

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas
e Humanas de Anápolis

ISSN 2176-6800



Revista de Linguística e Teoria Literária ISSN 2176-6800
www2.unucseh.ueg.br/vialitterae

EXPEDIENTE

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis
Curso de Letras

Reitor

Haroldo Reimer

Vice-Reitora

Eliana Maria França Carneiro

Pró-Reitora de Graduação

Maria Elizete de Azevedo Fayad

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Harlen Inácio dos Santos

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Danusia Arantes F. Batista Oliveira

Coordenação de Projetos e Publicações

Ademir Luiz da Silva

Diretor da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis

Marcelo José Moreira

Coordenação do Curso de Letras

Ewerton de Freitas Ignácio

Ficha Catalográfica

M18p Via Litterae – Revista [online] de Linguística e Teoria Literária. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Curso de Letras, 2009-

Semestral
v.4, n.1, jan./jun. 2012
ISSN 2176-6800

1.Linguística 2.Teoria da literatura 3.Crítica literária 4.UEG/UnUCSEH – Periódicos.

CDU:81+82(051)

Ficha catalográfica elaborada por Aparecida Marta de Jesus CRB1/2385

EQUIPE TÉCNICA

Analista de Sistemas
Elisabete Tomomi Kowata

Revisão de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa
Os autores

Normalização e preparação dos originais
Marco Antônio Rosa Machado

Editoração eletrônica
Marco Antônio Rosa Machado

ENDEREÇO:

Via Litterae – Revista [online] de Linguística e Teoria Literária
Av. Juscelino Kubitschek, 146, Bairro Jundiá, CEP 75110-390, Anápolis – GO, Brasil
Fone: (55 62) 3328-1128 - E-mail: via.litterae@ueg.br
Home page: www2.unucseh.ueg.br/vialitterae

EQUIPE EDITORIAL:

Editor Responsável

Marco Antônio Rosa Machado (UEG)

Editores Executivos

Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)
Débora Cristina Santos e Silva (UEG)
Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)
Gláucia Vieira Cândido (UFG)

Conselho Editorial

Alexandre Ferreira da Costa (UFG)	Lucielena Mendonça de Lima (UFG)
Angel Humberto Corbera Mori (UNICAMP)	Marcel Vejmelka (Universidade Joahnnes Gutenberg - Mainz - Alemanha)
Antônia Alves Pereira (UFPA)	Maria de Lourdes Paniago (UFG)
Antonio Corbacho Quintela (UFG)	Mariana de Souza Garcia (UFMS)
Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)	Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA)
Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG/CEPAE-UFG)	Nilson Pereira de Carvalho (UFRPE)
Célia Sebastiana da Silva (CEPAE-UFG)	Oto Araújo Vale (UFSCar)
Divino José Pinto (PUC-GO/UEG)	Pedro Alexandre da Cunha Reis (Universidade Fernando Pessoa - Porto - Portugal)
Eliane Carolina de Oliveira (UFG)	Ravel Giordano F L Paz (UEG)
Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale (UFSCar)	Renato Cabral Rezende (UnB)
Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)	Roosevelt Araújo da Rocha Júnior (UFPR)
Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)	Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Jamesson Buarque de Souza (UFG)	Rui Manoel Ferreira Leite Soutelo Torres (Universidade Fernando Pessoa - Porto - Portugal)
Jeni Silva Turazza (PUC-SP)	Simone Azevedo Floripi (UFU)
José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)	Ulysses Rocha Filho (UFG)
Kênia Mara Freitas Siqueira (UEG)	Válmi Hatje-Faggion (UnB)
Leosmar Aparecido da Silva (UFG)	
Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)	

INDEXADORES

 DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

 latindex

Qualis B5 – Letras e Linguística

Qualis B5 – Educação

 .periodicos.
CAPES

Elektronische Zeitschriftenbibliothek
Max Planck Society

Sumários.org Sumários de Revistas
Brasileiras

A revista *Via Litterae* é uma publicação semestral [online] do Curso de Letras da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas de Anápolis – Universidade Estadual de Goiás.

A revisão de português e a tradução e/ou revisão de língua estrangeira são de responsabilidade dos autores dos artigos.

O conteúdo dos artigos publicados na *Via Litterae* manifesta os pontos de vista e opiniões de seus respectivos autores. Toda e qualquer informação veiculada nos artigos publicados na revista é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

Páginas iniciais	Texto em PDF	
Apresentação		
Os Editores	Texto em PDF	1-3
LINGUÍSTICA		
<hr/>		
Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique		
Alexandre António Timbane (UNESP – Araraquara)	Texto em PDF	5-24
Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais		
Cláudia Helena Dutra da Silva (UFRGS)	Texto em PDF	25-37
As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico		
Djiby Mané (UEG – Formosa)	Texto em PDF	39-51
Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos do conteúdo lexical		
Eduardo Batista da Silva (UEG – Quirinópolis)	Texto em PDF	53-62
Jaqueline Borges Corrêa (UNESP – Araraquara)		
Leandro Mariano da Silva (UNIRR)		
Sintagmas nominais plenos: a marca de transitividade na língua Shanenawa (Família Pano)		
Gláucia Vieira Cândido (UFG)	Texto em PDF	63-75
Lincoln Almir Amarante Ribeiro† (UFMG)		
A variação dos verbos <i>colocar</i> e <i>botar</i> na modalidade oral da língua		
Krícia Helena Barreto (UFJF)	Texto em PDF	77-95
Nathália Felix de Oliveira (UFJF)		
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda (UFJF)		
Marcas de monitoramento na enunciação da linguagem da criança		
Marlete Sandra Diedrich (UPF)	Texto em PDF	97-106
A gramaticalização do juntivo <i>todavia</i> na história do português		
Tatiana Mazza da Silva-Surer (UNESP – S. J. Rio Preto)	Texto em PDF	107-121
TEORIA LITERÁRIA		
<hr/>		
A criação do fantástico, do estranho e do maravilhoso em três contos norte-americanos		
Adolfo José de Souza Frota (UEG – Campos Belos)	Texto em PDF	123-144
A subversão do mito religioso no conto “<i>J’s marriage</i>”, do autor contemporâneo norte-americano Robert Coover		
Fernanda Aquino Sylvestre (UFMG)	Texto em PDF	145-157
A aprendizagem e o prazer em Clarice Lispector		
Gislei Martins de Souza (UFMT)	Texto em PDF	159-175
SOBRE OS AUTORES DESTE NÚMERO	Texto em PDF	177-178

Apresentação

Apresentamos à comunidade acadêmica, com grande prazer e satisfação, mais um número da revista *Via Litterae*. Os 11 artigos que ora publicamos, além de revelarem a vitalidade da área de Letras/Linguística no Brasil, também apontam para as possibilidades que a produção brasileira da área tem de lançar luzes sobre fenômenos linguísticos que ultrapassam as fronteiras brasileiras e chegam ao outro lado do Atlântico. É o que podemos ver nos textos de Alexandre António Timbane e Djiby Mané, por exemplo, que tratam das relações entre o português e as demais línguas faladas no continente africano.

Esta edição inicia com uma reflexão sobre a situação do português em Moçambique. É o texto “Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique”, de Alexandre António Timbane, que discute as noções de variação e mudança linguísticas e sua relação com os estrangeirismos e empréstimos linguísticos no contexto da mídia escrita moçambicana. A convivência, em Moçambique, do português – língua oficial – com mais de 20 línguas Bantu e duas asiáticas propicia um *locus* privilegiado de discussão sobre as noções sociolinguísticas clássicas de ‘estrangeirismo’ e ‘empréstimo’. Timbane, a partir da análise de um *corpus* composto por 27 cartas de opinião recolhidas no jornal *Notícias*, descreve o processo de integração de “novas” palavras no português moçambicano e mostra que a maior parte dos empréstimos e estrangeirismos provém das línguas Bantu faladas no país. Além do aspecto descritivo, o texto abre caminho para a discussão do preconceito que o uso de estrangeirismos ainda desperta no meio escolar moçambicano.

Outra discussão importante, e ainda no contexto geográfico africano, é a que o pesquisador Djiby Mané desenvolve no texto “As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico”. Esse artigo busca discutir, a partir de textos clássicos da área, a distinção entre língua e dialeto, considerando fatores linguísticos, históricos, geográficos e sociopolíticos. Nessa discussão, entram em cena noções como prestígio, preconceito, cultura letrada, cultura oral, estratificação social, etc. Para fundamentar empiricamente seus argumentos, Djiby Mané recorre à relação que se estabelece entre o crioulo e o português na Guiné-Bissau.

O trabalho de Cláudia Helena Dutra da Silva, “Letramento: práticas sociais de leitura e escrita de línguas adicionais”, propõe uma reflexão sobre o ensino de línguas adicionais que seja voltado para o letramento, considerado como uma prática social que contempla a leitura e a escrita como ações sociais. A autora defende que o letramento deve ser uma meta da escola e apresenta alguns estudos sobre letramento e ensino de línguas adicionais. Além disso, trata da questão da avaliação, articulando-a com as discussões empreendidas no decorrer do artigo.

A Linguística de *Corpus* também está presente neste número da *Via Litterae*, representada pelo artigo “Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos do conteúdo lexical”, escrito pelos pesquisadores Eduardo Batista da Silva, Jaqueline Borges Corrêa e Leandro Mariano da Silva. O objetivo geral desse texto é analisar quantitativamente o vocabulário da língua inglesa presente em três jogos eletrônicos (*Grand Theft Auto: San Andreas*, *Need for Speed Pro Street* e *Neverwinter Nights I*). Os resultados obtidos, ao revelarem que quase 80% do vocabulário contido nesses jogos é de palavras frequentes na língua inglesa, leva os autores a concluir que a utilização de jogos eletrônicos pode ser uma boa estratégia para a prática do vocabulário de língua inglesa.

O quinto texto que compõe esta edição, escrito por Gláucia Vieira Cândido e Lincoln Almir Amarante Ribeiro (*in memoriam*), intitula-se “Sintagmas nominais plenos: a marca de transitividade na língua Shanenawa (família Pano)” e apresenta uma descrição do modo como o Shanenawa (língua indígena brasileira) marca a distinção entre nome com função de sujeito de verbo transitivo e intransitivo e nome que desempenha a função de objeto direto. Para isso, os autores recorrem à comparação do Shanenawa com outras línguas da família Pano, e às regras usadas na teorização acerca da forma gramatical do Proto-Pano.

O sexto artigo, “A variação dos verbos colocar e botar na modalidade oral da língua”, das autoras Kricia Helena Barreto, Nathália Felix de Oliveira, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda, busca descrever sincronicamente a variação linguística no uso dos verbos ‘colocar’ e ‘botar’. Para isso, foram utilizados dois *corpora* representativos da modalidade oral informal da língua: o Projeto *Mineirês: a construção de um dialeto* (UFMG) e o Projeto NURC/RJ (UFRJ). As análises quantitativas utilizaram como ferramenta o programa computacional VARBRUL. Apesar de as análises se basearem em dados estatísticos sobre os fatores mais relevantes para o favorecimento da variação entre os dois verbos, as autoras chamam a atenção para a limitação de uma metodologia puramente quantitativa, razão pela qual também buscam compreender o fenômeno como variação discursiva, como base em breve análise qualitativa dos dados.

O propósito do sétimo texto, “Marcas de monitoramento na enunciação da linguagem da criança”, escrito por Marlete Sandra Diedrich, é, a partir da perspectiva epistemológica da Teoria da Enunciação, discutir o modo como a criança se constitui como sujeito do seu discurso. Para isso, a autora observa as marcas de monitoramento do discurso infantil que ajudam a revelar a singularidade de cada enunciação produzida pela criança sujeito da pesquisa. As análises da autora revelam a existência de uma tentativa de o falante controlar o seu dizer em função das características presentes e decorrentes do ‘aqui-agora’ do ato enunciativo.

Tatiana Mazza da Silva-Surer, em seu artigo “A gramaticalização do juntivo todavia na história do português”, apresenta uma análise da mudança sintático-semântico-pragmática do juntivo adversativo ‘todavia’ na história do português. A fundamentação teórica da pesquisa é a gramaticalização, a partir da qual a autora comprova, por meio de análises contextuais que explicam o surgimento do uso conjuncional adversativo do item, a trajetória de mudança advérbio > conjunção. Os

corpora utilizados abarcam dados de escrita de diferentes textos do século XIII até o século XX. Além disso, a autora faz uma breve discussão do juntivo ‘todavia’ baseada nos estudos de Sweetser (1990) sobre o adversativo italiano *tuttavia* e o inglês *anyway*, a partir da qual se mostram as semelhanças do adversativo português com estes adversativos e a importância da metáfora para explicar o processo de mudança.

Na seção relativa aos estudos literários, encontram-se, neste número da revista, três trabalhos. O primeiro, “A criação do fantástico, do estranho e do maravilhoso em três contos norte-americanos”, escrito por Adolfo José de Souza Frota, discute e analisa contos de três autores norte-americanos dos séculos XIX e XX, tendo como viés analítico a questão do fantástico, do estranho e do maravilhoso nessas histórias.

O segundo texto, “A subversão do mito religioso no conto ‘J’s marriage’, do autor contemporâneo norte-americano Robert Coover”, de Fernanda Aquino Sylvestre, tem por finalidade demonstrar como o autor contemporâneo Robert Coover subverte o mito bíblico de José e Maria no conto “J’s marriage”. Na medida em que o escritor norte-americano chama atenção para o fato de que, se um mito não for eficaz, torna-se apenas ficção, como no conto citado, em que José e Maria se destacam por suas formas humanizadas, acaba por levar seus leitores a questionarem a fé nos mitos e perceberem que, sem polemizá-los, a ordem social, política e religiosa (dependendo do mito) permanecerá a mesma.

O último artigo é de Gislei Martins de Souza e se intitula “A aprendizagem e o prazer em Clarice Lispector”, texto em que se propõe um estudo do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, procurando compreender a figuração da aprendizagem e do prazer na trajetória feita pela protagonista Lóri rumo ao conhecimento da subjetividade. Problematiza-se como o senso comum perde espaço com o desmoronamento das identidades fixas, o que possibilita à personagem se libertar das amarras inerentes aos modos de ser cristalizados na cultura ocidental, ao mesmo tempo em que propicia uma abertura à aprendizagem do saber invisível, inacessível e inesperado. Para tanto, dialoga com as contribuições da Filosofia, em especial, com o pensamento de Heráclito, ampliado por Heidegger e propagado por Deleuze sobre o conceito de *logos*.

Boa leitura a todos!

Os editores.

Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique

Foreignness and borrowings in the Portuguese spoken in Mozambique

Alexandre António Timbane

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Araraquara)

Resumo: Este trabalho é uma reflexão sobre a situação do português em Moçambique, especialmente na questão da variação e mudança linguística que se processa a partir de estrangeirismos e empréstimos. O português convive com mais de vinte línguas banto e duas asiáticas, o que permite contato entre elas. O português é língua oficial e não é materna para a maioria dos moçambicanos. Assim, pretendemos identificar e apresentar os estrangeirismos e empréstimos fenômeno que se verifica mais nos mídias. Descreveremos a integração dessas "novas" palavras no português moçambicano bem como o seu valor semântico. O corpus é composto por 27 cartas de opinião recolhidas no jornal "Notícias", em 2010 e 2011, o qual foi inserido no programa *Lexico-3*. Da pesquisa, se concluiu que a maior parte dos empréstimos e estrangeirismos provém das línguas banto bem como do inglês. A integração dessas palavras segue as regras gramaticais do português, havendo dificuldades em muitos casos, na transformação da ortografia das línguas banto para português. Os estrangeirismos ainda são alvos de preconceito, principalmente no meio escolar, mas as mudanças linguísticas são fenômenos naturais das línguas e ninguém os pode impedir de existir.

Palavras-chave: Estrangeirismos. Empréstimos. Português moçambicano.

Abstract: This work is a reflection about the situation of Portuguese in Mozambique, especially in the matter of "linguistic variation and change" that is processed through of foreignness and borrowings. The Portuguese lives with more than twenty bantu languages, including two of Asians languages, which allows contact between them. Portuguese is the official language and is not native for the most of mozambicans. Therefore, we intend to identify and present the foreignness and borrowings phenomenon found the most in media. We will describe the integration of these "new" words in mozambican portuguese as well as its semantic value. The corpus consists of 27 letters of opinion gathered in the newspaper "Notícias" in 2010 and 2011, which was inserted into the program *Lexico-3*. From this research, it appears that most of the loans and foreign words come from the bantu languages as well as English. The integration of these words follows the rules of portuguese grammar, having difficulties in many cases, in the transformation of the alphabet of the bantu languages to portuguese. The foreignness are still targets of prejudice, especially in school but the linguistics changes are natural phenomena of languages and there is no one can stop it.

Keywords: Foreignness. Borrowing. Mozambican portuguese.

Introdução

Moçambique é um país multilíngue. O português é a língua oficial, não sendo materna para a maioria da população. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2007), o país possui 38,7% da população escolarizada. A maioria da população (71,4%) vive nas zonas rurais e usa as línguas bantu na comunicação cotidiana. O português é falado especialmente por pessoas escolarizadas ou por aquelas que vivem nas capitais das províncias, em sua maioria. O português tem a estatuto político mais privilegiado porque os artigos 9.º e 10.º da *Constituição da República de Moçambique* (2004) determina o português como oficial. Para além das línguas bantu também se fala duas línguas asiáticas (**urdu** e o **gujarati**) graças à comunidade asiática radicada em Moçambique. Num país multilíngue como é o caso de Moçambique acontece o contato linguístico que, de certo modo, pode provocar fenômenos de variação e mudanças linguísticas.

O tema que vamos desenvolver, *Os estrangeirismos e empréstimos no português falado em Moçambique*, pode até parecer banal, mas entendemos que os estrangeirismos diferem de uma comunidade linguística para outra, por isso há necessidade de tratar este fenômeno em contexto moçambicano. As evidências mostram que os empréstimos e os estrangeirismos do Brasil, por exemplo, são diferentes em Portugal e em Angola, em Cabo Verde, na Guiné-Bissau, em Moçambique ou em São Tomé e Príncipe.

Este trabalho visa discutir e descrever os fenômenos de empréstimos e estrangeirismos no português falado em Moçambique e sustentar o pressuposto de que as línguas mudam com o tempo e que o português não é exceção. Visa mostrar a necessidade de se criar e usar dicionários de moçambicanismos em sala de aulas, uma vez que estes fenômenos ocorrem na literatura moçambicana.

1 Os estrangeirismos e os empréstimos

As línguas mudam com o tempo. Os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais muitas vezes influenciam nas mudanças e variações linguísticas. Num primeiro passo, isso afeta o léxico das línguas. As mudanças podem afetar os aspectos fonéticos, lexicais, morfo-sintáticos e semânticos. As mudanças podem provir de neologismos, estrangeirismos e empréstimos. O estudo destes três conceitos é vasto daí a necessidade de um espaço próprio. Assim, delimitamos o nosso estudo nos estrangeirismos e nos empréstimos, deixando os neologismos para um futuro trabalho.

1.1 Os estrangeirismos: conceitos e debates

A noção de estrangeirismos tem sido tema de debate entre linguistas. Opiniões divergem quanto à definição de conceitos-chave. Mas na verdade, está-se falando do mesmo fenômeno linguístico. Romaine (1995, p. 51) designa por interferência e outros linguistas denominam “anglicismos, anglo-americanismos, barbarismos” (SEQUEIRA, 1962), africanismos (BONVINI, 2004, p. 53), xenismo (GUILBERT, 1975, p. 92), galicismos, latinismos, italianismos, perigrinismos, estrangeirices, britanisms entre outras designações.

Segundo Freitas, Ramilo e Soalheiro (2005, p. 37), **estrangeirismos** “são palavras provenientes de línguas estrangeiras¹ que não estão integradas no léxico do português, sendo empregues na nossa língua”. Segundo os mesmos autores, **empréstimo** é usado para designar não só as palavras estrangeiras mas também o processo de passagem de uma língua para a outra.

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. Nota-se também que Garcez e Zilles (2001, p. 15), Perini (2004, p. 11-16), Bonvini (2004, p. 53-59) não fazem distinção clara entre estrangeirismos e empréstimos. Outro linguista que merece ser citado nesta procura de conceitos é Rajagopalan (2004, p. 11-38), que evita claramente os conceitos aqui apresentados. O autor usa o termo “invasão linguística” e em alguma parte ainda utiliza o termo “chauvinismo”². Esta última definição é um pouco preconceituosa segundo o nosso entendimento. É importante remarcar a sua colocação porque evita de qualquer jeito o uso das palavras: estrangeirismos, empréstimos ou neologismos, embora falando destes mesmos fenômenos.

Mas como queremos, de fato, deixar claros os conceitos com os quais lidamos, apresentamos as definições de Gonçalves; Ferreira; Cunha (2011, p. 2-4), que nos parecem mais adequados ao nosso trabalho:

Em primeiro lugar, temos o **estrangeirismo**, que vem a ser o emprego de palavras que se originam de outra língua estrangeira e não possuem uma palavra correspondente a ela na nossa língua, apontadas em nossas normas gramaticais como um *vicio de linguagem*, e que sua pronúncia e escrita não sofre qualquer alteração.

No segundo caso, o **empréstimo** (galicismo, anglicismo, etc.), a própria nomenclatura deixa clara a função das palavras, que sofre pouca modificação e passa a fazer parte do léxico, sendo

¹ Não entendamos estrangeiro como algo que está fora do país. Referimo-nos algo que está fora da língua. Porque em Moçambique há estrangeirismos entre línguas bantu faladas no espaço geográfico de Moçambique. Por exemplo, no xichangana há empréstimos vindos da língua xitswa ou gitonga.

² Chauvinismo ou chovinismo (do **francês**, *chauvinisme*) é o termo dado a todo tipo de opinião exacerbada, tendenciosa, ou agressiva em favor de um país, grupo ou ideia.

que todas elas hoje classificadas como empréstimo foi um dia estrangeirismo.

Sendo assim, entendemos por estrangeirismo uma palavra de uma língua “A” que é usada na língua “B” em que pelo menos uma das suas características de origem não foram desvirtuadas, nomeadamente em nível fonológico, semântico ou ortográfico. No caso de países plurilingues, (como é o caso de Moçambique) o estrangeirismo pode vir de várias línguas existentes no território. É comum que os traços dessas línguas possam se manifestar no português, nem que seja em uma percentagem menor. Peguemos, então, alguns exemplos³ de estrangeirismos provenientes da língua xichangana para o português em Moçambique:

Matorritorri: *doce feito de coco e açúcar com forma rectangular, quadrangular ou losangular.* (p. 156)

Tchovaxitaduma: *veículo usado para o transporte de carga, constituído por uma carroça, com duas rodas, que é puxada pelo homem.*(p. 222)

Matapa: *preparação culinária feita a partir de folhas de mandioca com amendoim.* (p. 154)

Matequenha: *bicho de pé, nigua, pequeno insecto semelhante a pulga, próprio de regiões quentes, cuja fêmea põe ovos na pele de homens e de outros animais.*(p. 155)

Timbila: *xilofone* (p.224)

Khanimambo: *obrigado* (p. 125)

Tontonton: *aguardente de fabrico caseiro* (p. 226)

Cada comunidade linguística falante de português tem os seus empréstimos e estrangeirismos. Este fenómeno resulta no contato que cada grupo linguístico tem com outras línguas ao seu redor. Vejamos outros exemplos que ocorrem no português brasileiro: *pendrive, delivery, cheeseburger, show, shopping, HD*⁴ (provém do inglês **hard disk**), *bullying, short, time, dread* (provém do inglês **dreadlocks**), *penalty, placard* (provém do francês, **placard**), *slogan e reality-show*.

1.1.1 Processos de integração de estrangeirismos

Alguns estrangeirismos, logo que entram na língua, conseguem manter suas características de proveniência, mas outros mudam transformando-se em empréstimos. Vejamos as fases dessas transformações. A transformação lexical

³ Exemplos extraídos do “Minidicionário de moçambicanismos” (DIAS, 2002).

⁴ Também significa *high definition* (alta definição).

segue três fases:

Na primeira fase, há adaptação fonética imediata, adaptação morfo-sintática imediata. Monossemia: manutenção de um dos significados da língua de origem, grafia da língua de origem e por fim hesitação nos tipos gráficos. Na segunda fase, há aprofundamento da adaptação fonética e morfo-sintática, possibilidade de formação de novas palavras por composição e prefixação tendo como base estrangeirismo, aparecimento de formas gráficas em alternativa às da língua de origem. Finalmente, na terceira fase, há estabilização fonológica: fixação do acento. Plena integração morfo-sintática: fixação do gênero e das formas de singular e plural. integração no sistema morfológico da língua: possibilidade de derivação, polissemia: tendência para a extensão do significado de forma original. (FREITAS; RAMILO; SOALHEIRO, 2005, p. 37-49)

É importante sublinhar que as transformações fonéticas e ortográficas fazem com que haja passagem de estrangeirismo para empréstimo. Passemos agora ao conceito de empréstimo.

1.2 Desconfigurando a noção empréstimos

Alguns analistas da língua costumam dar pouca importância à diferença dos conceitos entre empréstimos e estrangeirismos. Neste trabalho, preferimos demarcar com mais visibilidade o nosso interesse, indicando o que entendemos por empréstimos linguísticos. Entende-se por empréstimo a transformação de uma palavra estrangeira para se adaptar à realidade de uma nova língua. Assim,

Se adotarmos **start**, logo teremos **estartar** (e todas as suas flexões), pois nossa língua não tem sílabas como **st-**, que imediatamente se tornam **est-**. Veja bem: não só acrescenta uma vogal, mas ela será um **e** – em algumas regiões, um **i**, por razões de pronúncia, não de estrutura – que é nossa vogal protética e epentética. A forma nunca será *startar*, nem *ostartar* ou *ustartar*, nem *estarter* ou *estartir*, nem *printer* ou *printir*, nem *atacher* ou *atachir* etc, etc, etc. Isso é que é aportuguesar, e não providenciar uma ortografia para a palavra. (POSSENTI, 2002, p. 172)

A palavra **start** é estrangeirismo e a palavra **estartar** é empréstimo. Reparemos que esta última está modificada e segue as normas do português. Já foi enquadrada aos verbos da primeira conjugação: eu estarto/ eu estartei/ eu

estartava/eu estartarei/ eu estartara/ eu tinha estartado, etc. Vejamos outros exemplos de empréstimos encontrados no dicionário de moçambicanismos. São palavras vindas de línguas moçambicanas na sua maioria:

patchar: evocar espírito dos antepassados (provém de xichangana, *ku patcha*)

tchovar: empurrar (provém de xichangana *ku tchova*)

bula-bular: conversar (provém de xichangana; *ku bula*)

guadjissar: roubar, furtar (provém de xichangana; *ku guadjissa*)

timbileiro: aquele que toca *timbila* (provém de xichangana); *mbila* é instrumento musical: xilofone (plural *timbila*)

Entendemos por empréstimos, palavras que já foram estrangeirismos e que ao longo do tempo se solidificaram na língua e sofreram transformações a nível fonético ou ortográfico. Ao nosso ver, seriam aquelas palavras que por tanta necessidade de serem usadas por falantes de uma determinada língua, assimilaram na escrita e na fonética. Estas “novas” palavras quando chegam na língua alvo (neste caso, no português) incorporam e usam as regras gramaticais. Assim, a palavra **tchova** é estrangeirismo enquanto que **tchovar** é empréstimo pois assimilou as regras do português. Assim, diremos: *eu tchovo*, *eu tchovei*, *eu tchoverei*, *eu tchovia* e assim sucessivamente. Este é o português moçambicano. Este verbo não existe em nenhum outro país da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP).

1.2.1 Razões da inserção de empréstimos e estrangeirismos numa língua

Falando das causas dos empréstimos/estrangeirismos lexicais no Português de Moçambique, Dias (1991) considera dois motivos fundamentais: empréstimos lexicais como estratégias de comunicação e estrangeirismos lexicais como estratégias de identificação.

a) Empréstimos lexicais como estratégias de comunicação

Ocorrem quando os falantes recorrem aos termos da língua materna para preencherem lacunas na língua portuguesa de certas realidades, tipicamente moçambicanas, como por exemplo, nomes de frutos, flores, animais, comidas e certas cerimónias. De acordo com a autora, parece não haver muita preocupação em procurar uma expressão equivalente em Português; nem sequer se preocupa em criar uma nova palavra que se ajuste ao sistema morfo-fonológico português.

Ainda na esteira de Dias (1991), estes empréstimos ocorrem para preencherem lacunas no conhecimento da língua portuguesa, motivadas pelo fraco

domínio da língua. Essa situação faz com que o falante, não encontrando o item sintático-semântico pretendido e tendo acesso ao léxico da língua materna, recorra então ao empréstimo. Ainda de acordo com a autora, “a outra estratégia alternativa usada nestes momentos de dificuldade é abortar a estrutura usando uma estratégia de evitação.”

Este tipo de empréstimo é característico de qualquer aprendente de uma segunda língua ou língua estrangeira, podendo ocorrer tanto em crianças como em adultos (uma vez que tais empréstimos, regra geral, pertencem à interlinguagem, e são susceptíveis de substituição à medida que o aprendente progride na aprendizagem da nova língua).

b) Estrangeirismos lexicais como estratégias de identificação

Os falantes bilíngues (Português / Línguas Moçambicanas), no uso da língua portuguesa, utilizam estrangeirismos das suas línguas maternas. Esta situação tem a ver com o fato de a língua portuguesa ser oficial e ser a mais prestigiada na sociedade relativamente às línguas moçambicanas. Esta situação parece provocar no falante bilíngue uma vontade subconsciente de unir os dois códigos. Ele não se sente bem na situação de prestigiar uma língua europeia em detrimento da sua região, dos seus avós, dos seus pais enfim, da sua cultura e identidade. Vejamos dois exemplos:

Exemplo 1: *Khanimambo* pela vossa presença.

“*Obrigada* pela vossa presença”

Exemplo 2: O próximo espetáculo será *mahala*

“*O próximo espetáculo será gratuito*”

“Khanimambo” e “mahana” são palavras oriundas da língua xichangana.

Appel e Muysken (1996, p. 247) apresentam seis determinantes sociais e culturais que originam os empréstimos/estrangeirismos:

a) Influência cultural, isto é, empréstimos culturais que surgem não do contato de línguas distintas num mesmo espaço, mas sim de intercâmbios culturais.

b) Existência de palavras nativas raras que se perdem.

c) Existência de duas palavras nativas que se pronunciam ou soam de forma tão similar que a substituição de uma delas por uma palavra estrangeira resolveria possíveis ambiguidades.

d) Necessidade constante de sinônimos de palavras afetivas que perderam a sua força expressiva.

e) Necessidade de estabelecer novas distinções semânticas por meio de

empréstimos, como por exemplo, a possibilidade de tomar uma palavra de uma língua de estatuto baixo e usá-la pejorativamente.

f) Introdução de palavras emprestadas de forma quase inconsciente por causa de um bilinguismo intenso, que faz com que, nalguns casos, seja usado na escrita sem a marca de estrangeirismo.

Vilela (1994), relativamente às causas que originam empréstimos/estrangeirismos, refere-se a três situações que se manifestam no uso da língua e que implicam, quase forçosamente, o uso de empréstimos:

- a urgência em serem satisfeitas as necessidades de comunicação e expressão dos falantes;
- a exigência em configurar o que de novo surge na comunidade;
- a necessidade em manter a sistematicidade da língua.

Às razões apontadas por estes autores (VILELA; APELL; MYSKEN, 1994, 1996), podemos ainda acrescentar duas motivações:

- A **primeira**, tem a ver com o prestígio de que goza a língua “A” em relação à língua nativa do falante. Motivada pelo prestígio, uma palavra será utilizada, como empréstimo, da língua “A” pela língua “B”, não porque a palavra emprestada tenha falta de equivalente na língua “B”, mas porque os falantes de “B” consideram língua “A” como tendo maior estatuto e prestígio.
- A **segunda**, prende-se com a necessidade de manifestar a solidariedade social entre pessoas de classes sociais diferentes como forma de identidade entre ambas as classes.

Face a esta diversidade de funções, os empréstimos são designados de formas diferentes tendo em conta a sua origem, função assim como a forma como se integram na nova língua.

1.2.2 Estrangeirismos quanto à sua função: necessários e de luxo

De acordo com Vilela (1994), os *empréstimos necessários* configuram conceitos a que não corresponde qualquer palavra existente na língua e designam objetos desconhecidos na língua, ou melhor, são palavras que designam realidades não nomeadas num estado anterior da língua. O mesmo se passa com os estrangeirismos.

As comunidades necessitam constantemente de receber estrangeirismos, pois

elas não se bastam a si próprias, não dão conta das necessidades comunicativas da comunidade, uma vez que estão constantemente em intercâmbio/contato com outras comunidades.

(a) **jazz**: música moderna de origem negro-americana caracterizada pelo improvisado e pelas sonoridades e ritmos sincopados, basicamente extraídos do ragtime e do blues.

(b) **miss**: primeira colocada num concurso que elege a jovem mais bonita de um lugar ou a que obteve a preferência da maioria dos julgadores, com relação a outras qualidades

(c) **doping**: substância química que se dá a um cavalo para estimular o seu desempenho; substância química que se ministra ilicitamente a um atleta, afim de alterar-lhe por momentos o condicionamento físico, aumento-lhe a resistência e o desempenho muscular.

No português moçambicano, por exemplo, há muitos estrangeirismos necessários, principalmente vindos das línguas bantu:

(d) **Gwaza-muthini**: ritual comemorações efetuadas em fevereiro, que marcam a abertura da época de canhu⁵ e recordam a batalha ganha aos portugueses durante a época da colonização.

(e) **Kwassa-kwassa**: dança originária da República Democrática de Congo, caracterizada por ser sensual e exigir mais esforço na cintura.

(f) **Xiguinha**: tipo de prato feito a base de mandioca, *cacana* e amendoim; prato característico no sul de Moçambique.

(g) **Xigovia**: tipo de instrumento musical feito a partir de fruto de *massala* ou de *ncuácuá*. *Massala* e *ncuácuá* são plantas silvestres que dão frutos redondos, cheios de sementes muito duras e que quando maduras ficam com cor amarela.

(h) **Tchuva**: jogo praticado com pedras em pequenas covas feitas no chão.

Vilela (1994) considera *empréstimos/estrangeirismos de luxo* aqueles que recobrem conteúdos para os quais a língua importadora possui termos para referir tais realidades. Mas, apesar de existirem na língua unidades lexicais para referir tais conceitos, os falantes optam, normalmente, por termos estrangeiros pelo prestígio que a língua importadora possui.

Nota-se também que os falantes, na sua maioria, recorrem muitas vezes aos empréstimos do inglês pelo prestígio que esta língua goza – a língua inglesa funciona como língua franca em quase todo o mundo. Vejamos alguns exemplos deste

⁵ Fruto de uma planta de porte médio (nkanyi) do qual se faz uma bebida tradicional (ucanyi) bebida gratuitamente em várias etnias do sul de Moçambique. A época do consumo desta bebida é geralmente inaugurada pelas autoridades locais, acompanhada de bebida e danças tradicionais. É considerada patrimônio gastronômico e cultural moçambicano. Canhu é empréstimo de “ucanyi”.

fenômeno:

(a) *file* / ficheiro/arquivo (b) *marketing* / comercialização

(c) *fashion* / moda (d) *e-mail* / correio eletrônico

(e) *show* / espetáculo (musical, humorístico)

(f) *AIDS* (acquired immunodeficiency syndrome)/ SIDA (síndrome da imunodeficiência adquirida).

1.2.3 Integração de “novas” palavras na língua

A integração dos estrangeirismos na nova língua pode ser feita por três vias ou processos: decalque, adaptação, incorporação.

a) Decalque ou empréstimo semântico – trata-se de um empréstimo meramente conceptual que consiste na mudança semântica de uma palavra, de uma dada língua por influência de uma palavra estrangeira cujo significado adquire. Este surge quando a uma palavra existente se acrescenta um sentido novo, embora esta conserve o sentido anterior.

Por exemplo, a palavra *chapa* no Português brasileiro significa “qualquer peça plana, mais ou menos espessa, feita de material rígido ou resistente (metal, madeira, vidro, etc.); lâmina, placa; licenciamento do veículo⁶.” Mas atualmente este mesmo vocábulo significa “remendo que se coloca na roupa; veículo automóvel para transporte semi-colectivo de passageiros” (DIAS, 2002, p. 82).

b) Adaptações ou empréstimos lexicais– os empréstimos adaptam-se à língua receptora de tal modo que quase não percebemos que vieram de uma outra língua. Aqui o elemento lexical é traduzido literalmente, produzindo um novo sintagma que, de início, causa estranheza porque possivelmente não se formaria assim na língua, não fosse a imitação do empréstimo.

- O léxico proveniente das línguas bantu⁷:

(1) *kanganhiçar*: fazer confusão; aldrabar.

(2) *magussarinho*: planta trepadeira que dá o magussarinho; legume comestível de forma alongada com interior esponjoso.

(3) *timbileiro*: aquele que toca timbila

- Adaptações provenientes do inglês:

(4) futebol (*football*);

(5) bipar (*beep*);

⁶ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0.

⁷ Palavras consultadas no Minidicionário de moçambicanismos.

(6) deletar (*delete*).

2. Noção de moçambicanismos e debates recentes

Segundo Dias (2002, p. 20), denomina-se de moçambicanismos “todas as palavras (neologismos, empréstimos) que são mais tipicamente usadas em Moçambique e que mostram e particularizam a regionalização léxico-semântica do português em Moçambique.” A definição de Dias é incompleta pois ao nosso ver deve-se acrescentar os estrangeirismos. Essas palavras, resultam do contato que o português tem/teve com as línguas africanas ao longo da colonização e pós-independência.

As condições sociais, culturais, o nível de escolaridade são algumas das variáveis que participam neste comportamento linguístico. Partindo do princípio de que a língua muda com o tempo, é importante mostrarmos que as mudanças sempre ocorrem em primeira instância a nível lexical. Estudos sociolinguísticos mostram que a gramática é a última a ser afetada pela variação. Moçambicanismos são

indícios claros de afirmação de norma própria: na maneira original como adota o seu vocabulário de origem bantu ao sistema português divergindo inclusivamente da norma europeia (lusitana), no modo como simplifica a morfologia flexional do português, como começa a optar pela ordenação dos elementos frásicos na sequência discursiva e, sobretudo, como força o léxico do português a adaptar-se à mentalidade africana, tanto nos semas inerentes como semas classemáticos: o que implica, por vezes, uma reformulação do esquema frásico em alguns dos seus modelos proposicionais. (VILELA, 1995, p. 68)

Os moçambicanismos têm características próprias, específicas que criam uma diferença notável a nível fonético, semântico, lexical e morfo-sintático. As línguas naturais constituem configurações que mudam lentamente, moldadas pelo curso invisível e impessoal que é a vida da língua. Este fenômeno que pressupõe apropriação, recriação e enriquecimento da língua portuguesa por falantes moçambicanos, adaptando-a ao seu contexto sócio-cultural, segundo Dias (2002), constitui a **Moçambicanização** da língua. Em Moçambique, os linguistas se dividem em duas opiniões distintas, segundo Dias (2009b, p. 390):

Opinião 1: Um grupo que defende a oficialização imediata das mudanças em curso e adoção de uma língua portuguesa moçambicana nos órgãos oficiais, na escola e nos meios de comunicação de massas. Este grupo é, muitas vezes, movido

por sentimentos de nacionalismo, lealdade, orgulho e emancipação linguística.

Opinião 2: Outro grupo que afirma não existir uma língua portuguesa moçambicana e que há apenas uma variedade moçambicana em formação, pois não existem dados suficientes que permitem padronização de uma variedade moçambicana da língua portuguesa. Tais estudiosos defendem que as diferenças linguísticas, sincronicamente observáveis, não constituem verdadeiras mudanças linguísticas, pois estão sujeitas a muita variação e flutuação.

Se o português falado atualmente não foi o mesmo falado nos séculos passados em Portugal, por que o de Moçambique deve permanecer estático, imutável e sólido? Apoiamos primeira opinião, pois as mudanças nunca avisam nem alertam aos seus falantes. Estamos falando do “dinamismo das línguas”. “As mudanças se processam de forma gradual em várias dimensões, de forma silenciosa, atacando a parte lexical, passando pelo fonético, morfosintático até ao semântico.” (NARO, 2004, p. 43).

Para Naro, “a mudança linguística não é absolutamente mecânica regular a curto prazo.”. É por isso que os que apoiam a segunda opinião não se apercebem destas mudanças a que nos referimos: as variáveis sociais (idade, sexo, nível de escolaridade, grupo social) e as variáveis linguísticas. Cidadãos movidos pelo espírito de identidade, de afirmação e defesa do bem comum que é a língua têm recusado a existência de moçambicanismos. Várias críticas relacionadas aos estrangeirismos têm aparecido um pouco por todo lugar, principalmente nos meios de comunicação social. Leonel Magaia, jornalista do jornal “Notícias” reage às mudanças linguísticas dizendo:

Os efeitos da globalização são aterradores. Sobretudo numa sociedade como a nossa, que não tem criadas estratégias de filtragem, o chamado efeito peneira, dos efeitos nefastos e perniciosos, preferindo-os aos socialmente benéficos e sadios. Vai daí que temos uma sociedade a caminhar célere para a desestruturação, que se reflecte na evidente falta de identidade dos moçambicanos. Infelizmente, importamos construções alheias e forçamos a sua incorporação na nossa sociedade. Entendemos que o melhor vem de fora. Abrimos um boteco qualquer de venda de bugigangas e damos-lhe o pomposo nome de *souvenir`'s place*.⁸

Magaia recusa qualquer tipo de estrangeirismo no português falado em

⁸ Disponível em:

<<http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/contentx/1170815/20110127>>. Acesso em: 14 maio 2011.

Moçambique, considerando uma “britanização” desnecessária. Para Magaia estas “estrangeirices” empobrecem a língua, levam-nos para uma aculturação que provoca efeitos nefastos sobretudo na desestruturação linguística e identitária dos moçambicanos. A preocupação que o Magaia tem com a língua faz com que ele considere que há uma “fossilização do léxico nacional” pois algumas vezes este léxico tem sido usado em textos administrativos e protocolares.

Ora, a preocupação de Magaia é equiparada à do deputado Aldo Rebelo, no que toca ao projeto de lei 1.676/99. Acreditamos que as línguas não podem ser controladas por meio de leis. Ninguém foi preso, julgado e condenado por ter pronunciado/escrito um estrangeirismo sequer. Vale apenas mostrar o artigo 4.º, que diz o seguinte: “Todo e qualquer uso de palavra ou expressão e língua estrangeira, ressalvados os casos excepcionados nesta lei a sua regulamentação, será considerado lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma da lei”. Concluindo o debate, é importante saber que a língua não é propriedade individual. É do coletivo. Quem incorpora “novas palavras” é o povo. Não é vontade de individualidades. Assim, mesmo que fiquemos tristes com mudanças linguísticas, mesmo que promulguemos leis defensoras não adiantará em nada. Esses fenômenos linguísticos atendem as necessidades comunicativas dos falantes (usuários).

3 *Corpus*

Em todo mundo, a mídia tem desempenhado um papel importante na difusão e expansão da língua. No mundo agitado e globalizado é quase impossível se abster dos serviços prestados pela mídia. Segundo Neves (2003, p. 519), mídia “designa o conjunto de meios de comunicação. É uma forma portuguesa correspondente ao inglês *mass media*, que por sua vez, representa o plural neutro do substantivo latino *medium*, que significa meio.” No entanto, constitui *mass media*: o jornal, a rádio, a televisão, a internet, a revista, entre outras formas de comunicação.

A mídia moçambicana não fica alheia a estas mudanças. Muitas vezes, a inclusão de estrangeirismos tem como objetivo aproximar o leitor à sua realidade. Em outros casos é a inexistência do equivalente em português. Outras vezes ainda é por questão de estilo. Todas estas características podem ser observadas em todas mídias sem exceção.

O *corpus* para este trabalho foi recolhido no “Jornal Notícias”, o maior jornal público em Moçambique. Foram selecionadas 27 cartas de opinião em 2010-2011. As cartas selecionadas são de cidadãos de ambos os sexos, com nível de escolaridade básico completo. Todas as cartas foram escritas em português e selecionadas na página (*site*) do jornal *online*. Os temas tratados nas cartas são variados, desde temas da política, da economia, da cultura, saúde entre outros. Assim, os textos foram preparados e inseridos (formato .txt) no programa *Léxico-3*, com o qual pudemos analisar a frequência do léxico. A nossa especial atenção esteve concentrada nos empréstimos e estrangeirismos nas cartas.

3.1 Apresentação e discussão dos dados

3.1.1 Os estrangeirismos vindos de inglês

Para ilustrar a intervenção dos estrangeirismos nos mídias moçambicanos, observemos a seguir, alguns exemplos recolhidos nas cartas de opinião, do jornal “Notícias” em 2010 e 2011:

...modista ou estilista e muito menos uma “expert” nesta matéria, por isso... (6/4/2010)

...se a partir daí uma Renamo com um novo look (aparentemente), caracterizado por discursos altamente...(25/4/2010)

...desagrado com os meus compatriotas, aos pronunciamentos do mister Artur Semedo que, quanto a mim...(25/4/2010)

... a imprensa como um instrumento de marketing como se cura fosse...(29/6/2011)

...Sisulu na África do Sul, outra combatente contra o “apartheid”...(29/6/2011)

...nomeadamente Issa Hayatou, boss da CAF e vice da FIFA, recebeu 100 mil francos franceses em 1995, Ricardo Teixeira, presidente da CBF...(24/6/2011)

...prática de encurtamento de rotas é frequentemente desenvolvida pelos transportadores de 15 lugares, vulgo “ten years” que, movidos... (3/1/2011)

...águas turvas que, quanto a mim, é um grande habitat de mosquitos causador da malária, devido a uma mistura...(14/10/2010)

...ocupam as bermas da Estrada Nacional nº 1, na zona do “Drive-In”, não foi por falta de aviso e a indisciplina é tudo quanto... (18/10/2010)

...no interior do banco ou o sistema on-line do Barclays é deficiente... (14/9/2010)

... numa mina na África do sul, para ver “in loco” como compatriotas seus trabalham ou morrem naquele país...(5/7/2010)

... quando se entra no comboio, no machimbombo, no chapa fala-se da mesma coisa, que é o medo de as pessoas se encontrarem com os “ninjas”...(14/5/2010)

...tenha depositado esse dinheiro à prazo para servir-lhe de background...(13/1/2011)

... regional do poder do regime do “apartheid”, que, graças às

mudanças...(11/4/2011)

*... de prova as constantes subidas no “**ranking**” sobre o respeito aos ...*(7/3/2011)

*... por força do cenário de guerra civil (atendendo a género do movimento beligerante e o **modus operandis** dos mesmos nas suas incursões bélicas)...* (7/3/2011)

*... imediatos sem que antes resolvamos o eterno **deficit** de qualidade dos executores das nossas selecções nacionais ...*(31/03/2011)

3.1.2 Os estrangeirismos vindos de changana

*...e velocípedes (bicicletas e motorizadas), incluindo claro os **txovaxitaduma**, provocam, não poucas...* (10/4/2010)

*...no fim regressam às casas seguindo o mesmo ritual. A esteira, o **xiphefo** e o fósforo. Estão no mesmo local e depois...*(11/1/2011)

*...outros ainda optam por circular com **tchova** contendo banana, tomate, cebola, pimento e maçã de modo que o consumidor ...*(12/07/2010)

*...para não serem presos pelo homem branco para o **xibalo**, considerando-os vadios que passeiam...*(28/3/2011)

*...musa de msiro na cara e **mulala** nos lábios, cuja beleza outra igual...* (30/5/2011)

*...ou menos isto que te queria dirigir com o meu **axifeni** (parabéns) que tanto mereces! Que o todo poderoso Deus...*(16/7/2011)

*...católico, para dizer que o teu dom ultrapassa o catolicismo e o protestantismo. Valoriza-o. Até conheço **maziones** que te admiram e...*(16/7/2011)

*...da qualidade da nossa discussão política, intelectual e académica sobre a arte de governar um povo **massinguita**...*(26/7/2011)

*...por volta das 23 horas, eis que uma voz veio do fundo da mesa ao lado dizendo Cuidado com os **nhamakakatas**. Tomei o susto e...*(1/6/2011)

*...nacional de futebol, os **Mambas**, Mart Noij desmentiu publicamente que tenha prometido, em contrato assinado, qualificar a equipa de todos...*(15/6/2011)

Os exemplos que acabamos de apresentar demonstram a inserção dos estrangeirismos nos *mass medias* moçambicanos. Este fenómeno não acontece nas “cartas de opinião”. Muitos jornalistas estão cientes deste fenómeno linguístico e é por isso que sempre colocam essas palavras entre aspas. As palavras destacadas em 3.1.1 e 3.1.2 provêm de estrangeirismos e empréstimos vindos do inglês e do xichangana. Nas cartas encontramos estrangeirismos vindos de várias línguas, mas

centralizamos nossa pesquisa naqueles que vêm do inglês e do xichangana. As palavras “mambas” e “maziones” são empréstimos. Ocorreu a transformação das palavras mamba⁹ (plural **timamba**) e muzione¹⁰ (plural **mazione**). Para adaptação na língua portuguesa aplicou-se o singular (mamba), acrescentando o morfe **-s** que é a marca de plural para muitos substantivos em português.

