

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

REITOR

Prof. Dr. Paulo Milton Barbosa Landim

VICE-REITOR

Prof. Artur Roquete de Macedo

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNESP

Presidente do Conselho Curador: Prof. Dr. Paulo Milton Barbosa Landim

DIRETORIA:

Presidente:

Prof. Dr. Jorge Nagle

Diretora de Fomento à Pesquisa:

Prof^ª Dr^ª Carmina da Cruz-Landim

Diretor de Publicações:

Prof. Dr. Marco Aurélio Nogueira

Diretor de Projetos Especiais:

Prof. Dr. Amilton Ferreira

Editora UNESP

Diretor: Marco Aurélio Nogueira, *Editor Executivo:* José Castilho Marques Neto, *Editores Assistentes:* Evaldo Sintoni e José Aluysio Reis de Andrade.

Equipe técnica: *Copydesk:* M. Aparecida Marcondes, Maria Cristina M. Bekesas, *Revisão:* Lygia Maria Bordoi Pini, *Composição:* Simone de Souza Xavier, Elza R. H. Xavier, Ducléra G. P. de Almeida, Joselito R. Oliveira, Izabel R. Figueiredo, *Produção Gráfica:* Valdecir de Mello, Cibele Neumann, *Fotolitos:* Binhos, *Impressão e Acabamento:* Cromoset grafica e Editora Ltda.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Lingüística

ISSN-0002-5216
ALFAD5

ALFA	São Paulo	v. 34	p. 1 - 219	1990
------	-----------	-------	------------	------

A correspondência e os artigos para publicação deverão ser encaminhados a:
Correspondence and articles for publication should be addressed to:

ALFA: Revista de Lingüística
Faculdade de Ciências e Letras
Estrada Araraquara-Jaú, Km 1 – C.P. 174
14800 – Araraquara – SP – Brasil

Comissão de Redação

Ana Rosa Gomes Cabello
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento
Nildemir Ferreira de Carvalho
Roberto Gomes Camacho
Rony Farto Pereira
Telmo Correia Arrais

Diretor da Revista

Telmo Correia Arrais

Publicação Anual/*Annual publication*

Solicita-se permuta/*Exchange desired*

ALFA: Revista de Lingüística. (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP). São Paulo, SP – Brasil, 1962-1977; 1980 –

Suplemento em: 1984, 28
1962-1977, 1-23
publicação interrompida, 1978-1979
1980-1985, 24-29
1986-1987, 30-31
1988-1989, 32-33
1990, 34

ISSN 0002-5216
ALFAD5

Os artigos publicados na ALFA – Revista de Lingüística são indexados por:
The articles published in ALFA – Revista de Lingüística are indexed by:

Bibliographie Latinoamericaine D'Articles; Clase-Cich-Unam; Índice de Revista. Seccion de Humanidades y Ciencias Sociales; MLA – Internation Bibliography of Books and Articles on Modern Languages and Literature; Nichtkonventionelle Literatur Linguistik; Sociological Abstracts; Sumários Correntes Brasileiros: Ciências Sociais e Humanas; Sumários de Educação.

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

SOBRE O DISCURSO POLÍTICO.

On the political discourse.

C. E. Fantinati 1

O PROCESSO DE LEITURA DO DISCURSO RELIGIOSO.

Reading process in the religious discourse

A. Cortina 11

O DISCURSO CITADO NA FESTA DE MANUELZÃO.

The quoted discourse in Manuelzão's feast

M. C. M. Leonel 29

READING STRATEGIES – FROM L1 TO L2

Estratégias de leitura – de L1 para L2

M. L. M. Dota 37

ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUE- SA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I.

Some principles to work with Portuguese Language in courses of formation of elementary school teachers.

L. C. Jurado Filho 49

A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS.

Portuguese Language in the context of Elementary and High School teachers.

M. L. G. Correa 53

ENSINO DAS LETRAS: (DES) ENCONTROS DO 3º GRAU.

L'Enseignement des lettres: (dé) convenues du 3^{ème} degré.

A. D. Lima 63

LATIM E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA.

Le latin et la formation linguistique.

H. Bruno 69

A RECORRÊNCIA DA INFORMAÇÃO COMO FATOR DE COESÃO DO DIÁLOGO.

The recurrence on information as a factor of cohesion in the dialogue.

M. S. Risso 75

PALAVRAS FÓRICAS: ALGUNS PRONOMES E OS ARTIGOS DEFINIDOS. Phoric words: some pronouns and the definite articles. M. H. M. Neves	85
TIPOS DE DEFINIÇÃO DE PALAVRAS EM PALAVRAS CRUZADAS DE NÍVEL “FÁCIL” E “DIFÍCIL”. Des types de définition de mots dans les mots croisés an niveau facile et difficile. M. A. Bezerra	101
METALINGUAGEM NATURAL E TEORIA DA LINGUAGEM. Natural metalanguage and language theory. E. M. F. S. Nascimento	115
TRADUÇÃO: TEORIAS E CONTRASTES. Translation: Theories and contrasts. C. C. Rodrigues	121
AS ENTREVISTAS ABERTAS: UMA TÉCNICA PARA VERIFICAR VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA ENTRE OS INTERLOCUTORES. Open interviews: a technique to check linguistic variation between interlocutors. W. Ferreira Netto	129
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO SISTEMA FONOLÓGICO DO SUYÁ. A proposal of analysis of the Suya’s phonological system. M. Guedes	143
A GRAMÁTICA DA DERIVAÇÃO SUFIXAL: OS SUFIXOS FORMADO- RES DE SUBSTANTIVOS ABSTRATOS. The grammar of suffix derivation: the abstract noun forming suffixes. E. G. Pezatti	153
O VERBO “DEPARAR” E SEUS PROBLEMAS DE REGÊNCIA. The verb “Deparar” and its problems of syntactical regimen. R. Chociay	175
AMBIGÜIDADE LEXICAL. Lexical ambiguity J. Almeida	187
RESENHA-ARTIGO/ARTICLE-REVIEW	
GRAMÁTICA ESCOLAR DO ENSINO DO PORTUGUÊS. School grammar, linguistics and renewal teaching of portuguese. J. R. Schmitz	195
ÍNDICE DE ASSUNTOS	215
SUBJECT INDEX	217
ÍNDICE DE AUTORES	219

SOBRE O DISCURSO POLÍTICO

Carlos Erivany FANTINATI*

RESUMO: Procura-se aqui difundir uma proposta de análise do discurso político elaborada pelo germanista Hans Dieter Zimmermann. Partindo do pressuposto de que é necessário observar o objetivo do discurso político, o autor oferece um esquema que permite dividir tais discursos segundo as perspectivas da "superestimação", da "subestimação" ou da "conciliação", construídas por meio de um conjunto de figuras retóricas que cataloga.

UNTERMOS: Lingüística; discurso político; propaganda; publicidade.

As primeiras tentativas de abordagem do discurso político na Alemanha Ocidental sofreram a influência da longa tradição dos estudos de germanística que se ocupavam exclusivamente do uso literário da língua, mais especificamente de um certo padrão de obras incluídas na categoria de obras-primas. O analista, formado para abordar esta modalidade de obras, tendia a procurar nos textos políticos sua realidade estética, medindo-os, assim, por um aferidor incompatível com sua natureza.

A partir da crise européia de 1968 e durante os anos 70, os estudos de germanística deixaram de privilegiar as obras da "literatura literária" e se abriram para as múltiplas variedades de textos que convivem em harmonia e tensão na sociedade industrial, como os textos da literatura de entretenimento e os da linguagem dos jornais, da publicidade, do rádio, da televisão, do discurso político. Esses novos objetos passaram a solicitar modificações nos métodos de investigação e de abordagem, como é o caso do discurso político, que requer um enfoque segundo a tradição da antiga retórica, ao colocar para o seu analista a seguinte questão: qual é o objetivo do discurso e quais são os recursos mediante os quais o orador pretende alcançar esse objetivo?

Procurando entender e definir a natureza do discurso político e esforçando-se para ajustar-se a ele por meio de métodos que lhe fossem compatíveis, os germanistas

* Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

produziram um conjunto significativo de textos teóricos e analíticos que só tenderam a crescer desde fins dos anos 60. Sua produção foi também estimulada por modificações significativas no ensino alemão de primeiro e segundo graus, que, desde meados daquela mesma década, passaram a incluir, nos programas de língua alemã do segundo grau, tópicos sobre aspectos da linguagem política, como a análise de discursos parlamentares, a linguagem do nacional-socialismo, a relação entre linguagem e ideologia e o desenvolvimento específico da língua materna nas duas Alemanhas.

A entrada dos estudos de discurso político no ensino de segundo grau contou, nos anos 70, com o apoio de forças significativas. No âmbito das produções impressas voltadas para o ensino, a revista *Der Deutschunterricht* publicou, desde o início da década, artigos, ensaios e números especiais cujo tema era o discurso político. No campo das propostas de renovação do ensino literário, contribuíram para seu estudo concepções aguerridas, como a “didática da literatura orientada para o conteúdo” (Kuegler, 6, p.58-78) ou “para as condições da socialização do aluno e para os conteúdos socialmente relevantes” (Schober, 8, p.153-206), elaborado, por exemplo, pelo *Projekt Deutschunterricht*.*

Apesar de um intenso trabalho investigativo e aplicado, os resultados no ensino de segundo grau não foram muito auspiciosos, se se tomar como referência pesquisa feita com 200 calouros que entraram entre 1977/8 no curso de germanística da Universidade de Colônia. O questionário respondido pelos alunos mostrou que “menos de 30%” (Bachem, 2, p.5) tiveram contato com aqueles temas do discurso político atrás mencionados e típicos do programa de língua e literatura alemã. Mas é interessante anotar que tais informações encontram-se justamente no prefácio de um manual de 1979, escrito por Rolf Bachem (2), que se propõe a fornecer uma introdução à análise do discurso político...

As pesquisas desenvolvidas na década de 70 apresentaram algumas contribuições importantes para a compreensão da natureza da linguagem política, tanto do discurso parlamentar quanto da linguagem técnica. Tais contribuições foram resumidas no recém-citado livro de Bachem e vão aqui livremente traduzidas.

Para os estudiosos, a linguagem da política não é simplesmente uma linguagem técnica que se possa caracterizar univocamente. Como a própria política, ela é plurissignificativa, penetra todas as esferas da vida social e se ajusta às diferentes tarefas requeridas por ela. Já o político, como cientista, pretende empregar uma linguagem técnica pura na política, dotando-a de conteúdos verbais unívocos, definidos com exatidão, destinados exclusivamente à informação objetiva e desprovidos de valores emotivos. Semelhante empenho pode ser encontrado também nas definições dadas aos elementos que compõem a organização política, como “assembléia”, “congresso”, “líder de partido”, ou naquelas dadas às instituições e programas partidários.

* Uma bibliografia sobre o ensino, com bom acervo sobre o assunto, é a seleção realizada por D. Bonecke e outros: *Bibliographic Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis*, publicada em Paderborn, estando, em 1978, na 3ª edição e incluída como nº 230 da UTB (UNI – Taschenbuecher) (Guenther 5, p.112).

A política tem a ver com as esferas da administração e suas linguagens técnicas, como as linguagens da Economia, das Finanças, da Tecnologia, do Direito e outras, usadas pelo Estado para regulamentar os fundamentos da coexistência social em todas as áreas. Tais linguagens técnicas são utilizadas também na cúpula da economia mundial dos países industrializados avançados e não podem ser compreendidas sem que se tenha conhecimento técnico e domínio do vocabulário específico, inacessíveis ao leigo, mesmo quando veiculadas pelo noticiário dos meios de comunicação de massa. Sua presença ocorre ainda nas conversas de gabinetes e nas discussões entre especialistas sobre relevantes decisões governamentais.

Quando se pensa, porém, nas exposições e intervenções realizadas no Parlamento, onde os discursos devem ser acompanhados pela maioria da opinião pública, tais falas são, no geral, formuladas pelo emissor de forma distinta. Seu intuito agora é informar, conquistar o apoio para seu partido e procurar derruir a influência do opositor sobre essa mesma opinião pública. Refletindo justamente sobre esse tipo de discurso, Juergen Frese concebe a política “como um processo polêmico, como luta pelo poder, como luta pela própria auto-afirmação, visando ao domínio dos seres humanos em uma consentida unidade política, e como luta pela imposição e legitimação de um anseio de domínio” (Frese, 4, p.102-3). Conclui, a seguir, que a tensão política numa sociedade pluralista deve ser compreendida como “luta pelo direito no campo da língua” (Frese, 4, p.105), com os diferentes grupos procurando influir na permanente mudança das normas jurídicas existentes, trazer para suas concepções a maioria parlamentar e, com isso, impor o seu próprio curso às coisas públicas.

Nesse sentido, os políticos diferem dos juízes e burocratas. Enquanto estes estão submetidos às normas legais vigentes e interpretam-nas, servindo-se de linguagens técnicas, os partidos e os grupos de interesse formulam, de forma contundente ou atenuada, suas contribuições para discussão das normas imperantes, utilizando-se de comunicados governamentais, dos programas eleitorais e de propostas constitucionais. O que resulta disso pode ser um texto informativo com dados meramente técnicos ou um texto persuasivo, propaganda e representação, neste caso, dos valores ideológicos e dos interesses reais de um grupo e de sua doutrina ideológica. Isto, porém, só se pode reconhecer a partir do caráter do todo textual, independente do uso de termos técnicos e de dados quantitativos.

É nesse quadro de reflexões alemãs sobre a linguagem política que se inserem os trabalhos desenvolvidos por Hans Dieter Zimmermann, de quem se pretende aqui veicular algumas idéias como achegas teóricas ao estudo do discurso político.

Hans Zimmermann publicou, entre 1969 e 1972, três trabalhos diretamente ligados às questões do discurso político. O primeiro, *Die politische Rede*, livro de 1969, enfoca o assunto teoricamente e analisa o uso que fazem da língua os políticos de Bonn. O segundo, “Element zeitgenoessischer Rhetorik”, de 1971, publicado no número quatro da revista *Diskussion Deutsch*, trata da retórica na atualidade e foi incluído por Schafarschik (7) e Guenther (5) na categoria de trabalho didático. O terceiro, de 1972 (Zimmermann, 9), que servirá de principal fonte para este artigo, é um

ensaio sobre um discurso do líder da União Democrática Cristã, Rainer Banzel, pronunciado no dia 27/01/1970 no Parlamento alemão, quando seu partido se encontrava na oposição ao governo social-democrata Willy Brandt.

Tanto na obra de 1969 quanto no artigo de 1972, Zimmermann compõe “um catálogo das figuras retóricas, originárias da Antiguidade, organizando-as, não segundo critérios estilísticos, mas conforme as seguintes perspectivas funcionais: superestimação, subestimação e conciliação. Se se conseguir determinar (...) a função que tomam os esquemas retóricos de expressão no texto, pode-se descobrir, como decorrência, a intenção do orador e o interesse que o orienta” (Berger *et alii*, 3, p.149).

Tratando também das propostas de Zimmermann, Bachem resume-as assim: “Três tendências são frequentemente verificáveis na concretização lingüística da imagem da realidade desenvolvida por um orador político: a superestimação, a subestimação e a conciliação. Esses conceitos constituem um útil modelo de análise (que se interpenetra parcialmente com outros)” (Bachem, 2, p.93).

E o próprio Zimmermann apresenta sua proposta de investigação do discurso dos políticos nos seguintes termos: “No discurso político é necessário principiar observando, desde o primeiro momento, as características estilísticas sob o ângulo do objetivo do discurso, a saber: o que quer e o que pode o orador com ele alcançar? Por isso, é útil começar a trabalhar com um esquema que permita já, desde o início, uma divisão segundo as seguintes perspectivas: superestimação, subestimação e conciliação. Esta é uma visão simples, mas adequada, que pergunta sempre sobre o objetivo retórico do discurso” (Zimmermann, 9, p.126).

Por superestimação entende Zimmermann “a construção da posição do orador e respectivamente de seu grupo. O orador procura apresentar sua posição de uma maneira tão favorável que lhe assegure a adesão de seu ouvinte” (Zimmermann, 9, p.126). A superestimação se constrói por meio de um conjunto de figuras retóricas, cujas mais importantes são as seguintes:

1. salientar o lado favorável e amenizar ou ocultar o desfavorável;
2. atribuir características positivas para o próprio grupo;
3. empregar um campo verbal dinâmico para o próprio grupo;
4. associar a própria posição com valores positivos;
5. fazer generalização positiva com base em dois ou três exemplos concretos;
6. apresentar objetivos interesseiros como desinteressados;
7. supervalorizar os próprios méritos: “única garantia para...”;
8. transferir os próprios erros para outros ou para as circunstâncias (“o destino inevitável”);
9. concitar o ouvinte para indentificar-se com o próprio grupo;
10. deslocar para posição contrária quem tiver outra opinião;
11. evocar testemunhas inofensivas.

Por subestimação entende Zimmermann “a destruição da posição contrária. O opositor é apresentado de maneira tão negativa que os ouvintes devem rejeitá-lo” (Zimmermann, 9, p.126). Os recursos retóricos usados para a subestimação da perspectiva contrária são os seguintes:

1. salientar o lado desfavorável, amenizar ou ocultar o favorável;
2. cumular o opositor de características negativas;
3. associar o opositor a valores negativos;
4. fazer generalização negativa com base em dois ou três exemplos concretos;
5. apresentar os objetivos desinteressados do opositor como interesseiros;
6. ampliar desmedidamente os erros do opositor;
7. transferir para o opositor os erros de terceiros; negar-lhe êxito;
8. deformar os argumentos oposicionistas: levá-los ao absurdo;
9. distorcer as citações oposicionistas para poder refutá-las mais facilmente;
10. apresentar o opositor como traidor de seus próprios princípios: o opositor já foi refutado há muito pela história;
11. reconhecer parcialmente as reivindicações oposicionistas; mas apontar para o fato de terem sido elas, há muito tempo, atendidas pelo nosso grupo e já, respectivamente, apresentadas por este diante do opositor;
12. difamar por meio de associação;
13. apresentar nova definição dos *slogans* oposicionistas;
14. dividir o opositor: atrair parte dele para o próprio lado;
15. associar o opositor político interno com o inimigo externo;
16. evocar testemunhas inofensivas.

Conciliação é, para Zimmermann, “uma compensação de interesses realizada por recursos verbais. Diferentes grupos, dotados de distintos interesses, são apresentados pelo orador através de formulações tão vagas que acabam por aderir a ele, vendo-o como representante de seus interesses contraditórios” (Zimmermann 9, p.126-7). A conciliação é uma tendência que se exterioriza no discurso político por meio das seguintes figuras retóricas:

1. manifestar compreensão;
2. remeter à comunidade: “somos todos uma família”;
3. fazer-se, como representante de um grupo, em porta-voz de outro: papel de mediador;
4. reconhecer todos os interesses como justos e calar as contradições;
5. remeter ao “destino inexorável”;
6. enunciar verdades genéricas: “errar é humano”;
7. apresentar formulações que permaneçam abertas para qualquer interpretação;

8. se um grupo é prejudicado em seus interesses, “todos devem suportar o prejuízo” e “servir ao bem comum”;
9. tabularizar problemas, de tal forma que sua discussão se torne impossível.

Em lugar de arrolar cada uma das figuras retóricas que caracterizam os três pontos de vista elaborados por Zimmermann para a análise do discurso político, Rolf Bachem (2) prefere fornecer uma compacta conceituação. Para ele, a superestimação significa a apreciação altamente positiva das ações, práticas, instituições, funções e objetivos do próprio lado (*nosso grupo*) por meio de correspondentes qualificações (frequentemente mediante *palavras altamente valorativas*) ou de procedimentos mais complexos. O próprio grupo é apresentado, no geral, como desinteressado, associado a valores positivos, como Liberdade e Justiça, e seus partidários são nomeados sempre num contexto superestimativo.

Já a subestimação refere-se, segundo ele, ao lado contrário, caracterizado por palavras, independente da respectiva escolha informativa, com conotações negativas ou até mesmo com termos de baixo calão. A “difamação por associação” se dá mediante o procedimento de nomear o opositor, relacionando-o com valores negativos ou moralmente ofensivos, como na propaganda nacional-socialista: *os judeus* (personificados de modo apocalíptico como o inimigo: “Judeu”) estão associados com incesto e prostituição. “A pesquisa da configuração lingüística e do recheio contedutístico da imagem do inimigo é um recurso importante para a caracterização do discurso” (Bachem, 2, p.93/4), conclui.

Por conciliação entende, por exemplo, a referência à comunidade (somos todos uma família) e ao *destino inexorável*: a tática de aparentemente, por meio de vagas formulações, vir ao encontro de muitos interesses, calar as contradições e banalizar, dissimular, abstrair o desagradável e o ameaçador. Conciliação significa aqui apaziguamento do receptor, atenuação de seus temores e objeções para movê-lo à adesão, inclusive pelo elogio e promessas.

Na sua obra *Argumente und Parolen*, com o subtítulo “Propaganda no século XX”, Wolfgang Guenther (5) retoma as três tendências retóricas elaboradas por Zimmermann para a análise do discurso político, acrescentando-lhes algumas observações. Para ele, se as propostas de Zimmermann, originalmente, se aplicavam ao discurso político, seu emprego pode, ainda, ser estendido à ampla esfera da propaganda. Nesse sentido, realiza algumas pequenas alterações nas formulações originais das figuras retóricas, como a substituição da expressão “nosso grupo” por “grupo do emissor”, e dá nova redação à primeira figura retórica da superestimação: “Atribuição de características positivas ao grupo do emissor” (Guenther, 5, p.97). Sobre os recursos retóricos que caracterizam a subestimação imposta à perspectiva oposicionista, observa que seu mecanismo “se processa pela inversão das figuras retóricas empregadas na superestimação” (Guenther, 5, p.98). Confessando ser muito rara a presença da conciliação nos vinte e sete textos que compõem sua antologia sobre o discurso político alemão entre 1914 e 1974, caracteriza esta perspectiva como marcada por recursos que, entre outros, se distinguem pela “referência à unidade de toda

a comunidade, pela manifestação da compreensão e pelo silêncio sobre as contradições” (Guenther, 5, p.98).

Além dessas modificações, Wolfgang Guenther exemplifica, com textos retirados de sua antologia, que cobre 60 anos de propaganda política alemã no século 20, as figuras retóricas das três perspectivas. As “técnicas lingüísticas formais” (Ammon, 1, p.120) da superestimação do próprio ponto de vista, acompanhadas agora de exemplos, passam, segundo Guenther (5, p.97-8), a ser as seguintes:

1. atribuição de características positivas ao grupo do emissor: “O Partido Nacional-Socialista do Trabalhador Alemão e Adolf Hitler fizeram os mais inauditos sacrifícios e esforços, estiveram sempre sob o signo de uma grande crença e triunfaram em 1933” (A. Rosenberg, 1933. *Os fundamentos do Terceiro Reich*);
2. ênfase positiva no próprio lado: “O governo federal quer assegurar o emprego dos trabalhadores e manter os preços num quadro razoável, realizou importantes reformas e segue o caminho correto” (Willy Brandt, 1973/4. “Caros cidadãos e cidadãs”);
3. emprego de palavras dinâmicas para a própria posição: “Rufar as fanfarras, pôr a juventude em marcha e desfraldar as bandeiras” (B. V. Schirach, por volta de 1933: “Nossa Bandeira”);
4. supervalorização dos próprios méritos: “Todo o êxito da campanha polonesa são méritos de Hitler e devem ser só a ele creditados” (O. Dietrich, 1939: “Hitler e a Polônia”);
5. associação do próprio ponto de vista com valores positivos: “Hitler bate-se por liberdade e pão, combate agiotas e exploradores e é homem do povo” (Adolf Hitler, por volta de 1932);
6. erros são atribuídos a outros ou às circunstâncias: “O levante popular de 17 de junho de 1953 foi urdido por elementos fascistas e reacionários, por provocadores e espiões” (Comunicado de 17 de junho de 1953: Governo da República Democrática Alemã);
7. objetivos próprios são generalizados positivamente com base em poucos exemplos concretos: “O jornal *Allgemeine Zeitung* separa notícia e informação e serve a causa da paz” (F. S. Parks, 1945: Introdução ao primeiro número do jornal em língua alemã, escrito pelo comandante americano da Zona de Ocupação em Berlim);
8. objetivos interesseiros são apresentados como desinteressados: “O Comitê Nacional para uma Alemanha Livre exige a capitulação, a fim de que a vida dos soldados não seja posta em jogo, de forma absurda” (Ultimato. Comitê Nacional para uma Alemanha Livre, 1943. Criado sob a influência soviética);
9. testemunhas inofensivas são evocadas para confirmar o próprio ponto de vista: Na “Breve Alocução a todos os Alemães” de 1946, o Partido da Unidade

Socialista da Alemanha (SED), resultante da fusão do Partido Comunista da Alemanha e do Partido Socialista da Alemanha, faz citações de Friedrich Schiller (1759-1805) e Ulrich von Hutten (1488-1523) para fundamentar sua proposta política;

10. o leitor é exortado à identificação: “Quem pode mudar a situação? Vós, proletários! Despertaí e escolhei os comunistas” (Ao povo trabalhador. Partido Comunista da Alemanha, 1919).

Como exemplos de figuras retóricas a serviço da subestimação da superestimação, só dois casos:

1. atribuição de característica negativa ao opositor: “Adolf Hitler se assemelha a um gordo rato venenoso e conduz a guerra com cega cobiça e arrogância” (“A canção do rato”. Propaganda antinazista de extração soviética).
2. ênfase no lado negativo: “Os opositores da política soviética são imperialistas e perseguem objetivos militaristas” (Acordo de paz com a Alemanha. Partido Comunista da Alemanha, 1952).

Retornando às idéias de Hans Dieter Zimmermann, convém lembrar que, no artigo de 1972, base deste trabalho, ele, além de repisar o esquema que permite organizar o discurso dos políticos segundo as três perspectivas elaboradas em 1969, tece outras considerações que serão aqui retomadas para completar sua visão sobre o assunto.

