o impacto do acordo ortográfico no ensino de Língua Portuguesa no Brasil?**

O impacto é negativo: primeiro, vai reforçar o complexo de inferioridade linguístico do brasileiro, que vai continuar sentindo que “não sabe” a sua língua. Depois, já está causando despesas totalmente desnecessárias para os editores de livros didáticos.

**LETRA MAGNA - Acha que ainda virão muitas outras reformas para cobrir os “buracos” deixados por esta? Quando?**

Sim, virão. Eu calculo que haverá uma reforma mais ou menos de 30 em 30 anos – de 1943 a 1972 foram 29 anos; de 1972 a 2009, 37 anos. Ou seja, lá pelos anos 2030 vai começar a pressão para uma nova (e provavelmente inócua) mudança ortográfica.

Mas, a julgar pela experiência passada, as novas reformas não vão cobrir “buracos”; vão abrir mais uns, e vão deixar outros como estão.

[Voltar](#)