A segunda palavra, **mazione**, é plural e assim se transformou para português tendo sido acrescida a marca do plural **-s**, característica de muitos substantivos na língua portuguesa. Este comportamento é frequente na passagem de estrangeirismos para empréstimos no português moçambicano.

- a) O meu pai levou **malassas**.
- b) Os **timbilas** tocam demais.
- c) Ontem vimos **palapalas** na floresta.
- d) Esses **tchovas** impedem a passagem.

Os estrangeirismos vindos de inglês, também são sujeitos às regras do português. Mas em muitos casos há dificuldades na transformação para plural. Vejamos os casos de:

ten-years é “um combatente de luta armada de libertação nacional”. Mas também é “uma espécie de rato muito pequeno, difícil de ser eliminado e que se reproduz com muita facilidade.” (DIAS, 2002, p. 223). Esta palavra se mantém intacta e não tem alteração no singular e no plural. Concluimos que esta palavra se mantém estrangeirismo.

teacher, por exemplo, não é transformada para o plural.

Exemplo: *O meu **teacher** na veio.* Plural: *Os meus **teacher** não vieram.*

slow *dança de ritmo suave, executada aos pares abraçados, ao som de música romântica,* (DIAS, 2002, p.216).

Exemplo: *O **slow** é a minha música preferida.* Plural: *Os **slow** são nos animam.*

Off: *cansado, estafado, saturado* (DIAS, 2002, p.188).

Exemplo: *Hoje estou **off**.* Plural: *Hoje estamos **off**.*

⁹ Cobra muito venenosa que ocorre em África, que tem a capacidade de imitar sons de animais tais como: galinha, cabrito.

¹⁰ Indivíduo que professa a religião zione.

Concluimos que as palavras oriundas das línguas bantu facilmente se transformam para plural enquanto as que provêm do inglês se mantêm. Estes fenômenos ocorrem na fala dos dois sexos. A formação acadêmica e a experiência profissional fazem com que cada falante tenha seus léxicos específicos. Os estrangeirismos *teacher*, *slow*, *off* ocorrem em percentagem maior nos jovens enquanto que *ten-years* ocorreu mais em pessoas ligadas à política.

4 Considerações finais

Os estrangeirismos e empréstimos são fenômenos linguísticos. Moçambique sendo um país multilíngue não pode estar isento aos contatos linguísticos. São estrangeirismos vindos das línguas bantu e também de línguas europeias. Os estrangeirismos variam de um lugar para o outro. Os contextos sociais, os interesses culturais fazem com haja variações. Em Moçambique, nunca falamos português tal como se fala em Lisboa. O Brasil, por sua vez, nunca falou português tal como se fala em Angola e por aí em diante. A língua é a mesma mas os contextos sociais e culturais fazem com que haja esta diversidade linguística.

Neste trabalho procuramos mostrar os conceitos de estrangeirismos e empréstimos na nossa visão e tentamos enquadrá-los no contexto do português moçambicano. O português moçambicano é uma realidade linguística. Pesquisas feitas na área de variação linguística e mudança demonstraram que as mudanças nunca param desde que haja falantes.

As línguas bantu no território moçambicano nunca tiveram estatuto de língua oficial, mesmo sendo língua materna para 94% da população. Sempre foram abnegadas pela política linguística para contextos de comunicação informal, mas elas se manifestam na língua portuguesa através do processo de empréstimos e estrangeirismos. O fenômeno de mudanças através de estrangeirismos é ditado pela convivência entre pessoas de diferentes culturas, pessoas de diferentes nações, falantes de diferentes línguas no mesmo espaço geográfico. O Português de Moçambique é originado pela convivência do português com as mais de vinte línguas africanas espalhadas pelo país; mistura de culturas; interação entre os moçambicanos entre si e com os povos de outros países que fazem fronteira com o país.

O avanço tecnológico através da *internet* tem dado maior espaço para que haja interação entre pessoas. A língua inglesa parece ganhar mais espaço na arena mundial. As línguas mudam e sempre mudarão. As palavras estrangeiras podem mudar ortograficamente, outras vão se manter mas mudando a sua fonética, o importante é que tenhamos a língua como um instrumento de comunicação e de livre expressão. Para terminar, gostaríamos de tranquilizar a todos os que pensam que a língua se deteriora com empréstimos e estrangeirismos, dizendo o seguinte:

Não há dúvida de que a língua de civilização que nos serve é o português. Além do mais, ela não está nem um pouco em perigo de perder essa posição privilegiada: apesar do que se fala dos progressos do inglês em certas áreas, o português continua firme como o veículo de todos os aspectos da cultura brasileira. (PERINI, 2003, p. 33)

Sublinhamos também que a língua portuguesa é uma só. Mas ela tem variações de todo tipo e em diferentes lugares onde ocorre. Os estrangeirismos e os empréstimos sempre ocorrem e participam na formação do português contemporâneo. Estes fenômenos não perigam em nada a língua portuguesa, mas apenas particularizam as peculiaridades geográficas do português. Os estrangeirismos no Brasil, em Angola, na Guiné-Bissau e em outros lugares da lusofonia não são iguais. Do latim *omnibus* surgiram as palavras: ônibus, machimbombo, autocarro, toca-toca, otoparro, autobus, auto-ônibus e microlete formas diferentes para designar o mesmo referente na lusofonia.

Os estrangeirismos e os empréstimos estão presentes não só na *mass media*, mas também na comunicação cotidiana, na música, na gastronomia, nos ritos e outras cerimônias tradicionais até no esporte, concretamente no futebol. Ninguém mais hesita, nem questiona as palavras *show*, *pendrive*, *shorte*, *hot dog*, *sandwich*, *abajur*, *ateliê*, *esporte*, *macarão*, *metrô*, *rali*, *sutiã*, *tênis* e muitas outras quanto a sua origem. Elas já são da língua portuguesa falada no Brasil. Os vários exemplos apresentados ao longo do trabalho ilustram os estrangeirismos e empréstimos do português falado em Moçambique.

Referências

APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilinguismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona: Ariel Linguística, 1996.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. in FIORIN, J. L.; PETTER, M. (ors). *África no Brasil: A formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, H. N. Os empréstimos lexicais das línguas bantu no português. in: *Actas do Simpósio Nacional sobre língua portuguesa em África*. Santarém: Escola Superior de Santarém, 1991.

_____. *Minidicionário de moçambicanismos*. Maputo: Imprensa Universitária, 2002.

_____. A norma padrão e as mudanças linguísticas na língua portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique. In DIAS, H. N. (org). *Português moçambicano: Estudos e reflexões*. Maputo: imprensa universitária, 2009.

_____. *Português moçambicano: Estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa Universitária, 2009b.

FREITAS, T.; RAMILO, M. C.; SOALHEIRO, E. O processo de interação dos estrangeirismos no português europeu. In MATEUS, M. H. M.; NASCIMENTO do, F. B. (orgs). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Caminho, 2005.

GARCEZ, P.; ZILLES, A. M. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In FARACO, C. A. (Org). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

GONÇALVES, C. A. F.; FERREIRA, D. C.; CUNHA, J. M. De J. et al. *O uso do estrangeirismo na língua portuguesa*. Lisboa: Revela, 2011.

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE, 2007.

JORNAL NOTÍCIAS. Opinião. Janela (In) discreta: Da blogue linguagem à neobritanização da sociedade. Disponível em :
<<http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/contentx/1170815/20110127>>.
Acesso em: 14 maio 2011.

MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Assembleia da República, 2004.

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In MOLLICA, M. C. ; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: O tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. M. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003.

PERINI, M. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola, 2004.

Portal da Língua Portuguesa. Dicionário de estrangeirismos. Disponível em:
<<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=estrangeirismos&act=list>>. Acesso em: 14 maio 2011.

POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2002.

PROJETO DE LEI Nº 1676 de 1999. Dispõe sobre a proibição de uso de estrangeirismos no português do Brasil.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. in SILVA da, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar: Investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

SEQUEIRA, F.J. M. *Rol de estrangeirismos e respectivas correspondências em português de lei*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco, 1962.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

_____. *Ensino da língua portuguesa: Léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

WIKIPÉDIA. Chauvinismo. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Chauvinismo>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

Recebido em 29 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras-(UNESP – Araraquara). E-mail: alextimbana@gmail.com.

Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais

Literacy: reading and writing social practices in the teaching of additional languages

Cláudia Helena Dutra da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este trabalho visa a refletir sobre o ensino de línguas adicionais voltado para o desenvolvimento do letramento, ou seja, voltado para uma prática pedagógica que contemple a leitura e a escrita como ações sociais. O trabalho baseia-se nos estudos sobre letramento que entendem letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007). O artigo está dividido em três seções: na primeira, apresento o conceito de letramento; na segunda, defendo o letramento como meta educacional da escola; na terceira, apresento estudos sobre letramento e ensino de línguas adicionais e discuto a avaliação a partir da discussão aqui proposta.

Palavras-chave: Letramento. Práticas sociais. Leitura. Escrita. Línguas adicionais.

Abstract: This paper aims to reflect on additional language teaching focusing on the development of literacy, i.e., on a pedagogical practice that beholds reading and writing as social actions. It is based on literacy studies that view literacy as a set of social-cultural practices involving the technology of writing (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007) in their constitution. The article is divided in three sections: the first one discusses the concept of literacy; the second one advocates literacy as the educational aim of schools; finally, studies on literacy and additional language teaching are presented, and the concept of assessment is discussed.

Keywords: Literacy. Social practices. Reading. Writing. Additional languages.

1 Letramento como prática social situada

O termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16)¹. Esse conceito, segundo Soares (2006, p. 17-18), diz respeito ao estado ou à condição assumida pelos que aprendem a ler e escrever. A esse conceito está relacionada a ideia de que – tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas. Assim, ao aprender a ler e escrever, ao tornar-se alfabetizado, ao adquirir a “tecnologia” – a habilidade do ler e escrever – e ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. Contudo, a autora (SOARES, 2006, p. 37) salienta que é importante entender que os estudos sobre letramento – ao apontarem que indivíduos ou grupos sociais que se envolvem com práticas sociais de leitura e escrita sofrem consequências sociais – não estão fazendo referência propriamente ao ato “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”.

Soares ainda chama a atenção para o fato de que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**” (SOARES, 2006, p. 24; grifos da autora), pois esse indivíduo pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes. Se ele solicita, por exemplo, que outras pessoas lhe leiam placas, cartas, avisos, se ele se interessa que outros façam a leitura de jornais para ele, esse indivíduo está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.24). Do mesmo modo, uma criança que ainda não foi alfabetizada pode já ser letrada se participa de eventos de letramento tais como ouvir histórias antes de dormir, ler caixas de cereal, ler placas de sinalização como a de parar, interpretar comerciais de TV. Esses são eventos nos quais os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito. A esse respeito, Heath (2001) explica, como veremos mais adiante, que cada comunidade tem uma relação com o uso que faz da leitura e da escrita para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita é importante compreender a relação entre alfabetização e letramento. Scribner e Cole (1981, p. 236) entendem letramento como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para produzi-la e

¹ O uso inicial do termo “letramento” no Brasil é creditado à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita* (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Alguns autores discutem a noção de alfabetização de um modo mais amplo, entendendo-a como sinônimo de letramento (ver FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 2004).

disseminá-la”². Para os autores, o que identifica o letramento não é saber ler e escrever, mas conseguir usar esse conhecimento para propósitos específicos em determinados contextos de uso. Portanto, de acordo com Soares (2006, p. 19), a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois se considera alfabetizado o indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam. No entanto, é importante lembrar que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

De acordo com o que discutimos, podemos entender que o letramento não é uma habilidade, portanto seria estranho falar em “ensinar ou aprender letramento”. Se pensarmos em tudo o que envolve uma situação em que se utiliza a língua escrita, como, por exemplo, na leitura cotidiana de um jornal, em que perceberemos que as capacidades envolvidas nesse evento de letramento vão além do que se pode ser ensinado ou aprendido na escola. Desde o momento em que o leitor opta por fazer uma assinatura até o momento em que recebe o jornal em sua casa, ele utilizou diversos saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, etc.; assim como quando olha a primeira página em busca de algo que o interesse, quando faz relações entre as fotos, as legendas e as informações verbais. Esses e outros conhecimentos fazem parte da prática letrada de ler jornal. O letramento é, na verdade, bastante complexo, pois envolve não apenas uma habilidade ou competência do leitor, mas também múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades. Na escola, podemos pensar, por exemplo, em ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social, em criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. Assim, em vez de dizer que todos os alunos estão aptos a aprender o letramento, podemos entender que todos os alunos estão aptos a participar dessas situações complexas (ver também STREET; STREET, 1991; HEATH, 2001).

Cabe ainda salientar que o letramento não está relacionado somente com a língua escrita. Assim como o conceito trata dos usos da língua escrita não somente na escola, mas em qualquer outro contexto, ele também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. A escola, por exemplo, transforma a oralidade de seus alunos através da introdução do código da escrita,

² [...] a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it.

tanto superimpondo marcas formais da fala letrada, bem como acrescentando alguns gêneros para descrever tarefas independentes do contexto. Conforme Cook-Gumperz (2006, p. 3), a partir de uma perspectiva sociolinguística, oralidade e língua escrita são diferentes, mas são facetas que sustentam o uso da língua. A autora considera letramento como “um fenômeno sociocultural no qual letramento e oralidade coexistem dentro de um sistema comunicativo mais amplo não como opostos, mas como modos diferentes de realizar os mesmos fins comunicativos”³ (COOK-GUMPERZ, 2005 apud COOK-GUMPERZ, 2006, p. 3).

Street (1984; 1993; 1995) traz contribuições importantes para a discussão sobre letramento ao tratar da distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo, o fenômeno do letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social. Segundo o autor (STREET, 1993, p. 5), o modelo autônomo aborda o conceito de letramento em termos técnicos, trata-o como se pudesse ser independente do contexto social, como se fosse uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade pudessem ser derivadas de seu caráter intrínseco. Em contrapartida, o autor argumenta que o modelo ideológico busca entender letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam. Assim, esse modelo defende uma visão culturalmente sensível de práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para outro. Street (1984, p. 65) acrescenta que a tecnologia da escrita “é um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticos e ideológicos e suas formas particulares tem que ser explicadas com relação a esses processos”⁴.

Além do próprio conceito de letramento, outros dois conceitos são importantes para esta discussão: eventos de letramento e práticas de letramento. Práticas de letramento, de acordo com Barton (2007, p. 37), são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento, sendo que evento de letramento se refere a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação”⁵ (HEATH, 2001, p. 319). Street (2000, p. 20) sustenta o uso do termo práticas de letramento por entender que ele foca em “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”⁶ e define o termo eventos de letramento como “atividades nas quais o letramento tem um propósito”⁷ (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144). Em concordância com esses autores, Barton (2007) defende uma abordagem ecológica, que entende as práticas de letramento como um sistema complexo que influencia e é influenciado pelo ambiente. Essa abordagem “tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades

³ [...] a sociocultural phenomenon where literacy and orality coexist within a broader communicative framework not as opposites, but as different ways of achieving the same communicative ends.

⁴ [...] it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

⁵ [...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies.

⁶ [...] social practices and conceptions of reading and writing.

⁷ Literacy events are activities where literacy has a role.

humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem”⁸ (BARTON, 2007, p. 32). Segundo Bartlett e Holland (2002, p.11), “um foco em práticas de letramento incorpora não apenas os contextos sociais, políticos e históricos dos eventos de letramento, mas também as relações de poder social que os envolvem”⁹ (ver também GEE, 2004).

A discussão dos conceitos apresentados é de grande relevância para este trabalho, pois esclarece o que entendemos por letramento e vem ao encontro dos objetivos para o ensino de línguas adicionais¹⁰ (doravante LA) na escola, a serem discutidos mais adiante. Busca-se aqui discutir o ensino e a aprendizagem de LA na escola através de uma abordagem que compreenda a leitura e a escrita como ações sociais, propondo que o desenvolvimento das aulas foque em questões pertinentes à vida dos alunos e em ações que eles realizam na sociedade.

2 Letramento, política e educação linguística na escola

Britto argumenta que a adoção do conceito de letramento proporciona um avanço teórico e prático, pois possibilita

deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social. (BRITTO, 2003, p. 13).

No entanto, o autor (BRITTO, 2003, p. 13-14) salienta que o conceito de letramento não pode ficar limitado à área dos estudos da linguagem, pois ele é, acima de tudo, “uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa”. Logo, para que possa contribuir para a reflexão e a prática educativa, esse conceito precisa relacionar-se com outras áreas do saber, considerando questões relativas à produção e circulação do conhecimento (escolar e não escolar) e não deve ser um substituto do conceito de alfabetização.

⁸ [...] aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning.

⁹ A focus on literacy practices incorporates not only the social, political, and historical contexts of literacy events, but also the relations of social power that envelop them.

¹⁰ Utilizo o termo língua adicional, como proposto nos Referenciais Curriculares (RGS, 2009), tendo em vista que essa língua é uma adição a outras que fazem parte do repertório dos alunos e está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e de diversas nacionalidades, sendo comum não se poder identificar nativos e estrangeiros.

A partir dessas reflexões, percebe-se que a introdução do conceito de letramento proporcionou novos e significativos contornos ao debate em torno da educação linguística, entendida aqui como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Para os autores (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 68), a tarefa mais urgente, nesse momento, é promover uma reflexão e uma ação que sejam capazes de articular tanto as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade quanto as políticas públicas de ensino de língua, assim como a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola, o que entendemos ser fundamental também na prática escolar em relação às LA. Britto (1997 apud BRITTO, 2003, p. 18) defende que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Logo, o papel da escola não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas letrar, criar condições que permitam que os indivíduos exerçam a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas. Criar essas “condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Portanto, como argumentam os Referenciais Curriculares do RS (doravante RC), “a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas” (RGS, 2009, p. 17).

Apesar dos novos contornos trazidos pelo conceito de letramento à educação linguística, Britto (2003, p. 12) chama a atenção para o fato de que ainda há muita divergência nas interpretações desse conceito. Essa visão é fortalecida por Cook-Gumperz (2006, p. 2), que aponta que “alguns dos problemas que surgem aos discutir qualquer preocupação contemporânea com letramento podem ter origem em questões complexas que envolvem tentativas de definir o próprio conceito de letramento”¹¹. Britto também coloca, em relação a essas divergências sobre o

¹¹ Some of the problems that arise in discussing any contemporary concern with literacy may well derive from the complex issues that surround attempts to define literacy itself.

conceito, que há uma forte tensão entre uma tendência mais tecnicista e outra mais política. A tendência tecnicista “nega qualquer associação entre educação e política, centrando todo o debate nas questões de método e nos aspectos psicossociais do ensino e aprendizagem”. Já a tendência política parte “do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são política. A educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade” (BRITTO, 2003, p. 12-13).

Com base nessa discussão, Kleiman (1995, p. 58) sugere que podemos concluir que o modelo ideológico do letramento faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas quando nossos objetivos são os de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, cujos objetivos de ensino são “a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área” (MORAES; KLEIMAN, 1999, p. 101). Para Moraes e Kleiman (1999, p. 91), a escola tem como principal tarefa ajudar os educandos a desenvolver sua capacidade de construir relações e conexões entre os nós que encontramos ao longo de toda essa rede de conhecimento que nos cerca, tarefa que se torna mais difícil de realizar quando não se parte desse modelo de letramento. Segundo Cook-Gumperz (2006, p. 9), é preciso entender que

a aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem de letramento ocorre em ambientes sociais através de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno. É o propósito dos espaços educacionais tornar possível essa construção compartilhada¹².

Levando em consideração os pressupostos desse modelo de letramento, os RC (RGS, 2009) apontam que, quando optamos pela promoção da educação linguística, nosso principal objetivo de ensino passa a ser criar oportunidades para que nossos alunos reflitam sobre questões relevantes para a vida dos participantes da comunidade escolar, de modo que eles possam participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais confiança e desenvoltura tanto em contextos conhecidos quanto em novos (p. 128). O documento acrescenta que “os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (p. 131).

¹² [...] learning is not just a matter of cognitive processing in which individuals receive, store and use certain kinds of instructional messages organized into a body of school knowledge. Literacy learning takes place in a social environment through interactional exchanges in which what is to be learnt is to some extent a joint construction of teacher and student. It is the purpose of educational settings to make possible this mutual construction.

Sob essa perspectiva, podemos pensar em língua e cultura como elementos bastante próximos, nos encontros com “a língua do outro”, proporcionados pela aula de LA, visto que o propósito não está primeiramente em conhecer o outro, mas a si próprio. Além disso, esses encontros servem para reflexão e informação sobre as realidades locais dos alunos, devido ao enfrentamento que a educação linguística pode promover com esse “outro” em aulas de LA (RGS, 2009, p. 131). Nesse sentido, algumas perguntas essenciais no ensino de línguas visando à educação linguística são:

Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (RGS, 2009, p. 134).

Dessa forma, entendemos neste trabalho que é responsabilidade da escola possibilitar uma leitura crítica da realidade, para constituir-se como um espaço destinado à construção da cidadania, que venha a reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos pela transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 48). O ensino precisa estar voltado para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Esse deve ser o objetivo da escola: buscar que todas as disciplinas visem ao desenvolvimento do letramento e contribuam para a construção da cidadania dos educandos. Nesse sentido, a aula de LA deve estar associada às práticas sociais dos alunos e das comunidades em que eles transitam, visando sempre a incluir os letramentos desses alunos e a propiciar oportunidades para que tenham acesso a novos letramentos.

3 Letramento e ensino de LA

Segundo Schlatter e Garcez (2001, p. 4), “uma das críticas atuais mais contundentes em relação ao ensino de línguas tem sido justamente com relação à sua dissociação da realidade social da comunidade, [...] e seu conceito subjacente de linguagem, meramente estrutural e estritamente funcional”. Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 20) aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético,

numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Sob essa perspectiva, entendemos neste trabalho que desenvolver somente o conhecimento sistêmico da LA não colabora para uma atuação do indivíduo com mais autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita. É preciso, portanto, que o trabalho com LA envolva a interação com diferentes textos que partam das práticas sociais dos alunos e de suas comunidades. Não é possível construir significados nas aulas de LA a partir do trabalho descontextualizado com o conhecimento sistêmico. Isso não quer dizer, como já afirmei, que o conhecimento sistêmico não deva fazer parte do nosso plano de ensino, mas ele não pode ser nosso único objetivo nem pode ser desenvolvido aparte dos sentidos construídos nas práticas sociais.

Na orientação apontada por Britto (2003, p. 16), segundo a qual o educando tem “de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita”, a proposta de ensino de línguas não está restrita às habilidades “mecânicas” de ler e escrever; ela visa a proporcionar aos alunos oportunidades para fazer uso de diferentes materiais escritos e orais, para que eles consigam compreendê-los, interpretá-los, compreender informações desses textos que sejam relevantes para suas realidades, fazer relações com seus contextos sociais; de modo que a leitura e a escrita sejam usadas para uma prática social. Contudo, para desenvolver esse tipo de trabalho, é de fundamental importância não se esquecer de ancorá-lo no conhecimento que o educando traz de suas vivências anteriores:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (BRASIL, 1998, p. 32)

A respeito da discussão sobre os objetivos e o papel da escola, Schlatter (2009, p.14) acrescenta que a escola deve criar oportunidades tanto de leitura quanto de escrita que tratem de diferentes gêneros do discurso; tenham graus diferentes de planejamento e formalidade, ou seja, envolvam diferentes interlocutores; apresentem sequências discursivas variadas e propósitos diversos, como argumentar, reclamar, informar, etc. Não se pode esquecer que as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, com que objetivo, etc.) são diferentes para cada uso de linguagem, portanto as tarefas propostas na escola devem visar o reconhecimento

dessas situações e focalizar atividades de compreensão e reação ao texto que sejam coerentes com o gênero a ser trabalhado.

No entanto, para podermos desenvolver um trabalho sob essa perspectiva, precisamos buscar compreender o que significa aprender uma LA. De acordo com os RC, “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio” (RGS, 2009, p. 131). A partir desse ponto de vista, entendemos que o ensino de LA “serve, mais amplamente, ao letramento, isto é, objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa” (RGS, 2009, p.134) e uma forma de tornar isso possível é através de uma prática pedagógica que tenha como base os gêneros discursivos no ensino de línguas.

Os RC (RGS, 2009, p. 132) apontam como justificativa para essa proposta de ensino de LA o fato de que essas línguas podem criar oportunidades para que os alunos ampliem seus espaços de participação no aqui e agora, tanto na sala de aula quanto na vida cotidiana. Espera-se que os alunos possam compreender melhor o que se passa com eles, em sua comunidade, estado, país, porque trataram dessas questões nas aulas de línguas através de discussões sobre textos que são relevantes para suas vidas. Nesse sentido, o documento coloca como objetivos do ensino de LA a educação linguística e o autoconhecimento, a educação linguística e o letramento e a educação linguística e a proficiência para ler, escrever e resolver problemas. Podemos, assim, perceber que todos os objetivos apresentados para o ensino de LA estão ligados pelo conceito de educação linguística, o que dá ao ensino um enfoque em questões relativas às práticas sociais dos alunos e das comunidades de que fazem parte, deixando de lado um ensino meramente embasado em conhecimento sistêmico.

De acordo com os RC (RGS, 2009, p. 48) – que defendem que “o sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação” –, se nosso objetivo de ensino de LA é promover o letramento e, assim, oportunizar que os alunos participem em diferentes contextos de uso da língua, precisamos pensar nossa avaliação a partir desse mesmo critério. Segundo Luckesi (1996, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Dessa forma, na perspectiva do letramento, vê-se avaliação como uma prática mais voltada para o processo, contrária a uma concepção mais tradicional, exclusivamente focalizada no produto e sem implicações nas práticas de ensino ou de aprendizagem. Neste contexto, torna-se fundamental que o aluno perceba o que aprende, identifique as suas dificuldades e seja capaz de buscar novas aprendizagens. O professor deve ser capaz de questionar as suas práticas e analisar os resultados obtidos, através de uma atitude supervisora, bem como envolver o aluno na sua aprendizagem, transformando-o em coautor de todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia. Ao problematizar a prática através da reflexão, o professor tenta encontrar soluções para os problemas com que se depara. Isto implica que ele tenha de ser continuamente supervisor dessa prática e a reveja de forma

sistemática. A avaliação é também um instrumento que demonstra o comprometimento do professor com o processo de ensino e aprendizagem. Deve ser utilizada para diagnosticar o que está acontecendo, como este processo está se desenvolvendo, para ver se são necessárias mudanças no modo como o trabalho vem sendo construído em sala de aula. Nesse sentido, “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p. 7).

De acordo com os RC (RGS, 2009, p. 12), “a referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo”. O documento ainda afirma que “não basta a prática de sala de aula adotar a pedagogia de projetos, com tarefas que promovam o uso e a reflexão sobre a língua; é preciso que a avaliação da aprendizagem seja coerente com essa prática” (p. 165) e que “a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar” (p. 49). Assim, segundo Luckesi (1996, p. 33), pode-se entender que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Essa decisão deve ser tomada para ajudar os alunos a melhorar no processo de aprendizagem e não para julgá-los ou classificá-los, visto que uma avaliação classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento e vê o conhecimento apenas de uma dimensão individual, ignorando que ele é, na verdade, um produto socialmente construído, como constata Britto:

Na sociedade industrial, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Esta sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. O que uma pessoa sabe e faz isoladamente é muito distinto do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas solicitadas em situações sociais reais. Há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente. (BRITTO, 2003, p. 12).

Desse modo, o sucesso da aprendizagem de língua, que, na maioria das vezes, está vinculado à obtenção de uma determinada proficiência linguística, à capacidade de repetir o conhecimento metalinguístico e ao domínio do sistema, começa, em contrapartida, a ser visto a partir de um conceito de uso de linguagem

entendido como resultado da ação social conjunta dos participantes. “O conceito de proficiência linguística e sucesso na educação linguística passa de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”, aproximando-se do conceito de letramento e do objetivo de ensino de LA nas escolas, a promoção do letramento (SCHLATTER; GARCEZ, 2001, p. 4; ver RGS, 2009, p. 129-130). Nesse sentido, entendo que nas aulas de LA devemos pensar em *proficiência para* a participação dos indivíduos em determinadas situações de uso da linguagem, sendo que são esses usos da linguagem que devem ser os objetivos de ensino e os critérios de avaliação.

Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARTLETT, L.; HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing Journal*, v. 2, n. 1, p. 10–22, 2002.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.
- GEE, J. P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUCKESI, C. C. A avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*. Porto Alegre, n. 12, fev./abr. 2000.
- MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. *Leitura e*

interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social, 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - A linguagem como prática social*, 2001.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. MARTIN-JONES e K. JONES (Ed.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. Literacy as social practice. In: _____. *Literacy: an advanced resource book*. Oxon/New York: Routledge, 2007.

STREET, J. C.; STREET, B. V. The schooling of literacy. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Ed.). *Writing in the community*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

Recebido em 7 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

Professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: claudia.helena@ufrgs.br.

As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico

Concepts of language and dialect and sociolinguistic prejudice

Djiby Mané

Universidade Estadual de Goiás (UEG – Formosa)

Resumo: Este artigo consiste em conceituar e distinguir os termos língua e dialeto no intuito de trazer soluções sobre a confusão que se faz a respeito de se uma determinada variedade linguística é língua ou dialeto. Essa confusão parece ocorrer quer por falta de conhecimentos linguísticos, quer por puro preconceito. Conceituar língua e dialeto não é uma tarefa fácil. Acredita-se que variedades de línguas são muitas vezes chamadas de dialetos por várias razões: elas não são conhecidas como línguas literárias, os falantes de uma determinada língua não têm seu próprio Estado, sua língua não tem prestígio ou porque são socioeconomicamente desfavorecidos. Assim, para esta distinção, tomaremos em consideração, além de fatores linguísticos, fatores históricos, geográficos e sociopolíticos. A metodologia de pesquisa é de cunho bibliográfico baseada em teóricos tais como HAUGEN (1966), TRUDGILL (1980) e WEINREICH (1974). Além disso, foram colhidas ocorrências linguísticas mais frequentes no dia a dia dos falantes.

Palavras-chave: Língua. Dialeto. Variedade. Preconceito.

Abstract: This article aims at conceptualizing and distinguishing between the terms language and dialect in order to provide solution to the confusion about whether a given linguistic variety is a language or a dialect. This confusion seems to be due to either lack of knowledge on linguistics or just prejudice. Conceptualize language and dialect is not an easy task. It is believed that language varieties are often called dialects for various reasons: they are not known as literary languages; their speakers do not have their own state; their language does not have prestige; or they are socioeconomically disadvantaged. In order to make this distinction, besides linguistic aspects, we will take into account historical, geographic, and sociopolitical factors. According to its methodology this was a bibliographic research based on theorists such as HAUGEN (1966), TRUDGILL (1980) and WEINREICH (1974). However, the most frequent linguistic occurrences in daily activities of the speakers were also registered.

Keywords: Language. Dialect. Variety. Prejudice.

Introdução

“Você fala que dialeto?” para um angolano e “você fala que língua?” para um europeu, são perguntas muito frequentes no dia a dia das pessoas. Mas, afinal, somente os europeus têm língua? Língua é apenas uma questão de prestígio? O objetivo deste artigo é conceituar os termos língua e dialeto na tentativa de não somente melhor compreender a diferença entre essa dicotomia, mas também tirar a dúvida de muitas pessoas quanto a posicionar-se se determinada variedade linguística é língua ou dialeto. Acreditamos que este estudo será importante não somente numa perspectiva conceitual, mas também por mostrar que o termo “língua” é muitas vezes associado ao prestígio social, econômico, geográfico e histórico, gerando assim um preconceito linguístico. Assim, para esta distinção, tomaremos em consideração, além de fatores linguísticos, fatores históricos, geográficos e sociopolíticos. Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica que consiste em fazer uma leitura de teóricos que já tratam do assunto entre eles HAUGEN (1966), TRUDGILL (1980) e WEINREICH (1974). Além disso, foram colhidas algumas ocorrências linguísticas mais frequentes no dia a dia dos falantes.

Conceito de língua e dialeto

Não há sociedade sem linguagem. Esta, por sua vez, manifesta-se sob a forma de inúmeras línguas, que variam no tempo e no espaço. A maioria das sociedades é plurilíngue, mas os diversos idiomas que coexistem raramente têm a mesma função.

Afirmar com exatidão o número de línguas faladas no mundo é uma tarefa muito complexa devido à ambiguidade dos termos “língua” e “dialeto”. A dicotomia “língua” e “dialeto” é melhor compreendida dentro da linguística que, por definição, é a ciência da linguagem. A língua, um dos componentes dessa dicotomia, é o elemento fundamental no estudo dessa ciência. A diversidade de conceituação do termo “língua” nos leva a tentar fazer distinções entre as línguas específicas como o francês, o português e mandarim, da língua em geral. Para as línguas específicas, muitos linguistas acreditam que todas elas tenham importantes propriedades comuns, e para a língua em geral, cada língua particular é uma combinação dessas propriedades universais com um certo número de características, muitas vezes idiossincráticas.

Língua e dialeto são termos que apresentam certa ambiguidade de sentido, o que torna difícil seu entendimento. Não há consenso universal sobre os critérios usados para distingui-los, embora exista um número de paradigmas que se torna, às vezes, resultados contraditórios. Língua e dialeto são duas denominações que se aplicam a aspectos diferentes, mas não opostos, do fenômeno extremamente complexo que é a comunicação humana.

Para os gerativistas, não há relevância na distinção entre língua e dialeto. Eles baseiam seus argumentos na distinção entre língua interna (Língua-I) e língua externa (Língua-E). A Língua-I é basicamente um idioleto, isto é, um sistema individual de uma língua. A Língua-E, por outro lado, tem sido definida como uma série de sentenças produzidas por uma população falando uma língua particular. Idioletos e línguas comuns representam diferentes níveis de abstração. Os primeiros são níveis de abstrações da fala, os últimos são extrapolações que podem ser caracterizadas como conjuntos de Línguas-I. Não se pode falar em mudança, que é identificada em nível da população, sem aceitar a existência de um conjunto de língua-I (MUFWENE, 2001, p. 2).

A linguística moderna reconhece que o *status* de língua e dialeto não é somente determinado por critérios linguísticos, mas é também o resultado de um desenvolvimento histórico, geográfico e sócio-político, fatores levados em consideração para distinguirmos língua e dialeto.

Língua e dialeto são compreendidos numa perspectiva histórica. Diacronicamente, os termos língua e dialeto são resgatados por Haugen (1966, p. 96-97) para quem esses termos representam uma complexa dicotomia. Em um estudo realizado sobre o assunto, o termo dialeto, afirma ele, era usado na Grécia antiga para se referir aos dialetos literários. Já o termo língua era concebido em uma posição de prevalência, ou seja, num grau superordenado ao dialeto, que é subordinado. Essa categorização envolve um sentido muito mais ligado às questões sociais e nacionalistas do que propriamente linguísticas. Ele acrescenta que o termo linguagem apareceu primeiro no francês, tendo como origem a palavra latina *linguaticum*, cujo primeiro registro é encontrado no século XII. O termo *Language* também se encontra documentado, desde 1290, no *Oxford English Dictionary* (OED). O termo dialeto surgiu como empréstimo do grego erudito. A primeira referência a seu respeito deu-se na época do Renascimento (em certos dialetos hebreus, 1579), e também está registrado no OED.

A Grécia sempre foi muito rica em dialetos que, ao contrário de hoje, não eram apenas variedades faladas, e sim variedades literárias que cumpriam funções específicas na língua. O jônico, por exemplo, era usado para descrever os eventos históricos, o dórico para o coro lírico, e o ático para a tragédia. Essas variedades literárias, pelos seus diversos usos, transformaram-se em variedades dialetais funcionais. A divergência linguística existente então na língua grega antiga refletia a existência dos dialetos orais que deram origem aos dialetos escritos. Haugen conta que, no período pós-clássico, entretanto, os dialetos desapareceram na Grécia dando origem a uma forma unificada, a *Koiné*, que se solidificou, principalmente em Atenas. As diferenças dialetais sucumbiram em favor de uma variedade que predominava no centro político e cultural dos gregos. Esse quadro grego constituiu o modelo para dimensionar os usos que se faz hoje dos termos “língua” e “dialeto”. O mesmo autor considera que, sincronicamente, “língua” pode referir-se tanto às normas linguísticas, como a um grupo de normas relacionadas; diacronicamente, pode ser “uma língua comum no caminho da dissolução ou uma língua comum no processo de unificação”. O termo língua é uma designação sempre superordenada ao dialeto. Esses processos de unificação/dissolução repetem-se ciclicamente. O fato de

um dialeto estar sempre relacionado a uma língua em um status subordinado evidencia as estruturas sociais dentro das quais os termos estão alocados. Isso concede um *status* de menor importância ao termo dialeto.

Como a Grécia, a França apresentava um número de dialetos regionais e literários. Entretanto, eles não eram funcionalmente distintos como os dialetos gregos. Na França, surgiu um terceiro termo, o “*patois*”, que era aplicado primeiramente à língua falada. O *patois* é uma forma de fala de crianças e também da área rural francesa. Esta forma diferente se reflete na fonologia, na morfossintaxe e no léxico. Conforme Martinet (1967, p. 154), o *patois* é uma forma linguística aprendida em primeiro lugar e é de uso em família. As pessoas começam a se familiarizar com a forma literária, como o parisiense, somente quando chegam à escola. O termo dialeto era definido no dicionário da Academia Francesa, e em outros dicionários, como a variedade regional de uma língua e seu sentido era impregnado de uma cultura literária. Como o termo “*patois*” não era carregado de uma cultura literária, foi tomado por vezes, em um sentido pejorativo (Haugen, 1972, p. 240). Explicitamente, o autor enfatiza que um dialeto deve incluir uma completa cultura literária. André Martinet (1964) aponta que esse uso reflete uma situação especial do francês, que tinha um número de padrões escritos regionais que eram, pois, suplantados pelo padrão escrito parisiense. Brum (1946) escreve sucintamente que “Um *patois* é um dialeto que se teria degradado”. Então, um *patois* é uma forma de língua não usada para finalidades literárias, mas, sobretudo limitado a situações informais e de cunho exclusivamente oral. Assim, para Hagen, o provençal pode ser considerado um dialeto do francês, mas suas variedades locais e faladas são todas *patois*. A distinção introduz uma nova dimensão nessa discussão: as funções sociais de uma língua. Em termos da distinção língua-dialeto, podemos dizer que um *patois* é uma variedade de dialeto que serve uma população em suas funções de menor prestígio. As concepções de *patois* acima salientadas mostram claramente uma atitude pejorativa que se tem em relação ao *patois* (Hagen 1966, p. 98).

Há um uso completamente diferente da palavra dialeto, feito nos Estados Unidos. Ali, o termo designa toda forma local do inglês, sem que haja objetivo de opor os dialetos a uma forma de língua de maior prestígio. Assim, há o dialeto de Boston, o de Chicago, etc. Esta situação lembra o que se passa em Paris e nos centros urbanos da França não meridional, onde existem múltiplas variedades de francês que, na boca das pessoas cultas, parecem ser aceitáveis, e o que as distingue passa, em geral, despercebido. De acordo com Martinet (1967, p. 158), os dialetos americanos quase correspondem aos franceses locais, e nunca aos *patois*; ou ainda aos dialetos alemães ou italianos, que são muito diferentes uns dos outros para permitir a intercompreensão de uma extremidade a outra do território nacional. Este uso da palavra corresponde ao que foi feito quando falamos dos dialetos gregos anteriores ao estabelecimento da *koiné*, isto é, de uma língua fundada sobre o falar de Atenas, que engoliu os outros falares gregos, antes do enfraquecimento. A única exceção é o laconiano, que sobrevive sob o nome de tsakoniano.

Existe ainda um terceiro termo: sotaque, do inglês “*accent*”. O sentido técnico de sotaque é a maneira de pronúncia. Nesse sentido, acredita-se que cada um fala com um sotaque, pois é impossível pronunciar as palavras da mesma maneira. A

noção de sotaque refere-se à maneira pela qual um falante pronuncia, e, portanto, refere-se a uma variedade que é foneticamente e/ou fonologicamente diferente das outras. Por outro lado, “dialeto” refere-se a variedades que são gramaticalmente (e talvez lexicalmente) assim como fonologicamente diferentes das outras (LAUER, 1994, p. 55).

Como uma norma social, dialeto é uma língua excluída das normas cultas. E, nas palavras de Auguste Brun (1946), dialeto é uma língua que não fez sucesso. Na Itália, por exemplo, o piemontês é uma língua diferente do italiano, por um lado, e do francês, por outro, com uma longa tradição de escrita e de estudo gramatical. Entretanto, como o toscano tornou-se a língua-padrão na Itália, o piemontês é só um “dialeto”, perdendo terreno para o italiano a cada geração, e mantido vivo somente pelo orgulho local e pela inércia linguística (HAUGEN 2001, p. 101).

O termo dialeto é usado para descrever uma variedade da língua, e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa ou oriundos de área rural, como é o caso de dialeto rural do Brasil. Na América do Norte, por exemplo, o chamado “bad English” é considerado um dialeto da classe baixa. Automaticamente, a linguagem falada pelas classes mais altas é vista como a forma correta de expressão. Nesses termos, o dialeto passa a ser uma linguagem excluída de uma sociedade de hábitos linguísticos ditos “polidos”.

Do ponto de vista linguístico, a língua pode ser vista de uma perspectiva unitária, enquanto que os dialetos seriam estruturas parciais superpostas. Quanto ao uso da língua, Haugen (1972, p. 243) argumenta que ela possui duas dimensões claramente distintas: uma estrutural (formal), que se volta para a descrição da sua forma em si, e outra funcional, que descreve seus usos na comunicação. A dimensão formal vê a língua primeiramente como um fenômeno mental, enquanto a funcional vê a língua como um fenômeno social. É na segunda dimensão que os sociolinguistas estão especialmente interessados.

Para o conceito de língua e dialeto, em muitos casos, a sociolinguística recorre ao termo “variedade”, sem dar uma definição. O fato de que existe um termo objetivo, técnico, livre de toda emotividade, parece ser necessário para designar um “tipo de língua”. O termo “variedade” é o mais neutro que se refere a uma modalidade falada por uma comunidade constituída por pessoas que partilham um código linguístico comum e normas (regras) que regem as suas diversas variedades de fala. Assim, o termo “variedade”, contrariamente ao “dialeto”, não designa uma posição linguística específica, mas unicamente algumas diferenças em relação a outras variedades.

Diferenças no uso de língua e variação de língua são devidas a padrões complexos de fatores ligados principalmente à história, geografia, etnia, cultura e sociedade. Mas a variação geográfica é mais perceptível. De acordo com Fishman (1971), as variedades de origem geográfica são reconhecidas pelo nome de dialeto, e este termo é associado à área de estudo identificada como dialetologia ou geografia dialetal. Em contrapartida, outros autores consideram o termo dialeto como sinônimo de variedade que pode ser regional ou social. O termo “dialeto”, portanto, implica

variações de um código comum. Nesse caso, podemos falar, no Brasil, de dialeto carioca, sulista, mineiro, em relação ao português como idioma nacional. Eles são geograficamente separados e apresentam distinções entre si na pronúncia, entoação, no ritmo e até no léxico. Nos componentes morfológicos e sintáticos, as variações são menos salientes geograficamente em relação ao nível diafásico. Neste sentido, dialetos são abstrações de vários idioletos que refletem a mesma experiência regional. No entanto, a experiência regional não é a única fonte de diferenças na variação linguística. Sexo, idade, função ou qualquer outro fator social podem acarretar diferenças notáveis no comportamento linguístico. A isso os sociolinguistas têm chamado de socioletos.

Toda língua que se usa numa área relativamente extensa é falada de maneiras diferentes conforme os lugares: são seus dialetos regionais. Além disso, mesmo em uma única comunidade, a língua pode ser falada de maneiras distintas pelos membros dos diversos grupos sociais: essas formas diferentes são dialetos sociais ou socioletos. Por exemplo, há diferenças do português falado em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais, para não falar do português de Lisboa ou de Maputo. Mesmo dentro de São Paulo, os economistas não falam, entre si, como os mecânicos de automóveis o fazem. É importante entender que cada pessoa fala um idioleto; não é possível falar uma língua sem usar algum dialeto.

Nem dois falantes da mesma língua falam do mesmo modo, nem um mesmo falante usa sua língua do mesmo modo todo o tempo. Isto implica que toda língua está exposta à variação. Considerando que dois falantes são diferentes em termos de suas variedades idioletais, o mesmo falante se expressa de forma diferente porque usa diferentes códigos ou registros em diferentes ocasiões e para diferentes finalidades comunicativas. Todavia, o modo mais comum de identificar linguisticamente um falante é por seu dialeto, visto que os falantes de uma língua estão cientes das variedades linguísticas regionais apresentadas dentro de um mesmo idioma.

O fato de sermos capazes de identificar pessoas conhecidas quando as ouvimos mostra que cada pessoa tem uma maneira característica de falar, diferente das outras. Como referido antes, os idioletos são as características únicas do modo de falar de cada indivíduo. Além destas diferenças individuais, a língua utilizada por diferentes grupos de pessoas pode apresentar variações regulares de grupo. Quando uma língua usada por falantes de regiões geográficas ou grupos sociais diferentes apresenta diferenças sistemáticas, diz-se que esses grupos falam diferentes dialetos da mesma língua. Os dialetos de uma língua podem ser definidos como formas mutuamente inteligíveis dessa língua, diferindo umas das outras de maneira sistemática.

Nem sempre é fácil decidir se as diferenças sistemáticas entre duas comunidades linguísticas representam dois dialetos ou duas línguas distintas. Podemos recorrer a uma definição simplista: quando dois dialetos se tornam mutuamente inteligíveis, ou seja, quando os falantes de um já não conseguem compreender os falantes do outro, esses 'dialetos' tornam-se frequentemente línguas diferentes. Mas definir "inteligibilidade mútua" é em si uma tarefa difícil. Embora os

dinamarqueses falem dinamarquês, os noruegueses norueguês e os suecos sueco, estes povos se entendem nas diversas línguas. No entanto, essas três línguas são consideradas distintas, faladas em países distintos, pertencendo a nações politicamente distintas e apresentando diferenças nas suas gramáticas. O mesmo se passa com o hindí e o urdu que são "línguas" mutuamente inteligíveis, faladas no Paquistão e na Índia, e cujas diferenças entre si não são muito salientes do que, por exemplo, as do inglês falado nos Estados Unidos, na Inglaterra (ou em parte dos territórios ingleses) e na Austrália. Por outro lado, as diversas línguas faladas na China, como o mandarim ou o cantonês, são denominadas "dialetos" do chinês porque são faladas dentro de um único país e possuem um sistema de escrita comum, embora sejam mutuamente ininteligíveis na sua forma oral (CALVET, 1987, p. 161-173).

Dialeto é muitas vezes associado a uma forma rural de língua e, geralmente, à classe camponesa, trabalhadora ou a outros grupos sem prestígio. Dialeto é também um termo aplicado às formas de língua, particularmente faladas em partes isoladas do mundo, que não têm forma escrita. E dialetos são, muitas vezes, considerados como algo frequentemente errôneo, desvio da norma, aberrações de uma forma correta de língua padrão (Trudgill 1980, p.3). O mesmo autor acredita na complexidade de distinção dos termos língua e dialeto. Para ele, língua é uma coleção de dialetos mutuamente inteligíveis. Essa definição tem o benefício de caracterizar dialeto como subpartes de uma língua. Considerando as línguas escandinavas, por exemplo, observa-se que o norueguês, o sueco e o dinamarquês são considerados línguas diferentes, embora elas sejam mutuamente inteligíveis. Falantes dessas três línguas podem facilmente se compreender e se comunicar entre si. A questão da mútua inteligibilidade colocada por Trudgill leva, muitas vezes, em consideração uma área geográfica.

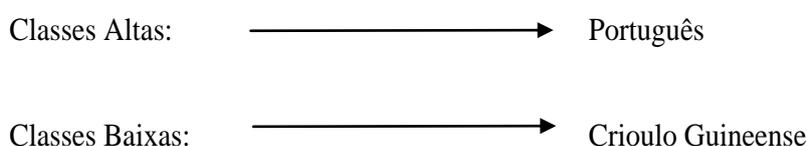
Em muitas partes do mundo, se considerarmos dialetos falados por pessoas em áreas rurais, observamos diferenças linguísticas que distinguem uma aldeia da outra. Essas diferenças variam conforme a distância que separa as duas aldeias, isto é, quanto maior a distância, maiores serão as diferenças linguísticas e maior a dificuldade de compreensão. Esse tipo de situação é conhecido como um "continuum de dialetos geográficos". Esses dialetos envolvem sempre fronteiras nacionais ou internacionais. Na Europa, por exemplo, as variedades padrão de Francês, Italiano, Catalão, Espanhol e Português realmente não são mutuamente inteligíveis. Além disso, os dialetos rurais dessas línguas que formam parte do continuum de dialeto românico ocidental (da costa de Portugal ao centro da Bélgica) não têm problema de compreensão (TRUDGILL, 1980, p. 6).