“Os discursos políticos – escreve ele – devem ser vistos em um triplo contexto: 1) o próprio contexto do discurso, dado que o significado das palavras e das frases resulta do contexto textual; 2) a situação discursiva: quem fala? onde o faz? em que circunstâncias? com que objetivo? 3) a situação político-social, que torna claro por que alguns conceitos são tão importantes e outros, tão plurissignificativos” (9, p.119). Afirma, pouco depois, que “os três aspectos do contexto se complementam. O significado de uma palavra só pode ser julgado no contexto do discurso, este, só numa determinada situação da fala, e esta, só na relação com o processo de desenvolvimento político” (9, p.120). A importância disso para a interpretação exemplifica, com detalhes, na análise de três elementos lingüísticos: as palavras-chave, os dêiticos e as fórmulas vazias. Complementa as instruções de análise, chamando a atenção para o fato de que o discurso é um sistema de signos, ao qual pertencem não só o desempenho lingüístico, mas também a aparência, o comportamento, o modo de falar e a entonação do orador. Resgatando a tradição dos estudos de germanística, enfatiza que “na interpretação de um texto político deve-se dar atenção aos mesmos pormenores observados na interpretação de um texto literário” (p.126).

Após abordar as instruções de análise e as três tendências do discurso político, ressalta que, neste, o estilo “é menos expressão de uma personalidade, isto é, do orador, do que expressão de uma atitude coletiva, que leva todos os oradores ao mesmo uso da língua. Naturalmente há diferenças individuais, mas a fronteira entre estilo individual e estilo coletivo é fluida” (9, p.127). E termina: “O sistema de sig-

nos do discurso político pode ser descrito como codificação reiterada de um código. Como primeiro código, apontaríamos o desempenho lingüístico, isto é, as regras da planificação verbal, segundo as quais o indivíduo forma as frases a partir dos traços lingüísticos pré-existentes. O discurso tem, então, uma segunda planificação, segundo a qual, entre estas regras, novamente algumas são preferidas e outras, rejeitadas. Essa segunda planificação é determinada pelo objetivo político do orador em uma situação histórica” (p.127).

Ao escrever seus trabalhos entre 1969 e 1972, Hans Dieter Zimmermann foi movido por uma intenção muito clara, conforme já se viu inicialmente e convém aqui reiterar: contribuir para modificar os estudos de germanística, para que eles pudessem desempenhar também um papel social. Tal intuito se evidencia, mais uma vez, quando distingue entre a especificidade da linguagem política e de sua análise e suas relações com a linguagem da “literatura literária” e de seu estudo: “políticos utilizam a linguagem para justificar sua própria atividade política e pôr em questão a do seu opositor. Para isso, todo recurso lhes é moralmente justo. Os oradores políticos não são nenhum escritor que versifica e tem em mira um estilo elegante. Pode-se lamentar tal fato. Mas o lamento não conduz o analista muito longe, enquanto ele não se interrogar sobre os motivos do ‘mau’ estilo” (9, p.118).

E convém terminar com sua manifesta crença na educação, quando define o papel a ser desempenhado pelos estudos sobre a análise do discurso político no ensino: “Os discursos no Parlamento, as publicações nos jornais, rádios e televisão, que retomam mais ou menos esses discursos, os artigos dos comentaristas políticos, que empregam a mesma linguagem – isto tudo são, na maioria dos casos, tentativas propagandistas de se justificar perante a opinião pública. Essa opinião pública, trabalhada por uma longa série de medidas disciplinadoras, está exposta, de modo relativamente desamparado, à influência da propaganda. Ela não toma quase nunca por verdadeiro o que lhe é dado como tal, mas sua desconfiança não possui apoio para crítica. Este ponto pode ser fornecido pela germanística, na escola e na universidade, a fim de que se possa constituir uma opinião pública crítica. As tentativas de justificação devem ser, como tais, percebidas, e os mecanismos de persuasão, como tais, mostrados. Não se trata de lamentar a falta de beleza da forma, mas de tornar acessível à crítica a ideologia nela contida” (9, p.118).

FANTINATI, C. E. – On the political discourse. *Alfa*, São Paulo, **34**: 1–10, 1990.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to impart a proposition on the political discourse developed by the germanist Hans Dieter Zimmermann. Based on the presupposition that one has to examine the purpose of the political discourse, the author proposes an outline which allows us to divide such discourses according to the perspective of the “overestimation”, of the “underestimation” or of the “conciliation”, construed by means of some figures of speech listed by him.

KEY-WORDS: Linguistics; political discourse; advertisement; publicity.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMMON, U. – *Probleme der Soziolinguistik*. 2ª. ed. rev. e aum. Tuebingen, Max Niemeyer, 1977. (Germanistische Arbeitshefte, 15)
2. BACHEM, R. – *Einfuehrung in die Analyse polistischer Texte*. Muenchen, R. Oldenbourg, 1979. (Analysen zur deutschen Sprache und Literatur)
3. BERGER, N.; HAUGG, F. & MIGNER, K. – *Deutschvorbereitung fuer das Abitur*. 3ª. ed. ref. e ampl. Muenchen, Moderne, 1978.
4. FRESE, J. – Polistisches Sprechen. Thesen Ueber einige Rahmenbedingungen. In: RUCKTAESCHEL, A. M. (org.) – *Sprache und Gesellschaft*, Muenchen, Wilhelm Fink, 1972. p.102-114. (UTB 131)
5. GUENTHER, W. – *Argumente und Parole*. Stuttgart, Phillip Reclam jun., 1980. (Arbeitstexte fuer den Unterricht)
6. KUEGLER, H. – *Literatur und Kommunikation*. 2ª. ed. ref. e ampl. Stuttgart, Ernst Klett, 1975.
7. SCHAFARSCHIK, W. – *Herrschaft durch Sprache. Politische Reden*. Stuttgart, Philipp Reclam jun, 1981. (Arbeitstexte fuer den Unterricht)
8. SCHOEBER, O. – *Studienbuch Literaturdidaktik*. Kronberg/T s, Scriptor, 1977.
9. ZIMMERMANN, H. D. – Der Allgemeine Barzel. Zum politischen Sprachgebrauch. In: RUECKTAESCHEL, A. M. – *Sprache und Gesellschaft*. Muenchen, Wilhelm Fink, 1972. p.115-138. (UTB 131)

O PROCESSO DE LEITURA DO DISCURSO RELIGIOSO

Arnaldo CORTINA*

RESUMO: Foi analisado o discurso proferido pelo Papa João Paulo II aos operários de São Paulo, no estádio do Morumbi, em três de julho de 1980, a fim de verificar como este se estrutura internamente, uma vez que permitiu, na época, leituras tão diferentes entre si. Verificou-se que o processo interpretativo ressalta a ambigüidade do texto religioso em questão, uma vez que cada leitor retira do texto do Papa o que lhe interessa ideologicamente.

UNITERMOS: Semiótica; narratividade; discurso; leitura; interpretação e compreensão de texto.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo primeiro, na elaboração deste trabalho, consiste na investigação sobre a leitura de um texto religioso, no caso, o discurso proferido pelo Papa João Paulo II aos operários da cidade de São Paulo, em três de julho de 1980, no estádio do Morumbi.

A escolha desse texto específico deveu-se ao fato de que, dentro do universo de trabalho com o discurso religioso, interessava-nos observar uma característica em particular: a ambigüidade. Quantas não são as leituras da Bíblia, por exemplo?

Durante o período de seleção do texto com que desenvolveríamos nosso trabalho, o discurso proferido pelo Papa João Paulo II chamou-nos muito a atenção. Folheando os jornais mais lidos no estado de São Paulo, *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, pudemos perceber que pessoas com diferentes posições políticas ou padres ligados a correntes distintas da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil afirmavam encontrar nas palavras do Papa uma confirmação de suas convicções. Eram poucos os que criticavam ou discordavam das colocações de João Paulo II. Julgamos,

* Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

então, que o estudo desse discurso, acompanhado das muitas leituras que dele se fizeram, seria um “prato cheio” para a investigação da ambigüidade. Nossa primeira questão era: como é que se organiza o texto do Papa para permitir que tantas pessoas façam interpretações tão distintas a seu respeito?

Com relação à linha teórica de análise do discurso que elegemos para a realização da pesquisa, pretendemos desenvolver um trabalho concentrado no nível narrativo do texto, embora, obrigatoriamente, tenhamos abordado questões do nível discursivo. A opção por desenvolver mais profundamente o nível narrativo tem também como objetivo levar o leitor a perceber que a narratividade não é uma característica exclusiva dos textos literários. Deixamos claro ainda que essa perspectiva de níveis de manifestação textual é a base da teoria semiótica francesa do grupo greimasiano.

Este trabalho, portanto, organiza-se em quatro partes. Na primeira, fazemos uma apreciação dos títulos que os jornais por nós pesquisados dão ao discurso proferido por João Paulo II. A segunda parte desenvolve uma análise específica do discurso do Papa, a terceira investiga as diversas interpretações que se fizeram do discurso analisado na parte anterior e, na última apresentamos nossas conclusões a respeito de todo o trabalho.

1. Títulos dos jornais para o discurso do Papa

Procuramos o discurso do Papa em dois jornais diferentes: *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*. Essa escolha se justifica pelo fato de serem estes os jornais mais consumidos em São Paulo. Ficou faltando o *Notícias Populares*, mas esse não transcreveu o discurso, limitou-se apenas a mostrar muitas e grandes fotografias de João Paulo II no Campo de Marte e algumas no Morumbi, porque ele esteve nos dois lugares no mesmo dia. Praticamente nada foi escrito, apenas apareciam legendas debaixo das fotografias explicando o que se passava no momento, conforme tivemos oportunidade de verificar ao consultarmos os três jornais durante o período de viagem do Papa pela cidade.

A falta de registro das palavras do Papa em *Notícias Populares* tem sua razão de ser, podemos pensar em duas. A primeira é que esse jornal pretende atingir um maior número de pessoas, inclusive as que não sabem ler. Estas últimas poderiam comprar o jornal e folheá-lo, sem precisar lê-lo; isso é portanto um trabalho de marketing. A segunda razão, parece-nos, é a tendência direitista do jornal, que não pretendia abordar nenhum problema político; não está preocupado em despertar consciência política em seus leitores.

O Estado de S. Paulo apresenta as palavras do Papa à página quinze do dia quatro de julho de 1980. O discurso aparece aí sem qualquer interrupção, em quatro colunas, encabeçado pelo título “Ordem na relação entre os homens”.

Esse título é uma frase nominal, o verbo está implícito no dizer do Papa. A frase está em discurso direto e colocada assim resumê-se a mensagem do

texto de João Paulo II. Observamos ainda que, pelo fato de a frase não apresentar verbo, está negando a narratividade que é essencialmente marcada pela palavra de ação. O título proposto pelo jornal está em oposição à narração estabelecida pelo discurso.

O título apresenta ainda o estabelecimento de um contrato. A Igreja, como Destinatador-Manipulador, sobreleva os contratos sociais já estabelecidos por outro Destinatador (o governo) com os homens. O que ela está propondo é que esses contratos sociais devam ser mantidos através da ordem. Em outras palavras, os homens não devem quebrar a hierarquia social (as classes sociais) estabelecida.

A *Folha de S. Paulo* apresenta o discurso do Papa à página dez do dia quatro de julho de 1980. Nesse jornal o discurso é encabeçado pelo título “A fórmula cristã para a sociedade justa” e subdividido em cinco partes, sendo que quatro delas recebem subtítulos.

Esse título também é uma frase nominal, como o de *O Estado de S. Paulo*, só que não se apresenta em discurso direto, mas sim indireto. Entra aqui um destinador que não existia no outro, o jornal. Temos portanto um destinador (jornal) que apresenta ao seu destinatário (leitor) uma outra relação Destinatador vs Destinatário. Nesse contrato o Destinatador-Igreja possui um saber e vai mostrar ao Destinatário como estar em conjugação com sua aspiração pela sociedade justa. O Destinatador-Papa vai transmitir seu saber aos homens; vai, portanto, mostrar-lhe um Programa Narrativo (PN).

A “fórmula” modificadora de uma sociedade injusta em justa é a que o Papa se propõe a apresentar durante seu discurso, segundo interpretação desse jornal.

Ao observarmos a palavra “fórmula” percebemos que esta significa “o modo de proceder para se alcançar determinado fim; indicação das proporções dos componentes e do método que se deve seguir no preparo de algo”(1). A ela se segue o adjetivo cristão que a coloca dentro dos limites de Deus, da religião.

Percebemos então que o Destinatário-Homem quer ser o sujeito transformador de uma situação, mas não possui esse saber, está procurando-o e pode encontrá-lo na proposta do Papa.

O primeiro subtítulo que aparece na *Folha de S. Paulo* é: “Deus quer mundo de justiça”. Esse subtítulo foi colocado no meio do segundo parágrafo do discurso do Papa.

Temos agora uma frase verbal, acompanhando a narrativa apresentada por João Paulo II. Deus agora é o Destinatador que quer o cumprimento do PN estabelecido no título geral dado ao discurso. Esse querer do Destinatador-Deus soa como ordem e compete ao Destinatário-Homem incorporar o saber do sujeito para fazer a transformação. Seu programa de base é investir uma razão de ser, uma justificação para o fazer do homem.

O segundo subtítulo aparece entre o quinto e o sexto parágrafos do discurso do Papa. Ele diz: “Reformas devem ser só pacíficas”.

Esse segundo subtítulo é a continuação do primeiro, pois mostra ao Sujeito do fazer (Homem) como realizar a transformação do estado de injustiça para o de justiça social. Notamos claramente a manipulação do Destinador-Deus em relação ao fazer do Destinatório. De certa maneira isso nos faz lembrar o título dado ao discurso de João Paulo II por *O Estado de S. Paulo*, que propõe a não alteração da ordem vigente.

Fica claro aí que o Destinador não propõe exatamente uma reforma, na realidade o fazer do sujeito não deve ser revolucionário, deve ser um fazer que modifique uma situação, mas que não a transforme completamente.

O terceiro subtítulo é colocado entre o décimo segundo e o décimo terceiro parágrafos do discurso do Papa: “Ajustar salário é exigência legítima”.

Nesse momento o Destinador-Deus está mostrando para o Destinatório-sujeito exatamente o que deve ser mudado. O que é injusto na sociedade é o salário que os operários recebem. O objeto do PN fica claro e delimitado nesse terceiro subtítulo.

Entre o décimo oitavo e o décimo nono parágrafos do discurso do Papa encontra-se o último subtítulo: “Cidade capaz de triturar o homem”. Aparece agora um novo sujeito, ou melhor, o anti-sujeito da narrativa. A cidade, recoberta por vários papéis actanciais (o ecológico, o social, o arquitetônico), está em oposição ao programa narrativo do sujeito-homem, pois ela é capaz de destruí-lo.

Notamos, portanto, que os quatro subtítulos do segundo jornal citado (“Deus quer mundo de justiça hoje”, “Reformas devem ser só pacíficas”, “Ajustar salário é exigência legítima” e “Cidade capaz de triturar o homem”) estabelecem uma ordem narrativa. Primeiramente o Destinador-Deus apresenta o saber para o fazer transformador do Destinatório-Homem, depois esse mesmo Destinador mostra como deve ser feita a mudança – é o não envolvimento da violência. Numa terceira etapa apresenta o objeto a ser mudado, o salário, para finalmente mostrar ao Destinatório-Sujeito contra quem ele luta: a cidade. Tudo isso é a fórmula cristã para a sociedade justa, título geral dado ao discurso do Papa pela *Folha de S. Paulo*.

Verificamos claramente que esses subtítulos são uma leitura do texto analisado. Enquanto o primeiro jornal toca apenas no aspecto da manutenção da ordem, procurando assumir um tom “neutrô” quando se propõe a colocar como título as exatas palavras de João Paulo II (se bem que a própria escolha dessas palavras do Papa seja uma tomada de posição), o segundo faz uma leitura mais detalhada, que pode dar margem a duas hipóteses: ou há realmente uma valorização das palavras do Papa, isto é, o jornal concorda com a fórmula de justiça proposta, ou é uma leitura crítica que ironiza as idéias apresentadas por ele.

2. Análise do discurso do Papa João Paulo II

Para podermos analisar o discurso proferido pelo Papa, no Morumbi, resolvemos dividi-lo em partes. Essas partes estão delimitadas pelos parágrafos do texto.

No primeiro parágrafo o Destinador-Papa, delegado por um Destinador-Deus, apresenta um PN ao Destinatário-Povo. Esse PN consiste em transformar a cidade de São Paulo em uma cidade mais humana. Nesse momento São Paulo desempenha um papel, a cidade se torna um ator que está em oposição ao sujeito principal da narrativa, o povo. A cidade é, portanto, o antissujeito da narrativa.

Quanto à delegação do Destinador-Papa podemos estabelecer o seguinte: ele é delegado por Deus para cumprir determinada tarefa, essa tarefa consiste em fazer com que o povo, através da força que representa a figura divina, produza uma transformação social. Ele será, portanto, o manipulador do “querer” e do “saber” do sujeito-povo. O primeiro passo é a qualificação desse sujeito, e essa qualificação aparece no momento em que o Papa fá-lo ver que seu “poder” é anterior ao momento atual, isto é, o homem possui o poder de transformação. Há, nesse parágrafo, uma isotopia política a partir do momento em que a proposta é de transformação social.

Ao entrarmos no segundo parágrafo do discurso, uma mudança muito grande se dá. Aqui é ressaltado o aspecto religioso da visita do Papa a São Paulo. O Destinador-Papa apresenta-se claramente como delegado de Deus e caracteriza sua visita como uma grande festa; festa que reúne a todos na fé, na esperança e na caridade.

Um processo manipulatório maior é estabelecido pelo Destinador-Papa quando este se aproxima de maneira mais direta do Destinatário-Povo, relembrando os tempos em que fora operário na Polônia. Nesse momento o Papa está realizando um programa narrativo: ser identificado com o povo, fazer parte dele. Esse programa recebe uma sanção positiva quando é colocado o clima de festa geral onde todos são iguais e têm os mesmos direitos.

Da mesma maneira que no primeiro parágrafo, o que se percebe aqui é também a apresentação de um PN para o Destinatário-Povo. Esse PN consiste em fazer os homens estarem em conjunção com Deus: ele é levado a crer. O Papa cita, a esse propósito, a Assembléia dos Bispos de Puebla, que optou pela evangelização dos mais pobres na América Latina.

A isotopia religiosa marca todo esse parágrafo e se há qualquer inclinação para a crítica social, esta é transformada em um fato religioso e resultado da vontade divina.

Enquanto o primeiro e o segundo parágrafos oscilam entre a isotopia social e a religiosa, o terceiro apresenta como meta da Igreja a salvação do homem, que deve ser realizada segundo a “perspectiva escatológica, que considera o homem como um ser cuja destinação definitiva é Deus, e sobre a perspectiva histórica, que olha este mesmo homem em sua situação concreta, encarnado no mundo de hoje”. Percebemos, então, que ele engloba as duas isotopias delineadas nos dois primeiros parágrafos, colocando-as lado a lado como os dois caminhos da Igreja. Nesse momento, a Igreja é apresentada como veículo que estabelece a relação Deus-Homem. Somente se se recorrer a ela o homem estará encontrando sua salvação.

No quinto parágrafo o Destinador-Igreja, que tem o mesmo valor do Destinador-Papa, pois ele é o representante maior dessa instituição religiosa, retoma o PN já

apresentado ao Destinatário-Povo: ele deve transformar o estado de injustiça social em uma situação de justiça. Dois parágrafos depois diz como deve ser essa transformação: ela deve ser pacífica, sem violência de qualquer espécie.

Nos parágrafos nove e dez, o Destinator-Papa estabelece o que é o espírito de pobre necessário para que o homem alcance o reino dos céus e possa lutar pela sociedade justa. Este espírito de pobre é o sentimento religioso. Qualquer indivíduo pode possuí-lo, seja rico ou pobre.

Esse Destinator coloca, então, o seguinte percurso: o homem deve primeiramente transformar seu ser, passar de não religioso a religioso, depois disso estará apto para o fazer, que é a transformação da sociedade injusta em justa.

A partir do décimo primeiro até o décimo oitavo parágrafos há uma exaltação do trabalho colocado como outra condição necessária para se alcançar a almejada sociedade justa. Esse trabalho é considerado como o instrumento de aquisição da sociedade equilibrada e perfeita. Mas, da maneira como o problema é colocado, o que se percebe é que a situação de transformação deve obedecer ao contrato de trabalho ao qual os homens estão atados. Novamente temos a transformação sem revolução.

Nos parágrafos restantes (décimo nono a vigésimo quarto), o elemento caracterizado é o anti-sujeito da narrativa, a Cidade. Ele é descrito e novamente apontado como empecilho para a realização da tarefa de transformação.

O discurso do Papa é marcado por uma série de discursos referenciais, que são as constantes passagens da Bíblia citadas pelo narrador. Elas servem como elementos veridictórios do discurso do Papa, pois provam o que ele diz; suas palavras estão sempre apoiadas na Bíblia.

Esse discurso não é menos canônico do que o de qualquer outro religioso. Embora toque em vários problemas sociais, a resignação do homem perante Deus é sempre um fato indubitável. Se quisermos fazer uma leitura seguindo a isotopia religiosa, conseguiremos sem muito esforço, mas se quisermos ler somente a isotopia política no discurso, tal tarefa será impossível. Os dois primeiros parágrafos do texto são a base de todo ele, pois apresentam as duas isotopias de que falamos e que serão constantemente retomadas durante o seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante é que esse discurso forma um círculo, pois começa falando do anti-sujeito e acaba falando dele. Esse desenvolvimento circular, do ponto de vista de sua estrutura, é o retrato do discurso conservador, pois ao final restabelece o mesmo clima inicial. Ele não propõe absolutamente nada de novo, é repetitivo e reafirma a posição inabalável da instituição religiosa.

3. Interpretações do discurso do Papa

Fizemos um levantamento razoável de vários pronunciamentos das diversas correntes de pensamento do país a respeito do discurso do Papa no Morumbi. Selecionamos as opiniões mais representativas para inserirmos neste trabalho.

3.1. Pronunciamento de D. Paulo Evaristo Arns, Cardeal-Arcebispo de São Paulo, na Folha de S. Paulo do dia 05/07/80, à página cinco.

O primeiro destaque dado por D. Paulo às palavras de João Paulo II é com relação à referência feita aos sindicatos livres e autônomos. Ele entende que o Papa apóia esse órgão representativo e que o caracteriza como sujeito-coadjuvante na transformação da sociedade justa.

Outro tópico ressaltado é a opção pelos pobres afirmada pelo Papa. Para o Arcebispo de São Paulo, a Igreja deve estar ao lado dos oprimidos e com eles procurar o equilíbrio social. Trata-se novamente da colocação de um novo sujeito-coadjuvante. Conclui-se, portanto, que para D. Paulo o papel mais importante do discurso do Papa é apresentar aos operários, seus aliados, aqueles que o ajudarão no percurso narrativo de transformação.

Essa leitura está dirigida pela isotopia político-social que percebemos no discurso do Papa ao analisá-lo.

3.2. Entrevista de Dom Avelar Brandão, Cardeal de Salvador, na Folha de S. Paulo do dia 04/07/80, à página onze.

A única referência que faz ao discurso do Papa no Morumbi é com relação à opção da Igreja pelos pobres. Seu pronunciamento quer desmascarar a “distorção” que D. Avelar diz estar sendo feita com relação às palavras do Papa. Para ele, a Igreja sempre está ao lado dos pobres e também é sujeito-coadjuvante no processo de “melhoramento” da vida do povo, mas esse papel de auxílio é estritamente religioso. O povo estará sendo ajudado a partir do momento em que a Igreja se propuser a evangelizá-lo, a oferecer-lhe a palavra de Deus.

Sua leitura segue a isotopia religiosa destacada em nossa análise do discurso do Papa.

3.3. Depoimento de Dom Antônio Cheuiche, Bispo Auxiliar de Porto Alegre, em O Estado de S. Paulo do dia 07/07/80, à página sete.

Para ele, o pronunciamento do Papa é a confirmação do “compromisso do cristão com sua história (...) com a dimensão sócio-política-econômica”. Dom Antônio segue a mesma linha de D. Paulo Evaristo Arns ao colocar a Igreja como elemento participante do processo do fazer transformacional. Sua leitura é feita sobre a isotopia política.

3.4. Assessores do presidente da República falam como o governo está recebendo os pronunciamentos do Papa em O Estado de S. Paulo do dia 07/07/80, à página quinze.

O destaque principal é dado para o aspecto religioso da visita do Papa ao Brasil, procurando demonstrar que, se a oposição está tentando manipular as preocupações sociais apontadas por ele, como poluição, dignidade do ser humano e justiça social, nada conseguirá, pois essas são também as preocupações do governo.

O que se pode concluir é que os governantes perceberam a isotopia social do discurso do Papa, e, como tentativa de neutralizá-la, colocam-se totalmente ao lado do povo de maneira a não assumirem a posição de antisujeito, proposta que nem é levantada pelo próprio Papa.

Sua colocação consiste, portanto, em oferecer-se também como sujeito auxiliar ou coadjuvante ao PN de base que é a instauração da justiça social, ressaltando ainda a importância da força espiritual que a visita de João Paulo II dá aos homens. Embora atingidos pela isotopia social do discurso, percebem e enfatizam a prevalência da isotopia religiosa.

3.5. Entrevista de Theobaldo De Nigris, presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, na Folha de S. Paulo do dia 04/07/80, à página nove.

Theobaldo De Nigris coloca-se na mesma posição do Papa quanto à tese de que a manutenção do emprego dos operários deve ser o objetivo principal do desenvolvimento econômico e da dinamização da distribuição da renda. Porém, acrescenta que tal trabalho é impossível porque os empresários não recebem nenhuma assistência que os permita chegar a isso. Acrescenta ainda que a proposta de João Paulo está completamente fora da realidade. Essa colocação do presidente da FIESP se dá porque ele lê o aspecto social da transformação apresentada pelo Destinator-Papa e não quer ser colocado na posição de anti-sujeito, pelo contrário, joga-a para outros setores.

O PN do sujeito-operário não deve ter como base a transformação da situação de injustiça nas fábricas comandadas por esses empresários. Na realidade ele está apontando o sistema político como antisujeito buscado.

A isotopia religiosa não é apontada por ele e a isotopia social é tomada como ilusória e, portanto, falsa.

3.6. Declarações de alguns sindicalistas e operários em O Estado de S. Paulo de 04/07/80, à página dezessete.

São ao todo nove pessoas que falam e expõem como receberam o discurso do Papa. Cada uma tem sua interpretação, mas elas podem ser encaixadas em duas grandes chaves: a religiosa e a política. Esses depoimentos representam a aceitação ou não do PN apresentado por João Paulo II, é o sujeito do fazer que se manifesta.

Maria G. Paulino, Sebastião B. Siqueira e Lourival G. Caetano, todos operários, aceitam o PN religioso apresentado. Afirmam que as palavras do Papa são uma bênção. O último deles acrescenta ainda que essa manifestação pode despertar a consciência dos empregadores para que respeitem os direitos dos operários. Ele está assumindo a submissão e o paternalismo.

Olívio Dutra, Rubens T. Arruda e José Cicott, todos ex-sindicalistas, vêm pontos positivos no discurso do Papa. O primeiro diz que a ala progressista da Igreja sai fortalecida, o segundo, que tudo o que o Papa disse traduz exatamente os anseios dos operários e o terceiro, que esse discurso serve apenas para despertar a consciência dos operários que ainda não assumem uma posição política.

Luiz I. da Silva, Wagner L. Alves e Manoel A. Gomes, os dois primeiros, ex-sindicalistas e o último, operário, não aceitam a manipulação do Destinator-Papa. Para eles as palavras de João Paulo nada vão mudar, porque, na realidade, a sociedade só se transformará se se tomar como antisujeito o sistema político, econômico e social em que vivemos.

4. CONCLUSÃO

A essa altura do trabalho parece-nos que o discurso do Papa aos operários, no Morumbi, está mais claro. Ele assume a posição de um Destinator delegado de Deus que tem como missão levar seus mandamentos para todos os povos do mundo, porque eles serão a salvação do homem, sua libertação do pecado. Essa é a posição conservadora da Igreja, a base de toda sua instituição e é a que se mostrou aos operários, no Morumbi, no dia três de julho de 1980.

Em sua essência, o PN apresentado é esse, mas o que acontece é que ele é acobertado por um outro PN, o da mudança social, política e econômica. Esse jogo de PNs funciona como um recurso de sedução estabelecido pelo Papa. Para que o povo acredite na Igreja, para que possa estar certo de que ela o levará à transformação desejada, deve estar certo de que ela tem o poder. O que o Papa faz é mostrar exatamente isso: se os operários se colocarem ao lado da Igreja, conseguirão um dia o que desejam. Está aí a razão de ser do discurso de João Paulo II.

Dessa forma, os papéis alteram-se, a Igreja torna-se o sujeito do fazer que tem de provar ao povo que ela possui o poder. Comparando às narrativas dos contos maravilhosos de Propp, é um "herói" que tem de provar ao "rei" que é forte e corajoso o bastante para destruir o "vilão" que lhe raptou a "princesa". Em outras palavras, o discurso do Papa é a apresentação da prova glorificante do sujeito da narrativa (aqui, no caso, o Papa), ele quer mostrar que a Igreja está qualificada para entregar a sociedade justa para os operários. O discurso como um todo é o processo de sedução por excelência.

E o anti-sujeito como é colocado? De início o Papa afirma sempre que São Paulo são os operários ali presentes, para em seguida dizer que a cidade é capaz de triturrá-los. Ora, isso é dizer que o homem é o maior inimigo de si próprio, porque é ele que se destrói. Novamente acena-se aí com a figura de Deus: Ele é capaz de salvar a humanidade, porque assim já o fez um dia. Essa proposta coloca um mesmo ator (o Povo) exercendo dois papéis actanciais, o sujeito e o antisujeito do fazer de um programa narrativo.

Fica clara, nesse momento, a colocação da cidade de São Paulo, desumana, como algo a ser combatido. Ela é um ator que reveste a maldade, o pecado do homem. Assim, compreendemos porque não se toca no antisujeito real do fazer dos operários, que é o sistema político vigente. Ele realmente não faz parte do programa da Igreja, que se reafirma apolítica.

Toda essa proposta conservadora deve ser colocada para uma multidão de pessoas insatisfeitas e em choque com o sistema político do país. Por outro lado, a Igreja Católica no Brasil propõe-se a assumir uma posição bastante progressista em favor dos anseios do povo. O Papa não viria, em público, frustrar essa posição, colocando-se contra ela.

Dessa situação surgem os signos utilizados pelo Papa em seu discurso. Ele vai apontar problemas sociais, econômicos e políticos, vai utilizar uma linguagem bastante conhecida das pessoas ali presentes, linguagem essa que está presente no seu dia-a-dia, sem que tudo isso tenha outra intenção que não seja a de levar a palavra de Cristo aos pobres de espírito.

As interpretações que partem desse discurso ora percebem toda a colocação e a utilizam conforme seja seu ponto de vista, ora não conseguem compreender todo o processo de sedução estabelecido. O poder político é fortalecido porque a ordem instituída não fica sequer balançada, a Igreja progressista brasileira sente-se amparada com as palavras do Papa, o povo fica dividido, uns aceitam a submissão cristã e esperam a salvação dos céus e outros ficam à espera da prometida transformação social, como afirma o sindicalista Wagner Lino Alves: “(...) o encontro com João Paulo II nada acrescentou aos trabalhadores (...) Vamos sair daqui e voltar para os barracos nas favelas, para as ruas de lama e para as panelas vazias (...) nada mudará em função da visita do Papa. Isso só acontecerá com um milagre”.

APÊNDICE

1. DISCURSO PROFERIDO PELO PAPA JOÃO PAULO II AOS OPERÁRIOS DE SÃO PAULO NO ESTÁDIO DO MORUMBI EM TRÊS DE JULHO DE 1980.

“Sinto-me muito feliz e honrado por me achar entre vocês hoje em São Paulo. Feliz por descobrir a cidade de vocês, esta imensa metrópole de incrível desenvolvimento industrial, na qual um incrível crescimento industrial caminha de mãos dadas com uma urbanização acelerada ao mesmo tempo fascinante e preocupante. Feliz principalmente porque decubro a cidade através das pessoas, através de vocês, homens e mulheres, que aqui trabalham, sofrem e esperam. Vocês chegaram aqui vindos de todos os cantos deste imenso país e do mundo inteiro. Vieram para ganhar a vida e para colaborar na grande obra comum, vital para toda a Nação: a construção de uma cidade digna do homem! Sim, porque São Paulo são vocês! São Paulo, não são antes de tudo estas realizações materiais, nem sempre orientadas por um sentido justo e pleno do homem e da sociedade e nem sempre capazes de organizar um ambiente onde se possa levar uma vida digna do homem. São Paulo são também os numerosíssimos marginalizados, os desempregados, os subempregados, os mal empregados, que não encontram onde empenhar os seus braços e onde desenvolver os generosos recursos de suas inteligências e de seus corações. São Paulo são vocês aqui reunidos para celebrar sua dignidade de trabalhadores e manifestar a disposição de construir juntos uma cidade do tamanho de suas esperanças de homens. São Paulo são vocês aqui reunidos para buscar no Evangelho de Jesus Cristo as luzes e as energias necessárias para realizar a tarefa que os espera: transformar São Paulo numa cidade plenamente humana.

“Sim, quem nos reúne aqui é Jesus Cristo, o Senhor do universo e da história. Em seu nome o Papa os visita hoje. Trabalhadores, meus irmãos e irmãs, dou graças a Deus por me ter concedido estar com vocês. E agradeço a vocês a alegria profunda que causa este encontro a este ministro de Jesus Cristo, que nos anos da juventude, na sua Polônia natal, conheceu diretamente a condição de trabalhador manual com a grandeza e a dureza, as horas de alegria e os momentos de angústia, as realizações e as frustrações que essa condição comporta. Do fundo do coração lhes digo o que o apóstolo São Paulo dizia aos Romanos: ‘Sinto um grande desejo de vê-los, para lhes comunicar algum dom espiritual, para os confortar, ou antes, para ser confortado por vocês pela fé que nos é

comum, a mim e a vocês' (Rom. 1, 11-12). Por isso, eu os convido, trabalhadores cristãos, meus irmãos e irmãs, a começar por celebrar na alegria e amizade que Jesus nos oferece, a todos e a cada um: a Fé, a Esperança e a Caridade com que Jesus anima os nossos corações quando nos reunimos em Seu nome, na Sua Igreja que Ele instituiu para acolher os seus e os distribuir a todos. A festa cristã da alegria não é um luxo reservado aos ricos. Todo mundo está convidado a tomar parte. No ano passado, os marginalizados de uma outra grande metrópole, Nova York, cantaram comigo o 'aleluia' da ressurreição. E ainda há pouco, a imensa África da pobreza deu ao Papa e ao mundo o espetáculo de uma festa inesquecível. E esta festa vem da convicção de que nós somos amados por Deus e de que Deus está conosco. Deus nos visita! O Reino de Deus está entre nós! Eis a fonte inesgotável da nossa alegria: saber que Deus nos ama e nos reconhece, saber que estamos livres do pecado, que fomos elevados à dignidade insuperável de filhos de Deus, ricos de Fé, de Esperança e de Amor que o Espírito Santo derrama nos nossos corações. Festejamos portanto nosso Deus e nosso Pai, Jesus Cristo nosso Senhor e nosso Irmão, o Espírito Santo que nos reúne! A opção pelos mais pobres, na qual a Assembléia dos Bispos em Puebla quis comprometer a Igreja na América Latina, é essencialmente esta: que os pobres sejam evangelizados, que a Igreja desdobre de novo todas as suas energias para que Jesus Cristo seja anunciado a todos, principalmente aos pobres, e que todos tenham acesso a esta fonte viva, à mesa da palavra e do pão, aos sacramentos, à comunidade dos batizados. Aí está o sentido desta nossa reunião de hoje, da nossa festa cristã. Sairemos daqui para a nossa tarefa de cidadãos e de trabalhadores com um novo entusiasmo; com uma consciência mais clara da nossa dignidade, dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, com uma fé renovada nos recursos prodigiosos com que, criando-nos à sua imagem e semelhança, nos enriqueceu para podermos enfrentar os desafios do nosso tempo, os desafios desta metrópole que é São Paulo.

"Falo-lhes em nome de Cristo, em nome da Igreja, da Igreja inteira. É Cristo que envia a sua Igreja a todos os homens e a todas as sociedades, com uma mensagem de salvação. Esta missão da Igreja realiza-se ao mesmo tempo em duas perspectivas: a perspectiva escatológica, que considera o homem como um ser cuja destinação definitiva é Deus; e a perspectiva histórica, que olha este mesmo homem em sua situação concreta, encarnado no mundo de hoje. Esta mensagem de salvação que a Igreja, em virtude de sua missão, faz chegar a cada homem e igualmente à família, aos diferentes âmbitos sociais, às nações e à humanidade inteira, é mensagem de amor e de fraternidade, mensagem de justiça e de solidariedade, em primeiro lugar para os mais necessitados. Numa palavra: é uma mensagem de paz e de justa ordem social. Quero repetir aqui, diante de vocês, o que disse aos trabalhadores em Saint-Denis, bairro operário de outra grande cidade, Paris: a partir das palavras tão profundas do Magnificat, eu quis considerar com eles que, 'o mundo querido por Deus é um mundo de justiça; que a ordem que deve reger as relações entre os homens se alicerça na justiça; que esta ordem deve ser continuamente implantada no mundo, sempre de novo, à medida que aumentam e se avolumam as situações e os sistemas sociais, à medida que surgem novas condições e possibilidades econômicas, novas possibilidades da técnica e da produção, e ao mesmo tempo novas possibilidades e necessidades de distribuição dos bens' (Homilia em Saint-Denis, 31 de maio de 1980, nº 5).

"A Igreja proclama o Evangelho, procura também obter, sem por isso abandonar o seu papel específico de evangelização, que todos os aspectos da vida social, onde se manifesta a injustiça, sofram uma transformação para a justiça. O bem comum da sociedade requer, como exigência fundamental, que a sociedade seja justa! A persistência da injustiça, a falta de justiça, ameaça a existência da sociedade de dentro para fora, da mesma maneira que tudo quanto atenta contra a sua soberania ou procura impor-lhe ideologias e modelos, toda chantagem econômica e política, toda força das armas pode ameaçá-la de fora para dentro.

"Esta ameaça a partir do interior existe realmente quando, no domínio da distribuição dos bens, se confia unicamente nas leis econômicas do crescimento e do maior lucro: quando os resultados do progresso tocam apenas marginalmente, ou não tocam em absoluto, as vastas camadas da população; ela existe, também, enquanto persiste um abismo profundo entre uma minoria muito grande de ricos de um lado, e a maioria dos que vivem na necessidade e na miséria, de outro lado.

"O bem comum da sociedade, que será sempre o novo nome da justiça, não pode ser obtido pela violência, pois a violência destrói o que pretende criar, seja quando procura manter os privilégios de alguns, seja quando tenta impor as transformações necessárias. As modificações exigidas pela ordem social justa devem ser realizadas por uma ação constante – muitas vezes gradual e progressiva, mas sempre eficaz – no caminho de reformas pacíficas.

"É este o dever de todos. É este, particularmente, o dever dos que detêm o poder na sociedade, quer se trate do poder econômico quer se trate do poder político. Todo o poder encontra a sua justificação unicamente no bem comum, na realização de uma ordem social justa. Por conseguinte, o poder não deverá nunca servir para proteger os interesses de um grupo em detrimento dos outros. A luta de classes não é o caminho que eleva a ordem social, porque ela traz em si o risco de elevar os desfavorecidos a privilegiados, criando novas situações de

injustiças para os que até aqui detêm as vantagens. Não se constrói com o ódio ou com a destruição dos outros!

“Repelir a luta de classes é também optar resolutamente por uma nobre luta a favor da justiça social. Os diversos centros do poder e os diferentes representantes da sociedade devem ser capazes de se unir, de coordenar os próprios esforços e de chegar a um acordo sobre programas claros e eficazes. Nisto consiste a fórmula cristã para criar uma sociedade justa! A sociedade inteira deve ser solidária com todos os homens e, em primeiro lugar, com o homem que tem mais necessidade de auxílio, o pobre! A opção pelos pobres é uma opção cristã; é também a opção da sociedade que se preocupa com o verdadeiro bem comum.

“Escutemos o que o próprio Cristo nos diz a respeito disto, quando se dirige à multidão, vinda de toda a região e de além-fronteiras para vê-lo. Sentado no meio de seus discípulos, Jesus começou a sua instrução com estas palavras: ‘Bem-aventurados os que têm o espírito de pobre, porque deles é o reino dos céus’ (Mt. 5, 3). Para além daqueles ouvintes, é também a nós reunidos aqui em São Paulo, no Brasil, que Ele dirigia estas palavras. Vinte séculos não tiraram nada da importância premente, da gravidade e da esperança contidas nestas palavras do Senhor: ‘Bem-aventurados os que têm o espírito de pobre!’ Estas palavras são válidas para cada um de nós. Este convite grita dentro de cada um de nós. Adquirir o espírito de pobre: é isto o que Cristo pede a todos.

“Aqueles que têm posses devem adquirir o espírito de pobre, devem abrir o próprio coração aos pobres, pois se não o fizerem as situações injustas não mudarão; poder-se-á mudar a estrutura política ou o sistema social, mas sem mudança no coração e na consciência, a ordem social justa e estável não será alcançada. Os que não têm posses, os que se encontram em necessidades devem também adquirir o ‘espírito de pobre’, não permitindo que a pobreza material lhes tire a própria dignidade humana, porque esta dignidade é mais importante que todos os bens.

“É neste contexto que a doutrina cristã sobre o homem, alimentada pelo Evangelho, pela Bíblia e por séculos de experiência, valoriza de modo singular o trabalho humano. A dignidade do trabalho. A nobreza do trabalho. Vocês conhecem a dignidade e a nobreza do próprio trabalho, vocês que trabalham para viver melhor, para ganhar para suas famílias o pão de cada dia, vocês que se sentem feridos na sua afeição de pais e de mães ao verem filhos mal-alimentados, vocês que ficam tão contentes e orgulhosos quando lhes podem oferecer uma mesa farta, quando podem vesti-los bem, dar-lhes um lar decente e aconchegante, dar-lhes escola e educação em vista de um futuro melhor. O trabalho é serviço, um serviço a suas famílias, e a toda a cidade, um serviço no qual o próprio homem cresce na medida em que se dá pelos outros. O trabalho é uma disciplina em que se fortalece a personalidade.

“A primeira e fundamental aspiração de vocês é, portanto, trabalhar. Quantos sofrimentos, quantas angústias e misérias não causa o desemprego! Por isso a primeira e fundamental preocupação de todos e de cada um, homens de governo, políticos, dirigentes de sindicatos e donos de empresas, deve ser esta: dar trabalho a todos. Esperar a solução do problema crucial do emprego como um resultado mais ou menos automático de uma ordem e de um desenvolvimento econômico, qualquer que sejam, nos quais o emprego aparece apenas como uma consequência secundária, não é realista, e portanto não é admissível. Teoria e prática econômicas devem ter a coragem de considerar o emprego e suas modernas possibilidades como um elemento central em seus objetivos.

“É de justiça que as condições de trabalho sejam as mais dignas possível, que se aperfeiçoe a Previdência Social de modo a permitir a todos, na base de uma crescente solidariedade, enfrentar os riscos, os apertos e os encargos sociais. Ajustar o salário, em suas modalidades diversas e complementares, até o ponto em que se possa dizer que o trabalhador participa real e equitativamente da riqueza para cuja criação ele contribui solidamente na empresa, na profissão e na economia nacional, é uma exigência legítima. Sobre todos estes pontos a Igreja, principalmente a partir da primeira grande Encíclica Social, a *Rerum Novarum*, não parou de desenvolver um ensinamento muito rico. Convido a todos os trabalhadores e responsáveis políticos, profissionais e sindicais, a prestar renovada atenção a este ensinamento. Ninguém vai encontrar as soluções já prontas, mas poderá encontrar esclarecimentos e estímulos para a própria reflexão e prática. A tarefa é delicada e este conjunto complexo de problemas, em que todos os fatores – emprego, investimento, salário – reagem uns sobre os outros, não se há de regular nem pela demagogia, nem por sortilégios ideológicos, nem por um cientificismo frio e teórico que, ao contrário do verdadeiro espírito científico, deixasse para um futuro incerto a retificação de seus pressupostos. Torno a afirmar aqui o que declarei a propósito do emprego: esperar que a solução dos problemas, do salário, da Previdência Social e das condições de trabalho, brote de uma espécie de extensão automática de uma ordem econômica não é realista, e por isso não é admissível. A economia só será viável se for humana, para o homem e pelo homem.

“Por isso mesmo é muito importante que todos os protagonistas da vida econômica tenham a possibilidade efetiva de participar livre e ativamente da elaboração e do controle das decisões que lhes dizem respeito, em todos os níveis. Já o Papa Leão XIII, na *Rerum Novarum*, afirmou claramente o direito dos trabalhadores de se

reunirem em associações livres, com a finalidade de fazerem ouvir a sua voz, de defenderem seus interesses e contribuírem de maneira responsável para o bem comum, cujas exigências e disciplinas se impõem a todos no âmbito de leis e contratos sempre perfectíveis.

“A Igreja proclama e sustenta estes diversos direitos dos trabalhadores, porque está em jogo o homem e sua dignidade. E o faz com profunda e ardente convicção tanto mais quanto, para ela, o homem que trabalha se faz cooperador de Deus. Feito à imagem de Deus, ele recebeu a missão de administrar o Universo para desenvolver as suas riquezas e garantir-lhes uma destinação universal, para unir os homens no serviço mútuo e na criação comum de um sistema de vida digno e belo, para a glória do Criador.

“Trabalhadores, não se esqueçam nunca da grande nobreza que, como homem e como cristãos, vocês devem imprimir ao seu trabalho, mesmo ao mais humilde e insignificante. Não se deixem, jamais, degradar pelo trabalho; antes procurem viver a fundo a sua verdadeira dignidade que a Palavra de Deus e o ensinamento da Igreja colocam em evidência. O trabalho, com efeito, faz de vocês, antes de tudo, colaboradores de Deus no prosseguir a obra de sua criação. Levem avante – com o suor da fronte, sim, mas sobretudo com o justo orgulho de serem criados à imagem do mesmo Deus – o dinamismo contido na ordem dada ao primeiro homem de povoar a terra e de dominá-la (cf. Gên. 1, 28).

“O trabalho associa vocês mais estreitamente à Redenção que Cristo realizou pela Cruz, quando os leva a aceitar tudo o que há de penoso, de cansativo, de mortificante, de crucificante na monotonia quotidiana; quando os leva ainda a unir seus sofrimentos aos sofrimentos do Salvador, para completar ‘o que falta à Paixão de Cristo, em favor do seu Corpo que é a Igreja’ (Col. 1, 24). Por isso, o trabalho os leva, enfim, a sentirem-se solidários com todos os seus irmãos – aqui no Brasil da grande família humana, mais ainda, de toda a Igreja, no vínculo da caridade, porque cada um é chamado a ajudar o outro (conf. Gal. 6, 2) na exigência sempre renovada de uma recíproca colaboração, e na ajuda interpessoal pela qual nós homens somos necessários uns aos outros, sem excluir ninguém.

“É esta a concepção cristã do trabalho: parte da fé em Deus Criador, e mediante Cristo Redentor, chega à edificação da sociedade humana, à solidariedade com o homem. Sem esta visão, qualquer esforço, mesmo o mais tenaz, é carente e caduco. Está fadado a desiludir, a falir. Construam sobre este fundamento. E se lhes disserem que, para defender as conquistas do trabalho, é preciso pôr de lado, talvez até cancelar, esta visão cristã da existência, não acreditem. O homem, sem Deus e sem Cristo, contrói sobre areia. Trai a própria origem e nobreza. E, por fim, chega a prejudicar o homem, a ofender o irmão.

“Vocês trabalham no ambiente de uma grande cidade, que continua crescendo rapidamente. Ela é um reflexo das inúmeras possibilidades do gênero humano, capaz de realizações admiráveis, mas capaz também, quando faltam a animação espiritual e a orientação moral, de triturar o homem.

“Muitas vezes, uma lógica econômica e exclusivista, mais depravada ainda por um materialismo crasso, invadiu todos os campos da existência, comprometendo o ambiente, ameaçando as famílias e destruindo todo o respeito pela pessoa humana. As fábricas lançam seus detritos, deformam e poluem o ambiente, tornam o ar irrespirável. Ondas de migrantes se amontoam em pardieiros indignos, onde muitos perdem a esperança e acabam na miséria. As crianças, os jovens, os adolescentes não encontram espaços vitais para desenvolver plenamente suas energias físicas e espirituais, muitas vezes limitados a ambientes malsãos ou espalhados pela rua, onde flui o trânsito entre os edifícios de cimento e o anonimato da multidão que se desgasta sem jamais se conhecer. Ao lado de bairros onde se vive com todos os confortos modernos, outros existem onde faltam as coisas mais elementares, e algumas periferias vão crescendo desordenadamente. Muitas vezes o desenvolvimento se torna uma versão gigantesca da parábola do rico e do Lázaro. A proximidade do luxo e da miséria acentua o sentimento de frustração dos desafortunados. Impõe-se então uma pergunta fundamental: como transformar a cidade numa cidade verdadeiramente humana, no seu ambiente natural, nas suas construções e nas suas instituições?

“Uma condição essencial é a de dar à economia um sentido e uma lógica humanas. Vale aqui o que eu disse a respeito do trabalho. É preciso liberar os diversos campos da existência do domínio de um economismo avassalador. É preciso pôr as exigências econômicas no seu devido lugar e criar um tecido social multiforme, que impeça a massificação. Ninguém está dispensado de colaborar nessa tarefa. Todos podem fazer alguma coisa em si mesmos e ao redor de si. Não é verdade que os bairros mais desatendidos são muitas vezes o lugar onde a solidariedade suscita gestos de maior desprendimento e generosidade? Cristãos, em qualquer lugar onde estiverem, assumam a sua parte de responsabilidade neste imenso esforço pela reestruturação humana da cidade. A fé faz disto um dever. Fé e experiência, juntas, darão a vocês luzes e energia para caminhar.

“Os cristãos têm o direito e o dever de contribuir na medida de sua capacidade para a construção da sociedade. E o fazem através dos quadros associativos e institucionais que a sociedade livre elabora com a participação

de todos. A Igreja como tal não pretende administrar a sociedade, nem ocupar o lugar dos legítimos órgãos de deliberação e de ação. Pretende apenas servir a todos aqueles que, em qualquer nível, assumem as responsabilidades do bem comum. Seu serviço é essencialmente de ordem ética e religiosa. Mas para garantir este serviço, de acordo com a sua missão, a Igreja exige com todo direito um espaço de liberdade indispensável e procura manter a sua especificidade religiosa.

“E assim, todas as comunidades de cristãos, tanto as comunidades de base, como as paróquias, as diocesanas ou toda a comunidade nacional da Igreja devem dar a sua contribuição específica para a construção da sociedade. Todas as preocupações do homem devem ser tomadas em consideração, pois a evangelização, razão de ser de qualquer comunidade eclesial, não seria completa se não se levasse em conta as relações que existem entre a mensagem do Evangelho e a vida pessoal e social do homem, entre o mandamento do amor ao próximo que sofre e passa necessidade e as situações concretas de injustiça a combater, e de justiça e de paz a instaurar.

“Que deste nosso encontro de hoje, em torno de Jesus Cristo, vocês levem consigo a certeza de que a Igreja quer estar presente, com toda a sua mensagem evangélica, no coração da cidade, no coração das populações mais pobres da cidade, no coração de cada um de vocês. Vocês são amados por Deus, trabalhadores de São Paulo e do Brasil. E vocês devem amar a Deus. Este é o segredo da sua alegria, de uma alegria que, brotando dos seus corações, irradiará nos seus rostos e no rosto da cidade, como sinal de que é uma cidade humana.”

2. DOM PAULO EXORTA À DEFESA DA ABERTURA – Reportagem da *Folha de S. Paulo* do dia 05/07/80, p.5.

“O cardeal-arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, declarou ontem que o brasileiro espera muito da visita papal, diante de um temido fechamento do regime, acentuando ser ‘necessária a mobilização de todas as forças vivas para que todos os espaços de liberdade sejam garantidos e ampliados’.

Dom Paulo considerou ‘importantes’ para os trabalhadores, os discursos do Papa, que ‘falou em sindicatos livres e autônomos, porque esse é um espaço novo que se está querendo conquistar. São pequenas coisas importantes que devem ser acentuadas constantemente para que não se feche, mas que se abra o quanto possível’.

D. Paulo afirmou que não pediu consentimento ao Papa para manter a ação que vem desenvolvendo. ‘Eu não pedi nem confirmação, nem pronunciamento dele porque sou responsável e acho que a responsabilidade deve ser assumida por quem a tem’, disse ele, explicando que essa é a hierarquia da Igreja Católica.

‘Falamos por espaços breves, mas por momentos densos’ – explicou Dom Paulo. – ‘Ele queria mais saber do que comentar a ação da Igreja, mas comentou que a nossa proposta de estarmos próximos do povo é a única proposta viável.’