De acordo com o mesmo autor, nos casos em que as fronteiras nacionais não são bem estabelecidas, o "continuum de dialetos geográficos" pode causar dificuldades políticas. O *continuum* do dialeto do sul da Eslováquia, por exemplo, incorpora as línguas padrão Esloveno, Servo-Croata, Macedônio e Búlgaro. Essas variedades faladas na fronteira Iugoslavo-búlgara são reivindicadas pela Iugoslávia de ser macedônio e pela Bulgária, búlgaro.

Tem-se considerado, muitas vezes, cada variedade como um dialeto de um antigo meio de comunicação, do qual ele se desenvolve: "*continuum* de dialetos

sociais”. Esse ponto de vista considera, por exemplo, as línguas românicas modernas (espanhol, francês, italiano, português e romeno) como dialetos do latim; o grego moderno como um dialeto do antigo grego; o *Tok Pisin* como um dialeto do inglês, e o crioulo guineense como dialeto do português seiscentista.

Um bom exemplo para o “*continuum* de dialetos sociais” é o crioulo da Guiné Bissau. A história linguística guineense, assim como de muitos outros países, tais como São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Jamaica, Haiti, é muito complexa. A chegada dos europeus (portugueses) à Guiné Bissau provocou progressivamente uma modificação da composição étnica de algumas regiões. A Guiné-Bissau pré-colonial foi marcada pelas interpenetrações de grupos étnicos diferentes, em que as línguas mais representadas numericamente desempenhavam o papel de língua veicular para a comunicação interétnica. Essa interpenetração intensificou-se com a chegada dos europeus, que deixaram uma língua cujo vocabulário é todo ou em parte europeu, e a gramática e fonética são de base das línguas africanas locais: o crioulo. A situação naquela época era tal que aqueles no topo da escala social (a administração colonial), os portugueses no caso, falavam português, enquanto aqueles na parte baixa da escala social, os diferentes grupos étnicos africanos, falavam o crioulo guineense. Essa é uma língua (crioulo) historicamente relacionada ao português, mas muito diferente dele. A situação linguística inicial na Guiné Bissau colonial pode ser representada como no esquema abaixo:



No contexto da Guiné-Bissau, a relação entre o português e o crioulo guineense, aqui abordada, trata de uma variação intimamente ligada à estratificação social. Ela é conhecida como um continuum de dialetos sociais. As variantes diastráticas evidenciam a variedade de diferenças culturais dentro de uma comunidade, e podem subdividir-se em norma padrão (português como língua oficial da Guiné) e não padrão (crioulo guineense como língua veicular ou nacional da Guiné) (TRUDGILL, 1980, p. 8).

Essa estratificação linguística em Guiné Bissau é mais uma prova de preconceito linguístico e reforça a dicotomia de código restrito e código elaborado do sociólogo inglês Basil Bernstein (1958). Segundo o autor, o sucesso social de membros de uma sociedade e seu acesso a privilégios sociais dependem diretamente da formulação e organização de suas enunciações que podem se realizar através de um código restrito ou de um código elaborado. O código restrito corresponde à modalidade linguística falada pela classe baixa, classe trabalhadora e tem características da língua não padrão. Já o código elaborado corresponde à modalidade falada pela classe média e tem características da língua padrão.

Os dialetos de uma língua podem ou não ser mutuamente inteligíveis. Além disso, uma língua mãe pode gerar muitos dialetos que se subdividem, em algum lugar da história, em algumas ramificações da árvore, mudando mais rapidamente do que outras. Esse modelo está claramente presente entre as línguas românicas, como o português e o espanhol, que têm um alto grau de mútua inteligibilidade, e também entre as línguas de superstrato (o português) e as línguas crioulas (o são-tomense, o guineense e o caboverdiano).

A distinção entre língua e dialeto leva em consideração, ao mesmo tempo, seu *status* social e a extensão geográfica de sua utilização: enquanto uma língua tem, em muitos casos, *status* institucional correspondente à área de um país, e uma tradição de escrita e de literatura, um dialeto não tem o *status* cultural e social da língua, apesar de poder ser falado em uma área extensa. Ele não será, por exemplo, ensinado na escola, e muito poucas pessoas tentam escrevê-lo. Esta conceituação mostra que a língua é um dialeto que tem poder, enquanto o dialeto é uma língua que não tem poder. A afirmação de Max Weinreich ilustra muito bem isso ao afirmar que “a língua é um dialeto com um exército e uma marinha” (1945, p. 13), salientando o fato de que línguas são criadas por assimilação cultural. Mas, acredita-se que a primeira pessoa a proferir a expressão foi Hubert Lyautey ao afirmar que: “Une langue, c’est un dialecte qui possède une armée, une marine et une aviation” (Uma língua é um dialeto que possui um exército, uma marinha e uma aviação”).

Dependendo das realidades políticas e ideológicas, a classificação de variedades de fala como dialetos ou línguas, e sua relação com outras variedades de fala, pode ser controversa e os veredictos inconsistentes. Desenvolvido a partir do latim vulgar, por volta do século IX, o catalão, por exemplo, era considerado apenas um dialeto do occitano (ou do românico ocidental). Por razões políticas, ele foi ganhando *status* de língua padrão, sendo usado durante o século XVI pela elite de Valência e pela imprensa. Na primeira metade do século XIX, o catalão ganhou um importante renascimento entre as elites graças à “Renaixença”, um movimento cultural romântico. O catalão, assim como o basco e o galego (outras línguas regionais da Espanha), foi banido pelo regime de Franco (1939-1975), confinado essencialmente ao uso oral. Com a morte de Franco em 1975, o catalão voltou a adquirir seu status de língua e, até hoje, é usado na política, educação e na mídia, incluindo o jornal *Avui* (“Hoje”), e o canal de televisão *Televisión de Catalunya*. O catalão é hoje reconhecido pela União Europeia como língua oficial, tendo sido proposto que todos os textos da União deveriam ser também traduzidos em catalão. As razões políticas levaram o catalão a passar pelo ciclo de língua – dialeto – língua, ou seja, à língua de mais prestígio a menos prestígio e novamente a mais prestígio.

A distinção entre língua e dialeto pode constituir uma situação de diglossia que é uma situação estável de contato entre duas variedades de uma mesma língua, em que a variedade “alta” (A) predomina em todos os domínios públicos, e a variedade “baixa” (B) é não escrita, usada nos domínios informais de família e amigos. Assim, a variedade alta, mais estruturada (por ter uma escrita), corresponde à língua; a baixa, considerada variedade estigmatizada e rural, corresponde a dialeto (LYONS, 1987, p. 257).

Fishman (1971, p. 286) considera o conceito de diglossia adequado para a classificação de comunidades bilíngues. Para ele, porém, diglossia é aquela forma de coexistência de duas (ou mais) variedades ou línguas em que os valores de classe social e função social se complementam. Nota-se aqui que, para Fishman, o termo denota qualquer situação em que diferenças marcantes entre os sistemas linguísticos se correlacionam estritamente com a classe social ou com as funções sociais. A variedade “alta” normalmente não se adquire em casa como parte do processo primário da aquisição da linguagem e da socialização, mas como resultado da educação na escola. As diferenças entre as duas concepções não são tão poucas como pode parecer à primeira vista. Existem diferenças importantes entre as sociedades em que a variedade “A” da mesma língua é usada e ensinada, e aquelas em que o sistema “A” é uma língua inteiramente diferente, sem qualquer correspondência com a variante “B”. Fatores de ordem histórica e nacional têm papel importante em termos de atitudes mantidas nestas sociedades, em relação às variedades “A” e “B” de sua língua.

Para compararmos duas línguas (ou seja, se são línguas diferentes ou dialetos (variedades) de uma mesma língua), teremos de comparar um dialeto de cada uma das línguas. Para tanto, recorre-se geralmente à terminologia “dialeto padrão”. Um dialeto padrão (ou um dialeto de prestígio) pode ter funções sociais – unir as pessoas ou estabelecer uma forma escrita comum aos falantes multidialetais. No entanto, um dialeto padrão não é nem mais expressivo, nem mais lógico, nem mais complexo, nem mais regular do que qualquer outro dialeto. Assim, todo e qualquer juízo sobre a superioridade ou inferioridade de certo dialeto pode ser um juízo de ordem social desprovido de caráter linguístico ou científico. Os falantes de dialetos diferentes usam o dialeto padrão na escrita uma vez que esta é a forma oficialmente aceita. Na França, assim como na maioria das nações, a noção de “padrão” como a única forma correta da língua é divulgada por uma academia oficial de “estudiosos”, que estabelecem que usos fazem parte da “língua francesa oficial”.

Um dialeto padrão, ou padronizado (ou língua padrão), é um dialeto de que se servem as instituições. Tal suporte institucional pode incluir reconhecimento ou designação, apresentação como sendo a forma “correta” de uma língua em escolas, gramáticas, dicionários e livros publicados, e tem uma extensa literatura formal em relação a um dialeto. Pode haver múltiplos dialetos padrão associados a uma língua. Desta perspectiva, ninguém fala uma língua, todo mundo fala um dialeto de uma língua. Aqueles que identificam um dialeto particular como o “padrão”, ou “própria” língua, estão de fato usando esses termos para expressar uma distinção social. Frequentemente, a língua padrão só é acessível à elite. Essa mesma língua padrão pode ser também suporte de uma instituição religiosa, como é, por exemplo, o árabe.

A distinção entre língua e dialeto faz intervir fatores sociais, e não é uma questão propriamente linguística. Para que haja uma língua, é preciso que um conjunto de locutores apresentem seu falar como formando uma unidade diferente das outras e ajam em consequência. Isto implica uma estabilização das maneiras de falar, em volta de um conjunto de textos prestigiosos (literários, religiosos ou jurídicos em geral). O “árabe clássico”, também conhecido como “árabe puro”, é aquele no qual foi redigido o Alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos. A ideia de

“árabe puro” é ilustrada pela frase “A ideia de que o estilo do Alcorão é inimitável”. Isto mostra que há um senso comum islâmico sobre a afirmação de que o árabe é a língua de Adão e do paraíso (CALVET, 1987, p. 36-37). Esse árabe é usado em todas as instituições islâmicas. No entanto, há países arabófonos que não são muçulmanos. Em todos os países arabófonos, quer muçulmanos, quer não muçulmanos, existe uma forma falada deste idioma que se limita apenas a funções comunicativas do dia-a-dia, portanto, com status de dialeto.

O árabe *mauro* “hassaniya”, por exemplo, de acordo com as pessoas que o falam, é uma língua muito próxima do árabe literário. É preciso saber que, no mundo árabe, muitos níveis de línguas convivem cotidianamente, e são empregados como se fossem dialetos (língua muitas vezes não escrita, tipo de “*patois*”, e que se originou do literal (ou literário ainda chamado clássico)). A primeira língua é empregada cotidianamente. A segunda é a língua dos jornais, da rádio, da televisão. É uma língua derivada da do Alcorão sendo, portanto, a única língua que, teoricamente, se escreve. Ela é compreendida por qualquer pessoa que frequentou a escola, na medida em que as aulas são dadas nessa língua. O hassaniya é, então, um dialeto, apesar de relativamente basilectal, colorido de alguns sons e palavras berberes. Esse caráter basilectal está, sem dúvida, ligado ao fato de que esse dialeto é uma língua de nômades, de beduínos que é menos evoluído em relação aos dialetos magrebinos marroquinos, argelinos ou tunisianos. Esse dialeto é falado por todas as populações arabófonas da Mauritânia, do Saara ocidental, até o oeste de Mali, do sudoeste argelino e, às vezes, do Sul marroquino. Ele é unitário, mas tem diferenças mínimas de uma região para outra.

Após essa explanação dos conceitos de língua e dialeto, acredita-se que esses dois termos se tornam claros somente na interação do dia a dia. Mas é bom deixar claro que são muito problemáticos e ambíguos quando aplicados em sentido técnico. Podemos dizer, por exemplo, que a língua portuguesa, língua oficial dos oito países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste), tem vários dialetos. É importante salientar que esses países são linguisticamente unificados na escrita, como atestam as últimas reformas ortográficas. Mas na modalidade falada da língua, cada país tem a sua forma ou as suas formas de falar português apresentando assim diferenças dialetais. Assim, diz-se, por exemplo, que as variedades de português faladas em Angola, Timor Leste e Brasil são dialetos do português. Nesse sentido, língua é a soma total de todas as suas variedades (dialetos, socioletos, idioletos, incluindo todos os códigos e registros possíveis). Todavia, quando um português se identifica como um falante de dialeto, dá muitas vezes a entender que há um modo “melhor” e mais aceitável de falar a língua portuguesa. Comparada à variedade padrão do português (língua), a variedade de Portugal é considerada um português não padrão ou até um subpadrão. Isso se relaciona a uma noção de dialeto como algo inferior à língua de que ele mesmo provém e esta é, automaticamente, identificada como o padrão. Nesse sentido, língua *versus* dialeto reflete graus de aceitação, de prestígio social e até de prestígio econômico. No Brasil, por exemplo, algumas regiões são muitas vezes citadas pelo senso comum como sendo falantes do melhor dialeto do português. O

estado do Maranhão tem sido uma referência. Mas, por questões de prestígio econômico, muitos não compartilham essa opinião.

Além disso, ouve-se ainda pessoas dizerem que, comparada à Europa com suas 60 ou mais línguas, a África tem cerca de 2000 ou mais “dialeto”. Isto é devido ao fato de que os europeus se consideram detentores de cultura, enquanto os africanos têm costumes e rituais, ou seja, a questão da superioridade econômica, cultural ou política se espelha na superioridade linguística. As razões dadas são, muitas vezes, relacionadas a fatores como tradições escritas e padronização: uma mesma língua nesse sentido avaliativo tem um padrão ou alta variedade e uma história de escrita relativamente longa, ausentes no dialeto. Com referência à Europa, as línguas tendem a ser identificadas com limites nacionais e estados soberanos, e dialetos com variedades regionais dentro de limites nacionais. Consequentemente, “as línguas são consideradas dialetos com um hino nacional, uma bandeira e uma marinha” e os “dialeto” são especificamente de uso rural, de povos subdesenvolvidos (HEINE; NURSE, 2000, p. 299).

No mundo moderno de hoje, dominado pelas grandes potências econômicas mundiais sob a etiqueta de “Ocidentalização”, ou “Americanização”, que tem como correlato a “Globalização”, muitas línguas estão sendo invadidas pelo vento do estrangeirismo. Isto é um fato muito frequente, hoje em dia, devido ao fato de que os Estados Unidos impuseram, e ainda impõem, ao mundo, o “anglicismo”. Linguistas e líderes políticos estão preocupados com esta situação de mudança que muitas línguas do mundo estão sofrendo. Assim, na França, há alguns anos atrás, o governo criou uma lei contra o uso do “Franglais”, isto é, o uso de termos ingleses no francês.

Modos de falar são sempre associados a mais ou menos prestígio, positivo ou negativo, dependendo das hierarquias sociais na sociedade. O conceito de língua e dialeto se torna ainda mais ambíguo por razões preconceituosas e até políticas. Acredita-se que o rico é sempre detentor da variedade padrão da língua, enquanto o pobre, da variedade não padrão. Além disso, a língua é uma variedade linguística das grandes cidades enquanto o dialeto é da zona rural.

Conclusão

Conceituar língua e dialeto não é uma tarefa fácil. Esses dois termos precisam ser enquadrados nos níveis histórico, geográfico, sócio-político e linguístico para melhor compreendê-los. Mas, visto que o mundo em que vivemos é repleto de preconceitos, somos levados a acreditar que a dicotomia “língua” e “dialeto” está mais ligada ao *status* social. Assim, a dicotomia “língua” e “dialeto” está ligada à dicotomia “riqueza” e “pobreza”. A língua está para riqueza assim como o dialeto está para pobreza. Além disso, a última decisão em usar o termo “língua” ou o termo “variedade” (dialeto) fica com os membros da comunidade linguística, e é influenciada por fatores sociopolíticos. Nesse caso, devemos determinar quais as restrições impostas na seleção desses termos por uma escala contínua, e quais as causas e consequências de sua aplicação. A exata distinção entre

língua e dialeto nos leva a acreditar em outros fatores. Dessa forma, variedades de línguas são muitas vezes chamadas de dialetos porque elas não são conhecidas como línguas literárias; os falantes de uma determinada língua não têm seu próprio estado; ou porque sua língua não tem prestígio.

Referências bibliográficas

CALVET, Jean-Louis. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot, 1987.

FISHMAN, J. A. *Language maintenance and language shift*. 1971.

HAUGEN, Einar. *The Language Conflicts and Language Planning. The case of Modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press. 1966.

_____. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 1972.

BAGNO, Marcos. *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

HEINE, Bernd; NURSE, Derek. *African Languages*. Cambridge: Cambridge University Press 2000.

LAUER, John. *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARTINET, André. *Éléments de Linguistique Générale*. Troisième tirage. Paris: Librairie Armand. 1967.

MUFWENE, Salikoko. *The ecology of Language*. University of Chicago. 2001.

TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. New York: Cambridge University Press, 1980.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact. Findings and Problems*. Paris: Mouton, 1974.

Recebido em 22 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

DJIBY MANÉ

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Formosa). E-mail: djibym@gmail.com.

Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos do conteúdo lexical

Electronic games in the English language: quantitative aspects of the lexical content

Eduardo Batista da Silva*, **Jaqueline Borges Corrêa****, **Leandro Mariano da Silva*****
*Universidade Estadual de Goiás (UEG – Quirinópolis), ** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Araraquara), ***Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP)

Resumo: Esta pesquisa segue a orientação teórica da Linguística de *Corpus*, recorrendo basicamente aos preceitos de Berber Sardinha (2004), Nation (2003) e Cobb (1997). O objetivo geral do presente trabalho é analisar a frequência do conteúdo lexical de alguns jogos eletrônicos (*Grand Theft Auto: San Andreas*, *Need for Speed Pro Street* e *Neverwinter Nights I*) em língua inglesa. O conteúdo lexical dos três jogos foi convertido em formato texto, sem formatação, para tornar os dados legíveis pelas ferramentas de análise linguística. Uma vez que a pesquisa também possui caráter quantitativo, todo o tratamento linguístico e estatístico do *corpus* foi feito por meio do programa *WordSmith Tools*, versão 5, e do programa *VocabProfile*, versão 3. Os resultados obtidos pela análise computacional revelam que quase 80% do vocabulário contido nos três jogos é composto por palavras frequentes na língua inglesa. Portanto, a utilização de jogos eletrônicos pode ser benéfica aos estudantes, no tocante à prática de vocabulário.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Aprendizagem de vocabulário. Jogos eletrônicos. Ferramentas computacionais.

Abstract: This paper has a Corpus Linguistics approach, referring basically to Berber Sardinha (2004), Nation (2003) and Cobb (1997). This paper general goal is to analyze the frequency of the lexical content in electronic games (*Grand Theft Auto: San Andreas*, *Need for Speed Pro Street* and *Neverwinter Nights I*) in the English language. The games' lexical content was converted into non-formatted text format so as to make data readable by the linguistic analysis tools. Since the research has a quantitative feature, all the linguistic and statistical treatment was performed by *WordSmith Tools*, version 5 and also *VocabProfile*, version 3. The computational analysis findings show that nearly 80% of the vocabulary contained in the three games belong to the most frequent English word lists. Therefore, the use of electronic games may be beneficial to students when it comes to vocabulary practice.

Keywords: Corpus Linguistics. Vocabulary learning. Electronic games. Computational tools.

Introdução

A presente pesquisa discute como os jogos eletrônicos podem servir como auxílio no aprendizado de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa (doravante, LI). A escolha desse tema deu-se em virtude das dificuldades constatadas em sala de aula relacionadas ao aprendizado de LI, principalmente em relação ao ensino de vocabulário.

Nos dias atuais, os jogos eletrônicos caracterizam-se, de modo geral, como uma das formas de entretenimento de boa parte dos jovens. Por estarem expostos à cultura digital, crianças, adolescentes e adultos demonstram ter bastante interesse pelos recursos tecnológicos, que, por sua vez, podem servir como um estímulo à aprendizagem de vocabulário em LI.

Por meio do contato com as palavras envolvidas nos jogos, os jogadores de diversas idades terão mais perspectivas de aprendizado de vocabulário, fazendo com que os jogos sejam capazes de facilitar a aquisição e aprendizagem do inglês. Conseqüentemente, o contato com a língua acaba transformando a aquisição lexical em algo agradável e significativo.

Nos últimos anos, houve uma grande evolução tecnológica, os jogos trazem cada vez mais conteúdos linguísticos, a partir dos quais os jogadores precisam entender as mensagens escritas e faladas em diversas cenas e situações. Na maioria das vezes, a comunicação com o jogador é feita totalmente em inglês. Dessa forma, videogames e PCs, seja em casa ou em *lan houses*, criam possibilidades para que os jogadores sejam capazes de erguer cidades, ser agentes especiais, policiais, terroristas, pilotos de corrida, etc. Entende-se que o interesse pelos jogos pode estimular o aprendizado de língua inglesa, justamente pelo fato de reunirem e combinarem situações cotidianas e fantasiosas, fazendo com que a ludicidade constitua o elo para aumentar e/ou fixar o repertório lexical em língua inglesa dos jogadores.

Tendo como objetivo fornecer dados quantitativos e reflexões a respeito da exposição ao conteúdo lexical dos jogos eletrônicos, esta investigação averiguou como os jogos eletrônicos podem ajudar no aprendizado do vocabulário em língua inglesa. Para tanto, foram escolhidos três jogos populares: o *Need for Speed Pro Street* (NFSPS), *Grand Theft Auto: San Andreas* (GTASA) e o *Neverwinter Nights I* (NWN).

O NFSPS é um jogo de corridas no qual o foco está direcionado ao desempenho. As provas acontecem em eventos de final de semana em locais icônicos ao redor do globo. Efetivamente, ao jogarem, os usuários entram em contato com um mundo anglófono, ou seja, entram em contato com palavras e expressões de pessoas que falam inglês no dia a dia. Nota-se isto nas suas diferentes formas de jogabilidade, descritas a seguir:

- **Drift:** o jogador que fizer mais pontos em derrapagens perfeitas ganha.
- **Drag:** a vitória é decidida pelo poder de aceleração do carro juntamente com

a habilidade do piloto para trocar de marchas com o melhor aproveitamento possível.

- **Speed Challenge:** ganha quem tiver a maior soma de velocidade final. Mas qualquer erro poderá ser fatal, resultando em batidas ou capotamentos.

A Figura 1 apresenta uma cena do jogo, na qual o jogador está executando uma manobra conhecida como *Drift*.

Figura 1 – A manobra *Drift*



O segundo jogo analisado foi o GTASA, criado para as plataformas Playstation 2, PC e Xbox. O jogo se passa em três metrópoles pertencentes a um estado chamado San Andreas. Após o assassinato de sua mãe, o membro de uma gangue vivencia algumas aventuras. San Andreas inclui jogos de corrida e tiro. O jogo também conta com as guerras de gangue, customização dos carros e a personalização dos personagens.

Figura 2 – Interação verbal em inglês



O terceiro e último jogo analisado foi o *Neverwinter Nights I* (NWN), que é

um jogo de RPG (*Role Playing Game*) para microcomputador (*PC*). Nele, os jogadores assumem papéis de personagens e seguem criando narrativas. As escolhas dos jogadores determinam os rumos do jogo. O objetivo do NWN é descobrir a cura para uma doença conhecida como a “morte uivante” que devastou a cidade de *Neverwinter*, além de encontrar o responsável por disseminar a praga, que os clérigos desconfiam ser de origem **sobrenatural**. Basicamente, as principais atividades do NWN envolvem a matança de monstros.

Figura 3 – Batalha com uma criatura sobrenatural



Notam-se nos três jogos informações referentes a cultura, modo de vida, assuntos relacionados à indústria automobilística, nomes de patrocinadores, disputa pelo poder e rivalidade. Da mesma forma, o léxico em língua inglesa pode ser presenciado em diversos momentos do jogo.

1 Fundamentação teórica

Rodrigues (2006, p. 56) afirma que o vocabulário, em geral, tem sido tratado apenas como um “coadjuvante” na sala de aula, não recebendo atenção especial, mesmo sendo um dos principais fatores responsáveis de dificuldade durante as interações verbais. Ainda com relação ao aprendizado de língua inglesa na escola, Walker (2003) acrescenta que a carga horária reduzida, com uma média de noventa minutos de inglês por semana durante sete anos, não conduz uma aprendizagem sólida. Nem mesmo os próprios alunos acreditam que a escola seja o local adequado à aprendizagem da língua, e reclamam das aulas.

O estudo de vocabulário por meio de jogos pode ser uma opção para estudantes de língua inglesa e, alternativamente, para interessados em aprimorar o conhecimento do idioma. Quanto maior for o conhecimento de vocabulário, melhor será nossa compreensão e também nossa capacidade comunicativa. Isto porque com um maior domínio de léxico, o indivíduo tem melhores condições de argumentar, compreender e analisar diversas situações.

O desenvolvimento do vocabulário se processa continuamente, ou seja,

conhecer uma palavra envolve saber sua demanda no cotidiano e quais as palavras mais prováveis se associam a ela, como também seus diversos significados. Dessa maneira, a comunicação tende a se tornar espontânea e a língua passa a ser vista como algo natural. Nesse sentido,

O vocabulário de uma língua estrangeira constitui importante material tanto de recepção quanto de produção linguística. Sem o domínio das palavras mais importantes do inglês, por exemplo, o entendimento de uma mensagem é prejudicado. (SILVA, 2011, p. 158).

Com um número mais significativo de palavras conhecidas, a comunicação tende a se tornar mais fluente, pois, conseqüentemente mais estendido será o vocabulário. Apesar de os dicionários registrarem cerca de 50.000 verbetes, o vocabulário necessário para se ter domínio do inglês deve ficar em torno de 3.000 palavras (PAIVA, 2004).

No momento em que começamos a indagar sobre o assunto em questão, surgem diversas perguntas, tais como: qual seria o número de palavras que o aprendiz de língua inglesa deve saber para que seu aprendizado seja satisfatório?

Segundo Nation (2003), as 1.000 palavras mais frequentes do inglês sustentam a base essencial para a simplificação de materiais didáticos. O contato com o vocabulário dos jogos em língua inglesa expõe os jogadores às produções linguísticas originais, repetidas vezes, fazendo com que muitas delas acabem sendo assimiladas. Cobb (1997) diz que qualquer idioma habitualmente tende a reciclar um número pequeno de palavras que se repetem com frequência, e quando o aprendiz domina essas palavras, seu conhecimento pode ser melhorado significativamente.

Nation (2003, p. 11) afirma que “este conhecimento é um pré-requisito muito importante para o planejamento de um programa de vocabulário, e para a tomada de decisão no dia-a-dia sobre como lidar com determinadas palavras”. Da mesma forma, Rapaport (2008, p. 132) reconhece que a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem “favorece, especialmente, os alunos de língua inglesa, pois é neste idioma que a maioria dos programas é formulada”. A mesma autora acrescenta ainda que as possibilidades que a revolução tecnológica nos traz são inúmeras e, por isso mesmo, é preciso vislumbrar opções de como utilizar tais recursos de forma a atingir os objetivos pretendidos do processo de ensino-aprendizagem.

A aproximação dos jogos eletrônicos e da prática de língua inglesa pode revelar características relevantes do conteúdo linguístico. Como afirma Silva (2011, p. 145), “o ensino-aprendizagem de língua inglesa no suporte eletrônico torna a manipulação das informações mais ágeis e menos propensas a erros”.

Para tanto, os estudos linguísticos contam como uma área denominada Linguística de *Corpus*. A Linguística de *Corpus* (LC) é uma área de estudo que se ocupa da coleta e análise de *corpus*, que é um conjunto de dados linguísticos

coletados de forma sistematizada para ser alvo de pesquisa linguística (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). A LC é uma área que estuda a língua por meio da observação de grandes quantidades de dados linguísticos reais, isto é, textos falados ou escritos provenientes da comunicação no mundo real (língua em uso), com o auxílio de ferramentas computacionais. A linguagem é explorada por meio de evidências empíricas, extraídas e observadas por meio do computador.

A constante evolução tecnológica dos computadores contribui para os estudos da linguagem humana. O profissional envolvido com a LC tem o apoio de *softwares* que auxiliam no processamento do conteúdo lexical dos textos. Tais *softwares* são capazes, por exemplo, de realizar em poucos segundos contagens de milhões de palavras, listas com palavras mais frequentes em um *corpus*, ocorrências e coocorrências de determinada palavra.

Para dar suporte ao investigador envolvido com a LC, foram criados programas que facilitam a vida do pesquisador. Dois desses – o *WordSmith Tools* e o *VocabProfile* – foram utilizados no processo de coleta e análise de dados deste trabalho.

Ocupa uma posição de destaque, devido a sua grande flexibilidade e simplicidade de uso, o *WordSmith Tools*, versão 5. Desenvolvido por Mike Scott, e publicado pela Oxford University Press, o *WordSmith Tools* possui uma série de recursos, extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem. O *WordSmith Tools* foi utilizado nesta pesquisa para fazer a listagem das palavras dos jogos *Need for Speed Pro Street*, *GTA Vice City San Andreas* e o *Neverwinter Nights I*.

O segundo *software* utilizado nesse trabalho, o *VocabProfile*, versão 3, foi desenvolvido por Tom Cobb. Trata-se de uma ferramenta de análise linguística (disponível *on-line* no endereço <http://www.lex tutor.ca/vp/eng/>) que analisa as palavras de um texto ou de um *corpus* comparando-as com seu banco de dados (baseado na *General Service List*, *GSL*). O *software VocabProfile* cria listas de frequências, denominadas *K1*, *K2*, *AWL* e *OFF-List*. A primeira lista, *K1*, fornece a frequência das mil primeiras palavras do inglês, e a segunda lista *K2* apresenta as próximas mil palavras. A lista seguinte é a *AWL*, a lista das palavras acadêmicas. Na *OFF-List* serão inseridas as palavras que não fazem parte das listas anteriores. Silva (2011) fornece explicações mais detalhadas a respeito do funcionamento do programa, além de demonstrar possíveis aplicações na área de pesquisas em língua inglesa.

Assim como o *WordSmith Tools*, o *VocabProfile* informa o número de palavras diferentes (*types*) que há no texto, as palavras que se repetem (*tokens*), e nos dá a razão (*ratio*) entre *types* e *tokens*. Trata-se de informações de extrema importância para o pesquisador, pois, por meio dessa razão, é possível atestar se um texto é rico lexicalmente ou não. Para calcular a razão (*ratio*) de um texto analisado, basta dividir o número de *types* pelo número de *tokens*.

A utilização do *VocabProfile* é extremamente simples. Após a inserção de um texto, a página de resultados é mostrada pelo clique no botão “*submit_window*”. Seu banco de dados é baseado na *GSL*, uma lista de aproximadamente 2.000 mil

palavras publicadas por Michael West em 1953.

As tabelas com os resultados obtidos com os *corpora* dos três jogos analisados separadamente, podem ser vistos no próximo item, que expõe os resultados fornecidos pelos *softwares*.

2 Metodologia e análise dos dados

Para a corrente pesquisa, foram coletadas todas as palavras contidas em dois jogos do console Playstation II, o *Need for Speed Pro Street* e *Grand Theft Auto: San Andreas*, e todas as palavras de um jogo feito para computador, o *Neverwinter Nights I*. O tradutor dos jogos NFSPS e NWS cedeu um arquivo contendo todas as palavras dos mesmos em inglês. A autorização para explorar sem fins comerciais esse material foi cedida pela empresa Game Vício.

Para retirar os textos do jogo GTASA, houve a necessidade de se usar um programa, baixado gratuitamente da Internet, que consegue ler arquivos contidos em DVDs de jogos.

A partir daí, os dados foram convertidos para formato texto, e posteriormente utilizados em *softwares* de análises linguísticas. O conteúdo lexical dos três jogos foi convertido em formato texto, pois essa é a extensão exigida pelo *WordSmith Tools* e também pelo *VocabProfile*. Utilizando a ferramenta *wordlist*, foi possível criar as listas de palavras. Dessa forma, chegamos aos resultados das listas de frequências dos três jogos, que foram processadas posteriormente no *VocabProfile 3*.

Os *corpora* dos três jogos eletrônicos utilizados neste trabalho alcançam um montante de 1.736.443 palavras. Se tomássemos como base o modelo proposto na Tabela 1, nosso objeto de pesquisa classificaria-se-ia como médio-grande (BERBER SARDINHA, 2004). Diferentemente do *VocabProfile*, o *WordSmith Tools* consegue processar *corpora* com grandes dimensões. Não fosse por esse motivo apenas o *VocabProfile* seria usado.

Tabela 1 – Classificação do corpus

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-Médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-Grande
10 milhões ou mais	Grande

O *WordSmith Tools* foi utilizado para criar as *wordlists*, as listas de palavras ordenadas por frequência. O *VocabProfile*, por sua vez foi utilizado para fazer a

análise qualitativa das palavras contidas nos jogos.

Após a criação das listas dos três jogos, inseriu-se a lista criada por frequência de cada jogo uma a uma no *software VocabProfile*, e obteve-se os resultados descritos nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Dados fornecidos pelo *WordSmith Tools*

	Types	Tokens	Razão
JOGO 1 - NFSPS	4.084	14.017	0,29
JOGO 2 - GTASA	7.571	24.926	0,30
JOGO 3 - NWN	24.135	77.164	0,31

A tabela 2 expõe os dados referentes à quantidade de *types* e *tokens*. Considera-se *type* a ocorrência individual de determinada palavra, mesmo que tenha aparecido no texto mais de uma vez. A repetição de palavras é chamada de *tokens*. A razão lexical é calculada pela divisão do total de *types* pelo número total de *tokens*.

Os três jogos possuem praticamente a mesma razão *type/token*. O NWN possui seis vezes mais *types* que o jogo NFSPS e três vezes mais que o jogo GTASA. Isso pode ser explicado pelo fato de o jogo ser um RPG. Muito provavelmente, por esse motivo seu enredo seja composto por muito mais palavras que os enredos dos outros dois jogos. O NFSPS possui 4.084 *types* (palavras diferentes) e 14.017 *tokens* (palavras que se repetem).

A tabela 3 indica que o NFSPS é o jogo que tem a maior média de palavras frequentes na língua inglesa, 80,84%, levando-se em consideração apenas a lista K1 e K2. Em seguida, o GTASA possui uma média de 80,40% de palavras frequentes na língua inglesa, somando-se os valores da lista K1 e K2.

Tabela 3 – Perfil lexical dos jogos

	K1 (%)	K2 (%)	AWL (%)
JOGO 1 - NFSPS	78,21	2,63	1,91
JOGO 2 - GTASA	76,25	4,15	1,58
JOGO 3 - NWN	71,91	3,56	2,08

Apesar de ocorrerem poucas vezes no *corpus* de cada jogo, as palavras acadêmicas podem ser aproveitadas. O NFSPS possui 1,91% de palavras acadêmicas, o que significa que o usuário deste jogo pode aprender 78 palavras apenas “brincando” com o jogo. O conhecimento dessas palavras pode contribuir para o entendimento de artigos científicos.

Os resultados obtidos pela análise computacional revelam que quase 80% do vocabulário contido nos jogos são de palavras frequentes na língua inglesa.

3 Considerações finais

A aplicabilidade de jogos eletrônicos no ensino de vocabulário em LI ainda é algo pouco explorado. A análise computacional revelou que os jogos eletrônicos selecionados para o estudo possuem quase 80% de seu vocabulário entre as palavras mais frequentes da língua inglesa. Isto quer dizer, que um indivíduo que está em contato com esses jogos, acaba lidando com uma média alta das palavras frequentes da língua inglesa. Com o recurso dos jogos eletrônicos, o professor, além de poder usar as estruturas gramaticais, pode usar também o vocabulário dos jogos como insumo de ensino. Se fossem adaptados para a sala de aula, os jogos eletrônicos poderiam até mesmo servir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas como, por exemplo, a compreensão auditiva, a produção oral e a leitura.

Isso significa que a utilização de jogos eletrônicos pode ser benéfica aos adolescentes no tocante à aquisição de vocabulário. A exposição aos jogos, até certo ponto, faz com que os usuários ganhem familiaridade com palavras frequentes na língua inglesa, o que pode auxiliar no processo de aprendizagem e fixação das palavras.

Essa pesquisa sugere que a utilização de jogos pode auxiliar na prática de inglês como língua estrangeira. Os educadores têm à disposição mais um recurso de ensino para trabalhar vocabulário e/ou gramática dos jogos. Estar a par do que o *video-game* pode trazer de benefícios leva à elaboração de atividades mais próximas à realidade dos alunos. Os aprendizes, por sua vez, podem aprender de uma forma diferente do contexto escolar.

Ainda que os jogos analisados tenham sido criados com propósitos de entretenimento, é possível utilizá-los como mais um recurso de estudo. Várias estratégias de ensino poderiam ser adotadas a partir dos jogos eletrônicos. Inicialmente, o professor deverá estar familiarizado com este recurso para que tenha condições de expor o aluno à língua inglesa. A inserção dos jogos eletrônicos pode inovar o ensino/aprendizagem de língua inglesa, oferecendo tanto a professores quanto aprendizes possibilidades de transpor barreiras e quebrar paradigmas.

Referências

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

COBB, T. (1997). *Why & how to use frequency lists to learn words*. Disponível em: <<http://www.lexutor.ca/research/>>. Acesso em: 20 set. 2008.

_____. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. *A gramática e*

o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

RAPAPORT, R. *Comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: Ibplex, 2008.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v, 45, n. 1, p. 55-73, 2006.

SILVA, E. B. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-computacional para a aula de língua inglesa. *Domínios da Linguagem*, v. 5, n. 1, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12397>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

WALKER, S. Uma visão do ensino de inglês no Brasil. STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J.C (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 36-51, 2003.

Recebido em 31 de julho de 2011.

Aceito em 4 de março de 2012.

EDUARDO BATISTA DA SILVA

Professor de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Quirinópolis). Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – São José do Rio Preto). E-mail: eduardo.silva@ueg.br.

JAQUELINE BORGES CORRÊA

Especialista em Teorias Linguísticas e Ensino pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Araraquara). E-mail: jaq_borges@hotmail.com.

LEANDRO MARIANO DA SILVA

Especialista em Didática do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Rio Preto (Unirp), São José do Rio Preto – SP. Email: leandrogun@hotmail.com.

Sintagmas nominais plenos: a marca de transitividade na língua Shanenawa (Família Pano)

Complete noun phrases. The mark of transitiveness in the Shanenawa language (Panoan Family)

*Gláucia Vieira Cândido**, *Lincoln Almir Amarante Ribeiro***

**Universidade Federal de Goiás, **Universidade Federal de Minas Gerais [In memoriam]*

Resumo: Este artigo descreve a forma como uma língua indígena brasileira, da família Pano, marca na estrutura superficial da oração a distinção entre o nome que desempenha a função de sujeito do verbo transitivo e intransitivo e a função de objeto direto. A descrição toma como base a comparação da língua Shanenawa com outras línguas da mesma família, adicionalmente recorre-se ao apoio de regras que tratam do tema dentro de uma teoria relacionada à forma gramatical do Proto-Pano.

Palavras-chave: Linguística. Tipologia Linguística. Línguas Brasileiras. Língua Shanenawa. Gramática.

Abstract: In this article we describe how the marks of surface structure clauses in a Brazilian indigenous language of the Pano family distinguish the noun as the subject of a transitive and intransitive verb and as a direct object. This description is based on a comparison among the Shanenawa language and other languages of the same family with the support of the gramatical forms of Proto-Pano.

Keywords: Linguistics. Linguistic Typology. Brazilian Native Languages. Shanenawa Language. Grammar.

Introdução

Segundo a literatura, as línguas naturais costumam marcar na estrutura superficial as diferentes funções que os sintagmas nominais exercem na estrutura profunda. Também é sabido que vários são os modos de marcar essas funções, dentre os quais podemos citar a ordem seqüencial dos constituintes na sentença; o uso de afixos preposicionais ou posposicionais, de conjuntos de desinências, de traços supra-segmentais ou mesmo uma combinação de todos esses modos.

Neste artigo, apresentaremos um breve estudo sobre a maneira como uma língua indígena falada no Brasil, o Shanenawa (da família Pano), marca, na estrutura superficial, os argumentos nucleares, ou seja, o sujeito de verbo intransitivo, o sujeito de verbo transitivo e o objeto de verbo transitivo, respectivamente, S, A e P, na terminologia proposta por Dixon (1994) e Comrie (1978, p. 329) para as funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais plenos na sentença.¹

Assim, à maneira como procederam Loos (1973, p. 227) e Shell (1965), procuraremos dar ênfase à relação genética existente entre o Shanenawa e outras línguas da mesma família para sustentar nossa descrição, bem como levar em conta as regras que tratam do assunto em questão a partir de uma teoria sobre a forma gramatical do Proto-Pano.

1 Shanenawa: a língua e o povo

A língua Shanenawa pertence à Família Pano e é falada por cerca de 400 pessoas distribuídas em quatro aldeias (Paredão, Cardoso, Nova Vida e Morada Nova), situadas na região norte central do Estado do Acre, à margem esquerda do rio Envira, no Município de Feijó, no Estado do Acre, na Amazônia Brasileira.

A exemplo da maioria das línguas ameríndias, o Shanenawa corre sério risco de extinção. Aparentemente, toda a etnia é bilíngüe em Shanenawa e Português, o que não deveria ser considerado um problema. Contudo, embora todos ainda entendam a língua indígena, preferem usar o idioma oficial brasileiro. Isso se dá, especialmente, entre as crianças. Ademais, os jovens da comunidade estão migrando para os centros urbanos para completar os estudos. Eles crêem que as escolas da sociedade não-indígena oferecem melhores possibilidades de trabalho remunerado e

¹ Trabalhos recentes e semelhantes a este, ou seja, que tratam da ergatividade em línguas da família Pano, mas utilizando abordagens teóricas distintas, feitos por outros pesquisadores são, dentre outros: Camargo (2005) para o Kaxinawá, Fleck (2005) para o Matsés e Valenzuela (2000) para o Shipibo. Ademais, outros trabalhos importantes sobre ergatividade e transitividade em diferentes línguas amazônicas também podem ser encontrados em Queixalós (2002). No caso específico do Shanenawa, é preciso salientar que, em trabalho realizado por Cândido (2004), já foi feita uma abordagem mais geral sobre os temas de marcas pronominais, valências verbais, formas de predicados e ergatividade cindida. No presente artigo, portanto, nos ocuparemos somente das marcas de transitividade em sintagmas nominais.

mesmo de *status* social. Por isso, cada vez mais a língua de seus antepassados está caindo em desuso. Nesse caso, portanto, o processo de escolarização tem feito com que os Shanenawa passem a ignorar sua língua bem como outros importantes aspectos de sua cultura.

Felizmente, contudo, alguns membros da comunidade demonstram-se fortemente engajados na luta pela manutenção da identidade cultural da etnia, principalmente, no que respeita à revitalização da língua. Nesse sentido, tem havido esforços das lideranças Shanenawa para estimular o ensino da língua materna nas escolas das aldeias com o uso de material didático produzido nessa língua.

2 Os sintagmas nominais na função de argumentos nucleares

Na língua Shanenawa, os sintagmas nominais estão distribuídos em duas classes distintas conforme sua realização morfofonológica na estrutura de superfície. Em uma dessas classes estão incluídos os sintagmas nominais cujas formas possuem uma realização fonológica mais extensa que, na literatura, são conhecidas como “formas longas” (cf. Loos 1973, p. 133-184). A outra classe, por sua vez, inclui os sintagmas nominais que possuem formas de extensão fonológica menor e que, por isso, são chamadas “formas curtas”. Os dados em (1), abaixo, dão uma breve amostra da distinção entre formas longas e curtas na língua Shanenawa.

(1)	FORMA LONGA	FORMA CURTA	
a)	tetepã	tete	‘gavião’
b)	takarani	takara	‘galinha’
c)	kamanẽ	kaman	‘cachorro’

Em geral, independente da forma fonológica (longa ou curta) com que se apresentam na língua, os sintagmas nominais são desprovidos de operadores funcionais do tipo flexão de gênero e número e de marcas de determinação ou indeterminação, entre outras. Contudo, em se tratando dos sintagmas nominais que funcionam como argumentos nucleares nas sentenças, algumas particularidades são notadas. Primeiramente, apenas quando os sintagmas nominais exercem a função de sujeito de verbo transitivo, ou seja, de A, sua forma é do tipo longa. Além disso, a referida forma é geralmente marcada pela nasalização da vogal em posição final de palavra ou, ainda, pela afixação de um dentre os diversos alomorfes usados com a mesma finalidade. Nos dados em (2), abaixo, vemos um exemplo em que a forma longa é constituída apenas pela base lexical na qual ocorre a nasalização da vogal final da palavra, o que estamos chamando aqui de nasalização simples por provavelmente resultar da presença de uma consoante nasal sem ponto de articulação

definido na posição de coda silábica final sem ponto de articulação definido e que está sendo representada morfologicamente na estrutura superficial pelo morfema {-n}.

- (2) *jura-n* *nami-φ* *pi-a*
 índio-M/A carne-M/P comer-PAS²
 ‘O índio comeu a carne.’

Já nos exemplos em (3) e (4), a seguir, temos alomorfes marcadores da função de A.

- (3) *kama-nen* *takara -φ* *naka-a*
 cachorro-M/A galinha-M/P morder-PAS
 ‘O cachorro mordeu a galinha.’

- (4) *tete-pan* *sheki-φ* *pi-a*
 gavião-M/A milho-M/P comer-PAS
 ‘A gavião comeu o milho.’

Em contrapartida, na estrutura superficial, os sintagmas nominais que funcionam como sujeito de verbo intransitivo (isto é, S) apresentam-se sempre na sua forma fonológica curta e, em geral, sem a nasalização da vogal em posição final de palavra, como nos exemplos (5-6), a seguir:

- (5) *takara-φ* *n-a*
 galinha-M/S morrer-PAS
 ‘A galinha morreu.’

² Abreviaturas e símbolos usados neste artigo: A ‘sujeito de verbo transitivo’, ABS ‘absolutivo’, C ‘consoante’, COM ‘comitativo’, DECL ‘declarativo’, ERG ‘ergativo’, FUT ‘futuro’, G ‘glide’, GEN ‘genitivo’, INDEF ‘indefinido’, INSTR ‘instrumental’, M ‘marcador’, NOM ‘nominalizador’, N.PAS ‘não-passado’, P ‘paciente’/‘objeto de verbo transitivo’, PAS ‘passado’, POSS ‘possessivo’, REFLEX ‘reflexivo’, R ‘regra’, s ‘singular’, S ‘sujeito’/‘sujeito de verbo intransitivo’, SG ‘singular’, T ‘transformação’, V ‘verbo’/‘vogal’, ã ‘vogal nasalizada’, 1 ‘primeira pessoa’, 3 ‘terceira pessoa’, φ ‘morfema zero’, * ‘proto-forma’, (C) ‘consoante optativa’.

- (6) *fakehu-φ* *itxu-a*
 menino-M/S correr-PAS
 ‘O menino correu.’

Também os sintagmas nominais em função de objeto de verbo transitivo (isto é, P) apresentam-se na forma fonológica curta e, comumente, sem nasalização da vogal final, conforme podemos constatar por meio dos exemplos seguintes:

- (7) *jura-n* *takara-φ* *pi-a*
 índio-M/A galinha-M/P comer-PAS
 ‘O índio comeu a galinha.’

- (8) *fakehu-n* *runu-φ* *rete-i*
 menino-M/A cobra-M/P matar-N.PAS
 ‘O menino mata cobra.’

Nesses termos, a morfologia dos sintagmas nominais na função de argumentos nucleares indica que a organização das relações sintático-semânticas da língua Shanenawa é feita dentro de um forte padrão de marcação de caso do tipo ergativo-absolutivo, em que A é diferente de S que, por sua vez, é igual a P. Ou seja, A apresenta-se no caso ergativo, enquanto S e P apresentam-se no caso absolutivo.

Essa é, aliás, uma característica de línguas da Família Pano. No Chacobo, por exemplo, uma língua falada na Bolívia, segundo Zingg (1998), Prost (1962) e Loos (1999, p. 230), o sintagma nominal em função de A também é marcado de maneira diferente daqueles que funcionam como S e P. Estes últimos, a exemplo do que vimos no Shanenawa, não recebem marcas morfológicas, conforme podemos constatar nos dados da língua Chacobo expostos, a seguir:

- (9) *mia* *inaká-φ* *a-ke*
 2SG/ABS cachorro-ERG morder-PAS
 ‘O cachorro mordeu você.’