Para Dom Paulo, um possível fechamento agora poderia trazer sérios danos para a sociedade. ‘Em sua consciência – disse ele – o brasileiro que quisesse fechar seria um louco, antipatriota, um louco para a história do Brasil, porque fechar nesse momento significa golpe e erupção da inquietação popular. Espero que ninguém queira cometer essa loucura.’

Para o cardeal Arns, a vinda do Papa não altera o relacionamento da Igreja com o Estado. ‘Esse não é o problema principal – justificou –, o problema essencial é o povo e quem serve o povo terá sempre conflitos e nós vamos continuar servindo o povo com muito interesse para que ele tome a sua história na mão’.

Comentando a visita do Papa a São Paulo, anteontem, o cardeal afirmou que os momentos mais importantes foram o encontro com os trabalhadores no Morumbi e o encontro com as religiosas, no Ginásio do Ibirapuera, além dos comentários que fez sobre as favelas, que viu de helicóptero, e da Casa de Detenção.

Segundo o cardeal, o Papa fez diversos comentários sobre a política habitacional e mostrou-se preocupado com o problema. Também ficou emocionado com as crianças, principalmente duas delas condenadas à morte e que abençoou no Campo de Marte.

Para D. Paulo, João Paulo II não veio trazer respostas prontas, mas verificar o que está sendo feito nos diversos campos da sociedade. Ele julga prematuro analisar os discursos feitos na Capital, mas considera importante os destaques dados à opção da Igreja pelos pobres, à responsabilidade de os trabalhadores insistirem nas reformas estruturais e do amor que demonstrou pelo operários.

Segundo D. Paulo, o Papa prometeu estudar novamente a organização da Igreja na área metropolitana e a forma de trabalho dos bispos nas diversas Arquidioceses.”

3. PUEBLA FICA – Reportagem de *O Estado de S. Paulo* do dia 04/07/80, p.7

“ ‘O que o Papa está pregando é apenas a confirmação de Puebla, o compromisso do cristão com sua história, isto é, com a dimensão sócio-política-econômica’, segundo o bispo auxiliar de Porto Alegre, Dom Antônio Cheuiche, que, participou ontem, de uma entrevista coletiva em Porto Alegre, informando sobre os últimos preparativos para a chegada de João Paulo II, hoje, à capital gaúcha. Acrescentou que os pronunciamentos do Papa ‘têm possibilitado a certeza de que a Igreja tem compromisso com o homem, com os problemas decorrentes de sua escravidão por ele mesmo, através de sistemas totalitários’.”

4. BISPO DENUNCIA “DISTORÇÃO” DA OPÇÃO POR POBRE – Reportagem da *Folha de S. Paulo* do dia 04/07/80, p.11

“ ‘A opção preferencial pelos pobres, apesar de trazer conotação clara de não ser excludente, passou a ser sinônimo de tomadas de posição em favor de um compromisso político de categorias determinadas, dentro de modelo rígido e absoluto, sem que possa existir margem para outro caminho aceitável para o cristão’.”

A afirmação é do cardeal de Salvador, Dom Avelar Brandão, no discurso que fez ontem aos participantes da Assembléia do Conselho Episcopal Latino-Americano, que se realiza no Rio. Dom Avelar, primaz do Brasil, depois de questionar até que ponto a Igreja deve se envolver com o que chamou ‘problemas temporais’ e que a sua meta pastoral mais importante e prioritária hoje, disse que ‘para fins de meditação é conveniente registrar-se que, do posicionamento voltado para a evangelização de cunho espiritual ético, a orientação pastoral dos últimos tempos timbra, na prática, pelo empenho ao crescimento humano e histórico da pessoa e da comunidade’.”

5. PALÁCIO ELOGIA AS MENSAGENS – Reportagem de *O Estado de S. Paulo* do dia 05/07/80, p.15

“A pregação do Papa João Paulo II pelo Brasil não é verde nem vermelha – é branca. Assim, ao menos, ela está sendo vista por alguns dos mais qualificados assessores do presidente da República. Para eles, a mensagem do Papa tem sido, ‘antes e acima de tudo’, uma mensagem religiosa.

Essa é a essência dos pronunciamentos do Papa, notava ontem um desses assessores, que tinha em cima de sua mesa a primeira página da edição de quinta-feira de *O Estado de S. Paulo*, assinalada em vários pontos.

O assessor destacou principalmente a passagem da missa celebrada pelo Papa no Maracanã, na qual ele disse: ‘Fique assim bem claro que o serviço excelente é essencialmente espiritual’, acrescentando que o serviço do padre ‘não é o do médico ou o do sindicalista’, mas ‘o de ajudar as almas a descobrir o Pai’. Assinalados estavam também os trechos nos quais disse que os pastores ‘se despojarão de toda ideologia político-partidária’ e que a Igreja dos pobres não quer servir a fins imediatos políticos nem quer que suas palavras e ações sejam usadas para tal fim.

Embora alguns órgãos de imprensa e alguns parlamentares opositoristas possam estar vendo nas preocupações manifestadas pelo Papa com a justiça social, com a dignidade do ser humano, com a poluição ambiental, colocações contra o governo, este está tranqüilo, segundo se colhia ontem no Palácio do Planalto. ‘Se essas são carapuças – notava um dos assessores do presidente –, o governo não tem por que vesti-las. Essas são também preocupações constantemente reiteradas pelo presidente Figueiredo.’

O Palácio do Planalto está vendo, assim com muita satisfação o desenrolar da visita do Papa. Tudo esta correndo bem, segundo o assessor do presidente, quer sob o ponto de vista operacional, a cargo do governo federal e dos governos estaduais, quer sob o ponto de vista das massas, ‘que estão se comportando muito bem’ (sem correrias, sem atropelos), quer sob o ponto de vista dos pronunciamentos até agora feitos pelo visitante, os quais, conforme a expectativa do governo, ‘se situam numa linha de reforço da missão espiritual da Igreja’.”

6. EMPRESÁRIO CONCORDA, MAS FAZ RESSALVAS – Reportagem da *Folha de S. Paulo* do dia 04/05/80, p.9.

“O presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Theobaldo De Nigris, disse, ontem, que concorda com as colocações feitas pelo Papa, durante o encontro que manteve com os operários no Morumbi. De Nigris se referia especificamente a dois tópicos do pronunciamento: o emprego não deve ser uma consequência secundária, mas o objetivo principal do desenvolvimento econômico; e de que não se pode deixar a distribuição da renda para um futuro incerto.

‘Espiritualmente é muito gostoso de ouvir essas palavras’, afirmou o presidente da FIESP, observando, contudo, que na prática as declarações do Papa são inviáveis.

Distribuir equitativamente a riqueza e gerar trabalho para todos, na opinião do empresário, seriam obrigações legítimas se a conjuntura fosse diferente: ‘Como podem os empresários atender a essas duas reivindicações se nem mesmo dispõem de condições seguras para a sua própria subsistência?’

Para De Nigris o pronunciamento do Papa ‘nos dá a nítida sensação de que estamos em outro mundo’, diferente do real, que é cheio de dificuldades: ‘O problema todo é querermos fazer algo sem termos a forma adequada de realização’, acrescenta.”

7. OS SINDICALISTAS CRITICAM O PAPA – Reportagem de *O Estado de S. Paulo* do dia 04/07/80, p. 17.

“O Papa João Paulo II deixou ontem no Morumbi opiniões e impressões diferentes em cada um dos trabalhadores que compareceram ao encontro. Incredulidade ou esperança de melhores dias para o País, suas palavras provocaram reações descontraídas entre os próprios dirigentes sindicais.

Olvio Dutra, por exemplo – presidente afastado do Sindicato dos Bancários de Porto Alegre –, garantia que o pronunciamento do Papa ‘abre um espaço para a ala progressista da Igreja’. Já o ex-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, Luís Ignácio da Silva, criticou a passagem do discurso em que o Papa condenou a luta de classes.

‘Não adianta falar de pobreza e de miséria, queremos as formas de acabar com elas’, comentou por sua vez Wagner Lino Alves, membro da comissão de salários do mesmo sindicato. Para ele, o encontro com João Paulo II ‘nada acrescentou’ aos trabalhadores mais conscientes: ‘Vamos sair daqui e voltar para os barracos nas favelas, para as ruas de lama e para as panelas vazias’, comentou, acrescentando que não pôde deixar de chorar ao ver o Papa beijar a empregada doméstica Magda Cândido Pinto. Ele previu, porém, que por parte do governo ‘nada mudará em função da visita do Papa. Isso só acontecerá com um milagre’, concluiu.

Maria das Graças Paulino, auxiliar de portaria da Assembléia Legislativa, achou que o encontro foi ‘uma maravilha, uma bênção do céu’. A mesma emoção era demonstrada por Sebastião de Barros Siqueira, operário que levou mulher e 10 filhos para ver o Papa, ‘com grande prazer’. Ladeado pela mulher, ele resumia a experiência: ‘Foi um acontecimento muito importante para nossas vidas e para nossa eternidade’.

Outro ex-diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, Rubens Teodoro de Arruda, afirmou que as palavras do Papa ‘vieram ao encontro da posição dos trabalhadores, que há muito vêm gritando com essas mesmas palavras para ouvidos que nunca as quiseram ouvir’. Seu colega Manoel Anísio Gomes tinha opinião diferente: ‘João Paulo II fala de maneira generalizada, sem realmente tocar nos problemas que realmente afligem os trabalhadores. O Papa tinha de tocar na sensibilidade da classe patronal e do governo, que nos mandam repressão quando pedimos pão’.

Se José Cicott, ex-diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André, afirmava que o ponto positivo da visita do Papa seria ‘apenas um alerta para os trabalhadores que ainda não estão totalmente conscientizados para a necessidade de mais justiça’, o sapateiro Lourival Gomes Caetano – que foi ao Morumbi acompanhado pela esposa e pela filha de pouco mais de um ano de idade – via na mensagem de João Paulo II ‘uma afirmação da fé no nosso catolicismo’, além de uma ‘forma de se evitar violência e fazer com que os empregadores respeitem os direitos dos operários’.”

CORTINA, Arnaldo – Reading process of religious discourse. *Alfa*, São Paulo, **34**: 11-27, 1990.

ABSTRACT: Pope John Paul's address to the workery of São Paulo city in Morumbi stadium on July 3, 1980 is the subject of analysis with the intention to study its inner structure which has been opened to various diverging readings. The process of interpretation emphasizes the ambiguity of the religious text, since each reader understands what is ideological convenient for ones purposes.

KEY-WORDS: Semiotics; narrativity; discourse; reading; interpretation and reading comprehension.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARROS, D. L. P. – *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo, Atual, 1988.
2. GREIMAS, A. J. – *Maupassant. La Sémiotique du Texte. Exercices Pratiques*. Paris, Du Seuil, 1976.
3. GREIMAS, A. J. – “Os Atuantes, os Atores e as Figuras” *In: CHABROL, C. (apr.) Semiótica Narrativa e Textual*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1977.
4. GREIMAS, A. J. et COUTÉS, J. – *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, Hachette, 1979.
5. GROUPE D'ENTREVERNES – *Analyse Sémiotique des Textes*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1977.
6. HOLANDA, A. B. – *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s/d, 1ª., 5ª impressão.

O DISCURSO CITADO NA FESTA DE MANUELZÃO*

Maria Célia de Moraes LEONEL**

RESUMO: O artigo examina a recriação de notas de A boiada (diário de viagem de Guimarães Rosa) referentes ao discurso direto em "Uma estória de amor". A retomada dessas anotações, ocorrendo preferencialmente no discurso citado das personagens, reforça a presença de regionalismos lingüísticos nessa instância, sem estabelecer a dicotomia entre o discurso citado e do narrador.

UNITERMOS: Regionalismo lingüístico; discurso citado; texto de Guimarães Rosa; "Uma estória de amor"; notas de viagem.

É praticamente impossível tratar de Guimarães Rosa sem mencionar as particularidades lingüísticas de sua produção. Os estudos sobre ela, de maneira geral, ainda que não direcionados para a análise da linguagem, referem-se aos regionalismos, eruditismos, arcaísmos, estrangeirismos, neologismos. Como assinala Pedro Xisto: "A linguagem de João Guimarães Rosa provirá, portanto, dos 'Gerais', em boa parte. Mas nas serranias ecoam vozes de toda parte. Vozes arcaicas, desde aquelas com que 'vocavit Adam animae viventis'. Vozes exóticas. Vozes ecumênicas. Vozes eruditas. Vozes requintadas. De circunstâncias. De essências. De quinta-essências" (9, p.21).

Neste caso, examina-se um procedimento rosiano na elaboração de "Uma estória de amor", novela de *Corpo de baile*, envolvendo a voz dos Gerais. Trata-se do modo de recriação, nesse texto, do discurso direto presente nas notas do diário denominado *A boiada*, dividido em dois blocos – *A boiada 1* (B1) e *A boiada 2* (B2) –, que se encontra no Arquivo Guimarães Rosa do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (4). Esse diário resultou de uma viagem realizada pelo escritor, em maio de 1952; à fazenda da Sirga em Minas Gerais, na região do rio de Janeiro, afluente do São Francisco, de onde acompanhou uma boiada a Araçá.

* Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada em 12/7/1988 na 40ª Reunião Anual da SBPC (USP – São Paulo).

** Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

No texto ficcional, através da metalinguagem, o discurso do narrador – em boa parte limitado à consciência do protagonista – volta-se para o falar dos habitantes das proximidades do rio de Janeiro, espaço diegético da novela: “Não falavam mole, como os do Centro, nem assurdado remancheado feito os do Alto-Oeste, sua terra. Falavam limpo duro. Eram diversos” (7, p.125). Sobre o modo de rezar dos convidados de Manuelzão, lê-se: “Que rezavam a continuação do têrço, cantado: as mulheres entoavam, os homens no cantarol baixinho, uns desferindo falsete, a vozeada junta semelhava linguagem de baiano, do Bom-Jesus” (7, p.121).

Como diferentes componentes da novela, os exemplos acima citados e outros mais constroem-se com a retomada de anotações de *A boiada*:

“Linguajar com muitas outras palavras: em vez de ‘segunda-feira’, ‘terça-feira’, era ‘*desamenha é dia-de-têrça, dia-de-quarta*’; em vez de ‘parar’, só falavam ‘*esbarrar*’ – parece que nem sabiam o que é que ‘parar’ significava; em vez de dizerem ‘na frente, lá, ali adiante’, era ‘*acolé*’, e ‘*acolé-em-cima*’, e ‘*p’r’acolé*’, e ‘*acoli*, *p’r’acoli*’ – quando era para trás, ou ali adiante de lado...” (7, p.125) (Grifos do autor.) Em *A boiada* está:

“Linguajar do Sertão:

esbarrar = parar

dia de domingo = domingo

dia de terça-feira, etc = terça-feira, etc.

acolé = na frente, lá, ali adiante

acolé em cima = lá em cima

acoli = para trás, ali adiante

pracoli = idem” (4, B2, p.49)

A percepção dessa diversidade fônica e léxica, manifestada pelo protagonista – que, como Guimarães Rosa, vinha de outro espaço, “do Maguiné” –, não impede, antes impele, a disseminação de “outras palavras” no texto ficcional. Isto ocorre não apenas no discurso direto: “– Antão, aqui a gente se aparta. Você vai p’r’aqui, eu p’r’ali, outro p’r’ali, êste p’r’acolé, outro p’r’acoli...” (7, p.186), mas também no do narrador: “Velho Camilo tinha vindo p’r’acoli, nem se sabia de donde” (7, p.142).

A forma *esbarrar* surge reiteradas vezes no diário de viagem:

“Eles ‘esbarraram’ = pararam, se detiveram. (Muito usado, aqui)” (4, B2, p.9)

“– Aqui nossa desnatação é muito apoucada. Até *esbarremos*... (esbarrar = parar)

Hoje, andamos entre 4 ou 5 léguas.

– Aquela aguinha onde nós esbarremo (sic) (onde nós paramos e descansamos hoje, durante uma hora)” (4, B2, p.44). (Grifo do autor.)

E na novela. “O padre não esbarrava de rezar no quarto, não se adormecia?” (7, p.140). Não se transcrevem aqui todos os momentos em que essa ou outras formas e construções foram recriadas na narrativa; registraram-se apenas alguns exemplos, dada a sua grande quantidade. Assim, no discurso direto ou citado da personagem:

“– Manuelzão, a gente não puderam vir antes, êste seo Vevelho dava testemunha: um boiadao que chegara e esbarrara, para travessar o rio, (...)” (7, p.123).

É bastante considerável, nas notas de *A boiada*, a presença do discurso direto. São registros acompanhados de travessão ou de aspas, ou dos dois sinais combinados, ou de outros indicadores, como o nome próprio, entre parênteses, em geral encerrando a nota: “O passo ou galope do cavalo é mais firme. ‘Mais machacá’ (Santana)” (4, B2, p.63). Embora esse tipo de anotação possa ser associado à fala sertaneja ouvida por Guimarães Rosa, é impossível saber em que medida isto ocorreu, como também é muito difícil avaliar o grau da elaboração por ele empreendida. O que importa é a forma dialógica do registro.

Assim sendo, ao efetuar-se a colação entre “Uma estória de amor” e *A boiada*, chama a atenção que notas dessa natureza renasçam na ficção preferencialmente no discurso direto.

Vocábulos, expressões, frases, diálogos inteiros criados/recriados na viagem ao interior mineiro, transfiguram-se na obra, mantendo a peculiaridade regional.

Uma fórmula de tratamento, registrada entre notas de conteúdos díspares, reforça, no tom regional, a submissão característica do agregado da fazenda, por sua vez reveladora da condição subalterna do protagonista, eclipsada e ao mesmo tempo presente nas suas divagações durante a festa, as quais ajudam a compor a reflexão sobre as relações de exploração econômica veiculada pela novela:

“– ‘Nhor?’ ” (4, B1, p.18).

“Se ocupava nisso (o velho Camilo) com um suspender de tristeza, caçava de sair fora da festa? (...)”

“– ‘Nhor?’ ” (7, p.166).

Duas variantes de uma mesma expressão anotadas em 1952 são retomadas no texto ficcional. Uma delas, num procedimento metalingüístico que revela novamente a percepção, pelo protagonista, do linguajar diverso:

“– Será dúvida” (4, B1, p.64).

“Sem um sorriso, sem se ressair, o velho Camilo oferecia auxílio, no desarream a montada. – ‘Será dúvida?’ – requeria sempre. A mesma fórmula, usava-a, um tom, às horas de comer, quando, deixando-se por último, se dirigia afinal à porta-da-cozinha, para receber seu prato feito: – ‘Será dúvida?’ ” (7, p.118).

A outra variante, com mais uma recriação dos textos de viagem, recupera-se no diálogo final da novela:

“A negra deu o recado: que êle pudesse ir.

– É dúvida? – Não.

Quando o dia estava perto de amanhecer, ...:

– Uai, é dúvida? – Não” (4, B1, p.53).

“O sol ainda não safu. Está clareando agora, *resumindo*” (4, B2, p.73). (Grifo do autor.)

“– Espera aí, seo Camilo...

– Manuelzão, que é que há?

– Está clareando agora, está resumindo...

– Uai, é dúvida?” (7, p.192-3).

Em *A boiada* está anotado:

“Da velha preta contadora de estórias:

‘bebida doce e bebida brava’ ” (4, B1, p.50). No plural, a expressão renasce na fala de Manuelzão:

“– (...) A festa é da Santa... Aqui tem bebidas doces e bebidas bravas...” (7, p.122). Como neste caso, outras construções são retomadas, mantendo-se parte do contexto lingüístico em que aparecem, com suas especificidades regionais:

“– Tem poucas môças lá, o povo vive tudo às *gatas* (por môça), (pra tomar...) (Aquiles)” (4, B2, p.55).

“Tinha môças à vontade, pra casamento e pra namôro (...) – ‘As bonitas? O povo vive tudo às *gatas*, por elas, p’ra tomar...’ ” (7, p.154).

“– ‘Eu fui lá pra baixo – como diz o negócio: *pedindo e furtando...*’ ” (4, B2, p.67) (Grifo do autor).

“Tinha vindo em ôco: – ‘E desci cá p’ra baixo, como se diz, como diz o negócio: *pedindo e roubando...*’ ” (7, p.125). (Grifo do autor.)

As modificações introduzidas, de algum modo reforçadoras da oralidade popular, repetem-se em outras oportunidades. Além disso, se no registro de viagem o grifo refere-se à fórmula sertaneja, é significativo verificar que ele se mantém mesmo quando a expressão sofreu transformação, o que reforça a constatação de que a Guimarães Rosa importava o processo de criação lingüística regional. Por isso, talvez, nem sempre os elementos grifados no texto ficcional apresentam-se assim nas anotações de viagem, ocorrendo também o contrário.

Outros exemplos, em que a construção frasal foi aproveitada, podem ser arrolados:

“– Não quer casar?

– Não. Já passei do rumo...” (4, B1, p.56).

“– ‘Seo Camilo, o senhor também não se casa? – Já passei do rumo...’ ” (7, p.157).

Na recriação que se segue, evidencia-se também a semelhança no nível sonoro do signo que substitui o antropônimo *Luiza*, reiterando o sibilo da frase:

“A mãe da meninazinha com a maleita:

– Vim soprar arroz para a comadre Luiza...” (4, B1, p.27).

“– ‘Vim soprar arroz p’ra sa dona Leonísia...’ ” (7, p.133).

A intenção de fixar no discurso ficcional uma construção peculiar pode ter contribuído para a intercalação da narrativa acerca da morte da *sussuarana-do-lombo-prêto* por duas mulheres:

“Geralista:

– Tem onça? Vocês têm medo?

– ‘A gente tem remorso delas não’ ” (4, B1, p.18-9).

“– ‘Vocês não têm medo de onça?’ Essas respondiam: – ‘A gente tem remorso delas não’ ” (7, p.141).

Os casos de recuperação frásica são numerosos. Refundidas, duas anotações surgem num diálogo de muitas vozes, revelador da atmosfera de libertação que o *romanço* do velho Camilo provoca:

“LAÇO: – Eu gosto de ver a argola (do laço) estalar no pé-do-chifre e o trem pular pra riba” (4, B1, p.57).

“(Chico Carreiro): – Eu gosto, por demais, de ajudar numa saída de gado... Vadiar com os companheiros...” (4, B2, p.1).

“– Laço lação? Eu gosto de ver a argola estalar no pé-do-chifre e o trem pular pra riba!

– Aprecio, por demais, de ajudar numa saída de gado. Vadiar mais os companheiros...” (7, p.192)

Há também a reformulação popularizadora da fala e contrafala, ambas grifadas, o que não acontece em *A boiada*:

“(Aquiles):

– Você vai trabalhar na roça?

– Agora, não. Agora eu vou ajudar o povo a tirar o gado” (4, B1, p.80).

“Ali perto, sobre assim, outros davam pergunta e resposta: – ‘Oi, Aquiles, cê rompe na roça?’ ‘– Agora, não. Amanhã eu fico, vou ajudar o povo a tirar o gado...’ ” (7, p.176) (grifo do autor).

O diálogo de doze linhas da página 171 de “Uma estória de amor”, encerrado em aspas como uma citação de citações, é todo ele transfiguração de *A boiada 1*. As modificações recebidas na ficção são poucas: *seu Zé* dá lugar a *seu Sejasmim*, atestando a preferência pelo antropônimo singular; *trouxe* passa a *truxe*.

Já a comparação entre as duas versões da última fala mostra que também a elipse da forma verbal *anda*, constatada tanto na primeira (5, p.219) quanto na segunda edição (6, p.135), ocorre como intervenção criadora no registro do diário em que não havia omissão:

“– Eu sabia que ela anda por lá, na beira das Pedras” (4, B1, p.17).

“– Eu sabia que ela por lá, na beira das Pedras” (7, p.171).

Nas coletâneas posteriores esse tipo de construção se acentua, verificando-se em *Corpo de baile* em quantidade mais reduzida, como no exemplo: “Agora a gente ouvia a risada alegre do Promotivo, ele também na cozinha, (...)” (7, p.137).

Mas, a propósito do diálogo acima referido, o narrador comenta: “Manuelzão escutava aquelas frases, a um modo esquipáticas, soavam como um relato de outros tempos” (7, p.171).

O exemplário aqui reunido é apenas uma amostra reduzida das ocasiões em que, nos diálogos da novela, a dicção sertaneja relaciona-se ativamente com o discurso direto de *A boiada*. Mais raramente nota-se a ocorrência de procedimentos diferentes, ou seja, a incorporação, no discurso do narrador, de nota que se refere à fala. No exemplo que se segue tem-se ainda um tipo de recurso metalingüístico comum na obra rosiana:

“A comitiva tem de levar água em ôdres (de couro) – ‘borracha’. É um saco de sola – Ele está dependurado aí, nalgum alto, na beirada de casa” (4, B1, p.78).

“O fim do sol ainda dava nas paredes dos ranchos dos vaqueiros – nas beiradas delas estavam pendurados os sacos de sola – as ‘borrachas’, os bogós. Nesses ôdres de couro, tinha-se de levar a água para a gente beber, (...)” (7, p.171).

A disseminação de componentes da linguagem regional no texto rosiano salta à vista desde *Sagarana*, onde, muitas vezes, se destacam pelo grifo, o que ocorre em “Uma estória de amor” de modo mais reduzido. Nesta novela, todavia, o regionalismo lingüístico nos diálogos é reforçado pela retomada do discurso direto fixado nos textos de viagem, no discurso citado das personagens.

Mesmo levando-se em consideração os efeitos da elaboração literária já nas notas de *A boiada*, não se descarta a forte presença do “linguajar do sertão”. Tratando-se, portanto, de alguma maneira, da linguagem de outro, abre-se, no texto ficcional, a possibilidade da dicotomia discurso citado/discurso do narrador. A divisão não se manifesta, é sabido, em virtude da assimilação profunda dos regionalismos e dos demais recursos expressivos através de procedimentos já levantados e classificados por vários estudiosos. Em “Os vastos espaços”, Paulo Rónai lembra que Guimarães Rosa, apesar de ter surgido na literatura brasileira como regionalista, não usou nenhuma das três técnicas que servem ao regionalismo: linguagem regional empregada indistintamente no texto todo, ou só nas falas das personagens ou substituída por uma linguagem convencional. “A quarta solução, adotada por ele, consistia em deixar as formas, rodeios e processos da linguagem popular infiltrarem o estilo expositivo e as da língua elaborada embeber a linguagem dos figurantes” (4, p.xli). Tal solução garante, nas duas instâncias (discurso direto e discurso indireto), a harmonia e a estranheza na totalidade do texto.

O modo detectado, todavia, intensifica o aspecto documental no plano da expressão. Essa ênfase se reproduz em outros níveis de “Uma estória de amor”, como na construção das personagens, em elementos da fábula, na ambiência social, no espaço.

O embasamento regional na obra rosiana – como evidencia Antonio Candido des-

de seu texto de 1946 sobre *Sagarana* –, “transcende a região” (1). Já os estudos que se fixam na produção de Guimarães Rosa e também em determinados elementos do Arquivo do escritor, entre outras conclusões, demonstram que a documentação, no que se refere à vida sertaneja, é ainda maior do que se supunha.

LEONEL, M. C. de M. – The quoted discourse in Manuelzão’s feast. *Alfa*, São Paulo, **34**: 29-35, 1990

ABSTRACT: The article examines the recreation of the notes from A boiada (the diary of the travel of Guimarães Rosa) referring to the direct speech in “Uma estória de amor”. The resuming of such notes, mainly occurring in the direct speech of the characters, reinforces the presence of linguistic regionalisms at that instance without establishing the dichotomy between the direct speech and that of the narrator.

KEY-WORDS: Linguistic regionalism; direct speech; Guimarães Rosa’s text; “Uma estória de amor”; travel notes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CANDIDO, A. “Sagarana”. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 21 jul. 1946. *Apud* COUTINHO, E. de F., org. – *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1983. p. 243-7 (Fortuna Crítica, 6)
2. LEONEL, M. C. de M. – *Guimarães Rosa alquimista: processos de criação do texto*. São Paulo, FFLCH/USP, 1985. (Tese Dout.) mimeo.
3. RÓNAI, P. – Os vastos espaços *In*: ROSA, J. G. – *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969. p. xxix-lviii.
4. ROSA, J. G. – *A boiada 1 e A boiada 2*. Arquivo Guimarães Rosa, Instituto de Estudos Brasileiros/USP.
5. ——— – Uma estória de amor. *In*: ——— – *Corpo de baile; sete novelas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956. v.1.
6. ——— – Uma estória de amor. *In*: ——— – *Corpo de baile; sete novelas*. 2ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960. p.84-152.
7. ——— – Uma estória de amor. *In*: ——— – *Manuelzão e Miguilim; Corpo de baile*. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970. p.107-93.
8. VASCONCELOS, S. G. T. – *Baú de alfaias*. São Paulo, FFLCH/USP, 1984. (Diss. Mestr.) mimeo.
9. XISTO, P. – À busca da poesia. *In*: ——— – *et alii Guimarães Rosa em três dimensões*. São Paulo, Cons. Est. de Cult., 1970. p.7-39.

READING STRATEGIES – FROM L₁ TO L₂.

Maria Inez Mateus DOTA*

ABSTRACT: This paper intends to present a selection of the most useful reading strategies for the typical ESP students in Brazilian universities, showing whether the readers use them in their native language or not, the way the teacher should develop these strategies in the classroom, the problems involved in their use and the reasons for using them.

KEY-WORDS: Reading strategies; native language (L₁); foreign language (L₂); ESP (English for Specific Purposes).

1. INTRODUCTION

Throughout the world reading in a foreign language is often required for academic studies, professional or personal progress. It is common to hear though, especially from English teachers, that most students can not cope adequately with their reading tasks in a foreign language (L₂). Their understanding seems to be less and their speed slower than in their first language (L₁).

Researchers have discussed about the relation between first and second language strategies and they have come to different conclusions. Alderson claims that “only moderate to low correlations have been established between reading ability in the first language and reading ability in the foreign language, and that proficiency in the foreign language may be more closely associated with foreign language ability” (1, p. 20). Sarig goes deeply into the topic showing the results of Hebrew (native language) reading process transferred to English (foreign language) reading. She classifies the learners’ strategies and analyzes them according to four general types of moves (responses) made by the readers in both languages: (a) technical aid, (b) clarification and simplification, (c) coherence detection, and (d) active monitoring of one’s text processing (9, p. 111). Sarig concludes that the process of reading in the

* Departamento de Ciências Humanas – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP – 17100 – Bauru – SP.

native language appears to transfer to the foreign language as far as main ideas analysis and overall message synthesis tasks in academic texts are concerned. She also states that the individual's reading moves are unique, that is, there is a personal reading strategy and there is no easy formula for making the right moves.

For the purpose of this paper, I will make the assumption that the students have some reading strategies in L_1 (Portuguese) and that it is possible to transfer these strategies to L_2 (English).

I will also make the assumption that there is a set of strategies that seems to be most useful in L_2 , as far as the typical ESP (English for Specific Purposes) students in Brazilian universities are concerned. By typical ESP students is meant false beginners who have usually taken a general English course for four years on average. They do not have a good knowledge of the language structure and their vocabulary repertoire is very restricted. English is a compulsory subject in their curricula.

Therefore, this paper attempts to present a selection of the most useful strategies for ESP students, showing whether the readers use them in L_1 or not, the way the teacher should develop these strategies in the classroom, the problems involved in their use, if there are any, and the reasons for using them.

2. SELECTION OF READING STRATEGIES

It seems that direct instruction on reading might be helpful for two kinds of students: (a) students who possess efficient reading strategies in their language but do not use them in the second language or (b) students who never developed efficient strategies in their first language (Krashen, 6, p. 138). In this way an analysis of the selected strategies is relevant here in order to check the possibility of transferring these strategies from L_1 to L_2 and the importance of their use in reading comprehension in L_2 .

2.1. Skimming

The teacher can show the readers that they use skimming while looking at a magazine or newspaper, in their native language. Therefore, students should be encouraged to transfer this strategy to L_2 .

Skimming consists of a rapid look over a text in order to extract some general ideas from it. In this way a page can be covered in a matter of seconds. Since skimming requires an overall view of the text, the teacher can develop this strategy by training the students to look at some prominent parts of a passage, i.e. titles, sub-titles, first and last sentence of each paragraph and non-linear information (if there is any). As skimming is related to speed, the teacher can fix a time limit for a given activity. However, students "should be motivated not to compete with one

another, but to show some progress of their own reading speed” (Nuttall, 8, p. 41).

In order to motivate the students to use this strategy, the teacher should make them aware of its importance in reading comprehension, showing them that skimming can help them decide whether an article or a research paper relevant to be read. Therefore, it helps the reader to select a text or part of it, that is worth spending time on.

Teachers may face some problems while training skimming, especially at the beginning of the course. The most usual one seems to be that students feel insecure about the general ideas of the text because they are used to looking at every word. One way of minimizing this problem seems to be the use of texts with a great amount of non-linear information and cognate words. Also their knowledge on the subject of the text predictions on the topic appears to help students to deal with skimming more successfully. The other strategies mentioned, i.e. use of non-linear information, cognates and prediction will be analyzed further in this paper.

If students take the text “Visual Display Units” (see appendix), they should be encouraged to make some predictions on the topic of the text, before reading it. Also, they should be asked to look at the cognate words while skimming the text. So, the skimming exercises can be:

- (a) What is the text about?
- (b) What devices can be included in a visual display unit?
- (c) Which of these topics are dealt with in the text?
 - storage of data
 - shape of visual display units
 - application of visual display units
 - the use of visual display units in the past decade

2.2 Scanning

When the students use a Portuguese monolingual dictionary, they are scanning. So they can also search for a piece of information in a foreign language. It is vital to make the students aware of the use of this strategy (and others as well) in real life. They should realize that scanning can be used in order to search for a name or a date, or to check if a certain text is suitable for the purpose they need it. The teacher should point to the students that if they read all the texts in the same way, they are wasting time. The process of teaching how to use this strategy is similar to that of skimming. Students should be invited to glance rapidly over a text in order to look at the table of contents of a book and check whether a certain topic is dealt with in it.

Students should be taught that scanning can be used together with skimming. One can skim through an article to get the main ideas and then read it more careful if it is of interest. After that it is possible “to scan the same article in order to note down a figure or a date which is relevant” (Grellet, 2, p. 19).

Regarding the teaching of this strategy, it seems that it is easier to deal with scanning than with skimming. Students usually link scanning to authentic situations, such as looking for some information in a encyclopedia or an ad in a newspaper, they soon internalize the use of this strategy.

In the text “Visual Display Units” the students can be asked to run their eyes over the text in order to search for some specific points. The exercises can be:

- (a) Find out the type of camera that can be used in visual display units.
- (b) Does the text have any information on light pens?
- (c) Does the text comment on the application of visual display units?

2.3. Predicting

A great part of compulsory subject ESP students have no particular desire to read, when the course begins. In order to attack this attitude a good strategy is a sort of “warming up” session before reading the text, as an attempt to motivate the students. This strategy can be developed in the form of predictions as Scott (1981) and Holmes (1982, a) have proposed. It seems that the students are not used to this strategy in L₁. So, the students can be asked to predict what topics might be discussed in a certain text. The teacher gives them some back-ground information such as author, date and source of the text. The points brought up by the students are written on the blackboard and they may be checked either after the first reading or at the end of the whole reading process.

Grellet calls this strategy anticipation. She sees it as “a psychological sensitizing aimed making the students think about the subject of the text and ask themselves some questions” (2, p. 18). It is a form of consciousness-raising in the reading process, because the point is to make the students aware of what they know, what they do not know and what they wish to know about the topic.

Another way of dealing with this strategy is to give the students “unfinished passages to complete or going through the text little by little, stopping after each sentence in order to predict what is likely to come next” (Grellet, 2, p. 17). The students enjoy these types of exercises, because they keep them motivated, trying to guess what is going to happen next.

One may argue that the problem with prediction is that students might get frustrated when they realize their predictions are not in the text. However, they should understand that prediction by itself can not elucidate the whole context. It is one of the ways of reducing uncertainty. The students should be aware that there are other strategies they can use to detect meaning. The object of prediction is “to encourage the reader to think about the text before reading it intensively, to form some kind of hypothesis about the text and to measure the text content against constantly changing hypothesis” (Holmes, 4, p. 13).

In the text “Visual Display Units”, the students should be encouraged to look at the title and from their background knowledge predict what topic(s) might be discussed in the text. In such a specialized area, i.e. computing, the students can easily anticipate the text topics. In this case the students’ predictions might be:

- (a) features of visual display units;
- (b) uses of visual display units.

The teacher can also give the students a list of words and ask them to predict whether these words will occur in “Visual Display Units” or not:

teleprocessing
light pen
image
tapes
screen
manager

Afterwards, the students can discuss the reason for their choices and then check the words in the text.

2.4. Looking for cognates

Within an ESP approach it is vital to rely as much as possible on what the learner already knows. When an ESP course begins, a great part of students are not aware that English and Portuguese have so many words in common. They do not look for cognates in L₁. Thus, “it can be very encouraging to realize that one knows a lot more English words than on initially thought” (Moreira, 7, p. 37). The students usually question about the danger of marking false cognates, because that was what they were usually taught in high school. The point is to concentrate on the cognates (or transparent words), trying to guide the learners so that they can “see through” what at first looks like a foreign word.

Before starting using cognates, it is important to stress that there are some degrees of transparency. Looking at the text “Visual Display Units”, the reader might see that “visual” and “camera” are exactly the same in Portuguese, whereas words like “form” and “future” are nearly the same, “temporary” and “applications” present some more marked differences, “receiver” might require some guessing to be recognized as “receptor”. This strategy can be dealt with in conjunction with affixation so that “-tion”, “-er”, for example, can become clearer and connected with the corresponding Portuguese affixes. The teacher must stress the high frequency of these words in technical/academic texts, which make great use of Latin and Greek words, showing the students the value of cognates in building vocabulary. In “Visual Display Units” 59% of the content words are cognates. It can be classified as a very accessible text because ESP teachers share “the opinion that

about 30% of content words in a text must be cognates in order to make the text accessible for a student beginning an ESP course” (Holmes, 5, p. 23).

A good reason for working with this strategy is that it motivates students, since it makes possible for them to get to the main points of the text, even if their vocabulary repertoire is restricted. “It helps students to augment their vocabulary rapidly and painlessly” (Holmes, 5, p. 19).

One problem in dealing with cognates is that students make some misrecognitions regarding morphology or syntax. In this way they can translate a cognate word as a noun when it is a verb in the text, for example. However, they can be trained to take some advantages of morphological and syntactical clues in the text, as the course progresses.

As to the text “Visual Display Units”, after an explanation about the degrees of transparency, the students can be asked to:

- (a) read the text and underline all the known words;
- (b) separate those that have a similar word in Portuguese.

2.5. Looking for non-linear information

The students usually try to read the text word-by-word, and only later begin looking at the tables and graphs where most of the information can be found. If they are students of human sciences, they may never think of looking at the graphs. The teacher should comment “on the relationship of the non-linear information and the main aim and content of the text” (Holmes, 3, p. 5). The students must be aware that in some types of texts, such as instructions for operating machines or descriptions of biological structures, the non-verbal information is in fact fully integrated with the rest of the text. The text explicitly refers to it and it can not be understood without it.

According to Nuttall (8, p. 53), the ability to interpret diagrams, graphs, etc, is largely independent of language, so that this strategy can readily be transferred from L_1 to L_2 contexts. To encourage this transfer is to stress the positive contribution that the students bring to the task of making sense of the new language. It seems, however, that Brazilian students are not taught this strategy in L_1 . There is even a tendency to skip all the information presented in the form of graphs, tables and diagrams.

The non-linear information is useful for the teacher because it makes possible a number of techniques for promoting and checking comprehension. Transfer of activities can occur in relation to other texts that do not have non-linear information, as is the case of “Visual Display Units”. If the students are trained in looking at graphs, tables and charts, they can easily express the text content through non-linear information. They can build a chart as follows:

Visual Display Units	
general feature	tubo de raios catódicos
details	1. caneta seletora 2. câmera de 35 mm
uses	1. atualização de contas bancárias 2. correção de desenhos gráficos 3. consulta a arquivos 4. sistema de reserva de lugares

Other types of exercises can be developed with different kinds of texts as, for example, matching texts and diagrams. The teacher gives the students a number of texts and their diagrams, separately. The students are supposed to say which text relates to the diagram. They feel really motivated during this activity.

2.6. Looking for repeated words

It seems that Brazilian students do not use this strategy when reading in L_1 . The teacher should ask the students to look at the text and make a list of words which are important in their opinion (not cognates). Thus, the repeated content words can be taken as key words in the text.

One way of making students familiar with key words is to use the same type of texts frequently, e.g., texts on computing. Looking for repeated words may be difficult at the beginning, but after some practising, it will be easier to locate and understand these words. One problem that may arise is the attitude that certain words in a text are key words and others are not. This may lead to an empty discussion. The teacher should make the students aware that in some texts certain words will occur frequently and they must be prepared for this. Therefore, "if a headline gives clues as to the content of a text it is useful when predicting probable content to make a few predictions as to probable key words" (Moreira, 7, p. 27).

Regarding the text "Visual Display Units", an exercise on key words can be:

- (a) Examine the title of the text and then predict 4 key words in English or in Portuguese.
- (b) Skim the text for main points comprehension.
- (c) Which key words are more important for understanding the text?

In the case of the exercise above, the students are using, at least, three strategies together – looking for key words, skimming and predicting, one complementing the other.

2.7. Flexibility

“Research has shown that one of the main characteristics of a good reader is his flexibility. He will vary his speed, and his whole manner of reading, according to the text and according to his purpose in reading it” (Nuttall, 8, p. 34). One may say that Brazilian students have some flexibility in reading order in L_1 , when they read the newspaper, for example. They make their choices regarding sections and they spend more time reading some articles than others. People do not have time read everything and students must be aware that flexibility can also be used to save time in L_2 reading.

Of course, this process needs training, but such flexibility that the readers already have in L_1 can be developed into the strategy of looking at a specific section (e.g., graphs and tables) and then decide on what they are going to read. In this way the students should be motivated to improve their reading speed in L_2 . Their progress depends on their understanding of the reasons for what they are doing.

Flexibility can also be taken as flexibility of reading strategies. The teacher may assume that students tend to read all texts in the same way. It is obvious that being aware of the function of a passage is vital to its comprehension. Therefore, the students should be led to find out whether the text aims at convincing the reader, giving him information, asking him for something, etc. If they are able to detect the right kind of text, they will probably know the adequate strategies to tackle it.

The way the text is presented (print, layout or source) may give some hints of its function, and the students should take advantage of these non-linguistic features in reading comprehension, as emphasized above,

The students can also be led to looking for rhetorical functions such as definitions, descriptions, classifications and exemplifications in order to get to the function of a text, and then select the appropriate strategy to deal with it. A description is normally used for objects or situations. In “Visual Display Units” the process of description is corroborated by the usual use of verbs in the present tense as “vary”, “have”, “are”, “include” and so on, since the purpose of this text is to inform the reader about specific devices in the computer field.

In this way, the students should be guided to notice that, if the description of a visual display unit interests them, they can opt for detailed comprehension afterwards. If not, a skimming done at the beginning will suffice. In case they are only interested in knowing the type of camera used in visual display units, for example, they will make use of scanning. Thus, the reader will vary his strategies according to his purpose for reading a text.

2.8. Selectivity

Students may not be able to select the appropriate parts of a text in order to grasp its meaning easily, unless they are trained to do so. The teacher can ask the students to skim first and then re-read carefully the more important sections as, for example, the introduction, the conclusion, the first sentence of each paragraph, the headings and sub-headings. Selectivity is also related to the reading of articles in a magazine. The students may use selectivity in order to choose an article and then skim it or read it in detail. This is how they act in real life, while reading in L_1 .

This idea of selectivity can be explained to the students in the form of a metaphor in order to make them aware of the importance of this strategy in reading comprehension. The text can be compared to a supermarket. When one goes to a supermarket nowadays, one can not buy everything he wants, since the prices are extremely high. So, the buyer has to select the goods which are really necessary. Thus, an analogy can be drawn regarding the reader. He should select the main parts of the text in order to grasp its meaning. The metaphor mentioned above can be expressed in a drawing shown to the students on the blackboard or as a picture (see figure below).



3. CONCLUSION

The discussion presented here does not attempt to cover all the items related to reading strategies in L_1 (Portuguese) and in L_2 (English) and to the possibility of transfer from one to another. It simply analyzes a selection of strategies taking into consideration the assumptions that Brazilian students may (or may not) have some of these strategies when they enter an ESP course in a university. There is an enormous open field for research in the area regarding the transfer of reading strategies from L_1 to L_2 , as Sarig herself has pointed out.

In regard to the analysis made here, one may conclude that 50% of the selected strategies for L_2 do not occur in L_1 reading process, as shown in the table below.

Selected reading strategies	L_1	L_2
1. skimming	X	X
2. scanning	X	X
3. predicting		X
4. looking for cognates		X
5. looking for non-linear information		X
6. looking for repeated words		X
7. flexibility	X	X
8. selectivity	X	X

This means that the teacher should work intensively in order to (1) motivate the transfer of strategies from L_1 to L_2 and (2) develop reading activities to train the strategies students do not possess.

It seems relevant to make students aware that the strategies analyzed here are not used in isolation. They form sets of abilities required for coping with reading tasks in a foreign language.

There is one point that seems to be valid in every situation involving reading strategies: the importance of discussing them with the students, so that they can make their choices individually, become conscious of their own reading processes and try to improve them. The role of the teacher is to stimulate the development and use of efficient meaning-getting strategies in reading.

APPENDIX

VISUAL DISPLAY UNITS

They vary in design, but all have a cathode ray tube on which to display the output in temporary form. The simplest units have a fifteen-character keyboard enabling the user to enter coded messages to the computer system; the responses to which are displayed on the screen. More sophisticated units include a 35 mm camera, for permanently recording data displayed, and the facility to use a light pen. These light pens enable the user to display an image, say, a drawing, on the screen and to alter the drawings by moving the pen over the surface, erasing the existing lines and inserting the modifications. This application is of use to designers who may express a design in digital form by using the co-ordinates and amend any aspect which is not satisfactory.

Companies are designing and running systems using these displays for applications such as the display and updating of customer's accounts, the retrieval and amendment of drawings and graphs, immediate interrogation of files, seat reservation systems, and a number of others. Much of the information nowadays presented to managers in printed form will, in the future, be obtained by the use of visual displays. The manager of the future will come to regard a desk-top television receiver as having the same importance as today's telephone.

(Taken from *Computers for Commercial Students* by E. A. Bird. In: *Inglês para processamento de dados* by T. P. Galante & E. M. Pow)

DOTA, M. I. M. – Estratégias de leitura – de L_1 para a L_2 . *Alfa*, São Paulo, **34**: 37-48, 1990.

RESUMO: Este trabalho propõe-se apresentar uma seleção das estratégias de leitura mais úteis aos alunos de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, mostrando se os leitores as usam em língua materna, como também a maneira com que o professor deve desenvolver estas estratégias em sala de aula, as razões de seu uso e os problemas daí decorrentes.

UNITERMOS: Estratégias de leitura; língua materna (L_1); língua estrangeira (L_2); Inglês Instrumental.

REFERENCES

1. ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. – *Reading in a foreign language*. London, Longman, 1984.
2. GRELLET, F. – *Developing reading skills*. Cambridge University Press, 1985.
3. HOLMES, J. – Stages, strategies and activities. *Working paper*, São Paulo 4, 1982a.
4. HOLMES, J. – The importance of prediction. *Working paper*, São Paulo 5, 1982b.
5. HOLMES, J. – Snarks, quarks and cognates: an elusive fundamental particle in reading comprehension. *The ESspecialist*, São Paulo 15:13-40, 1986.
6. KRASHEN, S. D. & TERRELL T. D. – *The natural approach*. Oxford, Pergamon Press, 1983.

Alfa, São Paulo, **34**: 37-48, 1990.

7. MOREIRA, V. B. *et alii*. – Vocabulary acquisition and reading strategies. *Resource package*, São Paulo, 4, 1986.
8. NUTTALL, C. – *Teaching reading skills in a foreign language*. London, Heinemann Educational Books, 1982.
9. SARIG, G. – High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In DEVINE, J. *et alii* – *Research in reading as a second language*. Washington, D. C., TESOL, 1987, P.105-120.
10. SCOTT, M. – Reading comprehension in English for academic purposes (EAP). *The ESPecialist*, São Paulo, 3: 41-51, 1981.
11. SCOTT, M. – Research design for ESP. *The ESPecialist*, São Paulo 11: 26-34, 1985.

ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES I

Lourenço Chacon JURADO FILHO*

RESUMO: Tratar da questão das unidades lingüísticas tem sido objeto de poucas contribuições para a atividade de formação de professores. Tento, neste artigo, dar algumas indicações sobre como conceber uma unidade através da qual seja possível levar a cabo essa atividade. Essa unidade é o texto.

UNITERMOS: Texto; lingüística e ensino de português.

1. PONTO DE PARTIDA

Para muitos, ainda hoje parece não haver dificuldades em se desenvolver um projeto de trabalho com a língua portuguesa; afinal, não só o projeto enquanto proposta como a própria consecução do trabalho podem ter como bússola e guarida uma tradição que há muito dirige a atividade e a própria reflexão sobre a língua portuguesa.

De acordo com essa tradição, o trabalho com a língua tem natureza essencialmente prescritiva, consistindo sobretudo em eleger dentre inúmeras manifestações lingüísticas aquelas que configuram o “bom uso” ou o “uso correto” da língua.

No entanto, a utilização da língua se orienta por critérios que muito pouco, ou nada, têm a ver com correção – pode-se, aliás, nesse sentido, quando muito pensar em usos regulares ou usos circunscritos a determinados propósitos. Ao não considerar, pois, a correção como critério organizador e legítimo da reflexão sobre os fatos lingüísticos, um projeto de trabalho com a língua portuguesa deve, com prioridade, definir a concepção de língua sobre a qual se assenta.

Não é fácil realizar essa tarefa. A língua é um fato de linguagem, assegura-se. Mas já se disse da linguagem ser de natureza psicológica ou social. De natureza histórica ou mesmo biológica. Poder-se-ia entender como necessário pensar a língua sob todos esses aspectos.

* Departamento de Lingüística – Universidade Estadual de Campinas – 13100 – Campinas – SP.

Contudo, ao pensar a língua em sua constante transformação, concorrendo para a constituição e manifestação da subjetividade e produzindo ainda a própria representação do corpo social, os aspectos de natureza histórica da linguagem sobrepõem-se necessariamente aos demais. É nesse sentido que serão aqui priorizados.

Portanto, a língua será concebida como produto histórico inacabado, ao mesmo tempo lugar da constituição de subjetividade e instrumento de ação social.

2. PARTIR DE QUE PONTO?

Há várias unidades por meio das quais a análise da língua costumeiramente se faz. Referimo-nos não só às unidades de análise utilizadas pelos gramáticos como também às aquelas de mais alto nível de formalização que os lingüísticos têm procurado estabelecer. Seja no que se refere a sua natureza formal, seja no que se refere a sua significação, porém, raras vezes essas unidades transcendem os limites da frase.

As pesquisas recentes em Lingüística tendem, contudo, a ver cada vez mais o texto como unidade central de organização dos elementos da língua. Nesse sentido, qualquer produção lingüística, oral ou escrita, constitui um texto.

Não se vê, todavia, o texto como mera soma ou justaposição de unidades de análise lingüística, tais como palavras, orações, períodos – o texto, aliás, nem sequer é definido em função de sua extensão. Vê-se, antes, o texto como unidade cuja estruturação interna responde a processos relacionados não só a fatores de ordem formal como também – e fundamentalmente – a fatores que têm a ver com a sua exterioridade. Ou seja, a organização interna do texto responde a processos que devem ser buscados em duas direções: na sua existência interna, propriamente lingüística, e na qualidade daquilo que flui da exterioridade. E aí língua e história se articulam.

Trabalhar com a língua é, em suma, trabalhar com as unidades que manifestam sua organização, quais sejam, os textos. Um trabalho dessa natureza deve, pois, ater-se prioritariamente ao estudo da produção textual, trabalho esse inseparável do da leitura.

Dado que o texto resulta de uma articulação específica entre material lingüístico e processos históricos, seu estudo se caracteriza justamente por detectar os elementos que atuam em sua construção e, logo, possibilitam tratar de sua significação.

Pode-se desse modo, ao se analisar a produção textual – e ao se produzirem textos –, não apenas exercitar o domínio da estrutura e do funcionamento da língua, como também, e principalmente, estender a reflexão sobre o papel e a própria natureza da linguagem.