- (10) *ina-φ* *uxa-ke*
 cachorro-ABS dormir-PAS
 ‘O cachorro dormiu.’

- (11) *kamanó* *ina-φ* *pi-ke*
 onça/ERG cachorro-ABS comer-PAS
 ‘A onça comeu o cachorro.’

Entretanto, as semelhanças entre o Shanenawa e o Chacobo em termos da forma dos sintagmas nominais nas funções nucleares restringem-se a essa generalização da marcação diferenciada de A em relação a S e P. Afinal, formalmente, como já nos mostraram alguns exemplos, a marca de sujeito de A no Chacobo não é um morfema nasal ou a nasalização da vogal final, mas sim um acento na última sílaba da palavra, o qual também figura na forma fonológica longa.³ Em Shanenawa, além do já mostrado, há algumas características morfofonológicas dos sintagmas nominais, sobre as quais trataremos na seqüência.

3 Características morfofonológicas dos sintagmas nominais na função de argumentos nucleares

Consideremos inicialmente os argumentos nucleares do tipo A, ou seja, aqueles que são representados na língua Shanenawa por uma forma fonológica longa. De acordo com nossa análise, tal forma é sempre constituída de sua realização curta em uma fusão com um sufixo marcador de sujeito que possui diversos alomorfes tornando-a longa. Conforme mostramos na seção anterior, o sujeito em função de A é marcado geralmente pela nasalização da vogal que figura em final de palavra (que provavelmente é resultante da proximidade com uma consoante nasal que figura na estrutura profunda da palavra na posição de coda silábica), ou, ainda, por diversos outros alomorfes.

Seguindo uma outra generalização de aspectos das línguas Pano, no Shanenawa, as consoantes nasais em posição de coda silábica em final de palavra não costumam serem realizadas plenamente na estrutura superficial. Assim, a existência de tais nasais apenas é atestada pelo processo de nasalização regressiva das vogais ou semivogais precedentes. Trata-se, portanto, apenas de um resquício da marca de ergatividade que supostamente esteve presente no Proto-Pano. É preciso ressaltar, ainda, que em algumas línguas da família Pano, como por exemplo o Chacobo, a nasalização foi substituída por um acento principal na última sílaba (cf. exemplos (9-11)).

Voltando aos sintagmas nominais em Shanenawa, é interessante observar que nessa língua as formas de citação fornecidas pelos falantes da língua são sempre

³ Por questões de espaço, nos limitamos aqui a comparar a língua Shanenawa apenas com o Chácobo. Todavia, exemplos desse tipo de dados em outras línguas da família Pano também podem ser obtidos em consultas aos trabalhos referidos na nota número 1 do presente artigo.

as longas, estando o emprego das versões curtas condicionado à obediência a algumas regras morfofonológicas⁴, dentre as quais destacamos as seguintes:

a) quando o sintagma nominal é constituído por uma estrutura que se restringe a duas sílabas abertas do tipo CVC \tilde{v} , em que a vogal final é nasalizada, a forma curta (seja ela em função de S ou P) é obtida simplesmente pela desnasalização da vogal final e a introdução de um consoante oclusiva glotal para travar a sílaba, o que é característico da língua Shanenawa, tal como vemos nos dados seguintes:

(12)	FORMA LONGA	FORMA CURTA	
a)	runũ CVC \tilde{v}	runu CVCvC	‘cobra’
b)	jurã CVC \tilde{v}	jura CVCvC	‘índio’

b) Quando o sintagma nominal é constituído por uma estrutura que comporta três sílabas abertas do tipo (C)VCVC \tilde{v} , também com a última vogal nasalizada, para obter-se a forma curta é necessária que ocorra a perda da sílaba final da forma longa. Contudo, a nasalização que figurava na última vogal dessa sílaba permanece como um resquício atuando então sobre a última vogal da forma curta. Ademais, essa regra apenas se processará se a consoante que precede imediatamente a última sílaba também for uma nasal, como nos dados em (13.a), a seguir, pois caso contrário, tem-se apenas a queda da última sílaba e com ela também a nasalização da vogal final da forma longa, como nos dados em (13.b):

(13)	FORMA LONGA	FORMA CURTA	
a)	amanẽ VCVC \tilde{v}	amã VC \tilde{v}	‘capivara’
b)	tetepã CVCVC \tilde{v}	tete CVCV	‘gavião’

⁴ Para um tratamento mais aprofundado desse tema, especialmente no âmbito da fonologia auto-segmental, sobretudo sobre o papel da marca {-n}, consultar Cândido (2004).

c) Quando na forma longa o sintagma nominal possui uma estrutura polissilábica do tipo CVCVCVC \tilde{v} , para obter-se a forma curta, a forma longa perde a vogal e a consoante em posição final, excetuando o caso em que a consoante não for a fricativa alveolar /s/, a pós-alveolar /ʃ/, a retroflexa /ʂ/ ou, ainda, a glotal /h/. Nesses casos, o sintagma nominal polissilábico segue a regra anterior, como vemos nos exemplos seguintes:

(14)	FORMA LONGA	FORMA CURTA	
a)	takaranẽ	takara	‘galinha’
	CVCVCVC \tilde{v}	CVCVCVC	
b)	shanẽjhu	shanẽjhu	‘chefe’
	CVCVGC \tilde{v}	CVCVGCV	
c)	jawixinĩ	jawixi	‘tatu’
	GVGVCVC \tilde{v}	GVGVCVC	

4 A marca de ergatividade numa perspectiva diacrônica

Como já dissemos anteriormente, geralmente as línguas Pano marcam o sujeito ergativo por meio de uma consoante nasal na estrutura profunda que, na estrutura de superfície, tende a desaparecer deixando, porém, vestígios na vogal precedente. Pelo menos na língua Shanenawa, é possível obtermos uma explicação diacrônica para esse comportamento.

Para tanto, consideremos a seguinte situação: no Proto-Pano, a forma trissilábica dos sintagmas nominais em sua forma longa é *CVCVCV; no Shanenawa, através de uma evolução diacrônica, essa forma passa à CVCVCV₁, em que V₁ pode ser diferente de V. Quando o sintagma nominal com três sílabas está em função de A, recebe a marca de transitividade realizando-se então como CVCVCV₁-n na estrutura profunda. Aplicando-se as transformações obtidas por meio das regras morfofonológicas mencionadas na seção anterior, o sintagma nominal passa a ter, na estrutura superficial, a forma CVCVC \tilde{v} em que a última vogal ocorre nasalizada.

A propósito, sobre a constatação de que nas línguas Pano a marca de ergatividade é a nasalidade, vale mencionar o caso do Kaxarari em que, diferentemente da maioria das línguas da família, A é marcado por um morfema representado pela aproximante lateral alveolar {-l} (cf. SOUSA, 2004). Contudo, ao

nosso ver, essa ocorrência restringe-se à estrutura superficial da língua, já que na estrutura profunda a marca de A deve ser mesmo, como nas demais línguas Pano, uma consoante nasal não especificada para ponto que, após a aplicação de alguma regra morfofonológica da língua, acaba transformando-se na estrutura de superfície na aproximante lateral.

Retomando a discussão sobre as formas dos sintagmas nominais em função de P e também as formas de citação (longas) no Shanenawa, segundo nossa análise, tais formas seguem as mesmas regras morfofonológicas já apresentadas aqui. Assim, teríamos no Proto-Pano, por exemplo, a palavra **kamano* ‘cachorro’ que em Shanenawa tem como forma longa fonológica *kamana* (e *kamane-n* para A) na estrutura profunda. Contudo, usando-se as regras morfofonológicas, teremos *kamanin* na forma ergativa e *kaman* na forma absoluta.

5 A nasalização em outros contextos morfossintáticos da língua shanenawa

Na língua Shanenawa, o morfema {-n} ou os demais diversos alomorfes marcadores de ergatividade também são usados para indicar os sintagmas nominais em funções sintáticas de argumentos periféricos. Especificamente, a nasalidade também indica na estrutura superficial as categorias instrumental e posse, conforme podemos ver nos exemplos seguintes:

- | | | | |
|------|------------------|------------------------|-----------------|
| (15) | <i>Assis-nin</i> | <i>fesha-ti-nin</i> | <i>jumain-φ</i> |
| | Assis-ERG | cortar-NOM-INSTR(faca) | onça-ABS |

rete-a-ki

matar-PAS-DECL

‘Assis matou a onça com a faca.’

- | | | | |
|------|------------------|----------------|---------------|
| (16) | <i>kaman-nen</i> | <i>sheta-n</i> | <i>nami-φ</i> |
| | cachorro-ERG | dente-INSTR | carne-ABS |

kikusha-a-

cortar-PAS-DECL

‘O cachorro cortou a carne com os dentes.’

- (17) *Fran-nan* *mapu*
 Fran-GEN(POSS) cabeça
 ‘A cabeça do Fran.’

- (18) *fakahu-n* *peşe*
 menino-GEN(POSS) casa
 ‘A casa do menino.’

Em geral, as diferenças nas formas básicas (isto é, as que ocorrem na estrutura profunda) dos argumentos periféricos se devem à função sintática exercida por cada argumento na sentença. No Shanenawa, isso pode ser observado com maior nitidez na marcação do possessivo, pois quando o sintagma nominal referente ao possuidor está na função de predicativo do sujeito, como em (19) abaixo, é marcado pelo sufixo {-na}, mas, se funciona como adjunto restritivo do sujeito, como em (20), então tal sintagma nominal figura na forma curta com a vogal final nasalizada, conforme podemos constatar nos respectivos exemplos:

- (19) *peshe* *sharakapa* *ewe* *epa-na*
 casa bonita 1SG(POSS) pai-POSS
 ‘A casa bonita é de meu pai.’

- (20) *peshe* *ewe* *epan* *sharakapa*
 casa(POSSUÍDO) 1SG(POSS) pai (POSS) bonita
 ‘A casa do meu pai é bonita.’

6 O reflexivo: uma exceção

Em grande parte das línguas Pano, na estrutura superficial, o reflexivo é o resultado de uma regra transformacional que suprime um sintagma nominal na função de P sob condições de identidade referencial com o sujeito e coloca um marcador sufixal do reflexivo no verbo. Contudo, na língua Shanenawa não existe uma marca de reflexividade no verbo e o nome em função de P é mantido com o acréscimo do sufixo {-fe}, como no exemplo seguinte:

- (21) *anihu a-fe* *kene-a*
 velho 3SG-REFLEX pintar-PAS
 ‘O velho se pintou.’

De acordo com Loos (1973, p. 135), as regras transformacionais para a realização de sentenças com reflexivos nas línguas estudadas por esse pesquisador são: Regra 1 - marcar o reflexivo; Regra 2 - permutar o sujeito para posição pós-verbal; Regra 3 - marcar o sujeito transitivo; Regra 4 - permutar o sujeito por ênfase; Regra 5 - aplicar as regras fonológicas do Proto-Pano.

De acordo com nossa análise, as regras de transformação ordenadas que explicam a estrutura superficial para o Shanenawa são: Regra 1 - permutar o sujeito para a posição pós-verbal (opcional); Regra 2 - marcar o sujeito de verbo transitivo; Regra 3 - permutar o sujeito para a posição final por ênfase; Regra 4 - aplicar as regras morfofonológicas específicas expostas acima. Cumpre ressaltar que o método de Loos foi usado nesse trabalho para fins comparativos. Para um outro tratamento da reflexividade em línguas Pano e, em particular no Shanenawa, consultar Cândido e Amarante Ribeiro (2007).

7 A ergatividade e a ordem dos constituintes

Em Shanenawa, a ordem das palavras na sentença demonstra certa flexibilidade na estrutura superficial. Todavia, preferencialmente, a língua adota a ordem SOV, mas com algumas ocorrências de OSV e SVO, como nos seguintes exemplos:

- (22) *sheki-φ* *takaranen* *pi-a*
 milho-ABS galinha-ERG comer-PAS-DECL
 ‘A galinha comeu o milho.’
- (23) *fakehu-n* *pi-a* *nami-φ*
 menino-ERG comer-PAS carne-ABS
 ‘O menino comeu carne.’

Nos casos de sentenças com verbo transitivo, mesmo havendo a troca de posição na ordem dos constituintes, o sintagma nominal em função de A mantém a forma marcada. Nesse sentido, presumimos que a mudança de posição de S, A ou P em relação ao verbo tem como finalidade uma espécie de ênfase ou topicalização.

Em termos comparativos, na maioria das línguas Pano a sequência normal (mais comum) dos constituintes na sentença é aquela descrita no Shanenawa, ou seja, com o verbo sendo colocado em posição final na sentença. Todavia, em condições de ênfase, também se permite a permutação da posição do sujeito. Somente no Chácobo essa disposição parece ser menos flexível, já que, nessa língua, o deslocamento do sujeito para a posição pós-verbal é obrigatório se o verbo apresentar aspecto não completo e, no caso, embora o verbo possa ser transitivo, o sujeito se realiza na forma curta.

Conclusão

Neste artigo, procuramos descrever o modo como a língua Shanenawa da Família Pano costuma marcar na estrutura superficial a distinção morfológica entre os sintagmas nominais na função de sujeito de verbo transitivo (A), de intransitivo (S) e, ainda, de objeto de verbo transitivo (P).

Assim, vimos que, nessa língua, A é marcado distintamente de S e P, o que nos leva a concluir que o Shanenawa possui um sistema de marcação de caso morfológico do tipo ergativo-absolutivo. Enquanto o caso ergativo é marcado pela nasalização da vogal final e pelo uso de formas fonológicas mais longas para os sintagmas nominais, o absolutivo é marcado pelo encurtamento das chamadas formas longas ou, de forma mais recorrente, pela perda da nasalização.

A descrição feita teve por base a comparação do Shanenawa com outras línguas da mesma família e a aplicação de regras que tratam do assunto em uma teoria sobre a forma gramatical do Proto-Pano. Os resultados mostraram que as regras transformacionais para a transitividade são as mesmas do Proto-Pano com exceção da reflexividade que é marcada no Shanenawa no objeto do referente e nas regras morfofonológicas que são muito semelhantes àquelas da língua Sharanahua, como mostrado em Loos (1973, p. 139), que coloca o Shanenawa no grupo do Sharanawa como previsto por meios puramente lexicais (AMARANTE RIBEIRO, 2007).

Referências

AMARANTE RIBEIRO, Lincoln Almir. Uma proposta de classificação interna das línguas da família Pano. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, v. 19, n. 2, p. 157-182, 2007.

CAMARGO, Eliane. Manifestações da ergatividade em Caxinauá (Pano). *Liames: Línguas Indígenas Americanas*, v. 5, p. 55-88, 2005

CÂNDIDO, Gláucia Vieira. *Descrição morfossintática da língua Shanenawa (Pano)*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CÂNDIDO, Gláucia Vieira; AMARANTE RIBEIRO, Lincoln Almir. Reflexividade em línguas da família Pano. *Estudos Linguísticos: Revista do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)*, 1, p. 241-248, 2007.

COMRIE, Bernard. Ergativity. In: LEHMAN, Winfred Philip (Ed.). *Syntactic typology: studies in the phenomenology of languages*. Austin: University of Texas Press, 1978. p. 329-394.

DIXON, Robert Malcom Ward. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FLECK, David William. Ergatividade em Matsés. *Liames: Línguas Indígenas Americanas*, v. 5, p. 89-112, 2005.

LOOS, Eugene. La señal de transitividad del substantivo em los idiomas Pano. In: LOOS, Eugene (Ed.). *Estudios Pano I*, Série Linguística Peruana 10. Yarinacocha, Instituto Lingüístico de Verano, 1973. p. 133-184.

LOOS, Eugene. Pano. In: DIXON, Robert Malcom Ward; AIKHENVALD, Alexandra (Ed.) *The amazonian languages*. Londres: Cambridge University Press, 1999. p. 227-250.

PROST, Gilbert. Signaling of transitive and intransitive in Chacobo (Pano). *International Journal of American Linguistics*, v. 28, p. 108-118, 1962.

QUEIXALÓS, Francisco. Ergatividade na Amazônia. Brasília: Editora da UnB, 2002.
SHELL, Olive. *Estudios Panos III: las lenguas Pano y su reconstrucción*. Série Linguística Peruana, 12. Lima: Instituto Lingüístico de Verano, 1965.

SOUSA, Gladys Cavalcante. *Aspectos da fonologia da língua Kaxarari*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

VALENZUELA, Pilar Maritza. *Transitivity in Shipibo-Konibo grammar*. PhD Dissertation, Oregon, University of Oregon. 2000.

ZINGG, Philipp. *Diccionario Chácobo Castellano*. La Paz: VAIPO, 1998.

Recebido em 22 de fevereiro 2012.

Aceito em 15 de março de 2012.

GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG). Líder do Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas (GICLI). E-mail: glaucia.v@uol.com.br.

LINCOLN ALMIR AMARANTE RIBEIRO (IN MEMORIAM)

Doutor em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor aposentado da UFMG desde 1994. Fundador do Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas (GICLI) da UEG onde atuou como pesquisador até 2008, ano em que teve sua carreira e vida interrompidas por uma grave enfermidade. A co-autoria deste artigo foi um dos seus últimos trabalhos.

A variação dos verbos *colocar* e *botar* na modalidade oral da língua

The variation of the verbs *colocar* and *botar* in the oral modality of language

Krícia Helena Barreto*, Nathália Felix de Oliveira*, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda*

*Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Este trabalho objetiva averiguar sincronicamente a variação linguística existente no uso dos verbos *colocar* e *botar*. Para a análise das ocorrências, foram utilizados dois *corpora* representativos da modalidade oral informal da língua: o Projeto Mineirês: *a construção de um dialeto* (UFMG) e o Projeto NURC/RJ (UFRJ). A análise quantitativa dos dados baseou-se no programa computacional VARBRUL, a partir do qual se chegou a resultados estatísticos sobre os fatores mais relevantes para o favorecimento da variação entre esses dois verbos. Na tentativa de compreender o fenômeno enquanto variação discursiva, observando a limitação de uma análise puramente quantitativa, realizou-se, ainda, uma breve análise qualitativa.

Palavras-chave: Teoria da variação. Varbrul. Variação semântico-lexical.

Abstract: This study aims to examine the linguistic variation in the use of the Portuguese verbs *colocar* and *botar*. Two representative *corpora* of the nonstandard oral variety of the language were used: Projeto Mineirês (UFMG) and Projeto NURC (UFRJ). The quantitative analysis of the data was based on the software program VARBRUL, which allowed us to find statistical results on the most relevant factors in fostering the variation between these two verbs. In an attempt to understand the phenomenon as discursive variation, a brief qualitative analysis was also made.

Keywords: Theory of variation. Varbrul. Lexical-semantic variation.

Introdução

As línguas naturais têm por característica a heterogeneidade, possuindo, porém, uma contraparte unificadora. A observância das práticas linguísticas nos leva a crer que falantes de uma mesma comunidade utilizam-se de diferentes formas para expressar uma mesma função. Assim sendo, de onde viria tal variação? Por que as diversas línguas não se organizam de maneira homogênea?

A Sociolinguística Variacionista visa a compreender esse fato, buscando desvendar, a partir da estipulação de padrões sociolinguísticos, as condições em que se promovem as variações e mudanças na língua. Sob essa perspectiva, procuramos, neste trabalho, compreender um fenômeno de variação no Português Brasileiro: a utilização das variantes “colocar” e “botar” (ambas com sentido de “pôr”). Para tal estudo, elaboramos um banco de dados sincrônico, o qual recobre a modalidade oral, composto pelos seguintes *corpora*: inquéritos do Projeto NURC/RJ e entrevistas do Projeto Mineirês: a construção de um dialeto (coordenado pela Profa. Jânia Ramos). Assim sendo, submetemos o *corpus* a uma análise quantitativa, por meio do programa computacional VARBRUL, o qual nos permitiu aferir, a partir de dados estatísticos, a relevância dos fatores de ordem sociolinguística no tratamento da variação. Somado a isso, realizamos uma breve análise qualitativa, a fim de averiguar a importância do discurso nas questões variacionais.

O trabalho organiza-se de modo a apresentar, primeiramente, aspectos basilares da Sociolinguística Variacionista. Em seguida, especificaremos a metodologia adotada para, posteriormente, realizarmos as análises quantitativa e qualitativa dos dados. Por fim, traremos algumas considerações finais acerca do fenômeno em estudo.

1 O enfoque da Sociolinguística Variacionista

A variação linguística é uma realidade de todas as línguas, sendo impossível falar em homogeneidade linguística entre os falantes de uma determinada língua ou mesmo em uma mesma pessoa. Contudo, como bem observa Mollica (2004a, p. 12), a dinamicidade linguística encontra uma contraparte unificadora: “de um lado, o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística, caracterizada por padrões estruturais e estilísticos”. Desse modo, as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade.

Em relação ao caráter dinâmico das línguas, observa-se que este não se dá aleatoriamente: a variação linguística é motivada, ou seja, controlada por fatores que sistematizam e possibilitam prever a heterogeneidade. Para se lidar com os fenômenos em variação, a sociolinguística postula as noções de variável e variante. As formas em variação recebem o nome de *variantes linguísticas*, isto, é, “as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo

valor de verdade” (TARALLO, 1986, p.08). Já o conjunto de variantes linguísticas recebe o nome de *variável linguística*. As variáveis podem ser dependentes ou independentes. As primeiras correspondem ao fenômeno em estudo, no nosso caso estamos lidando com a realização semântica verbal dos verbos “colocar” e “botar”. Já as variáveis independentes (ou explanatórias) englobam os fatores linguísticos e/ou extralinguísticos que influenciam o uso de uma variante em relação à outra. Assim sendo, podemos ter variáveis internas, de natureza fono-morfo-sintática, semântica, discursiva e lexical; e variáveis externas, as quais são inerentes ao indivíduo (etnia, sexo), sociais (escolarização, nível de renda, profissão, classe social) e contextuais (grau de formalidade, tensão discursiva) (MOLLICA, 2004a).

Acerca das variáveis não-linguísticas, Mollica (2004b) observa que elas estão associadas à estigmatização e ao prestígio social. Assim, algumas variantes, as de prestígio, possuiriam uma maior apreciação social, decorrentes de valores sociais/culturais “respeitados”, enquanto que outras, as estigmatizadas, possuiriam uma avaliação depreciativa por parte dos falantes devido aos mesmos valores sociais/culturais cultivados em determinada sociedade. Contudo, como coloca Silva (2003), é importante frisar a relevância das variáveis linguísticas, ou internas, as quais encontram-se intimamente relacionadas com as externas.

Os estudos em variação linguística caminharam de modo a estabelecer quatro grandes grupos referentes ao tipo de variação, a saber: *variação diacrônica* (diz respeito às mudanças que ocorrem numa língua ao longo do tempo); *variação diatópica* (refere-se à variação de acordo com as diferentes regiões espalhadas ao longo do território onde uma língua é falada); *variação diastrática* (consiste nas diferenças existentes na linguagem de pessoas pertencentes a grupos sociais diversos); e, finalmente, *variação diafásica* (caracteriza-se por ser a variação na fala de um mesmo indivíduo, a depender das diferentes situações comunicativas que o sujeito vivencia).

Traçado o panorama geral da proposta da Sociolinguística Variacionista, é preciso considerar algumas questões complicadoras desse modelo.

2 Problematizando o modelo

O modelo variacionista foi todo construído baseado na premissa defendida por Labov (1968 [2006], 1991 [2008]) de que haveria diversas maneiras de se falar a mesma coisa em um mesmo contexto. Contudo, Lavandera (1982 apud MOLLICA, 2004b) demonstra que há contextos mais propensos para o uso de uma determinada variante em relação à outra. Assim, para a autora não se deve dizer que as variantes são formas de se falar a mesma coisa em um mesmo contexto, mas sim que são formas alternativas que desempenham a mesma função, a depender do contexto em que são utilizadas. Já observando essa questão, Labov (2008) começa a defender esse posicionamento, acreditando, portanto, em uma distribuição complementar, isto é, na possibilidade de certos contextos fomentarem o uso de uma dada variante. Assim, o estudioso, que por anos se dedicou a pesquisas de ordem quantitativa, as quais

buscavam traçar padrões de ordem macro-estrutural, defende a necessidade de se aliar a essa abordagem uma análise qualitativa, em que se focalizam os contextos específicos de fala.

Freitag (2009) aponta para o fato de o contexto ser tratado, nos estudos variacionistas, como uma variável independente (um fator que controlaria o uso de uma variante ou outra). Assim, quando a motivação para o uso de uma variante em relação à outra se dá através de fatores discursivos e contextuais, a variação é tratada no âmbito discursivo. Porém, esse é um estudo complexo. Segundo Braga (2004, p. 101),

Se é inegável que o discurso possui uma estrutura, marcas e características que autorizam a identificação de produções discursivas concretas, perceptíveis pelo sentido, é igualmente verdade que a liberdade, a flexibilidade, a negociação de esquemas e estruturas no nível discursivo são mais amplas.

Macaulay (2004) acredita que, para se estudar a variação discursiva, é necessária a observância dos papéis desempenhados pelo falante, ou seja, os diferentes alinhamentos que realizam nas atividades comunicativas nas quais estão inseridos.

Para Freitag (2009), a variação discursiva precisa ser estudada em interface com outras teorias. Uma delas seria a gramaticalização: uma estrutura linguística não pode ser vista como algo fixo, mas como algo moldado pelo discurso, tendo a frequência de uso um papel fundamental, visto que, quanto mais uma construção é utilizada, mais ela tende a se tornar estruturada.

Essas considerações refletem para nós a complexidade do tratamento da variação discursiva. Como explicar, tomando como exemplo o nosso objeto de estudo nesta pesquisa, o uso de “colocar” e “botar” pelos falantes? Procuraremos traçar fatores de ordem macro-estrutural em uma análise quantitativa e, ainda, verificar os diferentes usos em uma abordagem qualitativa, a fim de compreender a existência dessas duas formas que co-ocorrem no sistema sem que haja o prejuízo de uma delas.

3 Metodologia

A preocupação em se estabelecer padrões sociolinguísticos que explicassem a variação/mudança linguística fez com que a Sociolinguística Variacionista se debruçasse em estudos quantitativos. Contudo, a descoberta da relevância contextual para o uso de diferentes variantes fez com que o modelo também considerasse a análise qualitativa. Assim sendo, neste trabalho procederemos de modo a buscar as macro-categorias reguladoras da variação aliando-as com uma perspectiva mais qualitativa, por meio de um *corpus* sincrônico.

Para a constituição de nossa amostra utilizamos inquéritos da década de 1990 do Projeto NURC/RJ (Projeto de Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro) e entrevistas que recobrem os anos iniciais dos anos 2000 do Projeto Mineirês: a construção de um dialeto, coordenado pela Profa. Jânia Ramos na UFMG. Os inquéritos e entrevistas foram selecionados aleatoriamente*. Como critério básico para a constituição de nosso *corpus*, delimitamos praticamente o mesmo número de palavras para cada um dos *corpora* descritos acima (VITRAL, 2006). O primeiro conta com 157.172 palavras e o segundo com 157.415 palavras, totalizando ambos, portanto, 314.587 palavras. Dentre as informações disponíveis sobre os falantes, também nos preocupamos em selecionar aleatoriamente falantes de diferentes gêneros, além da diferença regional, para que pudéssemos averiguar a relevância desses fatores. Abaixo, apresentaremos uma tabela para a melhor visualização dos *corpora*.

<i>Corpus</i>	Descrição do <i>corpus</i>	Número de palavras analisado em cada <i>corpus</i>
Projeto Mineirês: a construção de um dialeto	Projeto coordenado pela Professora Jânia Martins Ramos na UFMG	157.415 palavras
Projeto NURC/RJ (Projeto de Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro)	Projeto coordenado pelos professores Afrânio Barbosa, Célia Lopes e Dinah Callou na UFRJ	157.172 palavras
Total		314.587 palavras

Tabela 1 - *Corpora* analisados

Para a análise quantitativa, estipulamos os seguintes fatores que, a nosso ver, poderiam influenciar a variação entre “colocar” e “botar”: gênero do falante, localização do falante, (in)determinação do sujeito do verbo, parte (ou não) de locução verbal, termo seguinte ao verbo, posição ocupada pelo verbo na sentença, sentido do verbo, papel do falante, uso do verbo. Logo, como se trata de uma análise multivariada, devemos calcular seus efeitos e medidas de significância. Para tanto, utilizamos o VARBRUL. Essa ferramenta permite mensurar, em termos de significância estatística, o efeito de variáveis independentes na utilização das variantes que constituem a variável dependente. O programa indica, por meio da obtenção do peso relativo, a operação mais relevante (*stepping-up*) e a menos relevante (*stepping-down*) (BAYLEY, 2004). A seguir, apresentaremos a análise dos dados.

* Para a constituição de uma amostra de fala, o pesquisador deve se preocupar em obter uma representatividade da comunidade em estudo, observando critérios de seleção e constituição para que não comprometa a confiabilidade de seus dados (GUY; ZILLES, 2007).

4 Análise descritiva do objeto de pesquisa

Uma rápida consulta ao “Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa” (FERREIRA, 1971) nos informa que o significado do verbo *botar* é “atirar, deitar, arremessar, repelir, lançar-se, atirar-se, atrever-se, fazer-se de viagem, formar saliência, estender-se, pôr ovos [...]” e que o verbo *colocar*, por sua vez, tem a seguinte definição: “dispor, empregar, coordenar, pôr, tomar posição, conseguir emprego”. Porém, sabemos que todo o significado de uma construção não se limita ao significante. Definições de sentido pré-existentes, como as encontradas acima, não são suficientes para dar conta da língua em uso.

Nesse sentido, procuramos averiguar, nesta pesquisa, a variação linguística existente no uso dos verbos *colocar* e *botar* com o sentido de *pôr*. Em diversas situações comunicativas, somos levados a pensar que ambos exercem praticamente a mesma ação; e é justamente para verificar seus usos que esses verbos foram escolhidos como as variantes em nossa análise.

Como descrito na seção de metodologia, optou-se por utilizar *corpora* que representassem a modalidade oral da língua, sendo eles o Projeto Mineirês, da Professora Jânia Ramos da UFMG, e o Projeto NURC, dos Professores Afrânio Barbosa, Célia Lopes e Dinah Callou da UFRJ. A tabela 2 abaixo representa a frequência das ocorrências encontradas em cada *corpus*:

	Verbo “botar”		Verbo “colocar”		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
<i>Projeto Mineirês</i>	1	1,75%	56	98,24%	57
<i>Projeto NURC</i>	110	65,47%	58	34,52%	168
Total	111	49,33%	114	50,66%	225

Tabela 2 - Ocorrência das variantes dependentes nos *corpora* analisados

Podemos observar que, das 111 ocorrências do verbo *botar*, apenas uma foi utilizada nas entrevistas do Projeto Mineirês. Em contrapartida, os 114 usos do verbo *colocar* foram bem divididos entre os dois *corpora*, sendo 56 ocorrências no Projeto Mineirês e 58 no Projeto NURC. A análise foi iniciada, portanto, a partir de um universo de 225 ocorrências das variantes.

As **variáveis independentes** escolhidas através da observação das regularidades de uso foram as seguintes:

- 1) Gênero do falante;
- 2) Localização do falante;
- 3) Papel do falante;

- 4) Contexto de uso do verbo;
- 5) Sentido abstrato do verbo;
- 6) (In)determinação do sujeito do verbo;
- 7) Presença de locução verbal;
- 8) Termo seguinte ao verbo;
- 9) Posição ocupada pelo verbo na oração.

Sua frequência de ocorrência, exemplos dos dados e maiores detalhamentos de cada variável independente serão dados apresentados mais adiante.

5 Análise dos dados

Utilizando o programa VARBRUL (versão de 2001) como recurso analítico, pudemos chegar a resultados estatísticos sobre os fatores mais relevantes, dentre os observados aqui, para a escolha de uma variante ou de outra.

Inicialmente, apresentaremos a análise quantitativa dos dados com o intuito de fornecer uma visão geral sobre a frequência de ocorrência de cada variável independente e seus fatores, explicando e exemplificando cada uma, apresentando tabelas e gráficos a partir dos dados rodados no VARBRUL.

Em seguida, veremos, através dos pesos relativos atribuídos pelo programa computacional a cada variável independente pelo programa computacional, quais foram os fatores que se mostraram mais ou menos relevantes para favorecer (ou não) a ocorrência da variação dos verbos *botar* e *colocar*.

E, finalmente, realizaremos a análise qualitativa dos dados encontrados objetivando compreender o fenômeno enquanto variação discursiva.

5.1 Análise quantitativa

Para a análise quantitativa das variantes *botar* e *colocar*, rodamos no VARBRUL os seguintes fatores:

Variáveis Independentes	Fatores (variantes independentes)
Gênero do falante	a) Masculino ; b) Feminino
Localização do falante	c) Rio Rio de Janeiro (Projeto NURC); d) Mi Minas Gerais (Projeto Mineirês)
Papel do falante	e) Agente;

	f) Experienciador ou Beneficiário
Contexto de uso do verbo	g) Relacionado a vestuário; h) Outros usos
Sentido do verbo	i) Abstrato; j) Concreto
(In)determinação do sujeito do verbo	k) Genérico; l) Determinado pelo contexto
Locução verbal	m) Presente; n) Ausente
Termo seguinte ao verbo	o) Item gramatical; p) Item lexical; q) Não há termos após o verbo
Posição do verbo na oração	r) Inicial; s) Medial; t) Final

5.1.1 Gênero do falante

Nossa análise demonstrou que a variável *gênero* é relevante para que a variação ocorra. De acordo com a tabela 3, as mulheres tendem a utilizar mais o verbo “colocar” (54,68%) do que os homens (45,36%). Em contrapartida, os homens fazem mais uso do verbo “botar” (54,63%) do que as mulheres (45,31%).

	Masculino		Feminino		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	53	54,63%	58	45,31%	111	49,33%
Verbo “colocar”	44	45,36%	70	54,68%	114	50,66%
Total de ocorrências	97	43,11%	128	56,88%	225	100%

Tabela 3 – Variável: Gênero do Falante

Talvez por questões de formalidade, podemos pensar que, em determinados contextos, os homens tendem a agir de forma mais informal, enquanto que da mulher, por questões históricas e sociais, é requerida uma postura mais cuidadosa. Daí os usos mais informais de “botar”, e levemente menos informais de “colocar”:

(1) aqueles profetas evangélicos gritando... vociferando... o inferno... nome de Jesus e o diabo a quatro... era divertido aquilo sabe... e um dia eu expulsei um de lá... estava falando do inferno às sete horas da manhã... botei pra correr.... inferno é AIDS... meu filho... inferno é câncer... é AIDS... coisa de bíblia não...() **botei** pra correr... **botei** pra fora do vagão... () **botei** ele pra correr... (NURC/RJ. Falante

masculino)

(2) LOC. - Ah, mas é lógico que é isso Mônica, eu vivi uma vida tranquila, calma, não havia problema de espécie alguma. Você **colocava** as suas jóias pra ir trabalhar, pra ir passear, pra ir à rua, normalmente, sem problema nenhum, nem se pensava em roubo em ser atacada. (NURC/RJ. Falante feminino)

Porém, tal tendência, ainda que possa permanecer uma herança histórica e social, não se encontra mais tão presente nos dias atuais, principalmente nas grandes cidades, como o Rio de Janeiro e Belo Horizonte (locais onde foram realizadas as entrevistas).

5.1.2 Localização do falante

Como os *corpora* utilizados representam os falares de duas regiões do país (Belo Horizonte, no Projeto Mineirês e Rio de Janeiro, no Projeto NURC), pudemos verificar a variação diatópica entre as duas variantes dependentes.

	Rio de Janeiro (Projeto NURC)		Minas Gerais (Projeto Mineirês)		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	110	66,66%	1	1,66%	111	49,33%
Verbo “colocar”	55	33,33%	59	98,33%	114	50,66%
Total de ocorrências	165	73,33%	60	26,66%	225	100%

Tabela 4 - *Variável*: Localização do Falante

Na Tabela 4, percebemos que a variável independente “localização do falante” é bastante favorável à ocorrência da variação, de modo que praticamente todos os usos do verbo “botar” aparecem no falar do Rio de Janeiro, e apenas uma ocorrência foi encontrada no falar de Minas Gerais:

(3) E quando nós passamos pro grupo, a professora nos separou: botou ela em uma carteira e eu na outra. (Projeto Mineirês)

5.1.3 Papel do falante

Cançado (2005, p. 133-114) define o agente como “o desencadeador de alguma ação”, o experienciador como “ser animado que mudou ou está em determinado estado mental, perceptual ou psicológico” e o beneficiário como “a

entidade que é beneficiada pela ação descrita”. Com base em sua definição, pudemos observar que, ao utilizar os verbos *botar* ou *colocar*, os falantes ou exercem o papel de agente,

(4) Ahno na no meu jogo de futebol na eu jogo na copas de times do mundo eu sou o Barcelona [vin] eu **coloquei** só time ruim no meu grupo pra eu vencer rapidinho (Projeto Mineirês)

ou o de experienciador ou beneficiário:

(5) LOC. - olha... viagem eu gosto até porque... eu gosto de fazer... mas acontece... eu gosto de viajar... mas a estrada me **bota** assim um pouco nervosa... (NURC/RJ)

Como podemos ver na tabela 5 a seguir, essa variável não favorece o fenômeno da variação.

	Agente da ação		Experienciador ou Beneficiário		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	106	49,76%	5	41,66%	111	49,33%
Verbo “colocar”	107	50,23%	7	58,33%	114	50,66%
Total de ocorrências	213	94,66%	12	5,33%	225	100%

Tabela 5 - Variável: Papel do Falante

5.1.4 Contexto de uso do verbo

Observou-se, nos *corpora*, o uso de ambas as variantes para referir-se ao ato de “vestir roupas” ou “usar acessórios”. De fato, o uso dos verbos “botar” e/ou “colocar” nesse contexto de vestuário parece ter tido uma frequência tão grande quanto os verbos “vestir” ou “usar”. Mas esse é objeto para outra pesquisa e não se encaixa no escopo deste trabalho.

(6) Eu mandei elas entrarem. Elas entraram junto com o policial e **colocaram** a camisola aí quando meu pai voltou da lavanderia viu para copa e ele olhou viu no chão um monte de vidro quebrado. (Projeto Mineirês)

Ainda que o contexto de vestuário tenha fomentado o uso dos verbos “botar” e “colocar”, esse fator não se mostrou relevante para a variação em si, aproximando-se do ponto de neutralidade, como podemos perceber a seguir:

	Uso relacionado a vestuário		Outros usos		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	7	46,66%	104	49,52%	111	49,33%
Verbo “colocar”	8	53,33%	106	50,47%	114	50,66%
Total de ocorrências	15	6,66%	210	93,33%	225	100%

Tabela 6 - Variável: Uso do verbo

5.1.5 Sentido traduzido pelo verbo

Esta variável diz respeito ao uso desses verbos para se referir a uma ação concreta, no plano físico – como em (7) – ou, ainda, para se referir a uma situação abstrata, revelando um deslocamento de sentido para o plano metafórico – como em (8).

(7) Aí chegou, ela **colocou** as coisas dela aqui, né, cobertor e travesseiro, a gente tava assistindo televisão na sala. (Projeto Mineirês)

(8) Tem também uma coisa que eu preciso **botar** na cabeça: do jeito do Rio de Janeiro, não dá pra cidade viver de turismo. (NURC/RJ)

Porém, ao rodarmos os dados no programa, percebemos que esse fator também se aproximou do ponto de neutralidade (49,09% das ocorrências do verbo “botar” foram encontradas com uso concreto, e similares 50,99% das ocorrências do verbo “colocar” foram encontradas com o mesmo uso):

	Abstrato		Concreto		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	12	52,17%	99	49,09%	111	49,33%
Verbo “colocar”	11	47,82%	103	50,99%	114	50,66%
Total de ocorrências	23	10,22%	202	89,77%	225	100%

Tabela 7 - Variável: Sentido do verbo

5.1.6 (In)determinação do sujeito do verbo

Ao fazer a análise dos termos que acompanham as variantes, o VARBRUL nos revelou que o sujeito dos verbos é fator relevante ao favorecimento da variação.

Os sujeitos foram separados em “sujeitos genéricos”, ou seja, aqueles que não são determinados, como o pronome genérico “você”, trazendo a ideia não de direcionamento ao interlocutor, mas de “qualquer pessoa”:

(9) É, não tem referência, mínima referência, você **coloca** as cinco mil pessoas aqui na arquibancada do Flamengo, a cidade inteira, cê anda a pé e conhece todo mundo. (NURC/RJ)

e em “sujeitos determinados”, aqueles que podem ser localizados no contexto:

(10) Esse, esse móvel eu fiz um bar, mandei **botar** espelho. (NURC/RJ)

De acordo com a tabela 8, temos que o sujeito genérico favorece a ocorrência do verbo “colocar” (57,89%). Por outro lado, o uso do verbo “botar” é favorecido pela presença de sujeitos determinados pelo contexto (56,75%).

	Genérico		Determinado pelo contexto		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	48	42,10%	63	56,75%	111	49,33%
Verbo “colocar”	66	57,89%	48	43,24%	114	50,66%
Total de ocorrências	114	50,66%	111	49,33%	225	100%

Tabela 8 - Variável: (In)determinação do sujeito do Verbo

5.1.7 Locução verbal

Muitas das ocorrências das construções verbais aqui analisadas são acompanhadas por verbos modalizadores:

(11) Aí eu vejo assim, aqueles quartos pequenos, quer dizer, dificilmente, por

exemplo, você pode **botar**, além da cama, se você quiser botar uma cadeira de balanço, quiser botar uma, uma poltrona, não dá. (NURC/RJ)

(12) agora ah/gosto muito de um/de um feijão ENXOFRE né... de um feijão BRANCO... mas aí pra fazer/e/esses FEIJÕES... você tem que:: **colocar** as CARNES... porque esse feijão mais claro sem CARNE não tem GRAÇA nenhuma... (NURC/RJ)

Em nossa pesquisa, os dados apontam para um emprego quase equivalente das duas variantes tanto quando acompanhadas de outros verbos (sendo, portanto, modalizadas) quanto quando aparecem sozinhas, como podemos verificar na tabela 9:

	É parte de uma locução verbal		Não é parte de uma locução verbal		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo "botar"	29	43,28%	82	51,89%	111	49,33%
Verbo "colocar"	38	56,71%	76	48,10%	114	50,66%
Total de ocorrências	67	29,77%	158	70,22%	225	100%

Tabela 9 - Variável: Locução Verbal

5.1.8 Termo seguinte ao verbo

Após a análise das locuções verbais, observamos os termos que seguem as variantes em estudo a fim de constatar se esse é um fator que favorece a escolha do verbo. Para tanto, estabelecemos três variáveis independentes:

- a existência de um item gramatical após a variante;
- a existência de um item lexical após a variante;
- a categoria vazia, ou seja, quando a variante encerra a sentença e não há termos que a seguem.

	Item gramatical		Item lexical		Não há termos após o verbo		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo "botar"	76	44,18%	29	65,90%	6	66,66%	111	49,33%
Verbo "colocar"	96	55,81%	15	34,09%	3	33,33%	114	50,66%
Total de ocorrências	172	76,44%	44	19,55%	9	4,00%	225	100%

Tabela 10 - Variável: Termo seguinte ao verbo

O programa VARBRUL não considerou esse fator como sendo relevante para a ocorrência da variação. Porém, podemos perceber alguns padrões recorrentes para os verbos “botar” e “colocar”. Ainda que o total de ocorrências tenha sido baixo (apenas 9 casos – 4% de todas as ocorrências), houve uma preferência pelo uso do verbo “botar” sem nenhum termo procedente em relação ao uso do verbo “colocar” nas mesmas condições (6 ocorrências - 66,66% - e 3 ocorrências - 33,33% -, respectivamente):

(13) O mármore da pia era muito pequeno, era praticamente ocupado pelas duas pias. E uma era utilizada sempre e a outra ficava com o escorredor de prato em cima que eu não tinha mais lugar pra **botar**. (NURC/RJ)

Também houve preferência pelo verbo “botar” quando seguido de itens lexicais (65,90% contra 34,09% do verbo “colocar”), e conseqüentemente, o verbo “colocar” foi mais utilizado quando seguido por termos gramaticais.

(14) Eu acho que vai dar pra **botar** cadeira de balanço onde eu gosto de ler, tudo dentro do meu quarto, entendeu? (NURC/RJ)

(15) Levava peças e eram feitas ali, tinha os cenários. Sabe? Então ele **colocava** o cenário conforme a parte da peça, eles trocavam o cenário. (Projeto Mineirês)

5.1.9 Posição do verbo

O último fator analisado nesta pesquisa foi a posição ocupada pelos verbos “botar” e “colocar” na oração. Esse fator mostrou-se relevante para o favorecimento das ocorrências, como podemos ver na tabela 11:

	Posição Inicial		Posição Medial		Posição Final		Total de ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Verbo “botar”	13	88,66%	92	46,00%	6	60,00%	111	49,33%
Verbo “colocar”	2	13,33%	108	54,00%	4	40,00%	114	50,66%
Total de ocorrências	15	6,66%	200	88,88%	10	4,44%	225	100%

Tabela 11 - *Variável*: Posição ocupada pelo verbo na oração

Como já era esperado, o maior número de ocorrências de ambos os verbos “botar” e “colocar” aconteceram na posição medial, entre o sujeito e o complemento (dentro do universo de 225 ocorrências totais, em 200 os verbos apresentaram posição medial na oração, uma representatividade de 88,88%).

Observamos que há uma preferência pelo uso do verbo “botar” em posição inicial na oração (88,66%, enquanto que o verbo “colocar” ocorreu com uma frequência de apenas 13,33%):

(16) **botar** o pé na areia na água... ela não botava... (NURC/RJ)

(17) **Botaram** uma bomba? Como foi o estouro? (NURC/RJ)

Se pensarmos que há topicalização ao utilizar o verbo em posição inicial na oração, podemos aferir que, nos dados pesquisados, o uso do verbo “botar” foi mais relevante como construção enfática do que o verbo “colocar”.

5.1.10 Peso Relativo

O programa VARBRUL nos forneceu o peso relativo para todos os fatores que se mostraram relevantes para a ocorrência das variantes em nossa pesquisa. Os valores acima de 0,5 (entre 0,5 e 1,0) indicam que um determinado fator favorece a variação linguística, enquanto que valores abaixo de 0,5 (entre 0,0 e 0,5) são indicadores de que esses fatores não favorecem a variação. Os fatores que possuem peso relativo igual a 0,5 são considerados neutros, não favorecendo nem inibindo a existência da variação linguística e, portanto, o VARBRUL não os considerou como fatores relevantes para esta análise.

A tabela 11 abaixo nos mostra os valores dos pesos relativos atribuídos pelo programa computacional aos fatores considerados relevantes para as ocorrências dos verbos “colocar” e “botar” verificadas nos nossos *corpora*.

Variável Independente	Fatores	Peso Relativo
Posição ocupada pelo verbo na sentença	Posição Inicial	0,943
	Posição Medial	0,449
	Posição Final	0,469
Localização do falante	Rio de Janeiro	0,819
	Minas Gerais	0,016
(In)determinação do sujeito do verbo	Sujeito Genérico	0,383
	Sujeito Determinado	0,620

Gênero do falante	Masculino	0,390
	Feminino	0,584

Tabela 11 - Pesos Relativos atribuídos pelo VARBRUL

Como podemos verificar através dos pesos relativos e das porcentagens apresentadas nas subseções anteriores, as variáveis independentes que mais favoreceram a realização de nossas variantes foram, na ordem de relevância: 1) a posição ocupada pelo verbo na sentença, sendo que o uso das variantes na posição inicial (como visto, a preferência do verbo “botar” iniciando as orações) foi o fator que mais incitou a variação; 2) a localização do falante, estando a variação mais presente no Rio de Janeiro do que em Minas Gerais; 3) a determinação do sujeito dos verbos “colocar” e “botar”, sendo que os sujeitos que puderam ser determinados através do contexto favoreceram a variação (e, como visto, favoreceram mais o uso do verbo “botar”); 4) o gênero do falante, sendo que o uso que as mulheres fazem de ambas as variantes mostrou-se relevante para a existência da variação linguística entre as duas formas verbais.

As demais variáveis não foram consideradas estatisticamente significativas pelo programa com relação a este fenômeno de variação na amostra analisada neste trabalho, uma vez que sua frequência de uso e o valor de seu peso relativo encontram-se muito próximos (senão igual) do valor neutro (0,5).

5.2 Análise qualitativa

Vimos, com a análise quantitativa apresentada acima, que os fatores sociais *região de origem e gênero do falante* e os fatores estruturais *posição no verbo na sentença* e *(in)determinação do sujeito* parecem fomentar o uso ou da variante “botar” ou da variante “colocar”. Desse modo, buscou-se traçar um padrão da comunidade, uma vez que a variação não é medida pelo falar de um único indivíduo, mas sim em relação à sociedade (BAYLEY, 2004).

Contudo, se nos limitássemos aqui a quantificar, a generalizar, estaríamos reduzindo a complexidade do sistema linguístico, nos resumindo à descrição de uma só realidade, a qual julgaríamos como única. Como afirma Freitag (2009, p. 118), “atuam na motivação da escolha entre as variantes não apenas a estrutura, mas também fatores discursivos e contextuais.” Sendo assim, propomos uma análise qualitativa, evidenciando aspectos discursivos que favorecem a variação presente nos dados observados.