3. COM QUEM E PARA QUE VAMOS?

Na medida em que se entende a língua como produto histórico inacabado, que funciona ao mesmo tempo como lugar da constituição da subjetividade e como ins-

trumento de ação social; na medida em que se vê no texto a unidade privilegiada de análise lingüística, a unidade que possibilita de modo exemplar apreender a relação entre os elementos da língua e os processos históricos, o estudo da língua passa necessariamente a ser um estudo crítico, pela razão mesma de que a análise da produção textual nada mais é do que a reconstituição de processos que estão presentes na organização textual e que permitem falar da significação de qualquer produção lingüística.

Pode-se atribuir um caráter subjetivo à produção textual; com efeito, a concretização de um texto é de responsabilidade de um sujeito. Não se pode, contudo, ignorar o caráter histórico dos elementos envolvidos nessa produção; sujeito, inclusive.

Esse fato adquire particular importância quando está em jogo a formação de professores. Em se tratando de futuros profissionais catalizadores e co-participantes do processo de conhecimento, nada mais necessário em sua formação do que o estudo do caráter histórico de sua subjetividade e dos processos de linguagem que a possibilitam. Para tanto, nada mais exemplar do que o trabalho com a produção textual.

É nesse sentido que tal estudo e tal trabalho não podem perder de vista o papel de instrumento de ação social que a língua exerce. Quando está em causa a prática pedagógica (duplamente presente no caso da formação de um novo professor), a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua só valerá a pena na medida em que promover o exercício crítico da ação social.

JURADO FILHO, Lourenço Chacon – Some principles to work with Portuguese Language in courses of formation of elementary school teachers. *Alfa*, São Paulo, **34**: 49-51, 1990.

ABSTRACT: To deal with the question of the linguistic unities has been a matter of few contributions to the Portuguese teaching work. Here, I've tried to give some indications about how to conceive an unity which is possible to carry this aim. The text has been the unity I have proposed to be worked with.

KEY-WORDS: Text; Portuguese teaching and Linguistics.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BENVENISTE, E. – *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional, 1976.
- CANDIDO, A. – “A passagem do dois ao três (contribuição para o estudo das mediações na análise literária)”, Separata da *Revista de História*, nº 100, São Paulo, 1974.
- COURTINE, J. J. – “Définition d'Orientations Théoriques et Construction de Procédures en Analyse du Discours”, *Philosophiques*, Vol. IX, número 2, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. – *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.
- ORLANDI, E. P. – “Segmentar ou recortar”. In: *Série Estudos 10: Lingüística: questões e controvérsias*. Uberaba (MG), Publ. do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS

Manoel Luiz Gonçalves CORREA*

RESUMO: O presente artigo procura traçar um panorama do trabalho do professor no magistério de 1º e 2º graus, buscando mostrar em que condições ele toma contato com as contribuições vindas de outros centros irradiadores de conhecimento, especialmente com aquelas vindas da universidade. Estabelecido o contexto no qual o professor atua e no qual toma contato com essas contribuições, o artigo trata, ao mesmo tempo, da confusão corrente entre o uso da expressão "Língua Portuguesa" como disciplina curricular e o seu uso como objeto de estudo, e do descompasso entre as concepções por professores de 1º e 2º graus e na circunstância de ser concebido por pesquisadores.

UNITERMOS: Língua portuguesa; língua materna; lingüística e ensino do português.

1. A ENTRADA PARA A PROFISSÃO

Se fôssemos pensar nos fatores que atuam na entrada para a profissão de professor, nossa atenção recairia necessariamente sobre dois fatores básicos.

Um desses fatores é de natureza geral e congrega as escolhas particulares sem que seus atores se dêem conta – é a história de um grupo de pessoas que se ocupou em diferentes épocas e em diferentes condições de um mesmo tipo de trabalho. O outro fator é de natureza particular – trata-se da história pessoal de cada professor, da época e das condições que o levaram a se ocupar de tal trabalho; condições sobre as quais se pode construir facilmente um relato pessoal, o que dá a seu autor uma certa sensação de autonomia em sua escolha, seja esta feita realmente como escolha ou, ao contrário, como exclusão.

Por outro lado, ainda no mesmo contexto de entrada para a profissão, se fôssemos pensar nos fatores que atuam na *formação* do professor, acabaríamos por reconhecer,

* Departamento de Letras – Universidade Estadual de Maringá – 87020 – Maringá – PR.

no trabalho de sua formação como professor, um momento prévio a sua decisão pela própria profissão. Caracteriza-se esse momento pela lenta sedimentação a que se está sujeito ao conviver cotidianamente com o imaginário socialmente construído sobre o professor. Esse imaginário não é, porém, estático e construído de uma vez para sempre. Ao mesmo tempo que, em determinado momento histórico, alguns traços desse imaginário herdado são mantidos, traços novos vão tomando força e recompondo o perfil do professor. Numa configuração grosseira desse perfil na atualidade, talvez não fosse impróprio configurá-lo pela expectativa de juízos como os que as seguintes frases expressam:

- É professor... (com desprezo)
- É boa gente, é professor, ó, cheque do Banco do Estado! (como argumento favorável)
- Nossa, fulana tá bem, a filha dela dá aula no ginásio! (com admiração)

Porém, embora todos desfilem no mesmo bloco, há algo de singular na entrada de cada um para a profissão. É que a participação nessa história coletiva toma sempre o caráter de um evento particular com contornos precisos, limitado por datas e lugares bem marcados. É natural que, se se investigar cada história pessoal como um evento desse tipo, encontrar-se-á logo uma conjuntura maior que o inclui, mas, quando se trata de uma percepção pessoal, geralmente não se tem tal preocupação analítica, de forma que não se associam os acontecimentos que dizem respeito diretamente a uma história pessoal com outros que lhe são contemporâneos, encarando-se aqueles fatos que marcam cada trajetória particular como isolados e com uma única direção (dirigidos apenas a cada um isoladamente).

A verdade é que a singularidade, que é histórica, em geral se apresenta com forte ênfase no possessivo, parecendo sempre se poder expressá-la por uma apropriação particular: MINHA história, MEU trabalho, MEU destino...

2. O ISOLAMENTO DO PROFESSOR

Seria, então, o caso de se perguntar, tendo como foco o amplo campo dos equívocos relacionados à educação em nosso país, como têm sido, em seu trabalho, algumas das relações estabelecidas pelo professor, buscando detectar – pelo menos no aspecto pedagógico – traços comuns que caracterizam a relação da grande maioria desses profissionais com o próprio trabalho.

No espaço da escola, é em geral vista com bons olhos a relativa autonomia desfrutada pelo professor. Por mais policialesca que possa parecer a atitude de um diretor, de um coordenador pedagógico ou de um coordenador de área, é quase que intocável a possibilidade que o professor tem de, por si mesmo, errar ou acertar na sala de aula. A atividade do professor é, já nesse sentido, uma atividade solitária, mesmo porque ele nem sempre se sente obrigado a trocar idéias com os colegas que lecio-

nam a mesma disciplina, tampouco a intercambiar informações com colegas de outras séries e disciplinas.

Se esse isolamento do professor pode, em alguns casos, se reverter em autonomia, em outros se apresenta mais como abandono.

O professor se abandona e é abandonado na repetição de um mesmo conteúdo, introduzido da mesma forma, sem possibilidade de reciclagem nem de discussão. Algumas vezes isso acontece até por desinteresse, mas o que ocorre em geral é um sentimento de pouca eficácia na troca de informações. Algumas vezes porque o professor é obrigado a comparecer a cursos que não lhe interessam, num momento que não lhe é propício, outras vezes porque não acredita que alguém possa traduzir os problemas mais cruciais que enfrenta na sala de aula, outras vezes porque se sente inferiorizado diante da demonstração de saber de que é vítima; enfim, tudo isso tem dificultado o estabelecimento do diálogo e a troca efetiva.

É nesse contexto e mais ou menos dessa maneira que cada um vai lidando com seu trabalho e com o isolamento a que está sujeito. Ora como autonomia, ora como abandono. O professor é autônomo para assumir sua responsabilidade pelos erros e pelos acertos, o professor é abandonado no que se refere a desenvolver toda a sua potencialidade. E, para lembrarmos a íntima relação entre o que acontece com o professor e o que acontece com o aluno, é mais ou menos como autônomo ou abandonado que fica o aluno quando fracassa no final do ano. Se ele fracassa, deve ser autônomo para assumir a responsabilidade pela retenção, mas em geral é também vítima do mesmo abandono, no que diz respeito a desenvolver todas as suas potencialidades.

Como se vê, não é difícil, nesse amplo campo de equívocos, detectar traços comuns no exercício do magistério, ainda que o mesmo isolamento se apresente a cada um sob várias tonalidades, das quais destacamos apenas dois de seus matizes mais frequentes, o da autonomia e o do abandono.

E é realmente da alçada de cada um determinar como tem lidado com o isolamento: se mais como autonomia ou mais como abandono. Se o sentimento for de autonomia, caberia questionar até que ponto ela não exclui o professor da discussão de questões coletivas pendentes no seu trabalho. Se o sentimento for mais de abandono, caberia talvez perguntar-se sobre a natureza desse abandono, como detectar os problemas e como proceder para se tomar pé da situação.

3. VÍNCULO COM O PASSADO OU VÍNCULO COM A HISTÓRIA?

A reflexão sobre a incorporação individual, por parte do professor, desses vários equívocos nos põe para consideração o problema do isolamento do professor no que se refere à remissão de seu trabalho ao passado de sua profissão. Ou, como preferimos, nos põe o problema do isolamento do professor na perspectiva da vinculação de seu trabalho à história. Numa variante da primeira dessas perspectivas, tem-se difundido um paralelo entre a situação vivida atualmente pelo professor e situações ante-

riores (com prejuízo para a situação atual), como forma de se apontar a crescente queda na cotação de um profissional que por muito tempo sustentou posição de destaque junto à opinião pública.

Ouve-se dizer, com freqüência, da época em que o professor se distinguiu socialmente por um certo tipo de comportamento; época em que podia se diferenciar das outras pessoas por um modo particular de se dirigir aos outros, um jeito especial de dar uma informação, uma maneira agradável de cumprimentar, um modo diferenciado de educar seus filhos, enfim, ele se distinguiu por variadas formas de comportamento social.

Era a época em que o professor, por mais díspar que parecesse a disciplina, sabia rudimentos de latim, de francês; tinha lido algumas obras da literatura universal; conhecia alguma coisa de literatura portuguesa e freqüentemente tinha como lazer a leitura de obras da literatura brasileira. Muita gente que entrou para a profissão certamente levou em consideração fatores como esses para fazer sua opção.

Se quisermos ainda dar um passo mais atrás, encontraremos os pioneiros da educação no Brasil dando aulas particulares para grupos pequenos de alunos, numa época em que saber ler, escrever e contar se confundia com possuir e poder ensinar noções de história, de geografia, mescladas com princípios gerais de civismo, época em que no Brasil ainda tinha valor especial a leitura do manuscrito – meio de comunicação então mais disponível dado o pequeno desenvolvimento da imprensa e a dificuldade de acesso aos materiais impressos –, capacidade que, além do mais, conferia ao aluno certa superioridade pelo fato de poder decodificar essa linguagem gráfica de difícil compreensão. Se, por um lado, tudo isso mostrava uma relação individualizada com a escrita – via principal do conhecimento na cultura aqui transplantada e que propiciava ao aluno uma relação de aprendizado real, quantitativa e qualitativamente importante dadas as formas rudimentares de informação a que tinha acesso –, por outro lado, atribua-se em grande parte ao trabalho solitário do professor.

É natural, numa tradição assim sedimentada no senso comum, que a imagem do professor assim construída não se apague tão facilmente frente à nova realidade do magistério. Encontramos ainda hoje alunos que se identificam com esse imaginário sobre o professor e que, também por isso, ainda se aventuram na profissão.

Não estamos, porém, por meio dessa breve e imperfeita rememoração do passado, tomando partido por esse imaginário construído acerca do professor nem queremos privilegiar a fachada em detrimento de se mostrar a porta dos fundos do magistério. Pelo contrário, em lugar de uma simples remissão a um passado glorioso – que o põe ilhado no presente –, é preciso ver o professor em seu trabalho na vinculação a um momento histórico que, por ser histórico, deve incluir as várias dimensões temporais em sua inserção na história. Sabemos que, se no passado o imaginário que circundava o professor lhe era mais favorável, não é porque sua prática era, em si mesma, melhor que a de hoje. Há aspectos do trabalho do professor que não dependem apenas dele: são aqueles relativos às condições em que se dá o seu trabalho. Basta lembrar, por exemplo, que a chamada “universalização do ensino” acabou se converten-

do na distribuição de má qualidade de ensino a um grande contingente de alunos, favorecendo a ilusão de que todos estavam tendo acesso à mesma escola e promovendo, paralelamente, o crescente favorecimento do ensino privado em detrimento do ensino público. É bom que se saliente, num parêntese, que não estamos com isso defendendo uma volta ao passado, mas apenas apontando algumas distorções a que se chegou na tentativa de implantação da necessária universalização do ensino.

O que de fato caberia registrar é que vem se acentuando cada vez mais para o professor um hiato entre o imaginário herdado – o passado pelo qual é lembrado e interpelado – e o esquecimento presente – com o qual tem sido, em vários sentidos, contemplado. Estabelece-se, assim, para o professor, uma relação de partilha com o passado coletivo enquanto modelo de conduta, a que se contrapõe, ao mesmo tempo, um outro aspecto de seu isolamento – o professor surge a cada insucesso no processo educacional como se fosse uma exceção ao antigo modelo.

Todavia, tomar consciência de que o momento histórico determina uma certa visão sobre o trabalho do professor não basta. É preciso rever as práticas que têm norteado a formação e o trabalho do professor e, na medida do possível, intervir no sentido de aperfeiçoá-las ou de transformá-las integralmente. É nesse sentido que se pode pensar na vinculação do trabalho do professor em sua inserção histórica, única forma de se rememorar com proveito os vínculos com o passado.

4. O PROFESSOR E OS CENTROS IRRADIADORES DE CONHECIMENTO

Um último aspecto que nos interessa incluir como parte do contexto em que o professor atua e no qual recebe as contribuições para o seu trabalho específico é aquele referente ao tipo de informação a que tem tido acesso.

Consideremos como um primeiro centro irradiador de conhecimento a própria Secretaria de Educação (e aqui particularizamos nossas observações ao estado de São Paulo).

É preciso reconhecer que a Secretaria de Educação tem feito algum esforço no sentido de fazer chegar a todo o magistério público de 1º e 2º graus uma proposta de ensino mais ou menos definida. Cursos de férias têm sido oferecidos, tem-se procurado utilizar a TV Cultura como um dos recursos de difusão de suas propostas, tem-se discutido muito sobre qualidade de ensino, sobre propostas curriculares e sobre assuntos que tocam diretamente a atividade do professor em sala de aula.

Quanto aos resultados dessa atuação da Secretaria, é preciso também reconhecer que têm sido sofríveis. Não vamos aqui à caça dos culpados. Se as atividades que a Secretaria propõe nem sempre vêm ao encontro, ao interesse do professor, se as decisões acerca dos temas e dos enfoques cabem ainda aos escalões superiores, talvez seja porque a própria Secretaria de Educação ainda não tenha podido desentranhar e atribuir o peso devido a cada uma de duas de suas funções: a função burocrática e a função propriamente pedagógica. A primeira seria aquela por meio da qual se ope-

racionalizaria a vida da escola através de resoluções, portarias, despesa, movimentação de pessoal, etc., a segunda seria aquela por meio da qual a Secretaria procuraria dar uma certa direção ao ensino.

É evidente que tanto a função burocrática como a função pedagógica estão diretamente ligadas e são dependentes de sua função política. Na verdade, depende desta última a direção que se dá ao ensino, cabendo também a ela estabelecer em qual das duas outras vai recair a ênfase. Essa flutuação se faz sentir nas diferentes maneiras pelas quais chegam aos professores as novas diretrizes a cada novo governo.

A interferência desse modo de funcionamento da Secretaria de Educação na vida da escola é, portanto, notória. Se se pudesse contar com a Secretaria (e com os meios disponíveis no Estado) como centro propulsor de *criação* e irradiação do conhecimento, talvez assim se pudesse estabelecer um plano de longo prazo e a Secretaria deixasse de apenas trabalhar na suplência da formação de seus profissionais, assumindo um papel renovador para si mesma e para todos os envolvidos no campo do ensino. Somente a modernização da política educacional vigente poderia fazer frente às necessidades e aos entraves que os jogos de interesse acabam por impingir à administração do ensino público.

No que se refere aos meios de comunicação como centros irradiadores do conhecimento, não vamos nos estender na desinformação que a TV tem pregado nem na baixa qualidade das programações de rádio, dois dos meios de comunicação de mais fácil acesso.

Por outro lado, a comunicação escrita – jornais, revistas e livros – está, cada vez mais, fora das opções do professor, tanto por questões econômicas quanto por questões de distribuição do tempo disponível. Quando muito, ele tem acesso a um jornal ou a uma revista. A leitura de obras literárias ou de literatura especializada é raríssima. O professor fica, então, relegado à informação já pronta da TV, cabendo à maior ou menor habilidade de cada um o fato de fazer-se ouvir (pelos colegas ou pelos alunos) com a reprodução bem ou mal articulada do que todo mundo assistiu na noite anterior. Porém, mesmo frente a essas dificuldades a que está submetido, restam ainda atitudes isoladas no sentido de alcançar um nível de reflexão libertador.

Finalmente, pensando na universidade como sendo, por excelência, um centro irradiador de conhecimento, seria interessante saber como têm sido recebidos pelos professores os resultados das pesquisas levadas a efeito nas universidades.

Também aqui tem havido um real esforço no sentido de se fazer uma ponte entre o ensino secundário e o universitário. A forma mais freqüente pela qual esse intercâmbio tem sido tentado é a dos convênios CENP*/universidades. É uma tentativa louvável, embora em muitas regiões do estado grande parte dos interessados nos cursos fique impossibilitada de freqüentá-los por falta de vagas.

O recurso ao convênio com as universidades é, pois, um dos mecanismos de que a Secretaria de Educação dispõe no desempenho de sua função pedagógica. Resta saber qual tem sido a sua eficácia e se nesse recurso não está embutida a passividade do professor de 1º e 2º graus.

*CENP = Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Um intercâmbio real, e esta é uma reclamação freqüente dos professores, exige um atendimento sistemático, cuidando para que o professor não se acomode a uma relação de tipo paternalista, em que ele seja apenas um colecionador de casos difíceis de resolver e a universidade esteja a seu lado para lhe oferecer as explicações de mãos beijadas. Um intercâmbio real pressupõe uma participação real de ambas as partes. É necessário que o professor de 1º e 2º graus deixe de mitificar a universidade como forma de se eximir de sua responsabilidade com relação ao seu campo de conhecimento. É preciso tomar iniciativa na reflexão sobre o objeto de estudo que cada disciplina comporta e saber opinar, com fundamento, sobre o que se deve privilegiar ao ensinar. Não basta ter uma opinião cristalizada, herdada da tradição escolar, e se manter heroicamente nela. Não basta também aplicar a última novidade trazida pelo último professor visitante. É preciso investigar até que ponto uma e outra coisa se aplicam diante do que já se refletiu sobre tal ou tal tema, sobre tal ou tal disciplina, sobre tal ou tal série. Um professor que se coloca questões sobre sua prática estabelece já uma relação especial de conhecimento com o seu objeto de trabalho, com a sua disciplina, com a série em que leciona.

5. QUANDO O OBJETO DE ESTUDO É O OBJETO DE TRABALHO

Particularizaremos neste ponto a questão dos centros irradiadores de conhecimento para problematizarmos o contato do professor de 1º e 2º graus com as pesquisas feitas pela universidade, buscando tratar da relação entre Linguística e ensino.

Qualquer professor saberia exemplificar os desencontros entre o que pode trabalhar com seus alunos e o que eventualmente recebe como novidade via contato com estudos mais atualizados.

Vejamos o caso específico do ensino de Língua Portuguesa. Vamos, de início, estabelecer o problema que existe com o uso, aberto a equívocos, da expressão *língua portuguesa*.

É preciso, em primeiro lugar, separar os vários empregos possíveis para essa expressão. Para efeitos pedagógicos, sabemos que o que se designa por *língua portuguesa* é uma *disciplina* do currículo. Se pensarmos na língua como objeto de estudo, porém, obteremos vários outros sentidos. Língua portuguesa poderá ser vista como a língua nacional ou literária, pela qual se dá a quase totalidade da produção cultural escrita em nosso país; poderá ser vista, como qualquer outra língua, como um meio de comunicação; poderá ser definida como uma estrutura em que os elementos se definem por oposição; poderá ser vista como uma gramática que temos internalizada, dotada de um conjunto limitado de regras por meio do qual se pode produzir um número infinito de frases; etc.

Cabe, então, a pergunta:

Língua portuguesa: objeto de estudo ou disciplina curricular?

Por muito tempo se misturaram esses dois planos, e de tal forma “disciplinizou-se” o estudo da língua portuguesa que ensiná-la passou a corresponder a uma única possibilidade de enfoque: o enfoque *normativo*, segundo o qual o estudo da gramática da língua se resumia ao estabelecimento de regras de uso voltadas para a tradição escrita.

É curioso, mas é comum ver-se o estudo de língua portuguesa na escola como totalmente isolado do estudo das outras disciplinas, como se nestas se falassem “outras línguas”. Assim, os treinos ortográficos, o exercício de leitura em voz alta, os exercícios de análise morfológica, os de análise sintática, a distinção das figuras de linguagem e os exercícios de redação por muito tempo deram conta de tudo o que se acreditava necessário aprender sobre a disciplina, complementando-se aqui e ali com a leitura de algumas obras de literatura brasileira.

Poderíamos, então, reformular a nossa questão:

O que devemos ter como específico na expressão *língua portuguesa* é a referência a uma *disciplina* do currículo, cujo *conteúdo fixo* se baseia numa única tradição de estudos, ou é a referência a um *objeto de estudo* – ponto nevrálgico por onde passa a apreensão de noções de qualquer campo do conhecimento e que, portanto, deve ser melhor estudado?

Uma simples opção por uma dessas duas possibilidades não nos livra, porém, de equívocos. A primeira delas corresponderia à manutenção do uso que se tem feito tradicionalmente dessa expressão.

A manter-se a tradição, a expressão *Língua Portuguesa* continuará a ser entendida como disciplina fechada num conteúdo fixo, sustentando o professor de português como juiz dos preceitos gramaticais e, o que é mais importante perceber, perpetrando a confusão corrente que identifica os exercícios e demais recursos didáticos com a própria língua portuguesa. Confundindo, portanto, a disciplina curricular com a existência de um único tipo de estudo acerca do objeto de estudo que ela comporta. Ora, se a língua portuguesa fosse apenas o que a gramática normativa faz dela, seria difícil explicar a força comunicativa que pessoas sem escolaridade como Mauro e Quitéria conseguem ao cantar nas praias do Recife o seu “Ó Blesq blôm”. Como se sabe, partindo dos fonemas do português, a dupla imita sons da língua inglesa e, ao mesmo tempo que ensaiam cantar um rock, aparece o tom monocórdico das canções nordestinas. O estudo das regras gramaticais não poderia jamais alcançar a significação cultural desse uso da língua portuguesa.

Mas já não é novidade hoje em dia tratar com desprezo os estudos gramaticais. De estudiosos de literatura ou de lingüística têm chegado às escolas secundárias as mais arrasadoras críticas aos estudos gramaticais.

Assim, no contrapasso das várias instituições sociais que continuam a exigir a correção no falar e no escrever, o professor de português já não se sente muito à vontade ao ensinar, continuando a tradição recebida, as regras da gramática. Torna-se comum, então, uma atitude ambígua: ou ele se apóia em um livro didático, dividindo

com o autor sua responsabilidade, ou se propõe a mudanças, mas mantendo o que, muitas vezes apenas por força da tradição e do hábito, decide que não deve ser mudado.

A verdade é que, a despeito da interferência de especialistas e do bom senso de professores de língua portuguesa, a disciplina curricular continua a ser confundida com o objeto de estudo – tendendo, na ocasião dessa interferência, para a identificação da disciplina com o objeto de estudo com que trabalha o especialista. Senão vejamos: é relativamente fácil para um pesquisador falar da relação de investigação que ele mantém com seu objeto de estudo, mas não é uma investigação de mesmo tipo aquela que o professor de 1º e 2º graus mantém em sua relação com a língua portuguesa.

Vemos, portanto, uma segunda possibilidade de equívoco: a tentativa de identificar a relação que o professor de 1º e 2º graus mantém com seu objeto de estudo à relação que é própria ao pesquisador de linguagem no contato com seu objeto. Enquanto material de trabalho de uma disciplina curricular, o objeto de estudo teoricamente elaborado passa pelo crivo de uma relação até então inédita – a relação pedagógica –, que, para ser produtiva, deve de alguma forma subverter a elaboração desse objeto. Naturalmente que a língua portuguesa, bem ou mal, é também para o professor de 1º e 2º graus um objeto de estudo, mas, nesse caso, está, enquanto tal, sujeita a questões que não são apenas as do professor, pois para este último existe, muito presente, a figura do aluno, que precisa conhecer mais sobre a língua, mas que não precisa circunscrever suas dúvidas nem às regras da gramática nem à mais recente novidade na abordagem lingüística para avançar no conhecimento da língua portuguesa.

Esses desencontros têm sido freqüentes na relação entre os professores de 1º e 2º graus e os pesquisadores de língua e literatura. E estão obliquamente presentes naquelas questões que normalmente fecham os cursos de reciclagem: “Mas, então, como é que se aplica na prática tal idéia?” – afinal, quem de nós não sonhou um dia em saber explicar as coisas como só o nosso professor parecia saber?

Questões como essas, indevidamente tachadas como de um utilitarismo rasteiro – modo pelo qual são muitas vezes recebidas –, indicam um ponto de incompreensão crucial e muito pouco explorado tanto pelo professor de 1º e 2º graus como pelos pesquisadores. A verdade é que enquanto estes últimos mantêm uma relação específica com seu objeto de estudo, os primeiros, a partir da interferência desse elemento até então estranho – o aluno –, não podem se definir simplesmente como pesquisadores, nem definir seu objeto de estudo como um objeto fechado a interferências externas. A presença desse terceiro elemento contamina, por assim dizer, o ideal de puro pesquisador e instrumentaliza o objeto de estudo. Já não pode haver a figura do puro pesquisador quando se impõe ao seu trabalho uma finalidade prática imediata. Por outro lado, o objeto de estudo se instrumentaliza na medida em que sucumbe a uma direção que lhe deve ser dada pelo professor, guardando-se como expectativa de final de percurso o fato de que esse objeto se desfça para dar lugar a uma sua reconfiguração, estabelecida a partir daquelas questões já previstas e daquelas que lhe

eram estranhas até o contato com o aluno, nesse momento crucial de atribuição de sentidos novos a conteúdos já de um modo ou de outro conhecidos.