O contexto de enunciação no qual as variantes estão inseridas é de extrema importância para o estudo do seu uso das. Pudemos perceber a existência de alguns padrões situacionais que condicionariam o uso dos verbos “colocar” e “botar”, tais como contextos que tratavam da movimentação de objetos no plano literal, como em falas sobre receitas culinárias, sobre a mudança de móveis na casa, ou ainda, como visto na análise realizada na seção anterior, contextos que se relacionavam com o

vestuário, nos quais o falante se referia à utilização de roupas ou acessórios.

A grande ocorrência da variante “botar” (111 ocorrências), que praticamente se igualou ao número de ocorrências da variante “colocar” (114 ocorrências) pode ser explicada com base em nosso banco de dados. Como os *corpora* foram representativos da modalidade oral, com alto grau de informalidade, os falantes puderam fazer uso também da variante que mais parece adequar-se a essa modalidade. Podemos imaginar aprioristicamente que, se a pesquisa tivesse sido realizada com base em dados de escrita formal, a presença da variante “botar” provavelmente teria sido extremamente inferior do que a da variante “colocar”, se é que tal contexto fomentaria a existência de variação linguística entre os dois verbos.

A intenção comunicativa do falante também parece fomentar a preferência de uma variante sobre a outra. Como visto acima, a topicalização de um determinado verbo, assim como o seu deslocamento para o final da oração, dependem da necessidade de o falante enfatizar determinada informação. Dessa forma, o falante vai adequando a utilização das variantes às exigências de cada situação discursiva.

6 Considerações finais

Nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar a variação dos verbos “colocar” e “botar” em *corpora* de entrevistas orais (Projeto Mineirês, da UFMG e Projeto NURC, da UFRJ). Para isso, utilizamos o programa computacional VARBRUL, que foi extremamente útil na definição da frequência percentual de cada um dos fatores por nós selecionados para cada uma das variantes.

Além disso, o VARBRUL nos forneceu os valores dos pesos relativos das variantes, indicando e selecionando as variáveis estatisticamente significativas em relação ao fenômeno investigado nesta amostra. Das nove variáveis independentes inicialmente propostas por nós, quatro se manifestam relevantes para a variação, na seguinte ordem de relevância: a) a posição ocupada pelo verbo na oração; b) a localização do falante; c) a (in)determinação do sujeito do verbo; d) o gênero do falante.

Vimos, ainda, que apenas dados quantitativos não dão conta de englobar a língua em uso, os contextos discursivos, a posição e o envolvimento do falante, a intenção comunicativa desse falante ao optar por uma ou outra variante. Portanto, fizemos uma breve observação sobre a necessidade de se observar também os aspectos discursivos, através de uma análise qualitativa.

Reconhecendo os limites desta pesquisa, esperamos que ela possa ser ampliada em trabalhos futuros, englobando um número maior de *corpora*, de fatores e de usos, de modo que o estudo da variação linguística dos verbos *colocar* e *botar* através de fatores linguísticos e extralinguísticos possa representar um padrão discursivo da fala dos brasileiros. Também acreditamos ser possível uma interface com a *diacronia* e com a *gramaticalização*, a fim de observar o percurso das formas em estudo, tentando melhor compreender o fenômeno em variação.

Referências

BAYLEY, Robert. The Quantitative Paradigm. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The Handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2004.

BRAGA, M. L. Variáveis discursivas sob a perspectiva da Teoria da Variação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 101-116.

CANÇADO, M. Os papéis temáticos. In: _____. *Manual de Semântica. Noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 111-114.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos*. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 115-132, jan./jun. 2009.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. *Quantitative reasoning in linguistics*. *Linguistics*, 563, 2008.

LABOV, W.; WEINREICH, U.; HERZOG, M.. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

MACAULAY, R. Discourse variation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The Handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2004.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a. p. 9-14.

MOLLICA, M. C. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 27-31.

SILVA, G. M. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 67-71.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VITRAL, L. *O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 2006.

Recebido em 31 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

KRÍCIA HELENA BARRETO

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: kriciabarreto@hotmail.

NATHÁLIA FELIX DE OLIVEIRA

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: nathfelixletras@gmail.com.

PATRÍCIA FABIANE AMARAL DA CUNHA LACERDA

Pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: patriciacunhajf@ig.com.br.

Marcas de monitoramento na enunciação da linguagem da criança

Markers in monitoring in the enunciation of child language

Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo

Resumo: O propósito deste texto é, na perspectiva epistemológica da Teoria da Enunciação, discutir a forma como a criança se constitui como sujeito do seu discurso. Para tanto, focalizamos nosso interesse nas marcas de monitoramento do discurso infantil, capazes de revelar a singularidade de cada enunciação produzida pela criança sujeito da pesquisa. Percebemos, com nossa análise, que tais marcas apontam para a tentativa de o falante controlar o seu dizer em função das características presentes e decorrentes do aqui-agora do ato enunciativo.

Palavras-chave: Enunciação. Discurso oral. Monitoramento.

Abstract: The purpose of this text is, from the epistemology perspective of Conversational Analysis, to discuss the way the child constitutes herself as a subject of his discourse. Thus, we focus our interest in the marks for monitoring children's speech, able to reveal the singularity of each enunciation produced by the child-subject. We realize with our analysis, that such marks indicate the speaker trying to control your say on the basis of these characteristics, resulting from the here and now of the speech act.

Keywords: Enunciation. Oral discourse. Child.

Introdução

Os estudos acerca da língua falada há muito despertam nosso interesse enquanto pesquisador na área da Linguística. Analisar a constituição do discurso falado sempre esteve no centro de nossa investigação. Ao estudar mais detalhadamente a enunciação, a partir da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, passamos a nos perguntar: o aqui-agora do discurso falado se encarrega de gerar discurso uma singularidade que o diferencia dos demais discursos? Que marcas podem ser descritas como próprias e específicas da enunciação falada?

De posse dessa fundamentação, debruçamo-nos sobre a grande questão que norteia nossa investigação: se há características próprias do discurso falado, como a criança as produz em seu processo de enunciação? Perguntamos isso porque cremos na singularidade do ato enunciativo e, portanto, pensamos ser possível descrever como essa singularidade se revela no discurso oral da criança. Ou seja, como as marcas do oral se singularizam nas enunciações da criança com seus interlocutores?

Para responder a esta pergunta, optamos por investigar as marcas de monitoramento presentes nesse discurso, uma vez que vemos em tais marcas uma tentativa de o falante controlar o seu dizer em função das características presentes e decorrentes do aqui-agora do ato enunciativo. Assim, neste artigo, apresentamos algumas considerações, assumidas como preliminares, em nossa pesquisa, mas capazes de provocar reflexões que julgamos importantes acerca da enunciação do discurso oral da criança.

Organizamos nosso trabalho da seguinte forma: sentimos a necessidade, inicialmente, de definir os conceitos de discurso oral e de monitoramento desse discurso. Para isso, partimos dos estudos acerca da língua falada tal qual eles se apresentam no viés da Análise da Conversação (AC). Por esse viés, conseguimos definir língua falada, discurso falado e marcas de monitoramento do discurso falado. Na sequência, buscamos na Teoria da Enunciação, mais precisamente, nos trabalhos desenvolvidos por Benveniste, especialmente nas ideias apresentadas em *Aparelho formal da enunciação*, publicado originalmente em 1970 (BENVENISTE, 1989, p. 81), os princípios norteadores de nossa investigação, definindo enunciação, subjetividade e intersubjetividade. Por fim, apresentamos a análise do discurso produzido pela criança sujeito de nossa pesquisa, objetivando refletir acerca da singularidade enunciativa marcada pelo monitoramento do discurso oral para, a partir disso, tecermos nossas considerações finais.

1 A língua falada e o monitoramento do discurso falado

Para a AC, a língua falada refere o uso da língua na atividade da fala, envolvendo principalmente:

- 1 formulação *ad hoc* livre, sem preparação detalhada anterior;
- 2 fala numa situação face a face;
- 3 fala em situações naturais .

Segundo esta concepção, a oralidade é uma prática social e a fala uma modalidade de uso da língua. Mas o que há de singular nessa produção discursiva? Sabemos que os falantes deixam marcas no trabalho da produção discursiva específicas da fala, eis aí uma singularidade do discurso falado em relação ao escrito. Se os falantes é que deixam essas marcas, há aí também um eu que se marca. Esse processo está intensamente atrelado ao aqui-agora da produção discursiva. Vejamos: as marcas deixadas pelos falantes recebem o nome genérico de marcadores. Isso porque sinalizam ou anunciam determinada estratégia adotada na sequência da construção conversacional.

A fala, portanto, é resultado de atividades de produção discursiva. A verbalização é a atividade fundamental, uma vez que ela sempre ocorre quando um enunciado linguístico é produzido. Segundo Gulich e Ktoschi (1995, p. 30), consiste no próprio fato de traduzir linguisticamente as intenções de fala dos falantes. Esse processo é fortemente caracterizado pelos “problemas” a que é suscetível, os quais se manifestam por traços linguísticos explícitos, os marcadores. Estes assinalam as constantes interrupções do fluxo formulativo, atribuídas ao fato de o falante, em busca de uma alternativa de formulação, não a encontrar de forma imediata. Trata-se de problemas prospectivos, ou seja, o falante deles se dá conta antes de os verbalizar.

Já as atividades de tratamento remetem a enunciados anteriores, por meio de novos enunciados, os quais, de alguma forma, repetem, parafraseiam, corrigem, exemplificam, expandem, resumem aqueles. Ao contrário dos procedimentos de verbalização, buscam resolver problemas retrospectivos, ou seja, buscam dar um tratamento linguístico discursivo a segmentos já formalmente instalados no texto conversacional.

Há também as atividades de qualificação, de caráter metadiscursivo. São empregadas pelos falantes para avaliar ou comentar expressões ou sequências de expressões usadas na construção do texto conversacional.

Tanto os procedimentos de verbalização quanto as atividades de tratamento e qualificação denunciam o processo de monitoramento do discurso falado, o qual decorre de uma das características da língua falada, o planejamento local, que leva à tomada de decisões no curso da construção do discurso. No diálogo simétrico, a presença do(s) outro(s) interlocutor(es) torna essa característica ainda mais evidente, e leva a um acompanhamento contínuo da própria fala e da fala e das atitudes dos demais interlocutores.

Assim, a fiscalização de nossas palavras e da fala dos outros interlocutores constitui uma constante e se marca por meio de sinais linguísticos (*né?, não é?, certo?, entendem?*) que não estão ligados ao desenvolvimento do tópico, mas são empregados com o sentido de testar a reação dos ouvintes. Esse procedimento aponta

para a singularidade do ato enunciativo, no qual as escolhas linguísticas são altamente influenciadas pelo espaço e tempo da enunciação. Em nossa pesquisa, este aspecto está atrelado ao caráter subjetivo constitutivo da enunciação. Por isso, focalizamos nosso estudo no automonitoramento do falante. Neste caso, o falante tem clareza de sua posição enunciativa e do caráter intersubjetivo da sua enunciação. Por esse motivo, ele busca monitorar a própria fala, com a finalidade de garantir a clareza e a precisão de sua formulação, tendo em vista o seu interlocutor e ou interlocutores. Essa busca provoca, no enunciado produzido, marcas linguísticas a partir das quais procuramos investigar o processo enunciativo como um todo, lembrando o que Hilgert afirma acerca da enunciação do texto falado: “Texto falado para os propósitos da análise da conversação é aquele no qual vêm projetadas as marcas do *aqui* e *agora* de sua produção.” (HILGERT, 2007, p. 70).

Isso tudo implica mecanismos gerais – vinculados à natureza da produção de sentidos da enunciação oral, mas também implica mecanismos particulares, vinculados ao sujeito que se enuncia em um aqui e agora, instanciando um dizer que jamais se repete identicamente. Esses mecanismos particulares constituem o nosso objeto de interesse na enunciação falada da criança.

2 A enunciação

A noção de enunciação, em nosso trabalho, filia-se à corrente benvenistiana: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Trata-se, portanto, de um ato, constituído de um locutor que fala a um interlocutor e, em função disso, mobiliza a língua por sua conta.

A conversão individual da língua em discurso está intimamente relacionada aos interesses deste artigo, uma vez que este procura dar conta da semantização da língua e, a nossos olhos, a enunciação não pode ser desvinculada da construção do sentido. Logo, sempre que abordarmos aspectos enunciativos, focalizaremos a conversão individual da língua em discurso.

O interesse pelas formas sempre esteve presente na obra de Benveniste, e encontra-se reconhecido em “O aparelho formal da enunciação”, trabalho que desenvolveu com o intuito de descrever, no interior da língua, “os caracteres formais da enunciação a partir da manipulação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 1989, p. 81).

Assim, o autor reconhece na enunciação o ato individual de utilização do sistema, o que garante espaço para a instância discursiva em seus estudos. Nessa teoria, o locutor é entendido como condição necessária da enunciação, uma vez que, como uso individual da língua, o ato enunciativo ela só ocorrerá quando o locutor assim decidir. Sem locutor, não há enunciação. Nesse processo, o sujeito recorre às diversas possibilidades que a língua enquanto sistema estruturado de formas lhe

oferece e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios.

A introdução do locutor na sua própria fala, portanto, é um dado constitutivo da enunciação. E sua presença na enunciação torna cada instância do discurso um centro de referência interno. Dessa forma, o locutor relaciona-se com sua enunciação. Esta questão é central em nossa investigação: discutir e explicitar mecanismos que marcam esta relação constitui nosso interesse.

Por meio da apropriação e manipulação do aparelho formal da enunciação, o locutor é capaz de realizar o ato enunciativo em si e se marcar no discurso. É a subjetividade afetando o sistema formal da língua, ideia central no trabalho que pretendemos desenvolver, já que nossa investigação se volta para as formas linguísticas capazes de marcar a inserção do sujeito que enuncia e seu esforço de negociação com a própria enunciação, revelado nas marcas de monitoramento do seu discurso.

Assim, a noção de subjetividade se faz presente em nossa reflexão, definida por Benveniste como “a capacidade do locutor para se propor como *sujeito*”. (BENVENISTE, 2005, p. 286). Assim, encontramos inscritos na língua não apenas o sujeito da enunciação, mas também sua relação com o OUTRO, caracterizando, dessa forma, o que entendemos por intersubjetividade, a qual, na visão do autor, é constitutiva da linguagem. Portanto, como forma de discurso, a enunciação dispõe de duas figuras na posição de parceiros, os quais são alternadamente protagonistas da enunciação.

Silva (2009, p. 164) retoma esses conceitos benvenistianos no intuito de investigar a aquisição da linguagem à luz de princípios enunciativos. Com esse objetivo, a autora afirma que a intersubjetividade, no discurso da criança, marca a relação adulto/criança, uma vez que a criança já nasce num mundo simbolicamente organizado, o qual lhe é apresentado pela linguagem do adulto.

E nessa relação faz-se necessário haver uma negociação no que diz respeito à construção do sentido pretendido por meio da enunciação, a qual sempre se caracteriza como singular e irrepetível, já que cada ato enunciativo é único. Dessa forma, somos levados, a partir das leituras realizadas, a crer que as atividades de reformulação, como a paráfrase, a correção e a repetição, assim como os recursos metaenunciativos, por meio dos quais o sujeito comenta seu dizer, são motivados por essa relação intersubjetiva que caracteriza cada ato enunciativo. Em outras palavras, podemos dizer que o sujeito é levado a monitorar o uso de uma determinada forma linguística presente em seu discurso ou mesmo no discurso do outro, porque quer marcar-se nesse discurso como EU, entretanto, para lograr gozo em seu empreendimento, precisa levar em conta a relação com o OUTRO, com o TU, destinatário de toda a sua enunciação. Para tanto, nessa relação, estão implicados valores culturais, conhecimentos linguísticos que acabam por “atravessar” a enunciação, também constituindo-a.

3 Marcas de monitoramento na enunciação da criança

Como o discurso do qual nos ocupamos é o produzido pela criança, procuramos descrever a singularidade deste discurso, respondendo às seguintes questões:

- Como os modos de dizer do outro constituem o dizer da criança?
- Como as marcas do oral se singularizam nas enunciações da criança com seus interlocutores?
- Que fatores do aqui – agora da enunciação determinam essas ocorrências?

Nosso trabalho não faz uma descrição longitudinal da linguagem da criança, porque nossa investigação não se encontra no escopo da aquisição da linguagem, mas nos limites da enunciação. Assim, o que desperta nosso interesse investigativo é a singularidade do discurso da criança. Por essa razão, ocupamo-nos do discurso produzido por uma criança de 3 anos. Coletamos suas falas pelo período de 6 meses, com coletas semanais, sem a preocupação da regularidade temporal.

3.1 O *corpus*

As falas das quais nos ocupamos foram produzidas por M., uma menina que frequenta escola de Educação infantil e tem um desenvolvimento considerado normal para os padrões de sua faixa etária. Acompanhamos suas falas dos 3 anos e 2 meses até 3 anos e 8 meses, com o objetivo de coletar material suficiente para fazermos afirmações acerca dos processos de monitoramento na enunciação do seu discurso falado. M., nas falas analisadas, interage com diferentes interlocutores, sendo a maioria deles familiares ou a pesquisadora, amiga da família. Entre os familiares, destaca-se a interação com T., seu irmão gêmeo, interlocutor com o qual passa a maior parte do dia envolvida em brincadeiras.

Não temos aqui a pretensão de apresentar uma análise completa do *corpus* coletado, mas, a partir de algumas amostragens, discutimos o objeto de estudo de nossa investigação. Para isso, apresentamos algumas situações de fala e a enunciação nelas produzida, a fim de buscar as marcas de monitoramento do discurso, lembrando o que afirma Hilgert (2007): o ato de enunciar só pode ser objeto de análise na medida em que ela se mostra, por meio de seus traços, no enunciado. Por essa razão, partimos da análise dessas marcas para discutirmos o processo de enunciação da linguagem infantil.

Situação 1

M. caminha do quiosque, onde conversava com o pai, para a cozinha, onde

se encontra a mãe. Ao chegar à cozinha, diz para a mãe:

M. *mãe o pai disse/o pai deixou eu assistir o filme do homenzinho torto*

Basicamente, o que chama nossa atenção neste segmento é o fato de haver uma marca de automonitoramento revelada pela atividade de tratamento entendida aqui como correção. Segundo Barros (1993), a correção anula parcial ou totalmente a informação veiculada pelo enunciado de origem. Neste caso, M. reformula o enunciado, substituindo o verbo “disse”, marca do discurso indireto, pelo verbo “deixou”, representativo da ação do pai. Na situação enunciativa em questão, e portanto, extremamente singular, temos o que, para Benveniste, marca a intersubjetividade, processo constitutivo da enunciação: na busca de se construir sentido por meio do discurso, o sujeito criança se apropria do sistema simbólico pré-existente que é a língua, tal qual concebida pelo outro, o falante adulto. Assim, faz-se necessário que M. negocie, nessa relação, o sentido pretendido. Na verdade, o verbo “deixou” se encarrega de autorizar a realização da ação pretendida: assistir ao filme, ao contrário do verbo “disse”, o qual apenas faz referência ao dizer de um outro, num outro ato enunciativo. M. percebe isso e por essa razão reformula o enunciado já produzido no ato enunciativo, o que denota o monitoramento do próprio discurso em função de seus objetivos na construção do sentido pretendido frente ao OUTRO da enunciação.

Situação 2

M. conversa com B., seu amigo de 7 anos, sobre seus brinquedos:

M Bernardo eu vou pegá a geladeirinha
aquela aquela

B então pega pra nós fazê um suco

M., enquanto EU do ato enunciativo, revela um esforço em solucionar um problema de formulação que surge no decorrer da formulação de sua proposta comunicativa a ser apresentada ao OUTRO da enunciação: procura especificar o termo nominalizador “geladeirinha” por meio de uma atividade de tratamento expressa na expressão repetida “aquela”, na busca de garantir a intercompreensão. Nesse processo conjunto e intersubjetivo de garantir a compreensão de seus enunciados, os interlocutores vivenciam o que Antos (1992 apud HILGERT, 2007) chama de *problema de formulação*. Segundo o autor, problema de formulação representará o que ocorre sempre que, no processo de formulação textual, o enunciador não encontra uma alternativa de formulação imediata e definitiva. Problemas de compreensão são inerentes à fala. Segundo Hilgert (2007, p. 74), decorrem tanto das condições específicas das interações face a face, quanto do simples fato de os interlocutores serem pessoas diferentes, com experiências e pontos

de vista diferentes em relação aos temas que abordam.

No caso específico da situação 2, trata-se de um investimento enunciativo na atividade de referenciação: o objeto referenciado não se encontrava presente no aqui-agora da enunciação, precisava, portanto, ser recuperado em outro espaço e em outro tempo. A repetição da expressão pronominal “aquela” marca uma tentativa de especificidade da informação, o que aponta novamente para a intersubjetividade como motivadora do automonitoramento. Há uma tentativa marcada linguisticamente no enunciado de tornar o sentido pretendido compreensível no ato enunciativo: trata-se do monitoramento do discurso se marcando no enunciado e apontando para a relação com o OUTRO.

Situação 3

M. conversa com B. e diz:

M. vem cá Bruno vem cá brincá

B. não se move do lugar e diz:

B. meu nome não é Bruno

M. responde:

M. Gustavo?

A mãe então intervém:

Mãe O nome dele é Bernardo, filha.

M. vem cá Bernardo brincá

A relação EU-TU encontra destaque nesta cena enunciativa, uma vez que M. não lembra o nome do amigo, mas quer direcionar sua enunciação a ele por meio do vocativo. Em função disso, escolhe no paradigma linguístico que domina – nomes de meninos – primeiramente “Bruno”. Entretanto, não consegue estabelecer o diálogo pretendido, uma vez que B. se recusa a aceitar o vocativo a ele direcionado. Percebendo esta atitude do outro, M. reformula parte do enunciado no qual se destaca o vocativo, substituindo “Bruno” por “Gustavo”. Entretanto, ainda está equivocada, o que leva a mãe a se enunciar na cena fazendo uma correção direta ao conteúdo enunciado por M. Esta correção motiva M. a construir nova reformulação, agora do enunciado como um todo, numa clara retomada de sua primeira proposição: “vem cá Bruno vem brincá”.

Fato semelhante ocorre na situação apresentada a seguir:

Situação 4

M. quer visitar o amigo B. A mãe esclarece a ela que antes precisam dormir. M., entretanto, parece não querer dormir e diz à mãe:

M me leva no Bernardo no Bernardinho

M., na tentativa de convencer a mãe a levá-la à casa do amigo, recorre a um elemento linguístico com um propósito específico: alterar não apenas a referência da palavra “Bernardo”, mas toda a enunciação, ou seja, mobilizar a língua, no caso, o elemento “inho”, veiculador de um referente afetivo, no intuito de atingir o outro do ato enunciativo.

Acreditamos que com a análise dessas quatro situações enunciativas conseguimos refletir acerca de fatores importantes da enunciação da criança, marcados pelo processo de monitoramento. Certamente, com a continuidade de nossa pesquisa, novos elementos serão revelados e poderemos testar os aspectos aqui apontados.

4 Considerações finais

Chegamos ao fim deste artigo, marcado pela ideia de que a compreensão representa uma busca incessante no processo de construção e de negociação de sentidos e propósitos na comunicação. Os problemas de compreensão, assim, são elementos constitutivos dessa busca. E as marcas linguísticas denunciadoras do automonitoramento do discurso apontam para a tentativa de o falante sanar tais problemas e garantir a intercompreensão. No caso do discurso produzido pela criança, somos levados a crer, em especial, a partir das situações analisadas, que ele aponta para um sujeito que ocupa o seu lugar no aparelho formal da enunciação em relação ao outro, com plena consciência do que isso representa em termos de escolhas linguísticas, as quais são constantemente monitoradas em função do grau de presença atribuído a este outro, tema abordado por Benveniste (1989, p. 84). Assim, cremos ser possível afirmar que as marcas de monitoramento do discurso oral da criança caracterizam a acentuação da relação discursiva com o seu parceiro, o que, segundo Benveniste (p. 87), é constitutivo da estrutura do diálogo.

Concluimos este artigo, mas lembramos que nossa pesquisa ainda está em andamento e muitos aspectos decorrentes da investigação da enunciação infantil ainda estão por serem explorados. O que apresentamos aqui, sem dúvida, representa ideias bastante preliminares em torno da questão, porém já capazes de apontar alguns caminhos que pretendemos percorrer em nossa pesquisa. Como se trata de um estudo acerca da singularidade do ato enunciativo, cremos que cada enunciação representa a possibilidade de novas descobertas. A criança, nesse contexto, configura-se com um sujeito em construção no próprio discurso, conforme atestaram as situações enunciativas analisadas neste artigo.

Referências

- BARROS, Diana L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FLCH/USP, 1993. p. 129-156.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- GÜLICH, Elisabeth; KOTSCHI, Thomas. Discourse production in oral communication. In.: QUASTHOFF, Uta M. *Aspects of oral communication*. Berlim/Nova Iorque: Walter de Gruyter, 1995. p. 30-66.
- HILGERT, José Gaston. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. 1989. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- HILGERT, José Gaston. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 44, jan/jun 2003.
- HILGERT, José Gaston. Língua falada e enunciação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 5, n. 2, maio/ago. 2007.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem – enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

Recebido em 31 de julho de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

MARLETE SANDRA DIEDRICH

Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora de Linguística no curso de Letras Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). E-mail: marlete@upf.br.

A gramaticalização do juntivo *todavia* na história do português

The grammaticalization of juntive *todavia* in the Portuguese history

Tatiana Mazza da Silva-Surer

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – São José do Rio Preto)

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a análise da mudança sintático-semântico-pragmática do juntivo adversativo “todavia” na história do português. Tendo como fundamentação teórica os postulados da gramaticalização, comprovaremos, por meio de análises contextuais que explicam o surgimento do uso conjuncional adversativo do item, a trajetória de mudança *advérbio* > *conjunção*. Para análise, utilizamos como *corpora* dados de escrita de diferentes textos do século XIII até o século XX. Além disso, faremos uma breve discussão do juntivo “todavia” baseada nos estudos de Sweetser (1990) sobre o adversativo italiano *tuttavia* e o inglês *anyway*, mostrando as semelhanças do adversativo português com estes adversativos e a importância da metáfora para explicar o processo de mudança.

Palavras-chave: Mudança linguística. Gramaticalização. Juntivo adversativo “todavia”.

Abstract: This aim of this article is to present the analysis of the syntactic, semantic, pragmatic change of the adversative juntive “todavia” in the Portuguese history. Having the postulates of grammaticalization as a theoretical base, we prove, through contextual analyses that explain the emerging of the adversative conjunctive use of the item, the trajectory of the change *adverb* > *conjunction*. For the analysis, we use written data of different texts from the XIII to the XX century as corpora. Moreover, we will briefly discuss the juntive “todavia” based on the studies of Sweetser (1990) about the Italian adversative *tuttavia* and the English *anyway*, showing the similarities of the Portuguese adversative with these adversatives and the importance of the metaphor to explain the process of change.

Keywords: Linguistic change. Grammaticalization. Adversative juntive “todavia”.

Introdução¹

Tem-se como objetivo, neste artigo, a descrição da mudança sintático-semântico-pragmática do item *todavia* do século XIII até a sincronia atual, sob a perspectiva da gramaticalização, com vistas a comprovar a hipótese de uma trajetória do tipo *advérbio* > *conjunção*, por meio de análises contextuais que expliquem o surgimento do uso conjuncional adversativo na história do português. Segundo Houaiss (1991), *todavia*, datado do século XIII, foi formado, no latim, da junção do pronome indefinido *tota* com o sintagma nominal *via*, com sentido de *em todo o caminho*. No português arcaico, passou a integrar a classe dos advérbios, com o sentido originário de *sempre, constantemente*.

Com base nos critérios de frequência *token* e *type* (HEINE, 1991; BYBEE et al. 1994; BYBEE, 2002, 2003), verificamos as ocorrências desse item levando em conta os seguintes fatores: (i) relação semântico-discursiva; (ii) posição de *todavia* no enunciado; (iii) presença de negação; (iv) funcionamento semântico-pragmático no uso adversativo; (v) século.

Baseados nos estudos de Sweetser (1990) sobre os adversativos *tuttavia*, no italiano, e *anyway*, no inglês, reconstruímos a trajetória diacrônica do adversativo português “*todavia*”, a fim de observarmos as semelhanças com esses adversativos e de diagnosticarmos a importância da metáfora para o processo de mudança do item.

Para análise, foram selecionados textos variados de fontes históricas e também dados de escrita do português contemporâneo. Para compor o *corpus* diacrônico, foram selecionados textos pertencentes ao “Banco Informatizado de Textos”, do Projeto para a História do Português (BIT-PROHPOR), de responsabilidade dos pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, complementados pelos textos do “Corpus Diacrônico do Português”, organizado por Longhin-Thomazi (2007). Para representar o século XX, foram selecionados alguns textos do Banco Lexicográfico da UNESP-Araraquara e, representativo do século XXI, selecionamos alguns textos de caráter opinativo-argumentativo (painel de leitores, editoriais, crônicas jornalísticas) do jornal *Folha de S. Paulo*.

1 Os pressupostos da gramaticalização

Em linhas gerais, segundo Hopper e Traugott (2003), a gramaticalização pode ser entendida como um processo pelo qual itens e construções lexicais passam, em determinados contextos, a assumir funções gramaticais ou, se já gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Segundo Traugott (1982, 1999) e Traugott e König (1991), esse processo de mudança envolve

¹ Este artigo apresenta parte dos resultados da minha dissertação de mestrado que teve como objetivo investigar a gramaticalização dos *juntivos* adversativos na história do português.

uma pragmatização crescente de significados (mudança semântica) e uma recategorização do item (mudança sintática).

A unidirecionalidade, princípio fundamental da gramaticalização, norteia todos os processos de mudança, uma vez que a mudança segue um caminho único, sempre do mais lexical para o mais gramatical, e não vice-versa.

Essa hipótese da unidirecionalidade pode ser vista tanto na própria definição de gramaticalização, a qual pressupõe um aumento de gramaticalidade, pois um item lexical adquire características de um item gramatical, e não vice-versa, quanto nos mecanismos que regem o processo, sendo os principais a metáfora e a metonímia.

A metáfora, de modo geral, pode ser entendida como o uso de um item do domínio concreto que é empregado num domínio mais abstrato; já a metonímia, também chamada de *reinterpretação induzida pelo contexto*, refere-se à mudança que uma determinada forma sofre devido ao contexto que está sendo utilizada.

Dentro da gramaticalização de conjunções, os trabalhos de Traugott (1982, 1999), de Traugott e König (1991) e de Sweetser (1990) são importantes referências. Esses autores advogam que, no processo de gramaticalização, um item passa de significados referenciais, mais concretos, a significados pautados na atitude do falante acerca do que está sendo dito, intermediados por significados relacionados com a construção textual.

2 A gramaticalização de *todavia*

No gráfico 01, apresentamos a frequência *token* de “ *todavia* ” no período dos séculos XIII a XXI.

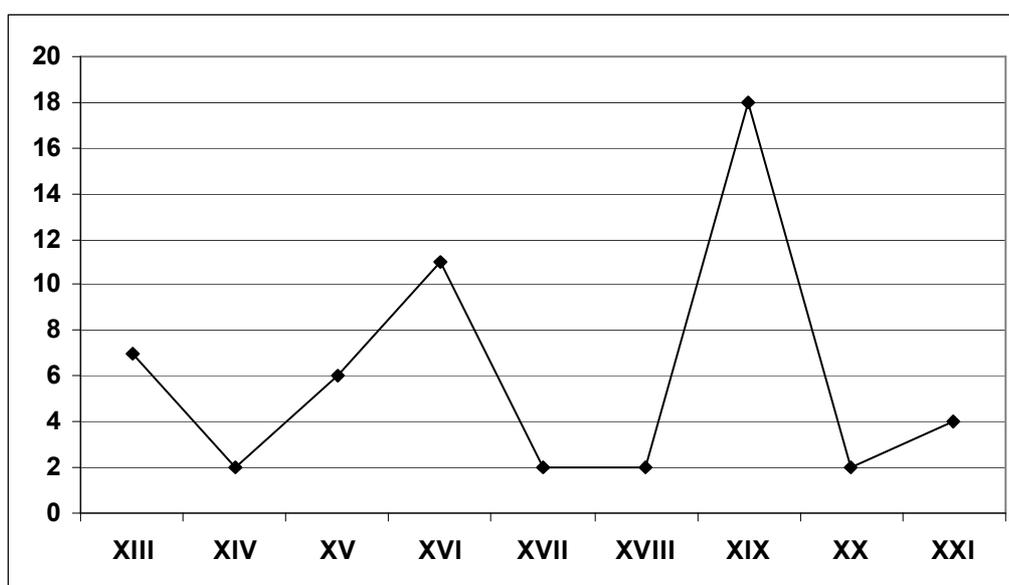


Gráfico 01: Frequência *token* de “ *todavia* ” do século XIII ao XXI

Embora “*todavia*” apresente uma frequência oscilante nos textos investigados, ocorre em todas as sincronias investigadas. A frequência *token* de “*todavia*” aumenta do século XIV ao XVI, mantém-se estável nos séculos XVII e XVIII e alcança seu maior pico no século XIX; no século XX, o item chega à nulidade; no século XXI, ele apresenta poucas ocorrências, devido ao tipo de texto jornalístico, uma vez que o texto jornalístico passa por um controle de caracteres, tendo por preferência, portanto, o uso de “*mas*”.

Na tabela 01, à página seguinte, expomos as frequências *token* e *type* de “*todavia*” durante os séculos investigados.

Frequência <i>token</i>		Frequência <i>type</i>	
54		06	
Categoria	Valor semântico	Totais	
Conjunção (16,7%)	Ambígua: de todo modo, constantemente/ adversativo	1	(1,9%)
	Adversativa	8	(14,8%)
Advérbio juntivo (40,7%)	Ambígua: de todo modo, constantemente/ adversativo	1	(1,9%)
	Adversativo	21	(38,8%)
Advérbio (42,6%)	Advérbio de modo I (<i>de todo modo</i> ; <i>constantemente</i>)	19	(35,2%)
	Advérbio de modo II (<i>completamente</i>)	2	(3,7%)
	Reforço	2	(3,7%)
		Total	54 (100%)

Tabela 01: Frequência *token* e *type* totais de “*todavia*” na história do português (séc. XIII a XXI)

Numa análise geral, constatamos que, enquanto o uso conjuncional apresenta uma frequência baixa, 16,7%, o uso adverbial, estágio inicial do processo de gramaticalização, apresenta uma frequência alta, 42,6%. Enquanto categoria de nível intermediário, o uso como advérbio juntivo apresenta frequência de 40,7%, valor não muito distante do uso puramente adverbial, mas muito distante, ambos, do uso mais gramaticalizado como conjunção (16,7%). Em termos frequenciais, esses resultados para “*todavia*” podem diagnosticar um processo de gramaticalização lento ou tardio na história da língua.

Ainda sob esse panorama mais geral, que considera os resultados de todos os séculos conjuntamente, o valor semântico que se sobressai no uso de “*todavia*” é o de adversativo (53,6%), tanto na categoria de *advérbio juntivo* como na de *conjunção*.

Essas informações gerais sobre o comportamento categorial e semântico de “*todavia*”, ou seja, de sua alta frequência como advérbio e como adversativo, podem levar a hipotetizar que sua mudança semântica é anterior à categorial. Entretanto, apenas uma análise que considera o comportamento sintático-semântico do item nas diferentes sincronias permitirá confirmar ou refutar essa hipótese, como se verá mais adiante. Por ora, vejamos nas ocorrências de (01) a (08), ocorrências exemplificativas de cada um dos *types* considerados na tabela 01.

(01) **Advérbio de modo I**

ca ham de vijr em esta terra do Egito sete anos de grande avondança, e depos eles outros sete anos de grande falecimento, e de grãa fame per toda a terra do Egito, em tal guisa que esquecerá toda a avondança, que ante ouve, e esto demostram as sete vacas grossas, e as sete spigas compridas; e porque o sonho foi dobrado, e visto per duas vezes demostra afirmamento de verdade, que **todavia** assi ha de seer como demostram os sonhos. (14BMP, p.45)

Em (01), “*todavia*” é considerado um advérbio que estabelece uma relação modal que pode ser parafraçada por “de todo modo”, ou seja, o sonho visto duas vezes demonstra a constatação da verdade que *de todo modo* assim há de ser como demonstram os sonhos. Nenhuma leitura de adversidade é possível de ser apreendida nesse contexto, do mesmo modo que também não é possível na ocorrência em (02).

(02) **Advérbio de modo II**

No meio das cahoticas leituras a que então me entregava, devorando com equal voracidade romances e livros de sciencias naturaes, poetas e publicistas e até theologos, a leitura do *Fausto* de Goethe (na tradução franceza de Blaze de Bury) e o livro de Rémusat sobre a nova philosophia allemã exerceram **todavia** sobre o meu espirito uma impressão profunda e duradoura: fiquei definitivamente conquistado para o *Germanismo*; e, se entre os francezes, preferi a todos Proudhon e Michelet, foi sem duvida por serem ests dois os que mais se resentem do espirito de Alem-Rheno. (19CAQ, p.2)

Na ocorrência (02), “*todavia*” estabelece uma relação adverbial de modo com o sentido de *completamente*. Numa leitura atual dessa ocorrência, teríamos: “[...] a leitura do *Fausto* de Goethe e o livro de Rémusat sobre a nova filosofia alemã exerceram *completamente* sobre meu espírito uma impressão profunda e duradoura.”

Como advérbio de reforço, segue a ocorrência de “*todavia*” em (03).

(03) Reforço adverbial

Como assi seja que em duas maneiras se faça a alguem enjuria: hua per engano, e outra per força, o engano perteece aa rraposa, e a força ao liom, e cadahua delas he muy estranha da natureza do homem. Mas **todavia** o engano he mais digno de sseer avorrecido. (15LO, p.17)

Como se nota, em (03), “*todavia*” funciona apenas como reforço da direção argumentativa do enunciado encabeçado por *mas*.

Câmara (1975) e Castilho (1997) defendem que os itens adversativos, em geral, adquiririam, metonimicamente, esse valor de adversidade em contextos de coocorrência com outro adversativo. Os dados mostrados na tabela 6 acima apontam uma frequência muito baixa da função de reforço (3,7%) de “*todavia*”.

Em (04), segue ocorrência em que “*todavia*” apresenta valor ambíguo entre leitura de modo e de adversidade.

(04) Advérbio de modo I/ Advérbio juntivo adversativo

E depois de terdes dito e Repricado todo o que vos mamdo, e vos mais parecer que compre por alguu novo caso ou Reposta delRey, que se não pode adivinhar, não sayndo, pore, nada d’esta tençom e sentença, ne dando ocasiom que vos Responda cousa a que vos seja neçesareo Responder mais aspero do que vos vay apontado, se **todavia** elRey nã quyser mãdar corrigir estas Represareas, e sua Reposta for sem efeyto, ou de se desfazere de todo, ou de se nellas sobre estar atee se o caso tornar a ver por justiça; e depois de vos hua ou duas vezes a tall Reposta não terdes Recebida, dizendo que a não aveis aimda por Reposta, e esperaraaes, e lhe pedires muyto por merçe que o queira melhor cuydar, e lembrarse do que lhe tendes dito de minha parte. (16CDJ3, p.10)

Em (04), “*todavia*” ocupa uma posição medial dentro de uma oração dependente. Essa ocorrência possibilita duas leituras – de modo e adversativa –. Numa leitura de modo, “*todavia*” poderia ser parafraseado por *de todo modo*, isto é, o locutor afirma para o seu interlocutor que ele faça algo *de todo modo* o rei não quiser mandar corrigir as represálias. Já numa leitura adversativa, no primeiro enunciado, o locutor defende a ideia de que se deva procurar o rei para se ter a resposta; no segundo enunciado, entretanto, aponta para o seu interlocutor o que deve fazer, caso o rei não responda.

Advérbio juntivo adversativo

- (05) Eis aqui por que, entre tantas cousas difficeis e intrincadas que, n’essa noite, com esforço arrancava da memoria e da intelligencia me esqueceu esta simplicissima, e que me acompanha sempre o espirito como uma companheira misteriosa – a

lembrança dos que choram.

E **todavia**, meu amigo, se um bom syllogismo vale muito, uma lagrima bem quente, bem viva e bem sentida, deve valer tanto – ou muito mais ainda. O peso duma lagrima! (19CAQ, p.18)

- (06) Estas circunstancias pareceriam suficientes para me imporem um silencio, ou modesto ou desdenhoso. Não o são, **todavia**. (19CAQ, p.30)

“*Todavia*”, em (05), ocupa posição medial e estabelece apenas a relação semântica de adversatividade, em que o segundo enunciado serve como um novo argumento – o peso de uma lágrima – para o que estava sendo dito no primeiro enunciado. A relação sintática de ligar as orações é estabelecida pelo conector *e*.

Em (06), “*todavia*” ocupa posição final e estabelece a relação de adversatividade entre as duas orações, uma vez que o primeiro enunciado traz o argumento de que as circunstâncias seriam suficientes para silenciá-lo, enquanto o segundo enunciado argumenta na direção oposta – as circunstâncias não são suficientes. A relação sintática entre os dois enunciados se dá por justaposição.

Segue, em (07), o valor prototípico de conjunção adversativa de “*todavia*”.

(07) **Conjunção de modo I/ Adversativa**

– Ai, senhoram disse Meraugis, eu soõ ainda novel cavaleiro e soõ de pequena nomeada, e rogo-vos por Deus que me leixedes ir convosco ataa que veja que vós havedes mester de companhia, ca o coração me diz que vos há-de contecer alguu mal.

– Nom farám, disse Erec, se Deus quiser.

– **Todavia**, disse Meraugis, vos rogo que me leixedes convosco ir.

E el lho outorgou. (13DSG, p.10)

Na ocorrência (07), “*todavia*” apresenta características de uma conjunção prototípica, ou seja, ocupa posição inicial, articula as orações tanto no nível sintático quanto no nível semântico. Entretanto, no nível semântico, permite duas leituras, de modo e adversativa. Numa leitura de modo, “*todavia*” tem sentido de *de todo modo*, ou seja, o cavaleiro roga *de todo modo* a sua ida junto a Erec. Já, numa leitura adversativa, estabelece uma relação de contra-argumentação, em que, o segundo enunciado, se vale da resposta dada no primeiro enunciado para estabelecer a argumentação contrária a resposta dada. Essa ambiguidade, entretanto, não se verifica na ocorrência (08), na qual prevalece o valor semântico de adversidade.

- (08) Preços e juros em alta reforçam a tendência de desaquecimento econômico, o que deveria contribuir para o declínio da inflação. **Todavia** as aplicações especulativas nos mercados futuros sustentam os preços altos. (21FSP, jun.08)

Nessa ocorrência, “*todavia*” comporta-se como conjunção prototípica, pois ocupa posição inicial, articula os dois enunciados tanto no nível sintático quanto no nível semântico e estabelece a relação semântica de adversatividade, em que, no primeiro argumento, o locutor defende que ocorre um declínio da inflação, uma vez que os preços e juros estão em alta, para, no segundo argumento, concluir que a inflação não vai sofrer um declínio.

Na tabela 02, apresentamos o percentual de ocorrências em cada uma das posições sintáticas – inicial, medial e final – ocupadas por “*todavia*”.

Posição/categoria		Percentual
Inicial	Advérbio	5
	<i>juntivo</i>	(9,3%)
	Conjunção	9
		(16,7%)
Medial	Advérbio	20
		(37%)
	Advérbio	15
	<i>juntivo</i>	(27,8%)
Final	Advérbio	3
		(5,5%)
	Advérbio	2
	<i>juntivo</i>	(3,7%)
Total		54
		(100%)

Tabela 02: Frequência das posições sintáticas de “*todavia*” na história do português (séc. XIII a XXI)

A partir das frequências apresentadas acima, 37% das ocorrências de “*todavia*” se encontram na posição medial como advérbio, o que acaba caracterizando um estágio tardio de gramaticalização.

No gráfico 02, à página seguinte, está apresentada a distribuição categorial de “*todavia*” por século, a fim de deprendermos o momento em se deu seu processo de mudança categorial.

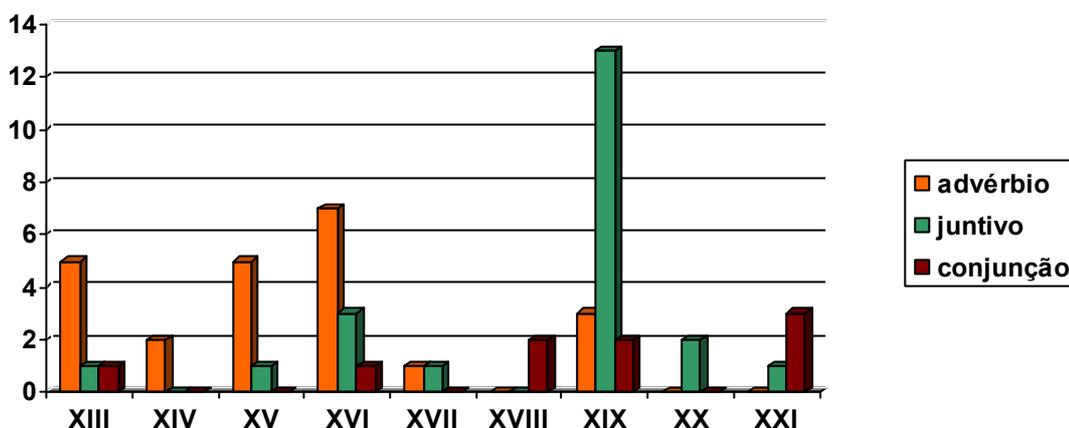


Gráfico 02: O desenvolvimento categorial de “todavia” do século XIII ao XXI

Até o século XVI, há o predomínio da função adverbial de “todavia”, que, no século XVII, se iguala com o uso juntivo, desaparecendo no século XVIII e reaparecendo no século XIX, rumo ao completo desaparecimento nos séculos XX e XXI. Na sincronia atual, destaca-se o uso conjuncional em relação à função juntiva, caracterizando o início do processo de mudança *advérbio juntivo* > *conjunção*, pois, como diagnosticamos na tabela02, a percentagem geral de usos como *advérbio juntivo* é significativamente maior que a percentagem dos usos conjuncionais. Acreditamos que, a partir da análise comparativa dos advérbios juntivos adversativos, poderemos afirmar o estágio de gramaticalização em que *todavia* se encontra.

Diante desses resultados, é possível propor que “todavia” passou por um processo de recategorização, que obedece a seguinte escala de gramaticalização:

(09) SINTAGMA > ADVÉRBIO DE > ADVÉRBIO > (CONJUNÇÃO)
 NOMINAL MODO (I / II) JUNTIVO
 COMO
 ADVÉRBIO
 ESPACIAL

Em relação ao aspecto semântico, foram encontrados, como já foi mostrado na tabela 02, cinco *types* – modo I, modo II, ambíguo entre modo I e adversativo, reforço de um outro item adversativo e adversativo.

No gráfico 03, dado a seguir, pode-se observar o comportamento semântico de “todavia” ao longo dos séculos investigados. O uso modal I e II, em que o item tem valor de *de todo modo* e *completamente*, respectivamente, oscila entre os séculos estudados, desaparecendo, completamente, nos séculos XX e XXI. O uso ambíguo – modal/adversativo – e o uso como reforço de outro item adversativo funcionam como estágios intermediários para fixação do valor adversativo, ocorrendo entre o

século mais inicial até o século XVI, em que a mudança parece se instaurar em favor do valor adversativo que ocorre desde o século mais inicial.

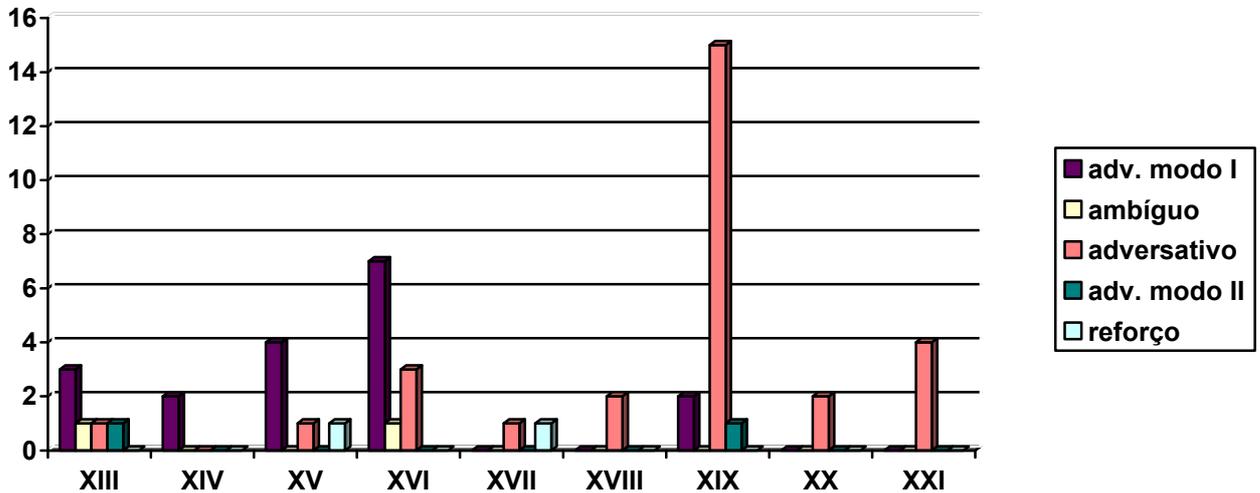


Gráfico 03: Os valores semânticos de *todavia* do século XIII ao XXI

Uma possível escala de mudança das funções semânticas de “ *todavia* ” é a dada abaixo.

$$(10) \text{ ESPAÇO } > \text{ MODO } > \left\{ \begin{array}{l} \text{AMBÍGUO} \\ \text{REFORÇO} \end{array} \right\} > \text{ADVERSATIVO}$$

A mudança semântica de “ *todavia* ” pode ser explicada tanto por um processo metonímico como por um processo metafórico. Segundo Said Ali (1964) e Barreto (1999), “ *todavia* ” assumiu o valor adversativo em contextos negativos, via metonímia. Os resultados do controle da presença de negação nos dados investigados são explicitados na tabela 03.

Contexto Negativo	Frequência
Negação na primeira oração	9 (47.4%)
Negação na segunda oração	8 (42.1%)
Negação nas duas orações	2 (10.5%)
Total	19 (100%)

Tabela 03: O uso de “ *todavia* ” em presença de elemento de negação ao longo da história do português (séc. XIII a XXI)

Estratégias argumentativas	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	Total
contra-argumentação	1	-	-	1	-	-	3	1	2	8 (25%)
negação de inferência	-	-	-	2	-	1	5	-	-	8 (25%)
direção independente (acréscimo de novo argumento)	1	-	-	-	-	-	3	-	1	5 (15,7%)
restrição (acréscimo)	-	-	-	1	-	1	1	-	-	3 (9,4%)
oposição	-	-	1	-	-	-	1	1	-	3 (9,4%)
compensação (acréscimo de informação)	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2 (6,2%)
compensação (substituição de informação)	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2 (6,2%)
direção independente (acréscimo de novo foco)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (3,1%)
Frequência <i>token</i>	2	-	1	4	2	2	15	2	4	32 (100%)
Frequência <i>type</i>	2	-	1	3	2	2	7	2	3	8

Tabela 04: Estratégias argumentativas de “*todavia*” (adversativo) do século XIII ao XXI

De acordo com o percentual apresentado, as estratégias mais frequentes são a contra-argumentação e a negação de inferência, totalizando juntas, 50%. Porém, se observarmos as estratégias argumentativas atualizadas por século, verificaremos que, no século XXI, há apenas três estratégias sendo atualizadas e, dessas três, a contra-argumentação parece ser a preferida. No século XIX, que apresenta a maior frequência de usos adversativos, são atualizadas sete estratégias argumentativas, revelando, assim, o caráter multifuncional de “*todavia*” nesse período.

O fato de a multifuncionalidade (*types*) de “*todavia*” ser menor no século XXI, possivelmente, o afastará, num *cline* de gramaticalidade, dos usos de itens mais gramaticalizados, que se espera mais multifuncionais.

3 Considerações finais

O presente texto teve como objetivo apresentar a mudança sintático-semântica do *todavia* adversativo “ *todavia*” na história do português. Para tanto, trabalhamos com os fatores *categoria do item, função semântica estabelecida por ele e século*. A partir dos diferentes cruzamentos feitos entre esses fatores, diagnosticamos que, possivelmente, a mudança semântica de “ *todavia*” é anterior a mudança categorial, pois, como vimos na tabela 1 e nos gráficos 2 e 3, o percentual de usos como adversativo é, significativamente, maior que o percentual de usos conjuncionais, estágio mais gramaticalizado.

Para explicarmos a mudança semântica de “ *todavia*”, valemo-nos dos trabalhos de Sweetser (1990) sobre os adversativos *tuttavia* e *anyway* e dos trabalhos de Rocha (2006) sobre a motivação metafórica dos adversativos. A mudança semântica do *todavia* explicada por um viés metafórico mostra que a mudança foi implementada por meio da escala de abstratização *espaço > (tempo) > texto* (Heine *et al.*, 1991), abstratizando, segundo Sweetser (1990), o valor de *via*, que deixa de significar um caminho espacial e passa a significar um caminho mental utilizado pelo falante para estabelecer a conclusão que, no caso de *todavia*, é um conclusão inesperada. Num trabalho posterior, mostraremos a importância da metonímia para explicar os estágios intermediários que há entre *espaço* e *texto*.

Referências

- BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. 1999. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, Salvador (Bahia) UFBA, Salvador (Bahia).
- BYBEE, J., PERKINS, R., PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.
- BYBEE, J. Cognitive processes in grammaticalization. In: Thomasello, M. (ed.) *The New Psychology of Language*. vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2002.
- BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JANDA, R.; JOSEPH, B. (eds.) *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 602-623.
- CÂMARA JR, J. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CASTILHO, C.M.M. Locativos, fônicos, articuladores discursivos e conjunções no português medieval. Gramaticalização de *ende/en* e de *porende/porém*. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, n.6, p. 53-100, 1997.

HEINE *et al.* *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LONGHIN-THOMAZI, S.R. *Corpus Diacrônico do Português*. 2007. Disponível em: www.cdp.ibilce.unesp.br

ROCHA, A.P.A. *Gramaticalização de conjunções adversativas em português: em busca da motivação conceptual do processo*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SWEETSER, E. *From Etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science*. Lehmann, C., Malkiel (orgs), 24:245-271, 1982.

_____. *From subjectification to intersubjectification*. Paper presented at the Workshop on Historical Linguistics, Vancouver, Canadá, 1999.

TRAUGOTT, E; KÖNIG, The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. TRAUGOTT, E., HEINE, B. (orgs.) *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. John Benjamins Publishing Company, 1991.

Recebido em 30 de janeiro de 2011.

Aceito em 6 de junho de 2012.

TATIANA MAZZA DA SILVA-SURER

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - São José do Rio Preto), na área de Análise Linguística e na linha de pesquisa de Variação e Mudança Linguística. Bolsista CAPES. E-mail: tmazza@sjrp.unesp.br.

A criação do fantástico, do estranho e do maravilhoso em três contos norte-americanos

The creation of the fantastic, the uncanny and the marvelous in three North American short-stories

Adolfo José de Souza Frota

Universidade Estadual de Goiás (UEG – Campos Belos)

Resumo: O objetivo desse artigo é analisar três contos de três autores norte-americanos do século XIX e XX e discutir a criação do fantástico, do estranho e do maravilhoso nessas histórias. Como uma reação ao racionalismo, a literatura fantástica tem como assunto principal o sobrenatural mesmo que, de acordo com determinadas categorias teóricas, o sobrenatural seja aceito, negado ou ambíguo. Nosso artigo discutirá essas três posições teóricas a partir de três narrativas curtas norte-americanas.

Palavras-chave: Fantástico. Estranho. Maravilhoso. Conto.

Abstract: The purpose of this article is to analyze three short-stories written by three North American authors from the 19th and 20th century and to discuss the creation of the fantastic, uncanny and marvelous in these stories. As a reaction against rationalism, the fantastic literature has as the main theme the supernatural, although the supernatural can be accepted, denied or ambiguous, according to some theoretical categories. Our article intends to discuss these three theoretical positions based to three North American short-stories.

Keywords: Fantastic. Uncanny. Marvelous. Short-story.

Introdução

A literatura que envolve temas sobrenaturais viveu um dos seus momentos mais produtivos no século XIX graças ao talento de autores como E. T. A. Hoffman, E. A. Poe, Nathaniel Hawthorne, Prosper Mérimée entre inúmeros outros. O nosso artigo tem como principal meta percorrer algumas teorias que discutem a literatura que aborda o sobrenatural, tanto para afirmá-lo (maravilhoso), quanto para negá-lo (estranho) ou possibilitá-lo (fantástico). Ao lado do fantástico, que será analisado e exemplificado a partir do conto do escritor norte-americano Nathaniel Hawthorne “O jovem Goodman Brown”, discutiremos o que é o estranho e analisaremos essa possibilidade de leitura do sobrenatural no conto do também norte-americano E. A. Poe com a narrativa “A queda da casa de Usher”. E, finalmente, discutiremos a noção do maravilhoso contemplando o conto “Ele”, de H. P. Lovecraft. Nossa leitura teórica será a partir das ideias de Tzvetan Todorov.

Em primeiro lugar, o fantástico será considerado como toda a literatura que, de algum modo, discute a possibilidade da experiência metaempírica. A partir de Todorov, há distinção entre narrativas que abordam o sobrenatural, quando ele cria diferentes categorias para as três possibilidades de experiência (afirmação do sobrenatural, negação e dúvida).

1 Percorso teórico do fantástico

Um dos primeiros autores a buscar uma teoria sobre a literatura que aborda o sobrenatural foi Howard Phillips Lovecraft que publicou, em 1927, *O horror sobrenatural na literatura*, um longo ensaio que tenta encontrar o motivo da proliferação de histórias de horror, assim como tenta fazer um extenso levantamento dos principais escritores ocidentais que escreveram sobre o assunto. Fica evidente que Lovecraft considera apenas a literatura que, a princípio, inspira horror. Mas, suas ideias são válidas se pensarmos numa evolução teórica. Ademais, uma das primeiras constatações do autor (1987, p. 5) foi a da dificuldade de criar uma teoria que satisfaça as inúmeras histórias sobrenaturais, frutos da criação de vários autores.

Lovecraft (1987, p. 1-2) percebe que o envolvimento com o fantástico demanda um esforço por parte do leitor, visto que uma das primeiras limitações está na comparação com a vida real. O leitor precisará ter “uma certa dose de imaginação e capacidade de desligamento da vida do dia-a-dia” para poder se envolver na trama que vai, exatamente, discutir sobre temas que ultrapassam a habilidade de compreensão do ser humano. Com isso, Lovecraft (1987, p. 4-5) nos apresenta uma outra condição necessária para o fantástico: a derrogação ou a suspensão das leis da natureza, a única defesa que temos, segundo ele, contra as agressões do caos e dos demônios do espaço desconhecido.

A proposta desse autor norte-americano é vincular a ideia do fantástico à história de horror. Com isso, o medo, principalmente daquilo que é desconhecido, é

caracterizado como o sentimento mais básico do ser humano. Esse sentimento primordial é expresso na forma mais elementar de cultura, o folclore, através das figuras macabras e demoníacas. A literatura, então, assume o papel de manifestação cultural ao também expressar histórias que envolvam fenômenos sobrenaturais ou qualquer outro tipo de assunto que provoque o medo (LOVECRAFT, 1987, p. 1).

Assim, Lovecraft (1987, p. 3) associa a composição de histórias sobrenaturais a uma tendência do ser humano de expressar o medo do desconhecido. Sendo a dor e o perigo da morte as emoções mais lembradas, o folclore expressou, de forma mais constante, o lado “negro e malfazejo do mistério cósmico”.

Outro ponto de importância fundamental está na criação da atmosfera. O horror é suscitado não apenas pela violência de sacrifícios secretos, ossos ensanguentados e formas amortalhadas fazendo tinir correntes. Antes de qualquer violência e horror físico, é preciso conceber a criação de um ambiente de terror sufocante e inexplicável. Aliada a concepção dessa atmosfera está a criação de determinada sensação. Nesse caso, a sensação que o leitor deve ter é a do medo. Entretanto, o medo tem que ser do contato com as forças desconhecidas, daquelas que a ciência não pode explicar. Caso a história tenha uma explicação dos seus fenômenos através dos meios naturais, ela não se constitui como fantástica. Por isso, o autor afirma que “[o] único teste para o verdadeiro horror é simplesmente este: se suscita ou não no leitor um sentimento de profunda apreensão, e de contato com esferas diferentes e forças desconhecidas [...]” (LOVECRAFT, 1987, p. 5-6).

O que faltou para o livro de Lovecraft foi uma investigação mais aprofundada sobre o motivo da grande propagação de histórias fantásticas, fenômeno este que começou no século XVIII e teve o momento mais prolífico no século XIX. Para a professora Selma Calasans Rodrigues, em *O fantástico* (1988, p. 27),

[o] fantástico, no sentido estrito, se elabora a partir da rejeição que o Século das Luzes faz do pensamento teológico medieval e de toda metafísica. Nesse sentido ele operou uma laicização sem precedentes do pensamento ocidental. Pensar o mundo sem o auxílio da religião ou de explicações metafísicas, essa é a grande proposta do século XVIII.

Rodrigues se refere ao fantástico (ou literatura do sobrenatural) que foi iniciada na era moderna, a partir do século XVIII e que costuma debater a existência do metaempírico. Essa proliferação significa que, no seio do racionalismo europeu, um gênero ocorre em paralelo com toda a força de oposição ao pensamento científico, uma forma de reação à razão. Estamos nos referindo à literatura gótica, iniciada com o romance de Horace Walpole *O castelo de Otranto* e amplamente desenvolvida no Reino Unido e Irlanda.

O grande teórico do fantástico é Tzvetan Todorov, autor de *Introdução à literatura fantástica*. O autor búlgaro ampliou o conceito do fantástico a partir de uma diferenciação quanto ao seu conteúdo, levando em consideração um

pressuposto: a correlação de duas realidades em uma narrativa e a possibilidade de escolha entre essas duas alternativas. As realidades são, precisamente, a natural e a sobrenatural. O fantástico todoroviano se configura na dúvida quanto a uma explicação lógica ou não de determinado acontecimento.

Todorov (2007, p. 30) defende que a principal característica do fantástico e que o diferencia dos demais gêneros que tratam do mesmo assunto (o maravilhoso e o estranho) é a hesitação que o leitor tem ao questionar se a narrativa que ele está lendo é verdadeira, fato da realidade, ou apenas uma ilusão. O fantástico acontece da seguinte forma: alguns fenômenos aparentemente sobrenaturais acontecem. Entretanto, há possibilidades de que esses fenômenos possam não ser sobrenaturais:

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós (TODOROV, 2007, p. 30-31).

Todorov (2007, p. 31), definitivamente, resume a noção de fantástico a partir de apenas um conceito: “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”.

O efeito do fantástico, para ele, não está subordinado ao efeito do medo e do horror, como, por exemplo, aponta Lovecraft em *O horror sobrenatural na literatura*. O medo não é uma condição necessária, apesar de estar frequentemente ligado ao gênero. O que é fundamental no fantástico é a possibilidade de hesitação entre a razão e a “desrazão”, entre uma explicação natural ou sobrenatural para a história. A hesitação provoca outra característica apontada pelo autor: a ambiguidade. Isso significa que o fantástico implica a integração do leitor no “mundo das personagens”. Todavia, Todorov esclarece que a ideia de leitor não contempla o leitor real, e sim uma “‘função’ de leitor, implícita no texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção do narrador)” (2007, p. 37, grifo do autor).

A hesitação é provocada pela ambiguidade da história. Esta, por sua vez, suscita a dúvida no leitor. Tal característica é provocada pela utilização recorrente de dois procedimentos de escritura. São eles o imperfeito e a modalização. Todorov (2007, p. 43-44) usa dois exemplos para esclarecer esse ponto. Quanto ao imperfeito, uma frase como “amava Aurélia” não determina se o falante ainda a ama ou não, gerando, portanto, a imprecisão quanto ao sentimento. Já a modalização, ele utiliza dois exemplos: “chove lá fora” e “talvez chova lá fora”. No primeiro caso, há certeza do fenômeno, enquanto que no segundo, não há.

O professor Filipe Furtado, em *A construção do fantástico na narrativa* (1980, p. 35-36), também concorda com a ideia da ambiguidade no fantástico ressaltando que um dos mundos não deve anular o outro. O gênero, dessa forma, tenta suscitar e manter o debate sobre os dois elementos de oposição (o real e o suprarreal) cuja coexistência parece, a princípio, impossível:

De fato, a essência do fantástico reside na sua capacidade de expressar o sobrenatural de uma forma convincente e de manter uma constante e nunca resolvida dialética entre ele e o mundo natural em que irrompe, sem que o texto alguma vez explicitamente aceite ou exclua inteiramente a existência de qualquer deles (FURTADO, 1980, p. 36).

Filipe Furtado discorda da teoria de Todorov sobre a hesitação do leitor (narratário) diante de uma narrativa fantástica. Para Furtado (1980, p. 74-75), o papel do narratário não pode deixar de constituir uma característica importante do fantástico, portanto, não é possível atribuir-lhe o papel fundamental de caracterizar o gênero, já que, em muitos casos, a sua existência não se torna aparente. E, para o leitor real, poderá não ficar claro a função do narratário. Ademais, a diversidade de leitores reais com as suas possíveis variedades de reações perante o enredo torna bastante improvável que a hesitação ocorra na maioria das leituras. Além disso, a ambiguidade pode não se sustentar em uma segunda leitura.

Isso significa que a hesitação é ponto importante, mas não deve ser considerado o único critério para a identificação do fantástico, pois os

[...] diferentes tipos de leitura não podem ser arvorados em critérios suscetíveis de contribuir para a caracterização do gênero. Com efeito, fazer depender a classificação de qualquer texto apenas (ou sobretudo) da reação do leitor perante ele equivaleria a considerar todas as obras literárias em permanente flutuação entre vários gêneros, sem alguma vez se lhes permitir fixarem-se definitivamente num deles (FURTADO, 1980, p. 77).

Ao lado do fantástico, que permite a leitura e a hesitação na compreensão de outras realidades, Todorov (2007, p. 47-63) apresenta mais duas possibilidades literárias que complementam a noção do fantástico. Segundo ele, quando uma história apresenta um acontecimento aparentemente sobrenatural, mas acaba recebendo uma explicação racional e a vida volta à normalidade, temos o estranho¹;

¹Gostaríamos de chamar atenção para a existência de dois conceitos de “estranho” largamente estudados na literatura. O primeiro deles, o conceito todoroviano de estranho, está ligado à literatura de experiência insólita a partir de uma posição de negação, ou seja, da não admissão do metaempírico pela argumentação científica. O segundo é de concepção freudiana com o estudo das palavras alemãs *Heimlich* (familiar) e *Unheimlich* (estranho). Sigmund Freud (1972, p. 281-283) discute o parentesco

quando a história revela a existência de uma natureza que está além da nossa compreensão, temos o maravilhoso.

A literatura do sobrenatural tem o poder de subverter o real mesmo quando procura negá-lo. Uma das formas mais comuns é através do sonho. O sonho é, na verdade, uma não subversão que subverte, pois nada, em vigília, aconteceu. O sonho possibilita que haja violação sem que, na realidade, ocorra, pois as leis naturais continuam sendo mantidas quando estamos acordados. É por isso que o sonho é um tema recorrente no fantástico, por ele ressaltar a ideia de ambiguidade, visto que a experiência sobrenatural acontece apenas em estado inconsciente. B. Tomachevski, em “Temática” (1971, p. 189), assinala que o sonho, o delírio e a ilusão visual são motivos habituais que oferecem a possibilidade da dupla interpretação da narrativa fantástica. Essa mesma concepção é defendida por Selma Calasans Rodrigues (1988, p. 33-34) quando declara que o sonho é usado frequentemente como explicação para experiências inverossímeis. Entretanto, “o que determina a fantasticidade *stricto sensu* é exatamente a brecha deixada pela narrativa ao inserir no enunciado a pergunta: Será ou não sonho? Ou seja, uma indagação sobre os limites entre o sonho e o real”.

É comum, também, ao fantástico a sugestão racional para a experiência metaempírica. Além do sonho, a loucura, a bebida, a droga são outros meios plausíveis de explicação quando não se quer admitir a possibilidade do sobrenatural. A narrativa de Nathaniel Hawthorne “O jovem Goodman Brown” apresenta, como uma segunda possibilidade, o sonho da personagem homônima, conforme observaremos mais adiante.

O estranho procura restabelecer a ordem da natureza ao racionalizar os acontecimentos que poderiam facilmente cair no sobrenatural. Há o anseio de que se mantenha o *status quo*, ou seja, o período anterior ao acontecimento aparentemente extraordinário. Com esse gênero, tanto o narrador quanto as personagens têm as suas convicções mantidas, as suas crenças são respeitadas e preservadas, mesmo que a história pareça conspirar contra elas. É o que veremos em “A queda da casa de Usher”.

O maravilhoso não questiona ou nega qualquer manifestação metaempírica. Se um fantasma aparecer, ou um nigromante ressuscitar um demônio, tal improbabilidade (em nosso mundo racional e científico), por mais que possa chocar as personagens, acaba sendo aceito. Muitas vezes é até combatido quando o sobrenatural se manifesta para o mal, como acontece em *Drácula*, do irlandês Bram Stoker. A figura de Van Helsing, o caçador de demônios, se torna o agente que luta para restabelecer a ordem, mesmo que essa ordem aceite a presença de manifestações que estão além da nossa compreensão.

dos vocábulos no que concerne ao sentido ambivalente. Assim, os dois vocábulos compartilham o mesmo significado: *Heimlich* é algo familiar e estranho e *Unheimlich* é algo estranho e familiar. O autor conclui que *Unheimlich* quer dizer a sensação de estranheza, medo e pavor provocada por algo familiar, algo que deveria manter-se oculto e veio à tona.

O maravilhoso é o único dos três gêneros que privilegia abertamente o sobrenatural, já que o fantástico põe dúvida quanto a sua autenticidade e o estranho o rejeita peremptoriamente.

2 O fantástico em “O jovem Goodman Brown”

O conto de Nathaniel Hawthorne, “O jovem Goodman Brown”, é uma das narrativas mais conhecidas do autor. Como toda obra de talento, a história pode ser lida a partir de várias possibilidades interpretativas. Os nomes das personagens sugerem que é possível uma leitura religiosa e alegórica. Sendo assim, é plausível interpretar o conto como a história de uma viagem em que, ao final dela, a personagem central descobre o mal. Em nossa leitura, estaremos de acordo com Todorov (2007, p. 39) ao defender que a interpretação fantástica “anula” qualquer interpretação alegórica ou metafórica². Sendo assim, faremos apenas alusão ao embate entre sonho e realidade.

O início mostra o “Bom Homem” Brown se despedindo da esposa Faith (literalmente, “Fé”) antes de partir para uma viagem misteriosa pouco antes do pôr do sol. A estrada que ele vai tomar passa por dentro de uma floresta densa e escura, o que já suscita um enredo macabro. O clima de tensão e expectativa aumenta quando a jovem esposa demonstra apreensão ao se despedir do marido e quando ele começa a refletir sobre o objetivo da viagem: “Sou um desgraçado por deixá-la por tal coisa! E ela ainda me fala de sonhos. Seu rosto, enquanto falava, pareceu-me preocupado, como se um sonho a tivesse advertido do que está para acontecer esta noite” (HAWTHORNE, 2004, p. 174).

O acontecimento em questão é a participação dele em um ritual de bruxaria na floresta. Para isso, um misterioso homem aparece no meio da estrada escura para lhe guiar. O que mais lhe chama atenção é o cajado que o estranho carrega, igual a uma grande cobra negra tão engenhosamente forjada que parece estar viva. O narrador, ainda cético, afirma: “Com certeza, tratava-se de uma ilusão de óptica causada pela escassez de luz do lugar” (HAWTHORNE, 2004, p. 175). O fantástico se sustenta com a participação do narrador ou personagem na criação da atmosfera da dúvida em relação à autenticidade da experiência sobrenatural.

Essa afirmação nos leva ao âmago do fantástico de Todorov: a ambiguidade da história. A dúvida é provocada quando o leitor hesita entre tomar a personagem misteriosa como um ser provavelmente demoníaco ou um sujeito que está ali apenas para acompanhar Brown. O narrador, nesse momento, tem certeza de que a visão de Brown não passa de uma ilusão de ótica.

Ao dizer sobre a sua intenção de não chegar ao final da viagem por pertencer ele a uma família respeitada de puritanos, Brown ouve do estranho que ele, o homem

² Para um estudo sobre a alegoria nesse conto, vide o artigo de nossa autoria “Puritanismo e alegoria: o conflito entre o bem e o mal em ‘O jovem Goodman Brown’”, publicado na revista *Espéculo*, de Madrid, e disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/alegoria.html>>.

misterioso, não é desconhecido tanto do avô quanto do pai de Brown. Além disso, o homem alega ser conhecido por tantas outras pessoas importantes de Massachussetts, inclusive por membros da igreja que o jovem frequentava. A informação, evidentemente, causa estranheza no leitor por se tratar de um homem que teve contato com o avô de Brown, quando este ainda era jovem.

Um dos verbos mais usados na tradução de “Young Goodman Brown” é “parecer”. Tal verbo denota dúvida em relação ao que se vai falar. E o narrador, que antes afirmara certeza quanto à ilusão de ótica em relação ao cajado, começa a empregar a palavra “parecia” para se referir ao desconhecido: “[...] mas no final colocou-se a rir [o homem misterioso] com tal violência que seu cajado em forma de cobra *parecia* balançar acompanhando-o” (HAWTHORNE, 2004, p. 176, grifo nosso) e “[o] viajante estendeu seu cajado e tocou-lhe o pescoço [de Goody Cloyse] nervoso com o que *parecia* ser o rabo da serpente” (HAWTHORNE, 2004, p. 177, grifo nosso).

Os dois encontram Goody Cloyse, a professora de catecismo de Brown que acha estranho uma senhora idosa andar no meio da floresta à noite. Com medo de que ela o visse com aquele homem, Brown resolve se esconder. O homem misterioso conversa com a senhora como se fossem velhos conhecidos. Cloyse demonstra que o conhece há muito tempo: ““Ah, cavalheiro, é o senhor mesmo?” [...] ‘Claro, é o senhor, e na antiga aparência do velho fofoqueiro, Goodman Brown, o avô do garoto bobo’” (HAWTHORNE, 2004, p. 177).

Ao se despedir de Goody Cloyse, o homem lhe joga o cajado que se transforma em serpente. Nesse momento, o narrador assegura tal fenômeno, inclusive, informando o leitor que se trata de uma vara emprestada por feiticeiros egípcios.

O papel do narrador nesse conto é ficar jogando com possibilidades interpretativas para os acontecimentos que narra. Ora ele afirma com certeza que se trata de uma ilusão, ora usa o verbo “parecer” para se referir ao homem desconhecido, ora assegura que seu cajado se transforma em serpente por estar ligado à bruxaria egípcia. No primeiro momento, o leitor está diante da visão de algo estranho que é provocado pela dificuldade de se enxergar, já que Brown caminhava à noite. Nesse caso, seria apenas uma ilusão e nossas leis naturais estariam intactas. Entretanto, o narrador, quando recorre ao verbo “parecer”, demonstra insegurança quanto ao que está narrando. No último momento destacado, quando o cajado se transforma em serpente, volta-se a segurança. Só que a certeza é de que algum fenômeno sobrenatural está acontecendo. O conto foi transitando entre o estranho, o fantástico e o maravilhoso. Isso é determinado a partir da participação do narrador na criação da dúvida e da expectativa. A possibilidade de o conto ser maravilhoso é ainda reforçada quando, na falta de um cajado, o homem pega um galho de árvore e, juntamente com Brown, começa a retirar os raminhos e pequenos caules: “No momento em que encostaram os dedos, como se fosse o brilho comum do sol, eles [os ramos e caules] se tornaram estranhamente murchos e secos” (HAWTHORNE, 2004, p. 178).

Se em um primeiro instante o narrador duvida da existência do sobrenatural, mas acaba aceitando a manifestação metaempírica, a personagem também demonstrará ter dúvidas em relação àquilo que presencia.

Logo após o desaparecimento do homem misterioso, Goodman Brown, sozinho, ouve batida de cavalos na floresta. Resolve se esconder temendo pelo pior:

A confusão de sons parecia estar a pouca distância de onde o jovem se escondera; mas, por causa sem dúvida da escuridão profunda naquele ponto em particular, nem os viajantes nem seus companheiros eram visíveis. [...] Aquilo o incomodava muito, *porque ele podia ter jurado, fosse tal coisa possível, que reconheceria as vozes do pastor e do diácono Gookin*, movendo-se lenta e pesadamente, como faziam ao se reunir para alguma ordenação ou concílio eclesial (HAWTHORNE, 2004, p. 179, grifo nosso).

A desconfiança de Brown se estende até a natureza: “Ele olhou para o alto, *duvidando* se realmente havia um céu sobre ele” (HAWTHORNE, 2004, p. 179, grifo nosso). A natureza em que ele busca se apoiar para fazer a sua oração e se livrar da influência demoníaca acaba o aterrorizando quando Brown presencia, provavelmente, um fenômeno sobrenatural, o que aumenta mais ainda a confusão em sua mente:

Enquanto ele ainda olhava fixamente o profundo arco do firmamento e erguia suas mãos para orar, uma nuvem, embora nenhum vento soprasse, se precipitou no zênite e escondeu as estrelas brilhantes. O céu azul estava ainda visível, exceto diretamente sobre ele, onde essa massa preta de nuvem deslizava rapidamente para o norte. Das profundezas das nuvens, suspenso no ar, veio um confuso e duvidoso som de vozes. Depois, ele achou que estava identificando a voz de algumas pessoas da aldeia, homens e mulheres, os pios e os perversos, muitos dos quais ele encontrara na mesa de comunhão; e outros vira em orgias na taverna. No instante seguinte, tão confusos eram os sons, ele *acabou duvidando* se tinha mesmo ouvido qualquer coisa além do murmúrio da velha floresta, ainda que não houvesse vento nenhum (HAWTHORNE, 2004, p. 179-180, grifo nosso).

A dúvida se torna desespero quando Brown suspeita que Faith faça parte da comunhão demoníaca ao encontrar, em um galho, a fita rosa que ela usava antes de ele partir. Por isso, Brown lamenta: “Minha Faith se entregou! [...] O bem não existe no mundo; e o pecado é só uma palavra. Venha, diabo; o mundo é seu” (HAWTHORNE, 2004, p. 180). Nesse momento, Brown está perdendo Faith não apenas no sentido literal, a esposa dele. A perda de Faith também representa a perda

da fé na religiosidade e na bondade do ser humano. Sua fé cai em ruínas quando Brown vê várias pessoas respeitadas em conluio com o demônio e, principalmente, quando percebe que sua esposa também fora seduzida pelo mal.

Já era meia-noite, horário propício para possíveis manifestações sobrenaturais. Brown ouve um ruído que parece ser um hino, o mesmo cantado na congregação da aldeia. Um dos principais motivos da dificuldade de Brown discernir o que via acontece por causa da pouca luminosidade da floresta. Quando ele se aproxima da congregação, o narrador expõe o problema que a personagem tem para divisar uma “pedra que guardava certa semelhança rude e natural com um altar ou um púlpito [...] com a copa em chamas e o caule intocado, como as velas em um culto macabro” (HAWTHORNE, 2004, p. 181). Brown chega ao momento decisivo da narrativa, quando as forças do mal estão reunidas para celebrar a chegada de novos membros.

Ele constata: “Aqui está uma assembleia séria e desgraçadamente infeliz [...]” (HAWTHORNE, 2004, p. 181). O narrador confirma a visão perturbadora de Brown ao perceber que, provavelmente, participavam da reunião tanto aqueles considerados santos na cidade, sinônimos de respeito e de religiosidade, quanto os de baixa reputação:

No meio deles, tremulando para a frente e para trás entre o lusco-fusco e a luz, estavam alguns rostos que seriam vistos no dia seguinte no conselho da província, e outros que, sabá após sabá, pareciam devotadamente celestiais, e muitos pios no banco da igreja do mais santo púlpito da região. Alguns afirmam que a senhora do governador estava lá. [...] Mas, acompanhando muito irreverentemente essas graves, reputadas e piadas pessoas, esses anciões da igreja, as damas castas e as virgens orvalhadas, lá estavam homens de vida dissoluta e mulheres de larga fama, infelizes lançados a toda vilania e vícios imundos, suspeitos inclusive de crimes terríveis (HAWTHORNE, 2004, p. 181-182).

Mais uma vez, a falta de luminosidade atrapalha a visão de Brown. Esse é, evidentemente, um dos fatores centrais que autenticam a imprecisão daquilo que o protagonista está presenciando: “[...] o surpreendente bruxuleio da luz brilhando sobre o obscuro campo deixou Goodman Brown *muito confuso, ou talvez* ele mesmo tenha reconhecido um grupo de membros da igreja de Salem famosos por sua especial santidade” (HAWTHORNE, 2004, p. 182, grifo nosso).

Ao se aproximar da congregação maléfica, determinada visão chama a sua atenção: “Ele *podia jurar* que a forma de seu próprio pai pedia-lhe que avançasse [...], enquanto uma mulher, com as feições embaçadas pelo desespero, ergueu as mãos para aconselhá-lo a voltar. *Seria a sua mãe?*” (HAWTHORNE, 2004, p. 183, grifos nossos).

O lugar do rito também é descrito sem detalhes precisos, já que o narrador continua usando o verbo “parecer” e a conjunção “ou”, que também exprime incerteza. Sabemos que se trata de um ambiente caracterizado para servir como um altar para um culto de bruxaria. O narrador se esforça para caracterizá-lo utilizando adjetivos que remetem a aspectos sombrios e diabólicos: “[...] pelas chamas das tochas parecidas com o inferno [...]. Uma bacia foi escavada na pedra. Aquela luz flamejante era água vermelha? Ou sangue? Ou, por acaso, um líquido queimando?” (HAWTHORNE, 2004, p. 184). Temos dúvida em relação aos detalhes do culto. Por outro lado, temos certeza de estar presenciando algo que envolve o sobrenatural. Estaríamos caminhando para o maravilhoso?

Quando Faith inicia a sua participação no ritual, algo acontece. E aqui está o momento mais importante do conto que vai indicar ser ele uma narrativa fantástica, de acordo com a teoria de Todorov. Subitamente, a história é interrompida e o narrador informa:

Se Faith obedeceu, Goodman Brown não sabe. Naquele mesmo momento ele achou a si mesmo na solidão da calma noite, ouvindo o bramido do vento que morria floresta adentro. Ele chocou-se contra a pedra, e a sentiu fria e úmida, enquanto um graveto, que tinha estado nas chamas, salpicava seu rosto com o mais frio sereno (HAWTHORNE, 2004, p. 184).

Novamente a dúvida está instaurada e agora não há mais como apontar outra alternativa. Ela perdura até o final da história. Ademais, o narrador fica hesitante em afirmar se Brown realmente teve algum pesadelo ou de fato ele presenciou um ritual de bruxaria. Ele deixa para o leitor a tomada de posição: “Teria Goodman Brown apenas caído na floresta e tido um pesadelo?” / Acredite se você desejar [...]” (HAWTHORNE, 2004, p. 185). Nesse instante, o narrador alterna entre as duas possibilidades. Enquanto ele fala sobre a religiosidade das pessoas de Salem, Brown questiona a integridade religiosa das mesmas pessoas. Ao retornar para a cidade, percebemos a contraposição de opiniões entre o narrador e Brown que vai fortalecer ainda mais a ideia da dúvida. De qualquer forma, a ambiguidade permanece para o leitor resolver ou não, pois Brown acredita no que viu ou sonhou:

O velho diácono Gookin estava no culto doméstico, e as palavras santas de sua prece podiam ser ouvidas pela janela aberta. “A que deus está rezando o bruxo?”, disse Goodman Brown. Goody Cloyse, aquela excelente cristã, estava sob o sol da manhã na sua própria janela, catequizando uma garotinha que lhe havia trazido um pouco de leite recém ordenhado. Goodman Brown agarrou violentamente a menina, como se estivesse arrancando das garras do demônio. [...] No dia do sabá, quando a congregação estava cantando um salmo sagrado, uma canção pecaminosa soprava alto em sua orelha e afogava toda a melodia sagrada, impedindo-o de ouvir. Quando o pastor

falava do púlpito com poder e fêrvida eloquência, e com a mão sobre a Bíblia aberta, explicando as verdades sagradas da nossa religião, e contando vidas santificadas e mortes triunfantes, pregando felicidades no futuro ou miséria indizível, Goodman Brown empalidecia, cheio de medo de que o telhado desabasse sobre o blasfemo grisalho e sua plateia (HAWTHORNE, 2004, p. 184-185).

O conto de Hawthorne é fantástico porque fica evidente a permanência da dúvida em relação às experiências de Goodman Brown. O narrador deixa o questionamento para o seu leitor que decidirá, ou não, entre a possibilidade de que Brown tenha desmaiado e sonhado com o sobrenatural, ou tenha visto, de fato, um ritual de bruxaria, com a manifestação do extraordinário. O fantástico se nutre exatamente dessa ambiguidade.

3 O estranho em “A queda da casa de Usher”

Edgar Allan Poe, ao lado de E. T. A. Hoffmann é, sem dúvida, uma das maiores referências quando se fala sobre o fantástico (de forma geral) e sobre a história de horror. Sua mente perturbada e doentia foi tão produtiva que o autor escreveu várias obras primas tanto no conto “A queda da casa de Usher”, “O gato preto”, “O barril de Amontillado, quanto no poema “Annabell Lee”, “O corvo”, “O palácio assombrado”, entre vários outros.

“A queda da casa de Usher” é um dos contos mais conhecidos de Poe. O narrador-personagem é convidado para passar alguns dias na mansão de Usher, velho amigo de infância. O lugar chama-lhe atenção por se tratar de um casarão que, ao primeiro olhar, provocou no narrador profunda e insuportável tristeza. A atmosfera de melancolia permeia todo o conto e só é sobrepujado pelo sentimento de estranheza e mistério que os poucos e estranhos seres que aparecem na história provocam nele³.

A história que já ocorrera, por ser em flashback, denota uma certeza no discurso narrativo. A certeza em questão é a de que não há fenômenos sobrenaturais. Qualquer experiência metaempírica é recusada, negada e justificada a partir de uma explicação racional.

Aproveitando-se de um discurso demasiado racionalista, ainda na apresentação da história, o narrador deixa bem claro que todas as suas impressões negativas e estranhas, provocadas por situações no mínimo bizarras, ocorreram pela

³ Há um estudo, de nossa autoria, intitulado “Claustrofobia gótica. A personagem e o espaço melancólicos em ‘A queda da casa de Usher’”, que discute a construção do espaço melancólico. O periódico foi publicado em 2010. Há uma versão *online* no endereço <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep/article/view/14722/9196>>.

ação da superstição sugerida tanto pelo espaço quanto pelo próprio caráter do amigo. Ele admite que se deixou influenciar pela atmosfera melancólica e escura do lugar:

Não pode haver dúvida de que a consciência do rápido aumento de minha superstição – pois, por que não defini-la assim? – serviu principalmente para acentuar aquela sensação. [...] Minha imaginação trabalhara tanto que me parecia haver realmente, em torno da mansão e suas adjacências, uma atmosfera peculiar, que nada tinha em comum com o ar dos céus, mas que emanava das árvores apodrecidas, das paredes cinzentas e do lago silencioso – um vapor pestilento e místico, opaco e pesado, mal discernível, cor de chumbo (POE, 2003, p. 9-10).

O narrador-personagem, também, antecipa a explicação lógica do motivo que provavelmente provocou o desabamento da mansão:

Afora essa indicação de ostensiva decadência, a casa não apresentava sinal algum de instabilidade. Talvez o olhar de um observador meticuloso pudesse ter descoberto uma fenda mal perceptível, que, estendendo-se desde o telhado da fachada, descia em ziguezague até perder-se nas águas sombrias do lago (POE, 2003, p. 10).

O espaço sombrio, que costuma ser palco para o desenvolvimento das histórias sobrenaturais, nesse conto, serve para influenciar a sensação lúgubre no narrador. É um espaço que, de certa forma, se torna uma manifestação dos sentimentos tanto de Usher quanto do próprio narrador. Ele também funciona para provocar o sentimento do medo, da superstição e da já referida melancolia: “[...] fiquei surpreso antes as visões insólitas que aquelas imagens ordinárias despertavam em minha imaginação” (POE, 2003, p. 11). Quanto ao medo, para o narrador, é sugestão, é quando há o abandono da razão. O medo é um fantasma inventado pelo próprio ser humano e que aspectos de ordem espacial contribuem para o florescimento da superstição. Essa é a tese da personagem narradora.

Roderick Usher é uma típica personagem do Romantismo negro: tez cadavérica, lábios pálidos, cabelos macios como teia de aranha, hipersensibilidade em relação à luz e à maioria dos sons, comportamento soturno e uma terrível proximidade da morte. O grande problema de sua família é a certeza de que a linhagem Usher estava chegando ao fim devido a uma não prolífica multiplicação familiar. Além dele, havia a irmã, lady Madeline, que estava à beira da morte. Para Usher, a casa estava amaldiçoada, pois havia uma atmosfera que rondava o ambiente e o impedia de sair. Já lady Madeline sofria de constantes ataques epiléticos. Sua doença desafiava o conhecimento científico da época, pois os médicos não conseguiam explicar a razão de sua apatia constante e do esgotamento gradual de suas forças.

O narrador, constantemente, acentua o seu estranhamento em relação ao comportamento de Usher. Entretanto, justifica-o utilizando explicações racionais. Para ele, Roderick era hipocondríaco, sua razão estava desmoronando, frequentemente a imaginação ficava desordenada e sofria de enfermidade mental.

Os dois se distraíam pintando, ouvindo música e lendo. Entre os livros que Usher lia estava o *Vigiliae mortuorum secundum chorum ecclesiae Maguntinae*, que podemos traduzir como *Vigília aos mortos segundo o coro da igreja de Maguncia*. Tal livro, para o narrador, influenciou Roderick quando este manifestou a vontade de não enterrar o corpo de lady Madeline, depois da sua morte aparente.

Após a cerimônia, o comportamento de Usher se tornou mais estranho ainda. O narrador nos informa que ele verificou uma transformação visível nos sintomas que pioravam a saúde mental do amigo. Os seus hábitos anteriores foram todos negligenciados: andava pelos aposentos sempre apressado e com nenhuma finalidade, o seu rosto ficou mais pálido e cadavérico, sua voz se tornou apenas um leve e trêmulo balbucio, havia algum mistério no seu comportamento ao ponto de fazer com que o narrador desconfiasse se o outro escondia algum segredo, pois Roderick, frequentemente, ficava olhando o vazio, distraidamente. Tal comportamento, segundo o narrador, o contagiou em todas as impressões futuras: “Não era de estranhar que sua condição me aterrorizasse... que *me contagiasse*. Sentia que se iam arrastando sobre mim, de modo lento, mas certo, as violentas influências de suas fantásticas, impressionantes superstições” (POE, 2003, p. 22, grifo nosso). Além disso, o narrador confessa:

Procurei convencer-me de que muito, senão tudo, do que sentia era devido à influência perturbadora do sombrio mobiliário do aposento – das negras e esfrangalhadas cortinas que, agitadas pelo sopro de uma tempestade que se iniciava, oscilavam de um lado para outro nas paredes e farfalhavam inquietas em torno dos adornos do leito (POE, 2003, p. 22).

Portanto, o narrador sempre se armará de argumentos racionais para explicar os acontecimentos aparentemente sobrenaturais como meio de defesa: “Lutei por afastar, por meio do raciocínio, o nervosismo que se apoderara de mim” (POE, 2003, p. 22). O sobrenatural é negado em virtude da intenção de sempre se estabelecer a ordem, desde que esta ordem assegure a não existência de fatos que fogem à ciência. O narrador trava uma luta contra a estranheza dos acontecimentos e contra si próprio, ao dizer que tudo não passa de histeria, e que as suas sensações são, na verdade, superstição. Ele luta para que o *status quo* continue preservado. Alguns acontecimentos estranhos serão para ele apenas manifestações explicáveis a partir do discurso científico. Entretanto, a atmosfera sombria e melancólica acaba influenciado-o em determinados momentos, quando o narrador titubeia em relação à sua fé na ciência.

O primeiro deles ocorre quando Usher encontra o narrador no quarto do amigo, numa noite de tempestade. No momento da narração, o amigo de Roderick

reconhece a sua singularidade: “[...] resplandecia uma *claridade sobrenatural*, uma emanação gasosa que pairava sobre a casa e a envolvia numa mortalha luminosa e bem visível” (POE, 2003, p. 23, grifo nosso). Porém, com a intenção de tranquilizar tanto ele quanto Usher, o narrador justifica: “– Essas aparições, que o transtornam, não passam de fenômenos elétricos nada extraordinários... ou pode ser que tenham sua origem terrível nos miasmas fétidos do lago” (POE, 2003, p. 23-24).

Esse conto não é fantástico porque há sempre uma explicação convincente para todas as manifestações estranhas. Quanto à possibilidade de que a origem da tempestade tenha ocorrido no lago próximo à mansão, devemos nos lembrar que o narrador se justifica, no início do conto, ao antecipar que tanto o lugar quanto Usher o influenciaram. Se essa primeira explicação não for suficiente para “tranquilizar” o leitor e o próprio narrador, os demais fenômenos receberão explicações mais plausíveis.

Estamos nos referindo ao episódio seguinte à tempestade, quando o narrador lê para Usher o romance *Mad Trist*, de Launcelot Canning⁴, em que a personagem principal, Ethelred, tenta entrar na morada de um ermitão, à força. Sua primeira provação foi derrubar, com a maça, a porta que protegia tão bem o lugar. Tal ato é descrito com detalhes. Nesse mesmo instante, o narrador se surpreende ao ouvir um ruído análogo em uma parte distante da mansão: “[...] dir-se-ia um eco [...] dos próprios estalidos e estragos descritos, de maneira tão minuciosa [...]. Era, sem dúvida alguma, apenas a coincidência que me atraía a atenção [...]” (POE, 2003, p. 25).

O próximo ato de Ethelred foi enfrentar um dragão, já que o ermitão não se encontrava no lugar. Ethelred o derrotou erguendo a maça e desferindo um golpe na cabeça do dragão. O monstro deu um grito tão forte e medonho que o herói teve que tapar o ouvido. O acontecimento estranho ocorre quando o narrador pausa a leitura assustado com um grito estridente e agudo, com uma intensidade oposta ao do grito do dragão. O narrador se assusta com a segunda coincidência, pois ele se preocupa com a possibilidade de Usher ter ouvido o ruído. De qualquer forma, continua a leitura.

Logo após a morte do dragão, Ethelred vai em direção a um escudo de bronze postado atrás do monstro. Antes que ele o alcance, o objeto cai no chão provocando um enorme e terrível ruído. O mesmo barulho foi ouvido pelo narrador que se assusta e considera a existência do sobrenatural.

Essa série de coincidências (que configuram uma *mise en abyme*) serão explicadas, racionalmente, por Usher:

– Não ouve, agora? Sim, eu o ouço, e ouvi antes. Durante muito, muito tempo, muitos minutos, muitas horas, muitos dias, tenho ouvido... Mas não me atrevia – oh, miserável infeliz que sou! – não me atrevia... não *me atrevia* a falar! *Nós a*

⁴ De acordo com o site “The Edgar Allan Poe Society of Baltimore”, Launcelot Canning é uma criação de Poe. Para mais detalhes: <<http://www.eapoe.org/WORKS/misc/prosp010.htm>>.

colocamos viva em sua tumba! Não lhe disse que os meus sentidos estão aguçados? Digo-lhe, agora, que ouvi os seus primeiros e quase imperceptíveis movimentos dentro do ataúde. Ouvi-os, há muitos, muitos dias... mas não ousava... não ousava falar! E agora... esta noite... Ethelred – ah, ah, ah! –, o arrombamento da porta do ermitão, o grito de morte do dragão e o estrondo do escudo... diga-se antes, o destroçar de seu ataúde, o ranger dos gonzos de ferro de sua prisão e a sua luta dentro da cripta revestida de cobre! Oh, para onde fugirei? Não estará ela logo aqui? Não estará ela correndo ao meu encontro, para censurar-me pela minha precipitação? Não ouvi os seus passos na escada? Não percebo o bater horrível de seu coração? Louco! (POE, 2003, p. 27, grifos do autor).

O mais singular dos acontecimentos ocorre quando Roderick, assustado com a certeza de seu crime, se desespera ao ouvir os passos da irmã indo ao seu encontro. Ele grita: “– *Louco! Digo-lhe que ela está agora atrás da porta!*” (POE, 2003, p. 27, grifo do autor). Mesmo que esse momento pudesse figurar como uma cena clássica de história de horror sobrenatural, o narrador, recuperando a racionalidade, consegue justificar a enorme força de lady Madeline quando esta abre as enormes portas de madeira e entra no quarto:

No mesmo instante, como se a energia sobre-humana de suas palavras houvesse adquirido a força de um encantamento, as enormes e antigas folhas da porta que ele indicava entreabriram, lentamente, as suas pesadas mandíbulas de ébano. *Aquilo era obra de uma rajada de vento*, mas no marco daquela porta surgiu, alta e amortalhada, a figura de lady Madeline de Usher (p. 27, grifo nosso).