Muito da incompreensão generalizada a que estão sujeitos os interessados na aplicação de pesquisas desenvolvidas na universidade pode estar nessa passagem. Professores secundários inibidos diante de sua compreensível dificuldade de aplicação dos resultados obtidos nessas pesquisas, pesquisadores decepcionados diante dessa mesma dificuldade. Resta saber se as novas idéias vão continuar encalhadas aí, no meio do caminho, ou vai se chegar a um acordo sobre essas duas formas de abordagem da língua portuguesa enquanto objeto de estudo. Pior, porém, do que a não aplicação de uma idéia nova é a volta para o lugar da certeza, onde a língua portuguesa é apenas mais uma disciplina isolada no currículo com o mesmo conteúdo pronto para todo o sempre.

CORREA, M. L. G. – Portuguese language in the context of Elementary and High School teachers. *Alfa*, São Paulo, 34: 53-62, 1990.

ABSTRACT: In this paper I have first attempted to describe the teachers' working context in the high school educational system of the state of São Paulo (Brazil), and also the circumstances in which the contributions from other information centers, specially those provided by the universities, are received. Secondly, I have tried to clarify an usual misunderstanding about the use of the expression "Portuguese language" as both a curricular discipline and an object of scientific study. And finally, show the discrepancy between the conceptions given by the teachers in their work and the researchers in the universities about this object of scientific study – even if it might seem handling with the same conception.

KEY-WORDS: Portuguese teaching and Linguistics.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BAKHTIN, M. – (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 3ª. ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- CÂMARA JR., J. M. – *História e estrutura da língua portuguesa*. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1985.
- CÂMARA JR., J. M. – *Estrutura da língua portuguesa*. 6ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1975.
- LEPSCHY, G. C. – *A lingüística estrutural*. 2ª. ed. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- NIDELCOFF, M. T. – *Uma escola para o povo*. 16ª. ed., São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FREIRE, P. – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4ª. ed., São Paulo, Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1983.
- PERINI, M. A. – *Para uma nova gramática do português*. 2ª. ed. São Paulo, Ática, 1985.

ENSINO DAS LETRAS: (DES)ENCONTROS DO 3º GRAU*

Alceu Dias LIMA**

RESUMO: Utilização da métrica latina e de algumas noções de semiótica na leitura de hexâmetros virgilianos.

UNITERMOS: Forma, substância, plano da expressão, plano do conteúdo; hexâmetro, bucólica, métrica.

A quem se destina esta fala? Aos que entram num curso de letras com a intenção de adquirir os conhecimentos necessários à reflexão sobre a linguagem verbal tomada como objeto do saber, do saber humano. É claro que, ao entrar no curso, não se tem idéia muito precisa do que venha a ser isso. E ao sair? Não sei. Mas sei que será uma grande e irreparável frustração se isso não ocorrer nos quatro anos do curso. Esta fala não se destina a quem entrou no curso porque “adora inglês”, se por inglês se entende a simples competência para a troca de mensagens, entendida esta, por sua vez, como o simples transmitir e receber informações. Isso os que não têm condições intelectuais para estudar também fazem e muito bem. Para tanto não há necessidade de nenhum curso de letras. Até os cursos de línguas que pululam por aí na sociedade de consumo, e na falta de coisa melhor, o fazem de modo satisfatório. Para ser aluno do curso de letras a que me refiro, é necessário que nalgum momento se tenha intuito, ainda que obscuramente, aquilo que todos podemos ler e por isso mesmo não o fazemos com a devida atenção no mais precioso e injustiçado dos livros de lingüística, os *PROLEGÔMENOS* de Hjelmslev: “A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e o segue em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem dá forma ao seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua

* O texto é a versão escrita das idéias que coligi e, em parte, expus ao participar duma mesa-redonda coordenada pelo prof. José Luiz Fiorin no VI Seminário Regional de Literatura, no IBILCE-UNESP, S. J. do Rio Preto – SP. 1985.

** Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, o último e o mais alicerçado fundamento da sociedade humana. Mas é também o derradeiro, o indispensável recurso do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência e em que o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador” (1, p.1). O texto de Hjelmslev prossegue nesse tom como que profético, como o de um fundador que ele é, mas ao meu propósito basta o que li. O que eu pretendo é agarrar-me aos fundamentos de uma vocação humana – a do homem que trabalha com a linguagem, defendendo-a com ardor e coragem de todos os embustes com que o consumismo procura corrompê-lo. E uma das formas de corromper é justamente essa de fazer crer que a tarefa do curso de letras é levar as pessoas a decifram frases num inglês qualquer e com isso arranjam um emprego. O curso não tem que pensar em emprego, mas em preparar bons profissionais para o ensino. Quem tem que ficar com a preocupação de arranjar-lhe emprego é a sociedade em suas necessidades educacionais. Se queremos dar continuidade à vocação a que aludi ao citar Hjelmslev, será preciso irmos além de todas as preocupações que tenham como objeto o signo ou mesmo os sistemas de signo tomados como expressão e conteúdo. Porque aqui há sempre o risco de nos enganarmos enredando-nos nas malhas do significante ou plano da expressão. O que quero dizer não é que tenhamos que abandonar o trabalho com o significante. Se nós não o fizermos, quem se encarregará disso? O que deve ficar muito claro é que o significante é meio e não fim. Nosso trabalho será truncado e, por isso, frustração, se não chegar, custe o que custar, àquela dimensão simbólica da linguagem de que fala Hjelmslev. No fundo, nós queremos que o nosso trabalho chegue ao homem e não apenas ao nosso aluno. E não é porque, ao trabalharmos um texto poético – uma semiótica de conotação –, homologamos a ela o mesmo aparato teórico que utilizamos para estudar os sistemas denotados, que podemos parar aí. As teorias que se baseiam na semiose biplana dão sempre os mesmos resultados, seja qual for a validação que se busque. E esse resultado é truncado, por força do próprio método, ou seja, dos conceitos operatórios por que se formulam, cujo efeito é a desmontagem termo por termo, elemento por elemento, dos sistemas de signos que analisa. Ora, a leitura singela, a leitura de textos de qualquer espécie visa à verdade una e indivisível, seja ela de que natureza for, científica, filosófica ou poética, à qual não interessam as preocupações com os sistemas de signos enquanto tais. Até, pelo contrário, “a linguagem *quer* ser ignorada: é seu destino natural o de ser um meio e não um fim, e é só artificialmente que a pesquisa pode ser dirigida para o próprio meio do conhecimento” (1, p.3). Cumpre não esquecer que o outro sujeito implicado no poema em seu *fieri*, ou seja, o próprio poeta no afã de revelar o ser, procura o mais das vezes apagar os seus rastros semióticos, para dar-nos apenas a verdade. A ponto de dizermos convictamente: não há discurso mais verdadeiro do que o poético. O que se está aí afirmando é que não há nada mais *humano* do que a poesia. Mas, se esse é o nosso ponto de partida, nada impede que venha a ser também o nosso ponto de chegada.

É tão ruim a leitura semiótica dos textos que os deixa por conta dos seus *disiecta membra* quanto a que se contenta com apontar metáforas saltuárias. Isso só pode

querer dizer ou que o que se encontra entre essas belas imagens não tem valor poético ou que o leitor não foi capaz de ler a poesia. Em qualquer das hipóteses, o trabalho terá que ser considerado como incompatível com o texto objeto. Nesse caso, muito do que lemos e ouvimos sobre poesia tem que ser considerado como impostura, já que impostor é em primeiro lugar “aquele que abusa da confiança, da credulidade de outrem por meio de discursos mentirosos, com a intenção de tirar proveito disso”.

E posto que estou sendo tão categórico nas minhas afirmações, será bom que não termine esta fala sem dar alguma mostra do que entendo por estudo de poesia, a fim de que se possa julgar se por acaso não estão diante de um impostor a mais.

Vamos ter que fazer um trato: vocês e eu vamos fazer de conta que todos aqui tiveram uma escolaridade de 1º e 2º graus que lhes subministrou os conhecimentos de gramática e história antiga necessários, exigidos pelo que me cabe dizer aqui. Fazamos de conta que todos sabemos passavelmente latim e latinidade o suficiente para fazerem-se certas transferências de natureza metalingüística em que estejam contempladas noções de fonética, fonologia, morfossintaxe e semântica do latim e mais alguns dados da história política e social de Roma num determinado momento: a segunda metade do 1º século a.C., quando essa metrópole se debate com seus problemas de classes, em que os pequenos proprietários de terras se vêem de repente acosados pelos ex-combatentes das guerras civis. O sofrimento dos expropriados parece ter influenciado e, mais que isso, despertado em poetas como Virgílio a necessidade de dar voz à dor desses infelizes.

É nesse contexto que devem ser por nós situados os 83 versos da égloga nº 1 da coletânea de dez poemas que constituem o livrinho chamado *BUCÓLICAS*, clássico da poesia pastoril, famoso em toda a cultura ocidental, editado em boa apresentação, ninguém sabe por que, pela Melhoramentos em apresentação bilíngüe no ano de 1982.

Supondo então que a abordagem singela do poema já foi feita, graças à leitura pessoal em que as dificuldades lingüísticas, estilísticas e em relação aos dados de civilização e história de nível escolar foram previamente superadas em sala de aula e na consulta oportuna a obras de referência básicas, e que, portanto, a carga poética da égloga pôde ser sentida por todos na sua força simbólica, não como um conjunto numeroso, mas pouco orgânico de elementos de erudição a que os estudos clássicos muitas vezes são reduzidos, vamos tentar falar da composição de Virgílio como expressão da verdade poética:

Meliboëus:

*Tityre, tu patulae recubans sub tegmine fagi
siluestrem tenui musam meditaris auena;
nos patriae finis et dulcia linqumus arua;
nos patriam fugimus; tu, Tityre, lentus in umbra,
formosam resonare doces Amaryllida siluas*

(2, Buc. I, 1-5)

“Melibeu:

Títiro, tu deitado à sombra de frondosa faia
 ensaias, na delgada flauta, uma canção silvestre;
 nós fugimos da pátria e dos seus doces campos.
 Nós fugimos, tu, Títiro, tranqüilo à sombra,
 ensinas as selvas a ressoarem: Amarflis bela.”

Reproduziram-se aí os 5 primeiros dos 83 versos da égloga I, com uma quase literal tradução. Essa tradução o que pretende é repetir em português o que cada frase latina utilizada por Virgílio para compor essa fala de uma das personagens diz. Não existe a pretensão de traduzir a poesia, mas o idioma latino em seu componente léxico e morfossintático, a fim de ajudar o leitor de língua portuguesa a entendê-la no idioma original. Isso significa, em última instância, que essa traduçãozinha faz parte da metalinguagem, ou seja, ela também é comentário, ao passo que uma tradução de *poema* deve ser, por sua vez, poema. Quando muito, “tradução” como a que aí está ajuda a recompor a fábula, não o poema, pois tanto a fábula, caso haja fábula, quanto as referências históricas, bem como as de língua e estilo pertencem à matéria-prima ou à substância e não à forma. E o poema é a sua forma. Entenda-se: a afirmação da forma não implica, por absurda, negação da substância, pois esses dois conceitos são solidários – estão em relação de pressuposição biunívoca – ou seja, uma forma é logicamente a forma de uma substância. O primado da forma o que significa é que, por exemplo, a poesia de Virgílio é a porção da substância – Roma – que a forma de Virgílio, o seu hexâmetro, recorta e exprime. Sem o hexâmetro de Virgílio, Roma é história, civilização, língua latina, metrificacão até, mas não poema, pelo menos, não como o lemos nas *BUCÓLICAS* e na *ENEIDA!* Centrar a explicação num único verso, como será feito, não quer dizer isolá-lo do poema de que faz parte, mas tomá-lo como momento privilegiado do fazer poético pela facilidade com que se podem explicar muitos dos procedimentos lingüísticos utilizados para construir a forma. Mas é preciso insistir: por mais que devam ser conhecidos os dados da substância, a verdadeira forma só emerge da leitura singela do poema, nunca de nenhuma explicação matalingüística por mais erudita que seja. O verso em questão, como quase tudo que no ocidente chamamos poema, é uma realidade de natureza sonora e não gráfica nem de outra natureza. As letras do alfabeto e outros sinais que traçamos no papel ou no quadro negro para representar, sempre por convenção, fenômenos lingüísticos e métricos não fazem parte do verso enquanto elemento do poema. A experiência dos poetas ditos impropriamente concretistas, no seu comprometimento com aspectos gráficos do produto, ilustra, por oposição, esse fato. Como ente sonoro e concreto, portanto, embora não-gráfico, pode-se até postular para a prolação do verso que tentamos analisar este ou aquele sotaque como sendo mais apropriado à sua interpretação qual artefato cultural envolvendo, no caso, a visão greco-latina de quem, por ter vida cidadina, idealiza a vida campestre. É assim que se ouvirão, quem sabe, os sons graves da voz rouca e rude, por mais que terna e chorosa, do velho pastor hirsuto a dizer no seu dialeto helenizante do sul da Itália:

Tityre, tu patulae recubans sub tegmine fagi em que a barreira entre o arbítrio e a

motivação é vencida para que o significado convencional dê lugar ao simbólico: *tu* o signo da língua latina na qual significa por convenção “aquele que me ouve”, “o a quem me dirijo falando”, “o não eu” e, por conseguinte “o oponente”, reiterado integralmente oito vezes no hexâmetro, quatro por aliteração do componente consonântico [t] e outras quatro por assonância da velar [u], além dos efeitos acústicos das vogais e consoantes homorgânicas apicais, converte-se em índice sonoro da música de que fala o hexâmetro seguinte. Desse modo, ao mesmo tempo em que o diálogo verbal se instaura via língua latina em *tu, – e, – ris* (vocativo e 2ª pessoa), ouve-se por imitação o som da melodia a que Melibeu alude. O não-signo (a figura) do plano da expressão, uma vez transformado pela repetição rítmica em índice sonoro, confere o valor poético ao não-signo do plano do conteúdo que lhe corresponde, e ao sentido novo resultante desse jogo – a poesia é sempre lúdica – se chama poema. Por outras palavras, aquelas entidades acústicas que do ponto de vista do idioma latino são figuras da expressão, reiteradas e interpretadas metalingüisticamente por outros signos passam de não-signos verbais a signos indiciais de um sentido que adquire, dessa forma, estatuto poético. Lido pela língua latina, *tu* é um signo, signo da segunda pessoa do singular e pode ser traduzido, por exemplo, pelo português, “*você*”. Lido pelo hexâmetro, ou seja, pela poética latina, *tu* é apenas som, o som [tu] acusticamente perceptível, podendo, por isso, ser elemento, unidade constitutiva do pé e do verso latinos. Nestecaso, *tu* será explorado pelo poeta em suas virtualidades acústicas: quantidade, altura, timbre. Lido pelo poema virgiliano, *tu* é sentido. Não o sentido que a língua pode fornecer enquanto sistema de signos na utilização de qualquer um, traduzível em qualquer outro idioma quer no seu valor denotativo quer conotativo e equivalente a qualquer outra unidade que possua idêntica estrutura métrica. O poema enquanto forma é infenso à existência prévia de qualquer sistema estatuído. O seu sentido consiste no efeito de sentido segundo o qual nada existe antes dele. Nele, no poema, a distância que separa o significante do significado, o social do individual, se anula. Daí a sensação de que o poeta cria *ex nihilo* a verdade. E não é por termos consciência, uma consciência sujeita ao entendimento especulativo e à memória, de que o sentido poético é, na verdade, efeito de sentido, ou seja, algo obtido, em última instância, mediante a organização do significante, que poderemos renunciar a falar dele sem ser com as suas próprias palavras. Toda e qualquer fala sobre poema visa ao sentido. Não ao que se alcança pela mediação do código, pouco importa se o lingüístico ou o da poética, cuja face visível é sempre o significante culturalmente construído e, por isso, confundido com a substância. À forma do poema corresponde a verdade que se intui, se realiza e se esgota inteira no instante da percepção pelos sentidos e pela mente, num só e mesmo ato. O que sobra depois disso e pode ser gravado em fita magnética, impresso em papel, outros materiais, e até retido na memória, não é poema, assim como sons não enformados pela *vontade de organização* não são música.

LIMA, A. D. – L'Enseignement des Lettres: (dé)convenues du 3^{ème} degré. *Alfa*, São Paulo, **34**: 63-68, 1990.

RÉSUMÉ: Il s'agit, dans cet petit article, de l'utilisation de quelques concepts de la métrique latine, ainsi que d'une ou autre notion de sémiotique dans la lecture d'hexamètres de Virgile.

UNITERMES: Forme, substance, expression, contenu; hexamètre, métrique latine.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HJELMSLEV, L. – *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975.
2. VIRGILE – *Les Bucoliques*. Paris, "Les Belles Lettres", 1963.

LATIM E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA*

Haroldo BRUNO**

RESUMO: Sob a perspectiva de que o latim é a língua viva (do passado) e após reflexões de caráter lingüístico que orientam o trabalho, procura-se apresentar, como exemplo, uma unidade de programa de ensino lingüístico do latim, sem incidir em anacronismos e equívocos do velho pensamento humanístico.

UNITERMOS: Ensino; língua; fala; competência receptiva.

MEDIA IN VIA

*Media in uia erat lapis
erat lapis media in uia
erat lapis
media in uia erat lapis.⁽¹⁾*

.....

Às páginas finais de *César*, Michel Rambaud declara que os *Commentarii de Bello Gallico*, “legitimando o cesarismo pelo prestígio do conquistador, fizeram do Reno um rio que divide em lugar de unir²”. Vejo-me tentado a parafrasear Rambaud, alterando a substância da sua feliz expressão retórica; assim, diria: “O ensino do latim, legitimando a erudição pelo prestígio de quem parece dominar o desconhecido, fez do latim uma língua que divide em lugar de unir”.

De que modo uma língua, cujos falantes legítimos não existem já há treze séculos, uma língua que, hoje, não possui nem enunciadores nem enunciatários autênticos pode “dividir” ou “unir”? Acredito que a resposta a essa questão decorra inteiramente da perspectiva sob que se trabalha com o latim. Se, ainda que tenhamos sido legatários de toda sua literatura, nos pusermos diante dele contaminados pelo preconceito

* Trabalho apresentado na I Semana de Letras da UNIFRAN, em seção de Comunicação Coordenada sobre os problemas do ensino de latim.

** Departamento de Lingüística – FCL – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

de que tratamos com uma língua morta, o latim divide, pois denuncia, por si só, o longo espaço de tempo entre o seu desaparecimento e o momento em que, hoje, nos defrontamos com ele. E, se ele divide, para que estudá-lo? Para melhor conhecer a língua materna? Que, então, pelo menos, se amplie a carga horária destinada ao estudo da nossa língua materna, e não se sacrifiquem professores infelizes e alunos atônitos com o estudo do que é morto, mesmo que o morto possa conferir alguma erudição e permita pôr-se em um arremedo do seu sistema um poema de Drummond. Contudo, o professor de latim não dá lições de Anatomia nem é arqueólogo antigo que se satisfaça com datar, catalogar e descrever exaustivamente um fóssil. Hoje, o professor de latim, pelo menos ele, deve sentir-se na posição privilegiada de receptor de textos latinos produzidos por autênticos falantes latinos; e, em virtude desse seu privilégio, de conscientizar-se de que não lida com o que é morto, mas com o que é vivo, por ser o receptor de falas autênticas de autênticos falantes latinos. Sob essa perspectiva, o latim não é língua morta, é língua viva, ainda que, hoje, já não seja língua de comunicação. E, como língua viva, o latim não divide; pelo contrário, une; une uma cultura do passado à cultura do presente; e somente isso já bastaria para justificar o seu estudo.

Assim, fundando a nossa atuação docente no princípio de que o latim é uma língua viva (do passado), procuramos recuperar, simulando-a, uma situação de enunciação que pretendemos a mais legítima possível; para tanto, servimo-nos daquilo que o latim conserva de vivo, isto é, das falas dos seus enunciadores legítimos. O latim vivo, o latim “fala”, permite-nos uma reenunciação metalingüística, isenta do risco de anacronismos, porque, não só quanto ao plano do conteúdo, mas também quanto ao plano da expressão, se atém ao enunciamiento primitivo que, tomado como matriz, autoriza recorrências (re-ocorrências) bastantes para que haja condições de internalizarem-se os princípios fundamentais do sistema e do uso do latim. Em outras palavras, homologando-se em um enunciado-documento e visando à reescrita desse mesmo enunciado, a reenunciação tem por objetivo propiciar a aquisição de uma competência receptiva de textos latinos; afinal, é principalmente para isso que se estuda latim.

Sem a pretensão de querer ensinar professores a dar aula de latim, passamos a apresentar, como exemplo, uma unidade programática; deve-se, porém, alertar que, para chegar a esta unidade, o estudante deverá já ter cumprido etapas, internalizando as noções fundamentais das oposições casuais do sistema latino.

O texto, documento da fala latina, suporte para este nosso exemplo, é o Capítulo 1 do Livro I dos *Commentarii de Bello Gallico*, de Caio Júlio César:

- (1) *Gallia est omnis diuisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.*
 (2) *Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Guarunna flumen, a Belgis Matrona et Sequana diuidit.* (3) *Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate prouinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores*

saepe commeant atque ea quae ad effeminandos animos pertinent inportant, proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt. (4) Qua de causa Heluetii quoque reliquos Gallos uirtute praecedunt, quod fere cotidianis proellis cum Germanis contendunt, cum aut suis finibus eos prohibent, aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt. (5) Eorum una pars, quam Gallos optinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano, continetur Garunna flumine, Oceano, finibus Belgarum, attingit etiam ab Sequanis et Heluetiis flumen Rhenum, uergit ad septentriones. (6) Belgae ab extremis Galliae finibus oriuntur, pertinent ad inferiorem partem fluminis Rheni, spectant in septentrionem et orientem solem. (7) Aquitania a Garunna flumine ad Pyrenaeos montes et eam partem Oceani quae est ad Hispaniam pertinet; spectat inter occasum solis et septentriones.

Mesmo antes da tradução de serviço, julgamos imprescindível fornecer ao estudante algumas informações a respeito não só do autor, Caio Júlio César, como, principalmente, desses seus *Commentarii*, a fim de que possa ter pelo menos uma noção mínima das suas condições de produção. Dos *Commentarii de Bello Gallico* deve-se dizer, por exemplo, que são o relato das expedições militares empreendidas por César contra povos da Gália, Germânia e Bretanha, de 58 a 51 a.C.; que foram redigidos em um estilo voluntariamente despojado; que César os compôs em dois meses, em novembro e dezembro de 52 a.C., servindo-se da correspondência que lhe remetiam os seus oficiais e das cópias dos relatórios que, como general em missão, era obrigado a enviar regularmente ao Senado; que a narração é desenvolvida em terceira pessoa, ou seja, que César não escreve “quando isto me foi anunciado”, mas “quando isto foi anunciado a César”; que, alicerces primeiros do cesarismo, os *Commentarii* não comportam uma leitura ingênua, etc.

Após essas breves informações, que objetivam suprir a competência intertextual, procede-se à tradução de serviço que, como já se disse, deverá manter-se o mais próxima possível do plano de expressão latino:

(1) A Gália toda está dividida em três partes, uma das quais habitam os belgas; outra, os aquitanos; a terceira, os que, na língua deles, se chamam celtas e, na nossa, gauleses. (2) Todos esses diferem entre si na língua, instituições e leis. O rio Garona separa os gauleses dos aquitanos; os rios Marne e Sena, dos belgas. (3) De todos esses, os mais fortes são os belgas porque estão muitíssimo afastados da cultura e da civilização da província e [porque] muito pouco freqüentemente mercadores chegam até ele, e levam [-lhes] aquelas coisas que tendem a enfraquecer os espíritos; estão próximos dos germanos, que habitam além do Reno e com os quais guerreiam seguidamente. (4) Pelo mesmo motivo, também os helvécios superam em valor os demais gauleses, pois se batem com os germanos em combates quase diários quando ou os afastam do seu território, ou eles próprios fazem guerra no território daqueles. (5) Uma parte deles, que se disse terem

os gauleses ocupado, tem o seu início desde o rio Ródano; é limitada pelo rio Garona, pelo Oceano e pelo território dos belgas; alcança também o rio Reno do lado dos séquanos e do lado dos helvécios e estende-se para as regiões setentrionais. (6) Os belgas originam-se nos mais distantes territórios da Gália, estendem-se até a parte inferior do rio Reno e estão voltados para o setentrião e o sol nascente. (7) A Aquitânia estende-se desde o rio Garona até os montes Pirineus e até a parte do Oceano que está próxima da Espanha; volta-se para entre o ocaso do sol e as regiões setentrionais.

Após a tradução de serviço, chega-se à situação simulada de enunciação, por meio de questões que, formalmente presas ao entendimento do texto, visam, na verdade, à reescrita parcial dos seus enunciados.

Deve-se, mais uma vez, registrar que, por sua compreensão reduzida e extensão infinita, com seu elenco reduzido e sob o estatuto de nome, o interrogativo *quis* proporciona uma multiplicidade de recorrências e reescritas de enunciados, a qual, sem o emprego da memória mecânica, possibilita a internalização do sistema do latim. A título de exemplo, apresentam-se algumas questões que se poderiam formular a respeito dos *Commentarii de Bello Gallico* I, 1.