A doença da irmã de Usher é motivo que pode explicar o aparente equívoco (ou não) de ter sido enterrada viva. A catalepsia é a doença que provoca a paralisação do corpo e pode durar dias. São comuns histórias em que pessoas foram enterradas vivas, algo normal em sociedades menos desenvolvidas cientificamente ou em épocas em que a ciência ainda não podia diagnosticar a catalepsia de forma mais precisa. Alguns sintomas comuns a essa doença foram observados pelo narrador quando este, junto de Roderick, preparou o féretro para o sepultamento:

A enfermidade que levava lady Madeline ao túmulo em plena juventude deixara, como ocorre comumente em todas as doenças de caráter estritamente cataléptico, a ironia de uma ligeira coloração sobre o seio e o rosto e, nos lábios, esse sorriso equivocadamente parado, que é tão terrível na morte (POE, 2003, p. 21).

Com isso, nada de sobrenatural, de fato, ocorreu. O ambiente melancólico serviu para impressionar o narrador, o casarão em decadência corroborou a sensação do macabro e a própria constituição física e psíquica de Usher fomentou a superstição do amigo. Por mais espantosa que possa parecer a história, lady Madeline não é um zumbi que veio arrastar o irmão para a morte. Os últimos acontecimentos impressionantes foram o abraço fatal dos dois irmãos que caem mortos e o desmoronamento da velha mansão. Os dois morrem extinguindo o sobrenome Usher. A propriedade da família também é destruída. O nome do conto é justificado, pois confirma que a queda da casa de Usher se refere não só à mansão em ruínas, mas a descendência Usher que é abruptamente interrompida.

Quanto ao desabamento, temos noção de que este só ocorre por causa da má conservação e da decadência do prédio. A alusão inicial de que um olhar mais atento veria as rachaduras na sua estrutura é mais uma vez mencionada no final do conto: “A irradiação provinda da lua cheia, de um vermelho cor de sangue, já baixa no horizonte, brilhava agora através daquela fenda antes mal perceptível, a que já me referi, e que se estendia, em ziguezague, desde o telhado do edifício até sua base” (POE, 2003, p. 28).

Portanto, o narrador justifica que a história singular da família de Roderick Usher não “fere” a ordem natural das coisas, pois não há “subversão” das regras, ou seja, o sobrenatural aqui é recusado, não é aceito, é até ridicularizado, tido como superstição. O narrador sempre procura uma explicação lógica para os fatos que poderiam parecer extraordinário. O *status quo* é preservado.

4 O maravilhoso em “Ele”

Nesse conto de H. P. Lovecraft, o metaempírico é aceito e em nenhum momento há qualquer questionamento sobre a veracidade dos fenômenos sobrenaturais. O narrador-personagem vai para a cidade de Nova Iorque à procura de inspiração artística. Sua busca ocorre em lugares sombrios e lúgubres como as zonas portuárias esquecidas e becos. Ao invés de inspiração, o passeio pelo submundo lhe trouxe apenas o horror principalmente pela descoberta, quando o dia amanheceu, de toda a sorte de imundície e corrupção leprosa que infestava a cidade. Esse sentimento é corroborado pelo aparecimento, em uma de suas perambulações pelo mundo *underground* nova-iorquino, de um homem estranho que lhe serviu de cicerone. O tal homem é, na verdade, um nigromante, ou seja, um mágico que tem a habilidade de entrar em contato com os mortos, evocá-los em benefício próprio ou até mesmo ressuscitá-los.

O nigromante faz um estranho convite para o narrador-protagonista: quer que ele conheça a sua casa, que tome parte no conhecimento oculto preservado pelo feiticeiro. O estranho começa a contar a história da mansão e do seu morador. No ano de 1768, um de seus antepassados entrou em contato com a magia negra cultivada por índios que outrora habitavam aquela região e aprofundou os seus

conhecimentos nessa arte antiga. A intenção do estranho é exibir alguns desses conhecimentos.

A aceitação do extraordinário ocorre quando o desconhecido constata a existência de artes ocultas ao descobrir e estudar a história de seu ancestral. Já o narrador, em nenhum momento, questiona a autenticidade da existência do sobrenatural. Para ele, a intenção do feiticeiro pode ser fruto de sua própria loucura ou a abertura de um caminho fascinante, porém perigoso. Sua postura é diferente da posição do narrador de “A queda da casa de Usher” que alega a influência da superstição ao se assustar com aqueles fenômenos já descritos.

O bruxo, ao se referir à história de seu antepassado, informa que a construção da casa enfureceu os índios da região por se tratar de um solo sagrado. Mesmo sendo uma propriedade privada, os índios continuaram frequentando e realizando os seus rituais. O proprietário acaba descobrindo a prática de cultos pagãos em sua propriedade. Com o intuito de obter esse poder mágico, o proprietário barganha a permissão do ritual desde que os índios lhe ensinem os seus feitiços. Quando o iniciado obteve conhecimento suficiente, resolveu envenenar todos os índios para ser o único conhecedor daquele poder.

A literatura fantástica, em todas as suas esferas de possibilidades, costuma consagrar um outro tipo de saber: o conhecimento pseudocientífico ou popular. Quer dizer, aquele saber que a ciência moderna nega. O conhecimento do ancestral ultrapassou todas as esferas do conhecimento humano, tanto aquelas oficiais quanto as proibidas ou não aceitas. Sendo assim, o nigromante ridiculariza o conhecimento humano vigente:

Ele não esteve em Oxford por nada, tampouco conversou com um químico e astrólogo antigo em Paris. Ele compreendeu, em suma, que o mundo não passa da fumaça dos nossos intelectos, além do alcance das pessoas vulgares, mas para os sábios tirarem baforadas e tragarem como o melhor tabaco da Virgínia (LOVECRAFT, 2008, p. 72).

O homem estranho admite que há saberes que estão fora da compreensão de muitos. Ele também defende a existência de uma ciência que ultrapassa a imaginação humana, que está além de qualquer compreensão.

Em “Ele”, as manifestações sobrenaturais ocorrem a partir da intervenção de um feiticeiro, e não de forma espontânea. Quando a magia foge do controle do nigromante e o sobrenatural se manifesta livremente, há um desequilíbrio só restabelecido quando a experiência metaempírica é encerrada. O retorno ao equilíbrio ocorre. Porém, a vida não volta a uma situação de *status quo*, já que se torna admissível novas esferas de possibilidades científicas, novas experiências extraordinárias.

A primeira experiência metaempírica ocorre quando o bruxo leva o narrador para uma janela e faz algumas pantomimas. Na primeira vez, ele conseguiu alterar a

paisagem de Nova Iorque para uma época anterior à colonização. O nigromante tinha o poder de controlar o tempo, de fazer longos recuos ao passado e mudar o espaço à sua volta. Na segunda demonstração de poder, o narrador percebe nova modificação:

O relâmpago brilhou outra vez – mas dessa vez sobre uma cena que não era completamente estranha. Era Greenwich, a Greenwich de um passado não tão distante, com um telhado aqui e outro ali, ou uma fileira de casas como as vemos agora, no entanto com alamedas verdes, campos graciosos e terrenos públicos gramados. O pântano ainda brilhava adiante, mas mais distante vi os campanários do que fora então toda a Nova York [...] (LOVECRAFT, 2008, p. 73).

O narrador propõe um desafio ao nigromante: pede para que o outro recue mais ainda no tempo. O feiticeiro procede com o ritual e dessa vez o relâmpago, o sinal que indicava a ação do sobrenatural, é mais intenso e brilhante. O que acontece em seguida surpreende e amedronta o narrador que nos conta aterrorizado:

[...] Vi um céu repugnante com coisas estranhas que voavam, e abaixo dele uma cidade escura infernal com terraços de pedra gigantescos, pirâmides hereges lançando-se ferozmente em direção à lua e luzes diabólicas queimando de janelas inumeráveis. E enxameando sobre galerias aéreas de forma repulsiva, via as pessoas amarelecidas e de olhos semicerrados daquela cidade, vestindo túnicas laranja e vermelhas horríveis e dançando loucamente com as batidas febris de timbales, a algazarra obscena de crótalos e o lamento maníaco de clarins abafados, cujos toques tristes e contínuos subiam e desciam ondulantes como as ondas de um oceano profanado de betume (LOVECRAFT, 2008, p. 74).

O nigromante retrocede até o tempo em que não havia “civilização” em Nova Iorque, época em que a população indígena era a única a habitar o solo norte-americano. O relato dessa experiência poderia provocar a desconfiança do leitor já que os acontecimentos narrados seriam improváveis de acontecer em nosso mundo. Ciente desse fato, o narrador defende a verdade de seu relato afirmando ter certeza do que presenciou:

Eu vi essa paisagem, sim, a vi, e ouvi, como se com os ouvidos da mente, a confusão blasfema de dissonâncias que a acompanhavam. Era a realização estridente de todo o horror que aquela cidade-cadáver havia despertado na minha alma, e, esquecendo todos os pedidos para ficar em silêncio, gritei, gritei

e gritei enquanto meus nervos cediam e as paredes estremeciam à minha volta (LOVECRAFT, 2008, p. 74).

O narrador assegura que as experiências vivenciadas são verdadeiras e que ele não foi vítima de alucinação provocada, inconscientemente, pelo medo. Por isso, ele insiste: “Apenas minhas emoções entorpecidas me mantiveram são e consciente” (LOVECRAFT, 2008, p. 75).

Mais singular do que a visão e a reação do narrador foi a do feiticeiro que também começou a ficar aterrorizado quando percebeu que sua magia havia fugido a seu controle. O retorno à época passada, provavelmente para o período do seu antepassado, provocou o aparecimento de índios (aqui vistos como a representação do mal) que vieram para se vingar do crime cometido:

– A lua cheia, maldito seja, seu... seu cão uivante, você os chamou e eles vieram atrás de mim! Pés com mocassins... homens mortos... Deus os fez desaparecer, seus diabos vermelhos, mas não fui eu quem envenenou o rum de vocês... e não mantive a sua mágica podre a salvo? Vocês beberam como esponjas, malditos sejam, e ainda assim têm de culpar o fidalgo... vão embora! Larguem esse trinco... não tenho nada para vocês aqui... (LOVECRAFT, 2008, p. 75).

Tanto o cenário quanto o feiticeiro, sob a ação de uma força demoníaca maior do que o seu poder mágico, começam a desintegrar. A decadência que passa a assolar o casarão afeta o nigromante (que se revela ser o antepassado e assassino dos índios). Por esse motivo, o feiticeiro é afetado por um processo de enegrecimento do corpo. Os índios que estavam batendo na porta e forçando a sua entrada conseguem, finalmente, vencer o obstáculo, para o espanto tanto do bruxo quanto do narrador:

[...] Nesse instante, golpes rápidos e penetrantes investiram contra os revestimentos apodrecidos, e vi o brilho de um tacape quando este fendeu a madeira que se despedaçava. Não me mexi, até porque não conseguia, mas observei aturdido quando a porta desabou em pedaços deixando entrar um influxo colossal e disforme de uma substância negra como uma tinta e repleta de olhos brilhantes e malignos (LOVECRAFT, 2008, p. 76).

À maneira do casarão de Usher, a mansão do bruxo também desmorona. O narrador consegue escapar e presenciar, ainda, a massa disforme e negra engolindo o feiticeiro e se dirigindo para a adega. O narrador é encontrado por um homem que disse que ele havia se arrastado até ali, provavelmente inconsciente. Por mais estranho que essa experiência possa parecer, ela, em nenhum momento, suscitou a

dúvida para o narrador, que a transmite para o leitor. Nessa história, o sobrenatural se torna uma manifestação aceita. Embora o mal, aparentemente, tenha se extinguido, jamais há o retorno para uma ordem em que as leis conhecidas da natureza continuem as mesmas. A experiência metaempírica é recebida sem qualquer desconfiança. Para assegurar a veracidade de seu relato, o narrador assim o encerra: “Quem ou o que era aquela criatura, não tenho a menor ideia; mas repito que a cidade está morta e repleta de horrores desconhecidos” (LOVECRAFT, 2008, p. 77, grifo nosso). Temos então, a confirmação de que a vida é algo que está além de nossa compreensão, que existem coisas que fogem a uma explicação lógica e racional, como já havia nos ensinado Hamlet na famosa frase sobre as coisas que existem entre o céu e a terra e que a filosofia não supõe. O que fica no maravilhoso é a informação de que há outros saberes além do científico e que a realidade está além da nossa compreensão.

5 Considerações finais

Conforme já havíamos discutido, o fantástico, o estranho e o maravilhoso têm um ponto em comum: o assunto. Todos os três abordam, de acordo com suas perspectivas, o tema do sobrenatural. Enquanto que o fantástico possibilita a existência da experiência metaempírica, e põe em dúvida o mundo tal como é admitido pelo discurso racionalista, o estranho nega a presença do sobrenatural em defesa do *status quo* e da natureza explicada a partir de argumentos científicos. Por último, o maravilhoso admite a existência do insólito e permite que o extraordinário mude de categoria, passando de um acontecimento incomum para algo ordinário e admissível. Assim, a partir do conceito todoroviano de fantástico (no sentido geral), a literatura se posiciona de três maneiras diferentes em relação ao conteúdo insólito.

Referências

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. *Obras completas*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, Vol. XVIII. p. 275-318.

FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

HAWTHORNE, Nathaniel. Jovem Goodman Brown. In: CALVINO, Ítalo (Org.). *Contos fantásticos do século XIX*. Tradução de Ricardo Lísias. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. p. 173-185.

LOVECRAFT, Howard Phillips. Ele. In: _____. *A tumba e outras histórias*. Tradução de Jorge Ritter. São Paulo: L&PM Pocket, 2008. p. 65-77.

_____. *O horror sobrenatural na literatura*. Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

POE, Edgar Allan. A queda da casa de Usher. In: _____. *Histórias extraordinárias*. Tradução de Brenno Silveira et al. São Paulo: Nova Cultural, 2003. p. 7-28.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maira Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOMACHEVSKI, B. Temática. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 141-153.

Recebido em 18 de abril de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

ADOLFO JOSÉ DE SOUZA FROTA

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Campos Belos). Mestre e doutorando em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: adolfo_thedrifter@yahoo.com.br.

A subversão do mito religioso no conto “*J’s marriage*”, do autor contemporâneo norte- americano Robert Coover

Subverting the religious myth in the short story "*J's marriage*"
by the American contemporary writer Robert Coover

Fernanda Aquino Sylvestre
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo: Este artigo tem como objetivo mostrar como o autor contemporâneo Robert Coover subverte o mito bíblico de José e Maria no conto “*J’s marriage*”. O escritor norte-americano chama atenção para o fato de que se um mito não for eficaz, torna-se apenas ficção, como no conto citado, em que José e Maria se destacam por suas formas humanizadas. Coover, dessa maneira, leva seus leitores a questionarem a fé nos mitos e perceberem que sem polemizá-los, a ordem social, política e religiosa (dependendo do mito) permanecerá a mesma. O objetivo principal do autor é compor um novo texto, com novas possibilidades de leitura, que subverte os elementos tradicionais da narrativa e exige do leitor um trabalho de reconstrução e problematização da ordem vigente por meio do mito bíblico.

Palavras-chave: Literatura contemporânea. Literatura norte-americana. Robert Coover. Mitos Bíblicos.

Abstract: This article aims to show how contemporary author Robert Coover subverts Joseph and Mary’s biblical myth in “*J’s marriage*” short story. The American writer calls attention to the fact that if a myth is not effective, it is only fiction, as quoted in the story, where Mary and Joseph stand out for their humanized forms. Coover, thus, leads his readers to question their faith in myths and realize that without polemicizing them, the social, political and religious orders (depending on the myth) will be always the same. The author main aim is to make up a new text, with new possibilities of reading, that subvert the traditional elements that compose the narrative and require from the readers a work of reconstruction and questioning of the existing order through the biblical myth.

Keywords: Contemporary Literature. American Literature. Robert Coover. Biblical Myths.

Coover conta em "J's marriage" a história de J, entendido como José, personagem bíblico, e sua relação com Maria. Logo no início do conto pode-se observar o quanto José era obcecado pela esposa, humilhando-se diante dela para que se casasse com ele. J sabia que sua idade avançada, sua pouca educação e falta de cultura em relação a Maria era uma desvantagem em seu casamento, porém, mesmo sabendo de todas as dificuldades a enfrentar, ainda quis estar ao lado dela, em uma espécie de anulação de si mesmo.

Maria fica chocada com a proposta de casamento feita por José e tenta ganhar tempo. Ele, porém, só entende o medo dela muito tempo depois, quando percebe fazer parte de uma trama preparada por Deus, na qual ele é o bode expiatório, o pai do filho de Maria com Deus:

O próprio J não era mais substancial do que suas palavras, palavras que, às vezes, atravessavam o coração, verdadeiras, incendiavam o sangue, palavras fortes, até mesmo dolorosas, mas o poder e a dor delas não, não podiam segurar alguém impotente à Terra, não podiam trazer sangue verdadeiro¹. (COOVER, 2000, p. 113).

Antes de saber os motivos do receio de Maria, que, na verdade, concretizavam-se em um único medo — o do sexo — José sentiu raiva e irritou-se com a amada que, por sua vez, também ficou encolerizada e até mesmo ofendida com a pressão de José sobre ela.

No conto, problematiza-se a razão de Maria ter tanto medo de consumar o casamento em razão do ato sexual. Em discurso indireto livre questiona-se se este medo não seria proveniente de uma má orientação sexual herdada dos avós:

O que era isto? Uma existência de má orientação dos avós deformados, infelizes contos antigos de sangue e torturas do submundo (em que a posição das mulheres no evento deve dar uma ideia do que são) ou alguma desventura no início, talvez um pai dominador?² (COOVER, 2000, p. 113).

Coover sugere, mesmo que sutilmente, a posição submissa das mulheres que sofriam atiradas a relacionamentos que, muitas vezes, não as faziam felizes, funcionando apenas como convenções. Sugere, também, a presença de um pai dominador na vida de Maria, alguém que gostaria de mantê-la virgem e pura para

¹ J himself was really nothing more physically substantial than his words, words which at times pierced the heart, true, kindled the blood, powerful words, even at times painful; but their power and their pain did not, could not pin one helplessly to the earth, could not bring actual blood.

² What was it? a lifetime of misguided deportations from ancient deformed grannies, miserable old tales of blood and the tortures of the underworld (which the woman's very position in the event must give one thoughts upon), or some early misadventure, perhaps a dominant father?

satisfazer seu próprio egoísmo: ter a filha para sempre consigo, sob suas ordens.

Porém, para José, esse fato pouco importava. O que realmente interessava não era o processo desse medo, mas a resolução dele, pois esta resultaria no tão esperado ato sexual. J aceita tudo, até adiar o sexo para poder se casar, talvez pensando que, por meio de sua maturidade, de suas sábias palavras, logo a convenceria de que o sexo era algo natural, inerente aos homens.

José acaba por entender que o sexo, para ela, não poderia ser compreendido sem o amor, mas o amor poderia existir sem o sexo. O amor, como se traduz no conto, é o todo, enquanto o sexo é uma parte, contribuindo, com certeza, aos olhos de José, para a perfeição do todo, porém não indispensável. Assim pensava ele, no início, sem saber ser o sexo parte fundamental do casamento. José acreditava que, dentro de seu próprio ritmo, Maria um dia cederia aos desejos sexuais do marido.

Maria parece aceitar o casamento porque sabia ser ele necessário para a concretização de algo maior: o nascimento de seu filho, Jesus. No início José não compreendia como o desejo materno de Maria se concretizaria se ela se opunha a ter relações sexuais com ele, mas a esposa sabia muito bem o que esperava por ela e omitiu de José como se daria a concepção. Maria apresenta perante José uma atitude traidora, pois mesmo sabendo qual seria o destino dela e do marido esconde dele a verdade. José é parte de uma trama criada por Deus e por Maria e só saberá disso quando já estiver inserido nela. Uma trama da qual e não conseguirá se livrar e, sobretudo, terá ainda de aceitar e dedicar-se ao papel de pai de alguém que não é verdadeiramente seu filho, pelo menos consoante os padrões humanos.

Até ficar sabendo dos planos divinos, J acreditava que era necessário ser paciente, pois na idade dele não deveria mais se exceder. De acordo com José, Maria parecia "tão desejosa quanto ele para consumir, no tempo certo, o seu casamento" (COOVER, 2000, p. 115).

J, um dia, ao entrar no quarto, para sua surpresa, encontra Maria sem roupa, parecendo esperar por ele. Sem jeito, com medo de se aproximar – já havia sido rejeitado o suficiente – tira a roupa e a abraça e beija. E em meio às carícias de José, Maria diz não, como se fizesse com José um torturante jogo de provocações que nunca se concretizariam no ato sexual por ele esperado:

Ele prendeu a respiração, não acreditando, deu um passo vacilante na direção dela. Ela corou, lançou um olhar para o chão. Com os dedos trêmulos ele tirou a camisa, correu para ela, pressionou-a contra o peito dele, não, não foi mera aparência, ele choroso beijou as orelhas dela, o cabelo, os olhos, o pescoço e os seios. Ele estava em delírio, com medo que pudesse desmaiar. Suas mãos procuravam desesperadamente, desajeitadamente, passar por todas as suas costas macias, tocando em baixo entre – Não, ela disse. Por favor, não.³ (COOVER, 2000, p. 116).

³ He gasped, unbelieving, took a faltering step toward her. She blushed, cast her eyes down. With trembling fingers he tore off his shirt, ran to her, pressed her to his chest, no, she was no mere

José se ofende, segundo ele, não pela negação do sexo, mas pela maneira como ela verbaliza essa negação, maneira que ele compara com grandes blocos de pedras impedindo sua passagem. José não encontra palavras para dizer algo a esposa que, de repente, inesperadamente, e de modo descontextualizado diz estar grávida: "Eu estou esperando um bebê, ela disse"⁴ (COOVER, 2000, p. 116).

A esposa explica ao marido que sua gravidez era um "ato de Deus" e que ele deveria aceitar o fato mesmo parecendo impossível diante da razão. Para José, Deus não era tão superior, pois se fosse não escolheria pessoas normais que se amam para gerar um filho divino, não se envolveria em relacionamentos pessoais de qualquer espécie.

Nasce o filho de Maria, num momento misto de misticismo para José e dor para a esposa. Não se diz nada a respeito da criança, apenas que desempenhou um papel importante na duração do casamento entre Maria e José, até que a morte dele os separasse. J, todavia, nunca conseguiu amar o garoto completamente por razões óbvias: ele não era seu filho e, além disso, foi a causa da ausência do sexo em seu casamento, seu concorrente. Por sua vez, o filho de Maria também agiu indiferentemente a José.

Após quatro ou cinco meses do nascimento de Jesus, J consegue, finalmente, concretizar seu casamento, depois de já ter esquecido a vontade de se relacionar sexualmente com a esposa e admitido a vida como ela era: estranha.

O casamento de J termina com sua morte em uma taverna, conversando com um estranho e bebendo vinho, como se quisesse testemunhar sua vida ordinária antes de partir. Nota-se que para José a vida não havia mais sentido, ele já estava inapto para exercer a carpintaria, doente e, de certa forma, já havia conseguido se relacionar sexualmente com a esposa.

O conto de Coover, por meio de um narrador heterodiegético, onisciente, mostra o lado humano de uma história bíblica: a de Maria e José, mais especificamente o que tange a concepção de Maria.

É grande a preocupação de Coover em problematizar o mito bíblico, verdadeiro aos olhos cristãos, chocando-o com a vida humana e profana de José e sua companheira. O autor não poupa os textos sagrados do benefício da dúvida e mostra como o texto bíblico, apesar de sagrado, é uma construção de linguagem, um discurso de autoridade com fim de manter a ordem cristã. O autor norte-americano parece chamar atenção para o fato de que antes de ser um escolhido por Deus, José é um ser humano comum, pecador, que sente medo e tem desejos sexuais como qualquer ser humano normal. Assim também ocorre com Maria ao conter seus desejos mais por culpa ou obrigação a Deus do que por vontade. Fica claro, no conto,

apparition, he tearfully kissed her ears, her hair, her eyes, her neck, her breasts. He was delirious, feared he might faint. His hands searched desperately, clumsily, swept over her smooth back, burrowed down between — Don't, she said. Please don't.

⁴ I am expecting a baby she said.

o desejo de Maria por José, ou pelo menos pelo jogo da sedução, já que por tantas vezes ela o provoca sexualmente, e, depois, desiste de ter relações sexuais com o marido.

Também fica evidente o desejo de Coover em mostrar que as relações pessoais são bastante complicadas e estão enraizadas no passado repressor dos familiares, principalmente por meio da figura paterna, quando se trata das filhas.

Não se pode deixar de notar que Coover se apropria do texto bíblico e tira seu caráter mítico, pondo em questão sua validade enquanto verdade única e, assim, mostrando a necessidade de o leitor ficar mais atento ao que as instituições, por meio dos textos da Bíblia, transmitem há anos. Coover instiga os leitores a repensarem os valores arcaicos assegurados pelas instituições religiosas, como a possibilidade de José, Maria e Jesus não serem exatamente como o texto bíblico os revela, já que todos os textos, inclusive o bíblico, são passíveis de dúvida porque são subjetivos, passam pelas escolhas pessoais de quem os escreveu. Por isso, Coover adverte que se deve problematizá-los, perturbá-los ao menos. Não seria possível um José e uma Maria casados, felizes, realizados sexualmente e ainda capazes de gerar um ser tão bondoso que pudesse vir ao mundo como salvador? Se José era digno de cuidar dessa criança, criá-la, por que não poderia ser pai biológico de Jesus? Aos olhos da igreja, a concretização do sexo entre Maria e José como forma de gerar um filho sagrado não seria possível, porque diminuiria o poder de Deus como ser supremo e gerador de uma linhagem sagrada, além de ferir a sentença sagrada de que o homem foi feito à imagem e semelhança de Deus. Dessa maneira, o filho de dois humanos, pecadores, geraria filhos semelhantes e não iguais a Deus, portanto pecadores. A religião Cristã só se preserva porque se admite que somente Deus, portanto somente o sagrado, é capaz de determinar o destino das pessoas e gerar seres perfeitos a ponto de conduzir a humanidade ao bem e fazer com que siga seus passos. Tem-se, nesse caso, um discurso de dominação. Se o texto bíblico não continuar sendo supremo na orientação dos Cristãos, o discurso dominador se extingue e perde o poder, tornando-se um texto profano, um conjunto de contos, histórias que são lidas por qualquer pessoa, de qualquer crença, ficcionalmente.

Coover se apropria do texto bíblico, mais precisamente da história de José e Maria e do nascimento de Jesus, para mostrar o lado humano do casal. Na história bíblica, José é um carpinteiro, assim como no conto de Coover. É bem mais velho do que Maria tanto na Bíblia, quanto em "J's marriage". Essas semelhanças são colocadas por Coover em seu conto para estabelecer pontos de contato entre as histórias que possam fazer o leitor reconhecer a presença do texto bíblico no texto profano do autor. O fato de José ser um homem mais velho também contribui para a aceitação dele, pela maturidade, em estabelecer uma vida de casado sem sexo, mesmo desejando Maria sexualmente.

José não é nomeado no conto do autor norte-americano, sendo tratado como J, mostrando que além de ser o José da Bíblia, com um destino traçado, pode representar qualquer homem em situação semelhante à dele: traído por uma trama "diabólica" sem ter consciência disso, vivendo um casamento de aparências em que falta o sexo, anulando-se em benefício de uma convenção social denominada

matrimônio, humilhado pela mulher que o seduz e não vai além da mera sedução porque é castrado por valores impostos pela religião ou pela sociedade. Maria também não é nomeada no conto. O leitor só percebe que se trata de Maria – a personagem bíblica – porque há outros elementos na história (as características de José, o nascimento sagrado, a gravidez sem sexo) evidenciando se tratar de Maria, mãe de Jesus Cristo. Parece que o objetivo de Coover é mostrar como nas relações as mulheres são submissas e vivem em um mundo paternalista. Maria não é submissa a José, mas sim a Deus, o pai supremo. Ela o obedece e aceita a vida que lhe é destinada. Deus faz o papel, no conto, de um pai dominador – até mesmo pelo fato de ser sagrado, onipotente – não deixando sua filha se entregar aos prazeres do sexo, para preservar os dogmas cristãos. Maria é a filha submissa, não questiona o fato de ser ela e não outra a escolhida, não questiona por que justamente ela deveria cumprir tal papel, não questiona como Deus a escolheu e como poderia uma mulher conceber um filho sem sexo, não questiona o motivo de ter que viver sem sexo. Maria apenas aceita sua condição, resignadamente, como se aquilo que está ocorrendo com ela acontecesse com frequência, fosse uma atitude comum entre os seres humanos profanos. José, no entanto, revolta-se contra Deus e percebe o quanto é usado por ele e por Maria (mesmo que de modo inconsciente). Não acredita na supremacia divina, porque para José um ser divino não poderia estar preocupado com relacionamentos humanos a ponto de se intrometer neles, tirando a felicidade e o prazer de um casal. No texto de Coover, José não aceita pacificamente o destino que lhe cabe como no texto bíblico. Ele acaba ficando com Maria e vivendo uma miserável vida sexual talvez dominado por convenções sociais que ditam a eterna felicidade e realização dos casamentos por meio da célebre frase até que a morte os separe, na saúde ou na doença, na tristeza ou na alegria. José parece ter consciência do papel dos discursos burgueses e cristãos de verdades a serem aceitas, porém apesar de questionar e internamente não aceitá-los não é capaz de se libertar da dominação por eles exercida, perpetuando-os até o fim de sua infeliz vida, num final irônico em uma taverna, contando sua vida a um estranho, que parece estar cansado de ouvi-la. Seu último pensamento está relacionado com Maria. Ele se lembra do dia de seu casamento, sem sexo, do momento em que a esposa dorme sem se importar com José, mostrando que o relacionamento entre eles era falido desde o início.

Coover nos mostra, como se pode perceber pelo que foi acima exposto, o poder das forças que regulam a vida coletiva, conforme dizia Ansart (1978), no caso a vida dos cristãos, que devem concordar com os dogmas religiosos da Bíblia sem questioná-los. O poder do discurso de autoridade é tão grande, como apresenta Coover, que chega a impedir mesmo aqueles que o percebem – como José – de se desvencilhar de suas amarras.

Patai (1972), assim como Ansart, também aborda pertinentemente o valor do mito como instrumento operador e validador de leis e crenças que se acreditam verdadeiras. O mito está, portanto, ligado à vida social das pessoas, modelando-a, ditando padrões, mesmo na contemporaneidade. A religião, aliás, é para o mundo contemporâneo uma forma de apoio para as pessoas tão angustiadas em meio ao excesso de informação de um mundo tecnológico. Não é por acaso que a cada dia surgem novas crenças e igrejas tentando de alguma maneira agregar seguidores,

aproveitando-se de suas fragilidades, da violência do mundo, das informações excessivas, sem garantir credibilidade. Vive-se em um mundo onde tudo é permitido conhecer, porém em pouco se pode confiar, porque não há tempo para se digerir uma informação, logo chegam outras mais recentes e atraentes.

De acordo com Patai (1972), as razões que levam as pessoas a serem influenciadas pelo mito são três: a crença, a repetição da verdade do mito como forma de causar impacto às pessoas e a sensação de satisfação. O mito bíblico cumpre os três pressupostos comentados por Patai. As pessoas tomam conhecimento do texto bíblico, crêem nele, são por eles influenciadas pela repetição desses mitos como verdade (papel desempenhado pela igreja através das missas, da catequese e hoje até mesmo pelos programas de televisão) e sentem-se apaziguadas, confortadas pelo seu papel aparentemente ingênuo de trazer a verdade e a paz. Porém, como bem mostra Coover em seus contos, essas pessoas não notam o que está por trás do discurso mítico ou notam mas não os negam porque a força exercida por eles e pela sociedade que os perpetua é maior do que o poder de seus questionamentos.

O conto artístico, portanto profano, de Coover age de modo a desestruturar o pensamento cartesiano dos leitores, fazendo-os desconfiar dessa rede (crença-repetição-satisfação) que os envolve, descortinando novas possibilidades de ler o discurso religioso. O autor norte-americano critica o fato de se usar a noção de verdade religiosa para manter relacionamentos de poder entre os membros de uma sociedade. No caso de Maria, para perpetuar a dominação dos homens sobre as mulheres.

Kennedy (1989), ao analisar o conto "J's Marriage", de Coover, relata que, apesar de o escritor abordar as consequências de um ato de Deus, a caracterização dele é mais complexa e literária.

Pode-se pensar que José foi ferido e abusado por um ato vulgar de Deus, mas, para Kennedy (1989, p. 43), essa é apenas uma parte da história, a mais superficial dessa história complexa e bela. De acordo com o crítico, o destino de J (Joseph) resulta de sua própria natureza, das escolhas que fez para negar seus prazeres. Por várias vezes, durante o conto, J rejeita os momentos de iluminação espiritual. Há um elemento trágico em seu fim, apesar de ele não reconhecê-lo: J foi engendrado por seu orgulho em sua própria consciência, que o levou a não se permitir entregar ao espírito ou a paixões maiores do que seu desejo por uma mulher virgem.

Sob a ótica de Kennedy (1989, p.43), J

é essencialmente um homem de palavras e de dúvida. Ele duvida que ela entenda as coisas mais belas coisas que ele disse a ela além da emoção por trás delas. Nos primeiros meses de seu casamento original, J está mais feliz do que jamais esteve e esta felicidade alcança o ponto de revelação da beleza do mundo. Mas mesmo quando esta beleza é revelada a ele, de

imediatamente, seu intelecto intervém.⁵ (KENNEDY, 1989, p.43).

O momento mais místico de J ocorre quando seu filho nasce e ele assiste a tudo sem piscar. Até mesmo nesse momento, J renuncia ao prazer. Depois dessa renúncia, a vida de J vai se arruinando cada vez mais e não há outra saída para José, a não ser a morte.

Ele prefere uma vida de indiferença, e, acima de tudo, ele não quer ser incomodado: "Nada lhe resta, além de apatia e indiferença - a indiferença ao seu filho, até a consumação deste casamento"⁶ (KENNEDY, 1989, p. 43).

De acordo com Kennedy (1989, p. 44), J parece ser superior a Deus, pois apesar de J achá-lo vulgar por se misturar aos prazeres humanos atrapalhando a vida de um homem, ele tem grande fé em sua inteligência, uma fé muito maior do que em Deus, ser superior de quem ele não desacredita, mas não considera como supremo. A tragédia de J não ocorre por indiferença de Deus, mas em função de sua própria indiferença aos seus desejos e prazeres. J é um homem fechado em si mesmo e intelectualizado demais para se conceder momentos de maior iluminação do que aqueles proporcionados pela sua própria mente.

De modo perspicaz, Kennedy (1989) afirma a relevância do conto de Coover, dizendo que a inovação ocorre em "J's Marriage" pela maneira com que o escritor norte-americano recupera e ressignifica materiais esparsos de uma história gospel, que é questionada e transformada em uma tragédia intelectual.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1978) centraliza seus estudos psicanalíticos no relacionamento pai/filho, para explicar o totemismo. Há, segundo o psicanalista, um despotismo patriarcal instaurado, o pai tem direitos históricos. Esse despotismo, representado pela figura paterna, passa a gerar ódio, culminando na rebelião dos filhos e no assassinato e devoração coletiva do pai. Estabelece-se um clã dos irmãos, que passam a deificar o pai assassinado e, assim, surge o tabu, para gerar a moralidade social. De acordo com Freud, a rebelião dos irmãos seria uma revolta contra o tabu, decretado pelo pai, em relação à proibição do contato com as mulheres da horda. O sentimento de culpa dos irmãos pelo assassinato do pai provoca a separação da situação inicial de dominação do pai, para o início de uma nova civilização: a dos irmãos. O sentimento de culpa introjeta nos indivíduos as proibições e restrições necessárias para a sustentação da civilização. De acordo com Freud (1978, p.101): "Os animais totêmicos tornam-se os animais sagrados dos deuses, e as mais antigas, mais fundamentais restrições morais — as proibições contra o assassinato e o incesto — originam-se no totemismo".

A história do homem é, para Freud (1978), a história de sua repressão. O pai

⁵ is essentially a man of words and doubt. He doubts that she understands the most beautiful things he said to her beyond the emotion behind them. In the first months of their original marriage, J is happier than he has ever been and this happiness reaches the point of revelation of the beauty of the world. But even as this beauty is revealed to him, instantly his intellect intervenes.

⁶ Nothing remains for him but dullness and indifference - indifference to his son, even to the consummation of this marriage.

funciona como arquétipo da dominação.

Para Freud (1978), o mito representa a experiência das pessoas nas suas próprias vidas e, acima de tudo, em seus relacionamentos com os pais. Para o psicanalista, o mito simboliza uma realidade etno-histórica e psicológica e é uma fantasia da raça. Freud mostra a significação do mito principalmente por meio do mito de Édipo. Segundo ele, esse mito mostra uma experiência traumática pela qual as pessoas passam, gerando dois tabus: o do assassinato do pai e o do casamento com a mãe. Segundo Freud, as pessoas têm desejos reprimidos de cometer esses dois crimes.

Pensando nas observações de Freud sobre a relação pai/filho, nota-se que, no conto de Coover, o despotismo patriarcal discutido por Freud está presente. O pai, no caso Deus, é repressor, funcionando como um arquétipo de dominação sobre seus filhos (toda a raça humana), principalmente em relação aos escolhidos por ele (José, Maria e Jesus). Além disso, talvez Maria também tenha tido um pai repressor, fato que dificultou ainda mais sua libertação das amarras de uma tradição religiosa.

Jung (2003) atribui a formação de mitos a um processo psicológico, que existe tanto no homem primitivo, quanto no antigo e no moderno. Os mitos seriam, segundo ele, “elementos estruturais da psique”, ou melhor, da “psique não consciente”, ou “inconsciente”, por isso estariam presentes em todas as épocas.

De acordo com Jung (2003), há na mente humana arquétipos compartilhados, ou seja, imagens coletivas inconscientes que estão em todas as pessoas. Através dos sonhos, o ser humano lida com os arquétipos, incorporando os elementos do inconsciente coletivo. Como bem afirma Jung (apud PATAI, 1972, p. 30), os arquétipos

[...] aparecem em mitos e lendas, assim como em sonhos e nos produtos da fantasia psicótica [...]. No caso do indivíduo os arquétipos aparecem como manifestações involuntárias de processos inconscientes, cuja existência e significado só podem ser revelados indiretamente; ao passo que nos mitos se apresentam formulações tradicionais de antiguidade quase sempre inestimável. Remontam a um mundo pré-histórico primitivo com pressuposições mentais e condições como as que ainda podemos observar entre os povos primitivos de hoje. Nesse nível, em regra geral, os mitos são conhecimentos tribais transmitidos, através de reiteradas narrações, de uma geração a outra.

Jung, apesar de ter trabalhado com Freud, seguiu caminhos diferentes por discordar da importância central dada por Freud aos impulsos sexuais e às motivações de auto-preservação. Jung acreditava na existência de um inconsciente individual — nisso assemelhava-se a Freud — e de um inconsciente coletivo que, junto com suas manifestações — os arquétipos —, subjaz ao primeiro. Para chegar a esta conclusão, Jung observou os sonhos de pacientes e descobriu que muitos desses

sonhos apresentavam relações com mitos e símbolos de diferentes tradições religiosas.

Para Jung (1964, p. 55), em *O homem e seus símbolos*, alguns símbolos não são individuais e sim coletivos,

[...] sobretudo as imagens religiosas: o crente lhes atribui origem divina e as considera revelações feitas ao homem. O cético garante que foram inventadas. Ambos estão errados. É verdade, como diz o cético, que símbolos e conceitos religiosos foram, durante séculos, objeto de uma elaboração cuidadosa e consciente. É também certo, como julga o crente, que a sua origem está tão soterrada nos mistérios do passado que parece não ter qualquer procedência humana. Mas são, efetivamente "repressões coletivas" que procedem de sonhos primitivos e de fecundas fantasias.

Jung (1964, p. 67) propõe, com essas palavras, o que chamará de arquétipos, denominado por Freud de resíduos arcaicos. Muitos estudiosos, adverte Jung, equivocaram-se ao tentar explicar o sentido da palavra arquétipo, acreditando que este expressa imagens ou motivos mitológicos definidos. Porém, de acordo com o psicanalista, os arquétipos "nada mais são do que representações conscientes: seria absurdo supor que representações tão variadas pudessem ser transmitidas hereditariamente".

O arquétipo seria, então, uma tendência para formar as mesmas representações de algo, sem perder a configuração original. As representações, de acordo com Jung (1964, p. 69), podem ter inúmeras variações de detalhes. O arquétipo é "uma tendência instintiva, tão marcada quanto o impulso das aves para fazer seu ninho ou das formigas para se organizar em colônias".

Entende-se como instinto o impulso fisiológico percebido pelas pessoas, que pode se manifestar como fantasias e revelar a sua presença por meio de imagens simbólicas. São estas manifestações que Jung chama de arquétipos.

Os arquétipos, então, são modelos que de alguma forma, por meio das crenças e culturas de uma pessoa, fazem-nas perceber padrões.

Em "J's marriage" tem-se o arquétipo do pai dominador, Deus, conforme já se discutiu, e também de um possível pai de Maria, e de uma avó também dominadores. Faz-se presente, ainda, o arquétipo do cristão temente a Deus, resignado como Maria. O arquétipo do ser questionador, porém obediente, é mostrado na figura de José. A mãe de Jesus, no entanto, no conto de Coover, é apresentada também como uma pessoa má, pois sabe o quanto está usando José em seu plano tramado com Deus. José é um objeto nas mãos de Maria que cumpre seu papel cristão (dar a luz a Jesus) e depois o seduz, mostrando que os prazeres do sexo rondavam seus pensamentos. Isso mostra que Maria tinha sua porção divina, mas não deixava de ter seu lado humano, pecador. Um dos maiores questionamentos

propostos no conto se dá na figura de Deus que, em nome de um amor maior, sacrifica o casamento de Maria e José, reforçando os preceitos cristãos de que o amor é renúncia, é doação. Coover mostra em seu conto uma Maria bem diferente da bíblica, uma Maria humana, com sentimentos e desejos, que ao mesmo tempo em que obedece só faz isso para cumprir um papel religioso e, quando tem oportunidade, age como qualquer ser humano agiria: entregando-se aos prazeres da carne, portanto profanos. O jogo de sedução de Maria fica claro no conto de Coover. Maria é santa, mas é pecadora, assim como Deus é sagrado, mas também egoísta: seus valores são superiores aos sentimentos humanos e todos devem obedecê-lo. A história da religião cristã é uma história de egoísmo, pois Deus nunca perguntou à humanidade se o que preparou a ela vem ao encontro de seus desejos. O que se tem é uma visão unilateral de um ser onipotente que perpetua seus desejos na figura de seu filho Jesus.

Na história bíblica, José é temente a Deus; no conto de Coover, ele acredita na imagem divina, porém a fé em seu intelecto é maior do que a fé na divindade. José enxerga-se superior a Deus

[...] por toda a sua fé nos poderes de seu próprio intelecto, ele nunca consegue se tornar consciente de sua própria falta de vontade em receber a iluminação que lhe chega ou em admitir a existência de uma beleza em sua existência maior do que o âmbito de aplicação seu intelecto, mesmo quando se torna evidente ao seu coração.⁷ (KENNEDY, 1992, p. 43).

José, muitas vezes, parece intelectualmente superior a Deus, porque consegue apenas lidar com aquilo que é seu dever, que pertence a seu mundo: o casamento, a profissão. Deus deixa de ser superior quando vulgariza seus poderes se envolvendo em problemas familiares humanos, ao invés de usar seu poder para gerar sozinho alguém para disseminar os valores cristãos e salvar a humanidade. Se Deus fosse tão superior, não necessitaria dos homens para gerar Jesus Cristo.

Coover não parece querer, pelo menos de início, atacar o cristianismo ao dessacralizar os mitos bíblicos. Embora o autor ataque um sistema religioso organizado, ele age de tal forma para que o leitor não os veja "through very specific lenses", conforme afirma Evenson (2003, p. 69).

O crítico citado (2003, p. 68) chama atenção para o modo como se vê o mito e como Coover o percebe, dizendo que

Para transformar um evento ou uma história em um mito eficaz, algo em que a doutrina possa ser baseada, muito tem que ser

⁷ [...] for all his faith in the powers of his own intellect, he never manages to become aware of his own consistent unwillingness to receive the enlightenment that come his way or to admit to the existence of a beauty in existence greater than the scope of his intellect, even when it is made evident to his heart .

anulado. Todos os aspectos do evento ou da história que não se encaixam perfeitamente no mito, que não parecem propriamente significativos, são descartados em favor da fé - declaração ou mito - que afirma os aspectos. Coover reconhece justamente que esses elementos abandonados são muitas vezes os momentos mais humanos do evento. O que as versões oficiais e os mitos sancionados deixam de fora é o sentido do valor da experiência humana⁸

O escritor norte-americano opera em "J's Marriage" com aquilo que é deixado de lado nas histórias míticas: a experiência humana. É por meio dessa omissão do lado humano que a dessacralização do mito ocorre, mostrando que o profano e o sagrado caminham lado a lado e que a passagem de um para o outro é tênue. Assim também ocorre com a passagem do real para a ficção. O mito bíblico é desconstituído de sua forma original, sagrada, para se tornar ficção e ser visto como um texto que também pode ser considerado fictício em sua originalidade, na Bíblia, já que o real, como bem mostram os autores pós-modernos, entre eles Coover, não passa de uma construção de linguagem a serviço do poder, no caso o poder da doutrina cristã.

Robert Coover acredita que o papel do escritor contemporâneo é quebrar os mitos e criar condições para o nascimento de novos mitos, de novas formas de pensar a vida. De acordo com Evenson (2003, p. 13), o escritor afirma que

[...] é o papel do autor, do ficcionista, do mitologizador, para ser a centelha criativa nesse processo de renovação: ele é quem rasga a velha história, fala o indizível, faz o chão tremer, depois embaralha os eventos de volta para buscá-los em uma nova história. Em parte por anarquia, em parte por inventividade - ou re-inventividade.⁹

Um mito, quando não é eficaz, torna-se apenas ficção, como se pode notar na narrativa de Coover. Se a Bíblia não tem mais autoridade, se há dúvidas em relação às escrituras sagradas, elas não são mais um mito, mas uma ficção como no conto "J's marriage". Evenson (2003, p. 14) reforça os dizeres acima, afirmando que os mitos deixam de sê-los quando

⁸ To make an event or a story into an effective myth, something that doctrine can be based on, much has to be set aside. All the aspects of the event or story that do not fit neatly into the myth, that don't seem properly significant, are discarded in favor of faith - affirming or myth - affirming aspects. Coover rightly recognizes that those abandoned elements are often the most human moments of the event. What official versions and sanctioned myths leave out is the sense of the value of human experience.

⁹ [...] is the role of the author, the fiction maker, the mythologizer, to be the creative spark in this process of renewal: he's the one who tears apart the old story, speaks the unspeakable, makes the ground shake, then shuffles the bits back to get her into a new story. Part by anarchical, in other others, partly creative - or re-creative.

[...] o peso e a autoridade que reúnem em si, a capacidade de servirem como um ponto de ancoragem para uma vida ou uma sociedade estão perdidos. Enquanto os mitos afirmam e ancoram uma ordem estabelecida, as ficções em sua melhor forma podem levar a ordem ao desmembramento, mostrando os buracos nelas existentes e fornecendo novos caminhos para construí-las.¹⁰

Os mitos são sancionados e, por isso, não devem ser questionados. Quando o são, sua autoridade se dissolve. A ficção é, assim, a forma humanizada do mito que foi desmitologizado. Ela ajuda as pessoas a questionarem suas vidas e a perceberem em que enquanto continuarem colocando fé nos mitos sem polemizá-los, a ordem social, política ou religiosa (dependendo do mito) sempre será a mesma.

Referências

ANSART, P. *Ideologias, conflitos e poder*. Tradução de Áurea Weissemberg. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

COOVER, R. *Pricksongs and descants*. New York: Grove Press, 2000.

EVENSON, B. *Understanding Robert Coover*. Columbia: University of South Carolina Press, 2003.

FREUD, S. *Totem e tabu*. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

JUNG, C.G. *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KENNEDY, T.E. *Robert Coover: a study of the sort fiction*. New York: Twayne, 1992.

PATAI, R. *O mito e o homem moderno*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.

Recebido em 23 de maio de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

FERNANDA AQUINO SYLVESTRE

Doutora em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Araraquara), professora adjunta I da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: fernandasyl@uol.com.br.

¹⁰ [...] the weight and authority that gathers in them, their ability to serve as an anchor point for a life or a society is lost. While myths affirm and support an established order, fictions at their best can take that order apart, show the holes in it and provide new ground upon which to build.

A aprendizagem e o prazer em Clarice Lispector

The apprenticeship and the pleasure in Clarice Lispector

Gislei Martins de Souza

Universidade Federal do Mato Grosso

Resumo: Propõe-se, neste artigo, um estudo do romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1998), de Clarice Lispector, procurando compreender a figuração da aprendizagem e do prazer na trajetória feita pela protagonista Lóri rumo ao conhecimento da subjetividade. Problematiza-se como o senso comum perde espaço com o desmoronamento das identidades fixas, o que possibilita à personagem se libertar das amarras inerentes aos modos de ser cristalizados na cultura ocidental, ao mesmo tempo em que propicia uma abertura à aprendizagem do saber invisível, inacessível e inesperado. Para tanto, dialoga com as contribuições da Filosofia, em especial, com o pensamento de Heráclito, ampliado por Heidegger e propagado por Deleuze sobre o conceito de *logos*.

Palavras-chave: Filosofia. Conhecimento. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*.

Abstract: In this article we propose a study of the novel *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1998), by Clarice Lispector. We try to understand the figuration of learning and pleasure in the trajectory made by the protagonist Lóri towards knowledge of subjectivity. It is understood that the common sense loses space with the collapse of fixed identities, allowing the character to break free from the shackles inherent modes to be crystallized in Western culture, while providing an openness to learning know invisible, inaccessible and unexpected. For both, dialogues with the contributions of philosophy, in particular, with the thought of Heráclito, enlarged by Heidegger and propagated by Deleuze on the concept of *logos*.

Keywords: Philosophy. Knowledge. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*.

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,
mais, é só a fazer outras maiores perguntas*
(Guimarães Rosa).

*Por que não me libertas do teu jugo,
Por que não me convertes em rochedo,
Por que não me eliminas do sistema
Dos humanos prostrados, miseráveis,
Por que preferes doer-me como chaga
E fazer dessa chaga meu prazer?*
(Carlos Drummond de Andrade).

Em que consiste a estreita relação entre a aprendizagem e o prazer em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*? Sabemos que desde o título do romance a aprendizagem e o prazer não aparecem de modo dicotômico na medida em que demonstram certa ambiguidade intrínseca à dúvida e, até mesmo, à perplexidade na escolha de um ou outro. De um lado, a aprendizagem não constitui algo específico, passível de ser delimitado, inferido, cogitado, pois nos incita a pensar na indefinida mescla de diversas aprendizagens como elemento primordial à enigmática viagem rumo aos confins da essência humana, na qual Lóri deixa de ser a encantadora sereia para desempenhar o papel do viajante enredado nas malhas da subjetividade. De outro, o prazer, entendido não como condição da aprendizagem, surge na face oposta da mesma moeda, derivando a ideia da pluralidade de prazeres experienciada pelo homem em sua trajetória de autoconhecimento, artefato fulcral que parece compor os princípios norteadores do romance.

Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres não pretende reconstruir o mundo épico da *Odisseia* (800 a.C.), de Homero, muito menos traçar as diretrizes do herói que com o domínio da razão consegue transpor o pensamento mitológico da Antiguidade. O romance de Lispector pretende delinear o processo da aprendizagem, cujo ensaio da contínua escuta no que concerne ao *logos*¹ resulta na experiência amorosa vivida por Ulisses e Lóri. Ressaltamos que a aprendizagem se apresenta como tópica constante dos romances de Lispector, no entanto nem sempre efetiva o encontro na mesma dimensão do prazer realizado entre Ulisses e Lóri. Deparamo-nos em *Perto do coração selvagem*, publicado em 1944, com dilemas que dilaceram a subjetividade da protagonista Joana, demonstrando que a incomunicabilidade gerada pela falta de inteireza existencial deixa sempre em aberto a via pela qual o sujeito busca se perfazer. Já *A paixão segundo G. H.* (1964) agencia a necessidade que a personagem tem de, num devir-animal, comungar com o desconhecido, a barata, para atingir o neutro. O sofrimento de constituir-se como um sujeito identificado apenas pelas iniciais, G. H., acarreta a dura aprendizagem concernente ao estilhaçamento do humano em si mesma. Nesse caminho aberto, visualizamos na

¹ O *logos* é, pois, algo passível de escuta, uma espécie de linguagem, discurso e voz que anuncia e ao mesmo tempo se recolhe, pronunciada pelo ser que se põe a conhecer-se.

trajetória empreendida por Lóri uma resolução para a busca da transcendência tanto de Joana, quanto de G. H., através da aprendizagem também realizada por Ulisses. Sendo assim, o itinerário de Lóri traçado ao lado de Ulisses se torna o ápice da aprendizagem de uma forma geral na obra clariceana.

Tratando da aprendizagem de Lóri, Benedito Nunes (1995) afiança que esta reflete a sabedoria dimensionada ao cotidiano da vida humana, a qual seria articulada por Ulisses, cuja posição mediadora, exercida com pedantismo e em tom didático, tem um sentido maiêutico. O crítico defende que Ulisses conduziria Lóri, tal como uma aluna, a reconhecer-se até nas aspirações de liberdade e justiça a propósito da vida comum. Para reforçar esse pressuposto, Nunes expõe que a consciência de si no *outro*, pela entrega amorosa sem reservas, atinge a consciência de sua condição social. Dessa forma, o crítico toma uma posição que pensa *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* como forma de Lispector ingressar na temática social, tendo em vista que o diálogo, precedendo e sucedendo o ato de amor, aproxima as consciências em vez de separá-las.

Em Vilma Arêas (2005) ainda encontramos, no ensaio que analisa a obra *A via crucis do corpo*, uma abordagem que focaliza o modo pelo qual *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* radicalizou a posição de Ulisses que, nas palavras da autora, ensinaria a despreparada Lóri algo como a linguagem correta do mundo mais verdadeiro, a que ele dá seu sentido completo. A tal enredo abre-se o caminho para a experiência de uma relação amorosa “profunda”, visto induzir a um saber que ancora o homem. Esse movimento implicou uma atenção da ensaísta diante do percurso oposto à deseroização, em que o ser é apreendido “**em sua medula e a busca também filosófica do corpo compreende esse corpo como algo matrizável, lógico**” (ARÊAS, 2005, p. 49-50, grifo nosso). Arêas também baliza que essa perspectiva não está distanciada da tradição mística. Tanto em *A paixão segundo G.H.* quanto em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* só haveria a necessidade de constituir uma comunhão entre o ser e a religião para impedir o abismo, no qual se localizam as protagonistas, de modo a conjurarem a desarticulação profunda que trazem dentro de si. Discordando da leitura que tanto Nunes quanto Arêas fazem, pelo enfoque de interpretação que adotamos, não vemos que Ulisses exerça a função de mediador no que se refere à aprendizagem de Lóri, muito menos que isso esteja acoplado ao ideário socialista de descoberta de um mundo verdadeiro. O próprio Ulisses refuta a ideia de lhe ensinar alguma coisa, quando Lóri declara que a maior dificuldade em seu caminho seria ela mesma:

– Sim, disse Ulisses. **Mas você se engana. Eu não dou conselhos a você. Eu simplesmente – eu – eu acho que o que eu faço mesmo é esperar. Esperar talvez que você mesma se aconselhe**, não sei, Lóri, juro que não sei, às vezes me parece que estou perdendo tempo, às vezes me parece que pelo contrário, não há modo mais perfeito, embora inquieto, de usar o tempo: o de te esperar (LISPECTOR, 1998, p. 53, grifo nosso).

A nosso ver, Ulisses não se configura com base no imaginário do homem que arrisca um conhecimento já determinado na medida em que apresenta inquietações relativas à precipitação das concepções acerca do mundo. Parece-nos plausível considerar que Ulisses abre passagem para que Lóri por si mesma realize a transcendência, pois ele na verdade não é o homem da viagem e sim da espera que objetiva possuí-la inteira de corpo e alma. Devemos lembrar que não cabe a Ulisses ensinar ou, até mesmo, nortear Lóri em sua aprendizagem, pois “De quantos ouvi as lições nenhum chega a esse ponto de conhecer que a (coisa) sábia é separada de todas” (HERÁCLITO, 2005, p. 99). Apesar de Ulisses pensar que poderia agir com Lóri assim como os grandes artistas “concebendo e realizando ao mesmo tempo” (LISPECTOR, 1998, p. 52), descobre que essa tela nua e branca da qual a protagonista se assemelha é, na verdade, “enegrecida por fumaça densa vinda de algum fogo ruim, e que não seria fácil limpá-la” (LISPECTOR, 1998, p. 52). Ulisses sabe que invencionar a imagem de Lóri tal qual um pintor que explora os limites da própria tela torna-se um ato improfícuo, pois o olhar em si mesmo capta somente as aparências do instante surpreendido pela percepção.

Além desses apontamentos, convém ressaltar que o próprio Ulisses, ao perceber a insegurança de Lóri em suas conversas, exprime que a aprendizagem não depende de um elemento que lhe seja exterior, mas acontece nela mesma por meio de desarticulações que aparecem inesperadamente como um choque entre ela e a realidade:

— Não tenha medo. **Em primeiro lugar, do modo como eu queria que você fosse minha, só acontecerá quando você também quiser desse mesmo modo. E ainda demorará porque você não descobriu o que precisa descobrir.** E além do mais, se vier a ser minha desse modo, possivelmente quererá um filho nosso. **Porque além de nós nos construirmos,** provavelmente vamos querer construir outro ser. **Lóri, apesar de minha aparente segurança, também estou trabalhando para ficar pronto para você** (LISPECTOR, 1998, p. 96, grifo nosso).

Acrescentamos que a aprendizagem está sempre para ser retomada como um processo de reconstrução da subjetividade. Nesse caso, o caminho que Ulisses percorreu também deve ser trilhado por Lóri para que possam se construir reciprocamente. Logo, no que se refere ao nosso estudo, não nos interessa a intenção e nem o fato de Ulisses desempenhar ou não um papel mediador na trajetória da protagonista. Ulisses, assim como Lóri, está no estágio inicial da aprendizagem referente ao desvelamento da subjetividade ainda inscrita num vácuo denso, no imprevisível do não-ser.

Para compreendermos como esse desvelamento embutido ao velar se realiza, seguimos o estudo de Gilles Deleuze (2006) acerca de *A la recherche du temps perdu*, de Marcel Proust, que encena o caminho do homem rumo aos limites do pensamento, como também a “busca da verdade” e o entendimento da Arte enquanto

um mundo de signos que reage contra os signos sensíveis penetrando na opacidade da essência humana. Em Proust há uma força que visa buscar o enigma da vida humana, ultrapassando o sofrimento na tentativa de conjugá-lo ao prazer. Sob esse prisma, nos arriscamos a pensar que a arte em Proust gesta uma vida, pois encena o desvelar do ser em seu desacordo com o mundo, buscando encontrar para si mesmo respostas às limitações da vida ordinária. Também Lóri se refugia em si mesma num voltar-se para as instigações propiciadas pelo *logos*, pois na via aberta pelo silêncio interior consegue se afastar das banalidades forjadas no seu cotidiano. Existe na arte de Clarice Lispector um questionar ininterrupto sobre a existência humana, o qual se desenvolve pelo drama das personagens que ao mesmo tempo em que desconstroem suas convicções, ainda procuram enfrentar a trajetória de um perfazer-se contínuo.

Em Proust o caminho que viabiliza a revelação das essências não constitui um retrocesso às lembranças recônditas na memória, mas a aprendizagem para a qual as personagens se encaminham num movimento de decepções e revelações que cadenciam a narrativa. Por esse motivo, acreditamos que em Clarice Lispector a aprendizagem protagoniza o desvelar relativo à subjetividade de Lóri, a qual se debate com as palavras sempre escassas, bem como a falta de possibilidade em apreender o sentido pela linguagem. Sabemos com Deleuze que a aprendizagem em Proust “diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (2006, p. 04). Assim, o ato de aprender já é em si uma interpretação de signos ou de hieróglifos. Aquilo que ensina algo libera signos, sejam da mundanidade, do amor, ou mesmo das impressões e até das qualidades sensíveis, os quais, na obra de Proust, estão organizados em círculos que se impermeabilizam formando sistemas plurais de mundos.

Em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* Lóri é, para Ulisses, a mais prodigiosa emissora de signos, cujos olhos “são confusos mas tua boca tem a paixão que existe em você e de que você tem medo. **Teu rosto, Lóri, tem um mistério de esfinge: decifra-me ou te devoro**” (LISPECTOR, 1998, p. 17, grifo nosso). Vemos, portanto, que se estabelece um jogo a propósito da dualidade ensinar e aprender. O que ocorre é que tal dualidade, na verdade, entrelaça o ensinar no aprender a ponto de se constituírem reciprocamente. Lóri libera, para Ulisses, signos a serem decifrados, não pelo seu corpo físico “que nem sequer é bonito”, mas pela essência de uma vida desconhecida e enigmática. No transcorrer da aprendizagem iniciada por Lóri, Ulisses descobre uma alma enigmática que procura compreender. Quando a protagonista se apresenta “em camisola curta e transparente”, Ulisses, no limiar, lhe observa inteiramente com os lábios apertados, aprisionando dentro de si o desejo de possuí-la.

A cada página do romance, descobrimos revelações súbitas quanto à personagem Lóri, que compõe a aprendizagem de Ulisses em um mundo de signos infindos: “Você é tão antiga, minha flor que eu deveria lhe dar a beber vinho numa ânfora” (LISPECTOR, 1998, p. 58). Acreditamos que nesse quadro Ulisses se põe a maturar o mistério da existência humana, de descobrir as linhas de fuga que afastem o sofrimento de Lóri, pois “quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser

capaz de intensa alegria” (LISPECTOR, 1998, p. 97). Isso se torna bastante significativo uma vez que Ulisses também se abre para a experiência do saber no que tange à aprendizagem do *logos* efetuada por Lóri. Entendemos que a aprendizagem reside, portanto, na troca de signos, pois, segundo Deleuze, apaixonar-se consiste em “individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite. É tornar-se sensível a esses signos, aprendê-los [...]. O ser amado aparece como um signo, uma ‘alma’: exprime um mundo possível, desconhecido de nós” (2006, p. 7).

Diante disso, Ulisses nos mostra que se pode aprender tudo, inclusive a amar, pois o amor que ele sente por Lóri se alimenta da espera resignada, bem como da interpretação silenciosa. Aprender a amar, nesse caso, consiste num voltar-se para a auscultação do outro na busca constante, e aqui tomamos as palavras de Deleuze, da pluralidade de mundos contidos no ser amado. Por isso, Ulisses se afasta de Lóri na tentativa de fazer com que ela possa sozinha avançar na aprendizagem, ou seja, descobrir os meandros de sua própria natureza humana, bem como dos signos desarticuladores da existência que lhe possibilitarão apreender a dimensão, ainda não vigorante em virtude da relativa distância que a impossibilita de “aprender sozinha a ser”. Trata-se de um afastamento proposital por parte dele para promover a aprendizagem de Lóri, pois “um homem, Ulisses, tivesse sentido que um tigre ferido não é perigoso. E aproximando-se da fera, sem medo de tocá-la, tivesse arrancado com cuidado a flecha fincada. [...] Lóri nunca esqueceria a ajuda que recebera quando ela só conseguiria gaguejar de medo” (LISPECTOR, 1998, p. 121). Devemos também sublinhar que o professor de Filosofia, Ulisses, está sempre no horizonte entre dois pólos opostos, de um lado, a aprendizagem de Lóri, de outro, a sua espera paciente para que ambos possam se construir concomitantemente.

Ao voltarmos nosso olhar à aprendizagem em sua estreita relação com a decifração de signos, fica-nos perceptível o fato de que Ulisses, além de contribuir na aprendizagem de Lóri, também se coloca como algo a ser interpretado na trajetória dela. É com Ulisses que a protagonista aprendera “que não se podia cortar a dor – senão se sofreria o tempo todo. E ela havia cortado sem sequer ter outra coisa que em si substituísse a visão das coisas através da dor de existir, como antes” (LISPECTOR, 1998, p. 40). Viver sem a dor produz em Lóri um efeito de estranhamento, pois lhe consente negligenciar seu ser coisificado pelos modos de existir no mundo, entregando-se abertamente ao nada, o que provoca uma sensação de estar perdida “no seu próprio mundo e no alheio sem forma de contato”. Desencontrar-se com o mundo significa denegar a sua própria existência e, antes de tudo, evidencia em que medida a subjetividade contemporânea está imersa sempre na zona nebulosa do paradoxo ser/não-ser. E isto é reforçado, acreditamos, pelos signos que Ulisses libera, fazendo com que Lóri reflita a propósito de si mesma, bem como sobre a negação daquilo que foi e as “mutações sensíveis” que sofrera. Ulisses, ao decifrar alguns dos signos referentes à aprendizagem de Lóri, termina por instigar o desvelamento do seu próprio ser aos olhos dela:

Eu não digo que eu tenha muito, mas tenho ainda a procura intensa e uma esperança violenta. [...] Estou em plena luta e muito mais perto do que se chama de pobre vitória humana

[...] **Mas olhe para todos ao seu redor e veja o que temos feito de nós mesmos e a isto considerado vitória nossa de cada dia.** Não temos amado acima de todas as coisas. Não temos aceito o que não se entende porque não queremos passar por tolos. Temos amontoado coisas e seguranças por não nos termos um ao outro. **Não temos nenhuma alegria que já não tenha sido catalogada.** Temos construído catedrais e ficado do lado de fora pois as catedrais que nós mesmos construímos tememos que sejam armadilhas. **Não nos temos entregue a nós mesmos, pois este seria o começo de uma vida larga, e nós a tememos.** Temos evitado cair de joelhos diante do primeiro que por amor diga: tens medo. [...] **Temos mantido em segredo a nossa morte para tornar nossa vida possível. Muitos de nós fazem arte por não saber como é a outra coisa. Temos disfarçado com falso amor a nossa indiferença, sabendo que a nossa indiferença é a angústia disfarçada. Temos disfarçado com o pequeno medo o grande medo maior e por isto nunca falamos o que realmente importa.** Falar no que realmente importa é considerado uma gafe. [...] Não temos sido puros e ingênuos para não rirmos de nós mesmos e para que no fim do dia possamos dizer “pelo menos não fui tolo” e assim não ficarmos perplexos antes de apagar a luz. Temos sorrido em público do que não sorriríamos quando ficássemos sozinhos. Temos chamado de fraqueza a nossa candura. **Temo-nos temido um ao outro, acima de tudo. E a tudo isto consideramos a vitória nossa de cada dia. Mas eu escapei disso, Lóri, escapei com a ferocidade com que se escapa da peste, Lóri, e escaparei até você também estar mais pronta** (LISPECTOR, 1998, p. 47-49, grifo nosso).

Lóri percebe que Ulisses pensava alto e que ela não precisava entender. Bastava, portanto, ouvir as palavras dele que “era tão bom” para que a protagonista desperte em si mesma o ser da linguagem. Lori, que jamais falara tantas palavras em seguida, se coloca como sujeito da enunciação através dos signos liberados por Ulisses a cada página do romance. Em vista disso, nos deparamos com Ulisses uma personagem cujas convicções foram elaboradas através da vivência dolorosa indicativa da falta de sentido da existência. Chegar “a pobre vitória humana” significa abandonar um modo de viver já tracejado, abrindo espaço para uma nova forma de pensar, ou melhor, ao autoconhecimento que não só abarca a imaginação, como também se emancipa da defesa lógica, própria da alienação ao capitalismo. Construir muros, associações, catedrais está relacionado ao cerceamento da liberdade humana através de mecanismos disciplinares, os quais fazem esquecer, conforme Foucault (1996), a heterogeneidade característica do sujeito e de sua linguagem.

Em *A ordem do discurso* (1996), Foucault analisa mecanismos de controle, seleção, organização e redistribuição dos discursos e dos sujeitos, por meio dos quais ambos seriam “ordenados” de forma que seus perigos e poderes fossem conjurados. Em Foucault esses mecanismos dividem-se em: externos ao discurso, internos, e de

rarefação (seleção) dos sujeitos. Deter-nos-emos no mecanismo, que concerne à rarefação dos sujeitos, denominado, por Foucault, como “doutrina”. Acreditamos que a doutrina do capital, e aqui tomamos emprestadas as palavras de Foucault, realiza o condicionamento do sujeito quanto ao discurso que se pode proferir no seu interior, diferenciando-o dos outros sujeitos que não a seguem. Isso constitui uma forma de fechar círculos, cujos membros seguem doutrinas norteadoras da convivência, como também do desvelamento que diz respeito ao próprio ser da linguagem. Pensamos que a literatura clariceana configura o âmbito no qual ocorre uma reviravolta na ordenação dos discursos à medida que mostra o aflorar do conflito concernente à subjetividade contemporânea. Trata-se da constatação de que “Muitos de nós fazem arte por não saber como é a outra coisa”, ou seja, ao desconhecer um caminho de fuga em relação à clausura cotidiana, Clarice Lispector arquiteta, no conjunto de sua produção literária, um laboratório respaldado no conhecimento das experiências humanas que ininterruptamente estão entrelaçadas à aprendizagem da subjetividade.

As observações aqui apresentadas instigam-nos a propor que Ulisses consegue escapar “com a ferocidade com que se escapa da peste” do sistema filosófico, o qual deixa de pensar as inquietações humanas como força motriz de todo o conhecimento, o que lhe faz recorrer à arte literária não só como forma de exprimir os conflitos quanto ao dilaceramento da verdade e da realidade, mas também de exercitar a alma na tentativa de ultrapassar a existência banal, propiciando à Lóri um caminho de acesso ao seu próprio ser e conseqüentemente à superação da dor. Em seus diálogos com Lóri, Ulisses provoca reflexões sobre o pensar propriamente dito através da palavra, que desvela a essência de si, calando-se para que ela reconstrua o seu caminho e compreenda a existência:

Tenho uma paz profunda, continuou ele, somente porque ela é profunda e não pode ser sequer atingida por mim mesmo. Se fosse alcançável por mim, eu não teria um minuto de paz. Quanto à minha paz superficial, ela é uma alusão à verdadeira paz. Outra coisa que esqueci é que há outra alusão em mim - a do mundo grande e aberto. [...] não menti nenhuma vez, tudo o que eu disse é verdade. E se me confessei, não importa, sobretudo se foi a você. Aliás eu me confessaria também a outros, sem nenhum perigo: ninguém pode fazer uso do que os outros são, nem mesmo uso mental, por isso, esse tipo de confissão não é jamais perigoso. Talvez agora você ainda me desconheça mais. O melhor modo de despistar é dizer a verdade, embora eu não tenha tentado nenhuma vez despistar você, Lóri, disse ele (LISPECTOR, 1998, p. 60-61, grifo nosso).

Com base nos trechos destacados, vemos que Ulisses sabe que “a paz profunda”, ou seja, o desvelamento total do seu próprio ser não pode ser atingido por ele mesmo, o que resultaria na imparcialidade de não haver uma resposta que o

defina. Tal desvelamento não surge em sua completude, pois o sujeito em si só se constitui na/pela linguagem e que, portanto, só aparece como um efeito de superfície em referência à “verdadeira paz”. Todavia, Ulisses apesar de se apresentar como um sujeito incompleto, cujo caminho está sempre a perfazer-se, dispõe-se à acessibilidade da aprendizagem, pois o mundo era “grande e aberto”. E isto pode ser percebido, temos convicção, por meio do pensamento heraclítico, quando o filósofo afirma que “Procurei-me a mim mesmo” (2005, p. 98). Partimos da premissa de que Ulisses enquanto um sujeito cuja subjetividade fragmentada já se confrontou com o universo que o cerca, termina por suscitar a estranheza enigmática que se esconde na essência do próprio homem.

Essa consideração nos leva a propor que Ulisses também se coloca como objeto de investigação não enquanto um sujeito individualizado, singular e isolado no mundo, mas mediante o autoconhecimento do seu próprio ser consoante à aprendizagem realizada por Lóri. Resta a Ulisses mostrar para Lóri que a aprendizagem só acontece “quando já não se tem como guia forte a natureza de si próprio” (LISPECTOR, 1998, p. 51). Isso significa que cabe à Lóri, assim como Ulisses, trilhar o próprio itinerário em busca do sentido às suas indagações, trajetória perene, pois a “tragédia de viver existe sim e nós a sentimos”. Desse modo, Ulisses enfatiza que não pretende ensinar Lóri em sua trajetória, porque além de não se poder fazer “uso do que os outros são, nem mesmo uso mental”, ainda deixa claro que nunca estará “pronto em todos os sentidos”. Entretanto, convém ressaltar que Lóri, ainda presa do senso comum, acredita que Ulisses pretende lhe dar conselhos de como prosseguir na aprendizagem:

Embora, por deformação profissional, Ulisses ensinasse demais. Não tinha ar doutoral, parecia mais com um estudante que fosse mais velho, e que suas palavras não vinham de livros e sim de uma vida que ela adivinhava plena. O que não impedia que ele fosse sem querer um pouco pedante. **Irritava-a como ele queria parecer... o quê? Superior? Ulisses, o sábio Ulisses, algum dia ia cair como uma estátua de seu pedestal.** Lóri sabia que pensava tudo isso por raiva, de dor, com o rosto enterrado no travesseiro. **Não sabia mais de nada** (LISPECTOR, 1998, p. 64, grifo nosso).

Centralizamos nossa atenção nessa cena paradoxal, na qual Lóri percebe que Ulisses apesar de ser professor, parece um estudante na aprendizagem plena da vida, ao mesmo tempo em que contraditoriamente, ainda ecoando os resquícios do senso comum, se aborrece pensando que ele queira mostrar um ar “superior”. Lóri sempre se defronta com o caráter disparatado do paradoxo, o que nos leva a considerar que sua trajetória encena a gênese da contradição no que tange ao saber procedente do senso comum. Por esse prisma, percebemos que o senso comum instiga em Lóri o desejo de cólera a respeito da posição ocupada por Ulisses como filósofo. Ao questionar o “o quê” daquilo que Ulisses parecia querer lhe ensinar, notamos que a protagonista compreende que esta raiva resulta do seu árduo treino de “abrir

caminho”. Lóri é marcada pela duplicidade em pensar que Ulisses zombava dela, ao mesmo tempo em que não conseguia impedir a si mesma de ouvi-lo, pois “sua curiosidade crescia à medida que, mesmo sabendo que ele brincava, também falava a verdade” (LISPECTOR, 1998, p. 60).

A literatura clariceana sendo vida realça a encenação de uma existência irrequieta, marcada pela presença do senso comum, do qual visualizamos o malogro adjacente à aprendizagem das coisas que desnorteiam a protagonista. Instigada a buscar um sentido para si bem como ao mundo, Lóri tem sempre um receio de ir longe demais, pois acredita haver um norte para a aprendizagem, alguém que lhe diga o “óbvio”, o que a faz questionar: “em que direção?” (LISPECTOR, 1998, p. 41 e 87). Isto lembra Deleuze quando retoma a cena em que Alice indaga sobre o sentido das coisas e como este questionamento provoca a reflexão em detectar conhecimento onde não haja sentido. Vemos esse mesmo questionamento sendo formulado por G. H., desde o início da narrativa de *A paixão segundo G. H.*, que busca entender a sua experiência ao devorar de forma animalesca a barata. A procura pelo sentido denota a desorganização profunda inerente a uma subjetividade em constante crise com o mundo. Entretanto, não há como navegar por uma via única, pois se faz necessário a aventura embasada no autoconhecimento. Quanto a isso podemos recorrer a Heráclito, segundo o qual “Não compreendem como o divergente consigo mesmo concorda; harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira” (2005, p. 93). Podemos, com isso, nos dar conta de que pertence ao cerne do pensamento essencial a irreconciliação imediata com a opinião comum. Para o entendimento de Lóri, avançar na aprendizagem significa correr riscos, deparar-se com o perigo do não-senso, daquilo que lhe induz a surgir dentro de si mesma, como mostra a imagem do arco tensionado, mas que não abandona nem o declínio, muito menos a constante tensão em relação ao mundo e àquilo que a constitui.

Na perspectiva filosófica de Deleuze (2003) encontramos diversas referências ao elemento paradoxal que, como potência do inconsciente, se passa sempre no entre-dois das consciências, é o que comparamos a Lóri sempre se confrontando com o bom senso e o senso comum em sua aprendizagem. A protagonista procura se desvencilhar dos artifícios colocados pelo senso comum, cuja capacidade de identificação, utilizando-nos das palavras de Deleuze, relaciona uma diversidade qualquer à forma do Mesmo ou à unidade de uma figura individualizada de mundo. Movida pela doxa, a protagonista receia que Ulisses se canse de esperá-la, temendo “que, se ela conseguisse avançar a ponto de ficar mais pronta e viesse a aceitar aproximar-se dele, ele com franqueza pudesse simplesmente dizer-lhe que já era tarde” (LISPECTOR, 1998, p. 88). Como podemos perceber Lóri ainda está atrelada aos efeitos de inconstância que lhe provocam questionamentos acerca não só de sua aprendizagem, mas principalmente em relação aos sentimentos de Ulisses. Nisso retomamos Heráclito quando refere “Ouvindo descompassados assemelham-se a surdos; o ditado lhes concerne: presentes estão ausentes” (2005, p. 91), para entendermos como Lóri apesar de desejar existir em plenitude, atravessa um processo de descoberta relativa ao descompasso estabelecido seja pela ciência de contrações em seu corpo, seja pelo estilhaçamento de suas verdades, o que demonstra a procura de caminhos, saídas e direções. Afastar-se de Ulisses significa

abandonar e perder aquilo que arduamente conseguiu aprender. Este processo de repulsão, medo, desespero lhe fazia temer que “Ulisses se cansasse daquela sua resistência paquidérmica em deixar o mundo entrar nela” (LISPECTOR, 1998, p. 63), mas também constitui uma forma de aprendizagem, que Lóri não consegue aceitar, pois está fora do seu alcance.

É importante assinalarmos que o senso comum também leva Lóri a acreditar no Deus por meio de uma integração sem palavras. Então a protagonista descobre que rezara para um “eu-mesmo”, pois sentia uma necessidade de encontrar um ente que lhe arrancasse do abismo de viver na orla da dor e da alegria. Daí ocorre o despertar para uma realidade mais objetiva em torno de si, na qual Lóri perde o bom senso que antes lhe indicava apenas uma direção a seguir na aprendizagem: implorar ao Deus que lhe mostre o caminho a ser adotado. Entretanto, a protagonista também se vê impossibilitada de seguir uma outra direção que negue a presença do Deus, pois não se pode instaurar um senso único. Nesse horizonte, na luta contra “o Deus, cansada, exausta, murmurou sem timbre de voz: **não entendo nada**. Era uma verdade tão indubitável que tanto seu corpo como sua alma vergaram-se ligeiramente e assim ela repousou um pouco” (LISPECTOR, 1998, p. 66). Na busca de respostas, do sentido singular e verdadeiro para sua existência, Lóri alcança apenas o não-senso como “manchas cósmicas que substituíam entender”.

Em Heráclito temos o raciocínio de que “Se não esperar o inesperado não se descobrirá, sendo indescobrível e inacessível” (2005, p. 89). É nas oposições consigo mesma que a protagonista descobre que a possibilidade de que para aprender, causando uma tensão que resvala ao todo, precisa passar pelo silêncio do saber invisível para assim atingir o próprio ser. Além disso, pretendemos mostrar que tanto o senso comum quanto o bom senso procuram desempenhar um alinhamento entre Lóri, o mundo e Deus, mas ela sempre se depara com o paradoxo trazido pelo não-senso, visto que “é próprio do sentido não ter direção, não ter ‘bom sentido’, mas sempre as duas ao mesmo tempo, em um passado-futuro infinitamente subdividido e alongado” (DELEUZE, 2003, p. 79-80). O sentido sendo um acontecimento aflora na superfície da linguagem apenas como um efeito produzido em si mesmo, por isso Lóri não encontra uma direção em sua aprendizagem, tendo em vista que a trajetória de autoconhecimento na verdade agencia uma série de paradoxos fundamentais que retomam as figuras do não-senso. Aquele que se torna inquiridor do conhecimento de “muitas coisas”, como propõe Heráclito (2005, p. 91), deve buscar a sabedoria por si mesmo, usufruindo da capacidade de pensar que dispõe os homens e da constante interrogação do seu próprio saber sempre passível de renovação. Não basta aceitar passivamente o saber já determinado pelas ciências, mas é preciso que Lóri ininterruptamente se confronte com a problemática do pensar relativo ao ser.

Na procura árdua não por um caminho, mas do atalho onde pudesse alçar o seu próprio sentido, vemos como este é desconhecido, errático, pois instiga a personagem a “queimar as etapas” como que para apreender o inefável, indo “vorazmente ao que quer que seja” (LISPECTOR, 1998, p. 99). Trata-se, de um lado, do devir-louco no que concerne à subjetividade de Lóri, imprevisível, tal é a encenação que se produz em o país das maravilhas de Alice que tem uma dupla direção; de outro, do não-senso a propósito da perda identitária entre o eu, as coisas e

o mundo. Lóri, então, percebe que só parecia querer aprender alguma coisa de Ulisses por imaginar que ele enquanto professor de Filosofia detém o saber capaz de apaziguar os conflitos gerados pela incompreensão do ser e acaba vendo como se enganara usando-o nessa esperança:

Quando esta morreu, ao ver que ele não tinha a menor intenção de ensinar-lhe um modo de viver "filosófico" ou "literário", já era tarde: estava presa a ele porque queria ser desejada, sobretudo gostava de ser desejada meio selvagemmente quando ele bebia demais. Já tinha sido desejada por outros homens mas era novo Ulisses querendo-a e esperando com paciência — mesmo quando estava embriagado, o que não lhe tirava o controle — e esperando com paciência que ela estivesse pronta, enquanto ele próprio dizia de si mesmo que estava em plena aprendizagem, mas tão além dela que ela se transformava em ínfimo corpo vazio e doloroso, apenas isso. E ela ansiava por ele porque exatamente ele lhe parecia ser o limite entre o passado e o que viesse — o que viria? Nada, pensava em desespero. Esperava, [...] encontrar-se com Ulisses que pouco a transformava, ou se a transformava era pouco demais (LISPECTOR, 1998, p. 40-41, grifo nosso).

Ulisses, professor universitário, e Lóri, professora primária, exercem a mesma profissão, mas seguem direções diferentes, tal como o chapeleiro e a lebre de março em *Alice no país das maravilhas*, na qual a aprendizagem se dá para ambos inseparavelmente, pois “o contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia” (HERÁCLITO, 2005, p. 88). Ambos estão em plena aprendizagem, mas ao mesmo tempo em que avança, Lóri também regride como se estivesse “perdida e confusa” (LISPECTOR, 1998, p. 109), em uma espera resignada que lhe fazia sentir um esvaziamento, o qual só podia ser preenchido quando “comesse a presença de Ulisses. [...] queria absorver Ulisses todo. Essa vontade dela ser de Ulisses e de Ulisses ser dela para uma unificação inteira era um dos sentimentos mais urgentes que tivera na vida. Ela se controlava, não telefonava, feliz em poder sentir” (LISPECTOR, 1998, p. 119).

Mais uma vez reportamos o pensamento heraclítico (2005, p. 93) de que “tudo é um”, ou seja, apesar de haver oposições na trajetória de Lóri a sua unidade interna só será apreendida através delas. Isso nos faz refletir que as oposições são apenas superficiais para que a protagonista alcance a sabedoria do *logos*. Lóri que antes só sabia “estar viva através da dor” (LISPECTOR, 1998, p. 89), agora está ilhada pelos acontecimentos propiciados pela vivência com Ulisses, os quais suscitam diversas sensações contraditórias: amor, ódio, desejo, ciúme, dor, alegria,

angústia². Precisamos ponderar também que tais percepções, no decorrer da narrativa, estão em confluência com o prazer. Lóri ainda enredada pelo senso comum sente “o desejo de ser possuída por Ulisses sem ligar-se a ele, como fizera com os outros” (LISPECTOR, 1998, p. 42), ou seja, compreende neste momento que o prazer está relacionado apenas ao ato sexual.

No desenrolar do romance, o desejo da protagonista se intensifica cada vez mais, “Sabia no entanto que o fato de desejá-lo tão intensamente não queria ainda dizer que ela avançara. Pois antes também desejara os seus amantes e não se ligara a nenhum deles” (LISPECTOR, 1998, p. 107-108). Para além do prazer meramente sexual, Ulisses desperta em Lóri um prazer desconhecido, envolto pelo silêncio e pela espera, que ela nunca havia experimentado. Ignorando a si mesma não adianta simplesmente prosperar na aprendizagem, pois se torna necessário atingir aquilo que não é compreensível. Durante o encontro na piscina, “momento de se verem quase nus”, Ulisses percebe o avanço de Lóri em sua aprendizagem, pois o silêncio que se estabelece entre ambos denota uma fonte de muitas palavras, cuja força reside em fazer com que ela entenda “as pessoas sendo”. É importante destacarmos que Lóri, apesar da vontade de ser possuída por Ulisses, se esquece dos instintos corporais gerados pelo senso comum para concentrar-se no seu próprio ser. O vazio ocasionado por esse momento acarreta certa felicidade incontrolável e sem ter a possibilidade de dar um sentido a ela acaba por se afastar de Ulisses, pois “ele era o perigo”.

Após o encontro, Lóri decide encontrar consigo mesma por meio do mergulho nas águas do mar, cuja vastidão lhe faz pensar que ela mesma iria experimentar o mundo sozinha para ver como era. Sabemos que para Heráclito (2005, p. 94) o mar significa a instância “impotável e mortal” ao homem, pois nele descobrimos a vastidão e o perigo do inexplicável que aniquilam nossas concepções levando-nos aos mistérios de dois mundos incognoscíveis: o homem e o ilimitado. Entrar no mar já não constitui um “jogo leviano”, pois exige a coragem em prosseguir, avançar, ser arrastado pela força do que ainda não se conhece. A protagonista ignora o que vai aprender na praia deserta, porém é na solidão que o olhar capta o instante encaminhando ao aprofundamento do próprio ser num “corpo a corpo consigo mesma [...] Escura, machucada, cega – como achar nesse corpo-a-corpo um diamante diminuto mas que fosse feérico, tão feérico como imaginava que deveriam ser os prazeres” (LISPECTOR, 1998, p. 76). Se aos homens “é compartilhado conhecer-se a si mesmos”, como afirma Heráclito (2005, p. 100), podemos dizer que o desvelamento do ser se realiza no voltar-se ao ilimitado mar da existência, o qual propicia o vigor do prazer em experimentar o inacessível no homem. Com a chegada do inverno, Lóri e Ulisses têm um encontro altamente sensual próximo a uma lareira:

² “[...] sonhou que Ulisses nessa mesma noite estava com alguma outra mulher. O ciúme acordou-a em sobressalto. Também isto ela iria sofrer? Sim, também o ciúme, também a cólera, também tudo” (LISPECTOR, 1998, p. 76).

“O que era aquilo tão violento que a fazia pedir clemência a si mesma? Era a vontade de destruir, como se para destruir tivesse nascido. [...] A força da destruição ainda se continha nela e ela não entendia por que vibrava de alegria a ser capaz de tal ira” (LISPECTOR, 1998, p. 112).

Com a mão direita ele segurava o ferro que fazia as flamas crescerem. A mão esquerda, a livre, estava ao alcance dela. **Lóri sabia que podia tomá-la, que ele não se recusaria; mas não a tomava, pois queria que as coisas “acontecessem” e não que ela as provocasse. Ela conhecia o mundo dos que estão tão sofridamente à cata de prazeres e que não sabiam esperar que eles viessem sozinhos. E era tão trágico: bastava olhar numa boate, à meia-luz, os outros: era a busca do prazer que não vinha sozinho e de si mesmo.** Ela só fora, com alguns de seus homens do passado, umas duas ou três vezes e depois não quisera mais voltar. **Porque nela a busca do prazer, nas vezes que tentara, lhe tinha sido água ruim: colava a boca e sentia a bica enferrujada, de onde escorriam dois ou três pingos de água amornada: era a água seca. Não, havia ela pensado, antes o sofrimento legítimo que o prazer forçado.** Queria a mão esquerda de Ulisses e sabia que queria, mas nada fez, pois estava usufruindo exatamente do que precisava: poder ter essa mão se estendesse a sua (LISPECTOR, 1998, p. 104, grifo nosso).

Mesmo ardendo em desejo de concretizar o ato amoroso com Ulisses, tal como o fogo na lareira, Lóri controla seus instintos ao refutar o prazer meramente sexual, pois ao buscá-lo apenas sofreu. Com Ulisses a protagonista não quer o “prazer forçado”, mas espera que este venha por si mesmo para acender a chama referente ao seu próprio ser. Deste modo, o prazer não se restringe à cata de prazeres corporais, tendo em vista que compõe a aprendizagem constitutiva de Lóri, que, para alcançá-lo, deve efetuar um esvaziamento dos instintos que lhe enclausuram na esfera animal, desapegando-se do senso comum, uma vez que sua trajetória não admite mais a perspectiva unívoca do bom senso. Ainda sob o fio condutor do pensamento deleuzeano (2003), podemos dizer que a aprendizagem vai se realizar na fronteira que precede o bom senso e o senso comum, na qual a linguagem atinge sua mais alta potência com a paixão do paradoxo. É defrontando-se com o prazer viabilizado pelo senso comum que Lóri formula em si mesma a linguagem capaz de propiciar a alegria de se encontrar no mundo. Eis a conjunção entre a aprendizagem e o prazer para que Lóri formule um conhecimento do *logos*:

[...] pois era vida nascendo. **E quem não tivesse força de ter prazer, que antes cobrisse cada nervo com uma película protetora, com uma película de morte para poder tolerar o grande da vida.** Essa película podia consistir em Lóri em qualquer ato formal, em qualquer tipo de silêncio, em aulas aos alunos ou em várias palavras sem sentido: era o que ela fazia. Pois o prazer não era de se brincar com ele. **O prazer era nós** (LISPECTOR, 1998, p. 120, grifo nosso).

A nosso ver, o prazer sendo “nós” consiste em descobrir-se como um ser infindável, inexplicável, que sempre tem um caminho a perfazer no que tange ao ilimitado e incerto que constitui a subjetividade. Sentir o verdadeiro prazer significa paradoxalmente encontrar-se no “limiar da angústia”, pois é o viver encenando seu contínuo devir que propicia ao homem estar sempre nas fronteiras do “não-ser” (LISPECTOR, 1998, p. 85), desencontrando-se consigo mesmo para refazer-se, reformular-se, transmutar-se. Diante disso, podemos afirmar a necessidade de Lóri em aprender, assim como Ulisses, “a viver com o que não se entende”, pois o homem traz em si uma linguagem que parece de qualquer maneira impossível de ser atingida. Supomos que o homem ao buscar respostas para si mesmo, desvencilhar os próprios limites, se localiza nos interstícios do não-senso, como algo inexplorado, que não alcançou o ser da linguagem que o constitui. A trajetória de Lóri encena o percurso do homem sempre habituado à dor em detrimento do “insólito prazer”, que lhe induz a perder-se dentro de si mesmo, sem um porto que o ancore. Porém, Lóri, para desfrutá-lo, obrigava-se “a arcar com o peso da responsabilidade de saber que os nossos prazeres mais ingênuos e mais animais também morriam” (LISPECTOR, 1998, p. 145). Só, assim, é que a protagonista põe-se a caminho da figura humana de Ulisses para a realização do amor:

Nunca um ser humano tinha estado mais perto de outro ser humano. **E o prazer de Lóri era o de enfim abrir as mãos e deixar escorrer sem avareza o vazio-pleno que estava antes encarniçadamente prendendo-a.** E de súbito o sobressalto de alegria: notava que estava abrindo as mãos e o coração mas que se podia fazer isso sem perigo! Eu não estou perdendo nada! Estou enfim me dando e o que me acontece quando eu estou me dando é que recebo, recebo. Cuidado, há o perigo do coração estar livre?

Percebeu, enquanto alisava de leve os cabelos escuros do homem, **percebeu que nesse seu espriar-se é que estava o prazer ainda perigoso de ser.** No entanto vinha uma segurança estranha também: vinha da certeza súbita de que sempre teria o que gastar e dar. **Não havia pois mais avareza com seu vazio-pleno que era a sua alma, e gastá-lo em nome de um homem e de uma mulher** (LISPECTOR, 1998, p. 144-145).

Ao revelar a si mesma enquanto uma pessoa “derrotada pelo mundo”, que por tempos se trancafiou na individualização, Lóri revigora em seu próprio ser a capacidade de entregar-se ao outro, sem medo, nem limites. Se levarmos em consideração que, conforme Heráclito (2005, p. 95), as almas têm prazer em tornarem-se úmidas, veremos que o vazio, trazido pelo não-senso das coisas que Lóri buscava compreender, agora se esvaece como se ela estivesse perdendo todo o peso do corpo como uma figura de Chagall. A referência ao trabalho artístico do pintor Chagall (1887-1985), cuja natureza está na encenação do indefinível e enigmático, amplia nossa visão quanto à Lóri atingir o alcance de si mesma, ou seja, se

desprender do próprio corpo e liberar o seu duplo, tal como mostra Deleuze em *Alice no país das maravilhas*, de Carroll. A descoberta de si estimula Lori a acessar a superfície, desmistificando-se no que tange à falsa profundidade, pois descobre que é na margem do seu próprio ser “que passamos dos corpos ao incorporeal” (DELEUZE, 2003, p. 10-11). Assim, Lóri transforma-se como a larva transmuta em crisálida, entrando no devaneio do prazer que a liberta das amarras inerentes aos modos de ser cristalizados na cultura ocidental. Propiciar uma abertura ao prazer do desconhecido significa circunscrever-se nos interstícios de uma trajetória que atinge o conhecimento de que se pode aprender com aquilo que está sempre presente, mas não ao alcance de todos: a completude do homem em compreender o próprio ser.

Referências

- ARÊAS, Vilma. *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1968.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. *Proust e os signos*. 2 ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização de Manoel de Barros da Motta; tradução de Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Antônio Ramos Rosa. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Heráclito: a origem do pensamento ocidental*. Lógica. A doutrina heraclítica do *lógos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *A paixão segundo G. H.*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- SCHWARZ, Roberto. Perto do Coração Selvagem. In: _____. *A sereia e o desconfiado: ensaios críticos*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- SOUZA, Ronaldes de Melo e. A poética dionisíaca de Clarice Lispector. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 130/131: 123/144, jul./dez., 1997.

_____. A unidade poética do caos e do cosmos. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 114/115: 121/136, jul./dez., 1993.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem. Uma leitura de Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PRÉ-SOCRÁTICOS. Heráclito. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção Os pensadores).

WALDMAN, BERTA. *Clarice Lispector: a paixão segundo C. L.* 2. ed. São Paulo: Escuta, 1992.

Recebido em 4 de maio de 2011.

Aceito em 22 de junho de 2012.

GISLEI MARTINS DE SOUZA

Mestre em Estudos de Linguagem (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: gisleimsouza@hotmail.com.

Sobre os autores deste número

ADOLFO JOSÉ DE SOUZA FROTA

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Campos Belos). Mestre e doutorando em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). E-mail: adolfo_thedrifter@yahoo.com.br.

ALEXANDRE ANTÔNIO TIMBANE

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras-(UNESP – Araraquara). E-mail: alextimbana@gmail.com.

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

Professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: claudia.helena@ufrgs.br.

DJIBY MANÉ

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Formosa). E-mail: djibym@gmail.com.

EDUARDO BATISTA DA SILVA

Professor de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Quirinópolis). Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – São José do Rio Preto). E-mail: eduardo.silva@ueg.br.

FERNANDA AQUINO SYLVESTRE

Doutora em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP – Araraquara), professora adjunta I da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: fernandasyl@uol.com.br.

GISLEI MARTINS DE SOUZA

Mestre em Estudos de Linguagem (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: gisleimsouza@hotmail.com.

GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG). Líder do Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas (GICLI). E-mail: glaucia.v@uol.com.br.

JAQUELINE BORGES CORRÊA

Especialista em Teorias Linguísticas e Ensino pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Araraquara). E-mail: jaq_borges@hotmail.com.

KRÍCIA HELENA BARRETO Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: kriciabarreto_@hotmail.

LEANDRO MARIANO DA SILVA

Especialista em Didática do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Rio Preto (Unirp), São José do Rio Preto – SP. Email: leandrogun@hotmail.com.

LINCOLN ALMIR AMARANTE RIBEIRO (IN MEMORIAN)

Doutor em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor aposentado da UFMG desde 1994. Fundador do Grupo de Investigação Científica de Línguas Indígenas (GICLI) da UEG onde atuou como pesquisador até 2008, ano em teve sua carreira e vida

interrompidas por uma grave enfermidade. A co-autoria do artigo aqui publicado foi um dos seus últimos trabalhos.

MARLETE SANDRA DIEDRICH

Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora de Linguística no curso de Letras Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). E-mail: marlete@upf.br.

NATHÁLIA FELIX DE OLIVEIRA

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: nathfelixletras@gmail.com.

PATRÍCIA FABIANE AMARAL DA CUNHA LACERDA

Pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: patriciacunhajf@ig.com.br.

TATIANA MAZZA DA SILVA-SURER

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - São José do Rio Preto), na área de Análise Linguística e na linha de pesquisa de Variação e Mudança Linguística. Bolsista CAPES. E-mail: tmazza@sjrp.unesp.br.