1. *Quid est omne diuisum in partes tres?*
2. *In quot partes Gallia est omnis diuisa?*
3. *Qui populi Galliam incolunt?*
4. *Quo uerbo Gallus lingua ipsius appellatur?*
5. *Quo uerbo Celta lingua Caesaris appellatur?*
6. *Qua lingua Celta Gallus appellatur?*
7. *Qua re inter se differunt populi qui Galliam incolunt?*
8. *Quod flumen Gallos ab Aquitanis diuidit?*
9. *Quid Gallos ab Aquitanis diuidit?*
10. *Quibus fluminibus Galli a Belgis diuiduntur?*
11. *Qui populus horum omnium fortissimus est?*
12. *Cur horum omnium fortissimi sunt Belgae?*
13. *A quo Belgae longissime absunt?*
14. *Quis ad Belgas minime saepe comitat?*
15. *Vbi incolunt Germani?*
16. *Quem uirtute Heluetii praecedunt?*
17. *Quis uirtute ab Heluetiis praeceditur?*
18. *Quis reliquos Gallos uirtute praecedit?*
19. *Vnde Belgae oriuntur?*
20. *Quid spectat inter occasum et septentriones?*

Quanto à solução de exercícios desse tipo, convém observar que o mesmo fato de o pronome interrogativo remeter a resposta solicitada à mesma flexão casual sua não deve ser visto como uma chave que possibilite respostas corretas, mas como um mecanismo que, operando com as oposições casuais do latim, viabiliza as recorrências (re-ocorrências) necessárias à aquisição de uma competência lingüística mínima, sem o emprego da memória mecânica. Convém, igualmente, registrar que, ao simular a situação de enunciação, a reenunciação passa a ser da responsabilidade do estudante que se comporta como “falante” do latim, embora, para a elaboração da sua fala, se sirva do componente morfossintático fornecido pelo enunciado matriz. Se se tomar, por exemplo, a primeira questão – *Quid est omne diuisum in partes tres?* –, ver-se-á que não se poderá apresentar como resposta apenas *Gallia*, mas que também se deverão adequar a *Gallia* os termos *omne* e *diuisum*. Não importa que a resposta à primeira questão seja o primeiro enunciado do texto; o que interessa é fazer o estudante sentir-se “falante” do latim, isto é, sentir-se o responsável pela adequação de *omne* e *diuisum* a *Gallia*.

Para levar ainda mais o estudante a comportar-se como “falante” do latim, pode-se recortar um enunciado, como “(4) [...] *Heluetii [...] reliquos Gallos uirtute praecedunt [...]*”, que propicia um vasto campo de exploração com vistas à aquisição de uma competência lingüística mínima; esse enunciado matriz oferece várias possibilidades de reenunciação que focalizam as oposições voz ativa/voz passiva, nominativo/acusativo, singular/plural e as expansões nominais e adverbiais. Assim, poder-se-á ter:

a) na voz ativa (*Heluetii reliquos Gallos uirtute praecedunt*):

1. *Quis reliquos Gallos uirtute praecedunt?*
2. *Qui populi reliquos Gallos uirtute praecedunt?*
3. *Quem Heluetii uirtute praecedunt?*
4. *Quos Gallos Heluetii uirtute praecedunt?*
5. *Qua re Heluetii reliquos Gallos praecedunt?*

b) na voz passiva (*Ab Heluetiis reliqui Galli uirtute praeceduntur*):

1. *A quo reliqui Galli uirtute praeceduntur?*
2. *A quibus populis reliqui Galli uirtute praeceduntur?*
3. *Quis ab Heluetiis uirtute praeceduntur?*
4. *Qui Galli ab Heluetiis uirtute praeceduntur?*
5. *Qua re ab Heluetiis reliqui Galli uirtute praeceduntur?*

Retomemos, finalmente, a epígrafe desta comunicação, “*Media in uia...*”. Qual a sua contribuição para a leitura de Drummond? Que benefício confere ao latim, à cultura latina? Qual, pelo menos, poderia ser a sua utilidade no ensino do latim? Sem se questionar a opção lexical e a sintaxe nitidamente portuguesas adotadas na versão, poder-se-ia perguntar por qual estatuto métrico latino é ela homologada. Na verdade, através de exótica simbiose e com manifesta inocuidade artística, aí se encontra o

português travestido de latim – o que poderá induzir muitos incautos à impressão de que sabem latim, por identificarem léxicos latinos em uma estrutura sintática nitidamente portuguesa. Ainda que se possa admitir o bom propósito do tradutor com vistas a um *aggiornamento* do latim, restará igualmente um equívoco: não é o latim que deve ser atualizado, mas os pressupostos do seu ensino.

BRUNO, H – Le Latin et la formation linguistique. *Alfa*, São Paulo, 34: 69-74, 1990.

RÉSUMÉ: Ayant en vue que le latin est une langue vivante (du passé) et après la mise au point de quelques réflexions linguistiques qui sont à la base du travail, on tâche de présenter, en guise d'exemple, une unité de programme d'enseignement de latin. On cherche à éviter des anachronismes et des équivoques de la vieille pensée humaniste.

UNITERMES: Enseignement; langue; parole; compétence réceptive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carmina drummondiana*. Versão para o latim de Silva Bêlkion. Rio, EUB, 1982.
2. RAMBAUD, Michel. *César*. Paris, PUF, 1963.

A RECORRÊNCIA DA INFORMAÇÃO COMO FATOR DE COESÃO NO DIÁLOGO*

Mercedes Sanfelice RISSO**

RESUMO: O artigo destaca a recuperação de uma informação já dada, com base nos recursos da repetição e da paráfrase, como uma estratégia de articulação textual no discurso oral dialogado. Examina algumas das funções coesivas mais freqüentes desses dois recursos, pelo enfoque de sua atuação na estrutura da organização tópica.

UNITERMOS: Recorrência da informação; repetição; paráfrase; coesão textual; tópico discursivo; continuidade; descontinuidade.

1. PRELIMINARES

O estudo que aqui apresentamos tem como *corpus* de análise um diálogo entre dois informantes (D2), com 66 minutos de duração, correspondente ao inquérito S.P. nº 360, do Projeto NURC. A transcrição da gravação acha-se publicada no volume Castilho & Preti (4, p. 36 - 178).

Abordaremos um aspecto particular de fixação da coesão no desenvolvimento seqüencial do discurso oral dialogado: esse aspecto é o da recorrência da informação, que pode manifestar-se na superfície textual por procedimentos como a repetição, a paráfrase, o reparo, a referência, a substituição, a elipse.

Teremos em conta apenas dois desses procedimentos, que são a repetição *stricto sensu* e a paráfrase. Pelo primeiro, compreendemos a retomada sem variação ou com alguma variação formal, em posição contígua ou não, de uma mesma palavra, conjunto de palavras, oração ou frase. Pelo segundo, uma atividade efetiva de reelabora-

* Este trabalho foi apresentado por ocasião do "IV Encontro Nacional da ANPOLL", realizado de 26 a 28 de julho de 1989, na PUC - SP, em mesa-redonda sobre "Coesão e Coerência na Fala e na Escrita", promovida pelo G. T. Lingüística de Texto e Análise da Conversação.

** Departamento de Lingüística - F. C. L. de Assis - UNESP - 19800 - Assis - SP.

ção “pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-secundo” (5, p.133). Ambos os procedimentos acarretam, em graus variados, o retorno no discurso de uma informação já dada, envolvendo, portanto, em comum, uma Repetição, em sentido mais amplo.

Pautamo-nos, aqui, pela definição de coesão apresentada por Vuchinich (13), concebendo-a como uma propriedade de conexão entre dois fragmentos textuais que são postos em relação por meio de um tipo particular de associação estrutural.

A escolha de um texto oral para o estudo da recorrência da informação como estratégia de coesão discursiva não significa a eleição dessa particularidade como uma característica específica da oralidade. Mas as circunstâncias próprias de produção do discurso oral ou, mais precisamente, a imprevisibilidade decorrente do grau reduzido de planejamento prévio de uma conversação e a conseqüente necessidade de monitoração contínua (7) são fatos que certamente favorecem o constante retorno ao já dito, como estratégia articuladora do discurso e facilitadora da interação comunicativa. É de se lembrar também que os procedimentos da repetição e da paráfrase, que explicitam no discurso a referida estratégia, costumam assumir no diálogo uma feição especial, nascida da própria dinâmica do envolvimento dos interlocutores e da co-produção discursiva particularizadora de uma conversação. Basta neste ponto mencionar, por exemplo, a freqüente ocorrência da hetero-repetição ou da hetero-paráfrase, com sua base tipicamente interacional subjacente à motivação coesiva.

Em estudo anterior, sobre aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado, pudemos constatar o efeito de retardamento da progressão temática, ou retenção do ritmo de escoamento informacional, que decorre de mecanismos diversos de Repetição *lato sensu*, no interior de uma unidade discursiva (8).

A presente abordagem associa alguns desses procedimentos, que motivam o retardamento pela recorrência da informação, à necessidade de estabelecimentos de vínculos de coesão no interior de um segmento tópico, ou entre segmentos tópicos diferentes.

Concebemos a unidade tópica como a porção do texto em que se circunscreve um tópico discursivo. Este, por sua vez, é aqui entendido como aquilo acerca de que se discorre, num dado ponto da mensagem. Trata-se de uma categoria de análise que tem como propriedades definidoras e delimitadoras: a) a centração – dada pela relevância local de um tema ou conjunto de referentes concernentes entre si – e b) a organicidade – manifestada pela natureza das articulações que um tópico tem com outro na seqüência discursiva e, simultaneamente, pelas relações de hierarquia entre tópicos mais abrangentes e menos abrangentes, de acordo com os níveis de particularização de um assunto em foco (Cf. 9).

A noção de tópico costuma ser destacada pelos analistas do discurso como o princípio central de organização discursiva, que permite distinguir porções textuais de outras que são sentidas como concatenações incoerentes de sentenças (2, p. 73-74).

É, com efeito, a organização tópica que pode conferir o caráter de não aleatoriedade a conjuntos de enunciados, ainda que estes, em razão de fatos como rupturas, digressões, interrupções, possam manifestar-se de forma não seqüencialmente ordenada.

A ocorrência da repetição e da paráfrase na superfície do discurso, como elementos de coesão textual integrados na organização tópica e envolvidos na concatenação semântico-estrutural das porções textuais, é detectada no D2-SP 360 sob diferentes formas de atuação. Passamos a apresentar, dentro dessa perspectiva, uma rápida identificação e amostragem das suas funções mais freqüentes.

2. FUNÇÕES COESIVAS DA RECORRÊNCIA DA INFORMAÇÃO POR REPETIÇÃO E PARÁFRASE

2.1. Compensação da descontinuidade intratópica

É comum, na conversação, um tópico em curso apresentar-se de forma descontínua, em decorrência da inserção de segmentos discursivos em seu interior.

Essa inserção pode-se dar, entre outros casos, pela interposição de: a) “frases-hóspedes” com natureza nitidamente parentética (Schneider, *apud* 1); b) seqüências laterais (6); c) tópicos paralelos não decisivos para a configuração da relevância tópica local; d) tópicos que subsidiam o tema em relevância, sob forma de argumento de apoio do tópico central.

Nos contextos em que esses fatos ocorrem, a repetição ou a paráfrase quase sempre está presente para a recuperação do elemento temático focal, desviado pela interposição do segmento inserido, e, com isso, abrandar o embaraço acarretado pela descontinuidade. Jânia M. Ramos denomina a repetição envolvida nesse processo de seqüencialização do tópico de “repetição atualizadora de cena”, em razão de sua função de “recolocar em ‘cena’ informações que auxiliarão o ouvinte (e o falante) a recompor o fio central da conversa” (11, p.16).

Tomemos alguns exemplos:*

(1)

- L2 foi bem pensado bem escolhida e realmente a menina
gosta muito... *e eu pensei que ela fosse ter problema*
405 *porque ela não fala muito... ela fala muito pouco ela fala*
um... vocabulário dela é composto por umas quarenta
palavras mais ou menos... e ela não faz frase... *então eu*
pensei que ela fosse ter dificuldades na escola... por causa
disso mas não tem gosta muito... ()
- 410 L1 ela se sente bem?
L2 ela se sente bem::se sente par::te... e não fala...
L1 ()
L2 *devia ter () dificuldade mas não tem não..*

* Os trechos de exemplificação aparecem transcritos de acordo com as convenções adotadas pelo Projeto NURC-SP (Cf. 3). Os segmentos que configuram a recorrência de informações por repetição ou paráfrase foram grifados por nós.

Na unidade transcrita, o retorno ao já dito, para a reconstituição do elemento temático focal que é a adaptação da filha de L2 à escola, ocorre em dois momentos: num primeiro, após um segmento parentético (1. 406-407) encaixado por L2 no desenvolvimento do assunto e, num segundo, após uma seqüência lateral (1. 410-411) desencadeada por L1 a partir da informação em curso na fala de L2.

(2)

Doc. ()

L2 você... chegou a trabalhar e depois deixou de trabalhar por causa dis/de::

L1 eu trabalhei s::ó no início...

420 L2()

L1 de casada...

L2 (ahn)

L1 *e quando as gêmeas nasceram... eu... me afastei do serviço...*

425 L2 () ahn ahn

L1 eu trabalhava no serviço social do Estado...

L2 uhn

L1 fazendo parte da::campanha de::repressão à mendicância... do governo Carvalho Pinto

430 L2 ahn ahn

L1 mas::... trabalhava al/no::albergue noturno...

L2 ahn

L1 eh como assistente social sabe? embora não::...

L2 sei

435 L1 não tivesse curso

L2 uhn

L1 mas::... fazia o atendimento do pessoal...

encaminha::va...e::... *depois então eu tive que deixar...**fui obrigado a deixar dada a dificuldades...*440 *em casa*

Em (2), a retomada parafrástica da informação se dá após o encaixe do tópico paralelo (1. 426-438), que estabelece a identificação da natureza do trabalho fora de casa, no tópico em relevância, que é o abandono do trabalho para atendimento dos filhos pequenos.

- (3)
- eu vejo pelo meu marido... como eu falei para vocês
 ele faz seleção de pessoal né?... então... ele diz *que para...*
por exemplo cada cem engenheiros que é pedido... ele
 900 funciona do seguinte modo as firmas precisam... de um
 em/de um cara então ah por exemplo (ah)um::() um
 banco precisa de um diretor de um banco chega para ele
 diz assim “eu preciso de um diretor de banco para tal tal
 área para fazer isso assim assim assim”... então
 905 ele vai procurar... certo?... ou então chega uma outra
 firma e diz assim “preciso... um::um gerente de::...
 de produção:: o um gerente de ()” normalmente é um
 engenheiro isso isso isso então eu estava explicando
...que para cada cem engenheiros que são pedidos...
é pedido UM advogado... quer dizer a desproporção é
inCRível...

Em (3), o tópico “cotação das profissões no mercado de trabalho”, que vinha sendo desenvolvido, é repentinamente suspenso em meio a uma frase, pela inserção de uma informação marginal que explica o funcionamento das agências de emprego. A retomada do tema focal é claramente mediada por um marcador de reposição tópica (“então eu estava explicando”), após o que a mesma frase anteriormente interrompida é recuperada e completada para, logo a seguir, ser interpretada parafrasticamente.

2.2. Articulação intertópica

O enquadramento de tópicos diversos em um mesmo conjunto de relevância, recoberto por um tópico genérico que lhes é superordenado, aparece às vezes explicitado pela reiteração de formas e de conteúdos. Essa reiteração tem, nitidamente, a função de definir, na seqüencialidade discursiva, uma articulação entre tópicos co-constituintes de um mesmo conjunto tópico.

Na conversação sob análise, por exemplo, o tópico mais amplo “papel da mulher” recobre quatro tópicos mais específicos (ou subtópicos), que são: “o trabalho com os filhos”, “o acúmulo de tarefas decorrente do trabalho dentro e fora de casa”, “a correria da manhã”, “o abandono do trabalho fora de casa para atendimento dos filhos pequenos”.

Esses quatro tópicos não se apresentam linearmente distribuídos no discurso, ocorrendo em meio ao desenvolvimento de outros tópicos, ou parcelando-se (no caso dos dois primeiros) em porções que se alternam na linha discursiva.

Atando os tópicos assim descontinuamente dispostos, registra-se, na superfície textual, uma insistente repetição, na fala de ambas as interlocutoras que os tecem

colaborativamente, uma insistente repetição, literal ou não, de formas como “é uma correria” (8 vezes), “é uma loucura” (3 vezes), “eu falo depressa” (2 vezes)*.

A repetição, de efeito concatenador, compensa as alternâncias e as intersecções entre os tópicos e explicita formalmente a sua centração no mesmo conjunto geral de referentes, correspondente à caracterização da intensa atividade da mulher no cotidiano.

2.3. Delimitação do contorno tópico

Os limites de uma unidade tópica são basicamente determinados pelo critério da centração, ou seja, pelo teor de relevância local do assunto em pauta na conversação.

Podem manifestar-se, entretanto, no discurso, marcas concretas confirmadoras da extensão dessa relevância. Com essa função ocorrem, com alguma frequência no D2-SP360, a repetição e a paráfrase. Pela recorrência informacional que estabelecem, a função demarcativa aparece intimamente associada à coesiva, na medida em que o retorno põe estruturalmente em relação pontos textualmente localizáveis dentro da unidade tópica. Quando a recorrência se firma como fecho de uma unidade, assume também um valor coesivo de teor prospectivo: marcando a conclusão de um tópico, automaticamente suscita que um novo tópico se introduza no discurso, pelo que a recorrência conclusiva aponta em prospecção para porções textuais situadas fora da unidade onde ela se localiza.

Na delimitação do contorno tópico, a tendência maior verificada é para a incidência do segmento recorrente na parte final da unidade tópica. Esse segmento-fecho pode estar em contigüidade com a primeira ocorrência, que portanto se dá também na parte final, como pode recuperar algo já dito na abertura ou no desenvolvimento do tópico, demarcando, assim, os diferentes passos.

(4)

... depois o café:

em casa *o café é muito demorado*... muito complicado

quer dizer então até eles comerem todas as coisas que

fazem parte do café *eles demo::ram* um briga com o

315 outro *a divisão tem que ser ABSolutamente exata*...

porque se um tiver mais do que o outro sai um monte de

briga na realidade não acabam tomando tudo não

comendo tudo que tem

L1 (e eles tem)

* A longa extensão do discurso abrangida pelo processo de repetição que ocorre com a função de articulação intertópica torna inviável a transcrição da passagem.

320 L2 *mas preCISA TER IGUAL*

L1 ()

L3 *basta ser igual... pode sobrar tudo mas a divisão tem que ser igual*

Doc. quanto tempo demora...essa refeição

325 L2 *ah essa refeição...normalmente leva meia hora mais ou menos... porque eles comem bastante coisa realmente... quer dizer que então::é demorado...*

Observa-se, no final de (4), a retomada de uma informação já dada duas vezes no seu início (“quer dizer que então::é demorado...” recupera “em casa o café é muito demorado” e “eles demoram”). Entre um ponto e outro medeia um desenvolvimento tópico de teor ilustrativo da idéia inicialmente anunciada por L2, a título de introdução. O fecho, de natureza retroativa, promove articulações na estrutura interna do tópico; ao mesmo tempo, atua coesivamente no encaminhamento do discurso para um novo conjunto de relevância (o da saída da casa para a escola), pela demarcação explícita do contorno final do tópico que se esgota.

Recuando a algo já afirmado, reiterado e suficientemente ilustrado, o falante como que assinala para seu interlocutor que nada mais tem a dizer sobre o tema. É sempre possível, entretanto, que a interferência do interlocutor ou do documentador se dê, apesar desse sinal de fecho, no sentido de forçar a continuação do tópico. Essa alternativa é demonstrada um pouco antes, no interior do mesmo segmento transcrito.

Observe-se, nas linhas 322 e 323, uma primeira tentativa de encerramento do tópico, com apoio em dupla recorrência informacional. Note-se como essa tentativa é frustrada pelo documentador (1.324), que entra com uma pergunta, suscitando o prosseguimento do tópico. A disposição de L2 para encerrar definitivamente o assunto é revelada pelo acionamento do mecanismo repetição, logo após uma rápida resposta à pergunta, sob a forma do fecho retroativo já aqui descrito.

2.4. Direcionamento circular da estrutura tópica

Há tópicos que se estruturam internamente, num movimento de constante retomada de uma informação inicial, com variações adicionais de cunho ora generalizador, ora concretizador, restritor, sintetizador, modalizador ou esclarecedor.

O resultado é um discurso pouco denso, de escoamento temático bastante ralentado e sensivelmente articulado pela convergência dos diferentes passos de seu desenvolvimento para uma única informação básica motivadora.

No desenvolvimento tópico assim circularmente direcionado, entra em grande escala o procedimento parafrástico, associado ou não às repetições em sentido estrito.

- (5) ... eu vejo pelo meus...
 um só sabe... falar de outro... quando é para falar coisa errada... para contar defeito...
- 260 L1 *mas quando são amigos*
 L2 *não quando são amigos escondem tudo*
 L1 *é...*
 L2 *é inclusive se há alguma coisa quebrada por exemplo eu chego... foi um dos dois... ou aquele que foi... diz que foi ele que fez... tomou a' (que) fez aquilo ou então é::é o pai ou a mãe aquele que não estiver presente... se é a mãe perguntando diz que quem quebrou foi o pai ((risos))... se é o pai*
- L1 *sempre é ()*
- 270 L2 *perguntando diz que quem quebrou foi a mãe ((risos))*
 L1 *é sempre uma transferência de*
 L1 L2 *é*
 L1 *responsabilidades*
 L2 *mas um não acusa o outro*
- 275 L1 *ahn*
 L2 *de jeito nenhum... agora na mãe... na maioria das vezes eles dizem... (que foi eles... dizem) se acusa*
 L1 *ahn ahn sei*
 L2 *quem foi se acusa (mas o)... quando a::a a arte é muito grande ou eles estão brincando então... acusam o pai ou a mãe aquele que não estiver presente foi aquele que fez...*
- 280

Em (5), a informação básica configuradora da relevância tópica é a cumplicidade entre os filhos. L2 a expõe na linha 261, apoiando-se numa declaração apenas esboçada por L1 e dando-lhe continuidade imediata, num processo de discurso compartilhado. O passo seguinte (1. 263-270) é uma particularização parafrástica do conteúdo da declaração, pela especificação de uma situação concreta ilustrativa. Essa particularização desencadeia uma hetero-paráfrase subsequente, de caráter interpretativo-resumitivo (1. 271-273). A retomada do turno por L2 (1. 274) volta a incidir em dados concretizadores que repisam o conteúdo de sua manifestação anterior e da hetero-paráfrase, a título de fecho da unidade.

Trata-se, portanto, de um desenvolvimento tópico coesivamente estruturado na base da recorrência, num gradativo encadeamento seqüencial de variações sobre um mesmo tema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esboço de algumas propriedades coesivas da repetição e da parafrase aqui apresentado pode ser completado com a ampliação de casos, bem como com a incorpora-

ção de outros suportes formais da recorrência de informação, como a pronominalização, a elipse, o reparo, a sinonímia.

A perspectiva discursiva, que nos levou a situar a análise da repetição e da paráfrase no âmbito da organização tópica, possibilitou a confirmação do envolvimento desses procedimentos na textura da conversação, compensando suspensões temáticas, relacionando fragmentos tópicos não linearmente dispostos, participando da fixação e articulação dos limites das unidades, atuando no direcionamento de sua estrutura interna.

Tendo em vista que este é apenas um pequeno recorte do quadro amplo e variado das funções que a repetição, genericamente considerada, pode exercer no diálogo, concordamos com Deborah Tannen (12, p.10) em que “a despeito das críticas negativas, a repetição é constante e funcional na conversação comum e, provavelmente, tão essencial quanto para a poesia”.

RISSO, M. S. – The recurrence of information as a factor of cohesion in the dialogue. *Alfa*, São Paulo, 34: 75-84, 1990.

ABSTRACT: This paper deals with the recuperation of a given information, based on the devices of repetition and paraphrase, as an strategy of textual articulation in the oral dialogued discourse. It looks over some of the more frequent cohesive functions of these two devices, focusing the functioning in the structuring of the topic organization

KEY-WORDS: Information recurrence; repetition; paraphrase; textual cohesion; discursive topic; continuity; discontinuity.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BETTEN, A. – “Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen”. In: *Deutsche Sprache* 4, 1976.
2. BROWN, G. & YULE, G. – *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
3. CASTILHO, A. T. de & PRETI, D. (org.) – *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Vol. I. Elocuções formais*. São Paulo, T. A. Queiroz Editor/FAPESP, 1986.
4. CASTILHO, A. T. de e PRETI, D. (org.) – *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Vol. II. Diálogos entre dois informantes*. São Paulo, T. A. Queiroz Editor/FAPESP, 1987.
5. FUCHS, C. – “A Paráfrase Lingüística – Equivalência, sinonímia ou reformulação?” (trad. de João Wanderley Geraldi). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 8, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1985.
6. JEFFERSON, G. – “Side Sequences”. In: SUDNOW, D. (ed.) – *Studies in Social Interaction*. New York, Collier-Macmillan, 1972.

Alfa, São Paulo, 34: 75-84, 1990.

7. KEENAN, E. O. – “Why look at unplanned and planned discourse?” *In: Space*, University of SO. California.
8. KOCH, I. G. V. *et alii* – *Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso Oral Dialogado*. (texto no prelo), 1989.
9. KOCH, I. *et alii* – *Organização Tópica da Conversação*. (texto no prelo), 1990.
10. MARCUSCHI, L. A. – *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
11. RAMOS, J. M. – “Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado”. Versão resumida da dissertação de mestrado da autora, defendida no IEL/UNICAMP – Campinas, 1983.
12. TANNEN, D. – “Repetição e variação enquanto formulaicidade espontânea na conversação” (texto inédito em português), 1985.
13. VUCHINICH, S. – “Elements of cohesion between turns in ordinary conversation”. *In: Semiótica* 20: 3-4, 1977.

PALAVRAS FÓRICAS: ALGUNS PRONOMES E OS ARTIGOS DEFINIDOS

Maria Helena de Moura NEVES*

RESUMO: Examinados na perspectiva da lingüística do texto e sob uma consideração funcionalista da linguagem, certos pronomes e os artigos definidos compõem uma classe que se distingue por um comportamento fórico, a partir do qual se pode não apenas definir seu estatuto, como chegar a: a) especificações guiadas pelo tipo de referências: pessoal, demonstrativa e comparativa; b) subespecificação segundo os níveis: sintático, semântico e discursivo-textual. Essas classes e subclasses são cruzadas com as classes tradicionalmente estabelecidas e são avaliadas na sua fluidez.

UNITERMOS: Classes de palavras; palavras fóricas; pronomes pessoais; demonstrativos e comparativos.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui pequena parte de um estudo mais geral** cujo objetivo é determinar o estatuto das classes de palavras gramaticais da língua, a partir da investigação de seu comportamento na unidade maior, o texto, o que representa a aceitação de uma dependência entre o estabelecimento das “partes do discurso” e o próprio discurso codificado no texto.

O enfoque é funcionalista, no sentido de que se entende que as classes de palavras podem ser consideradas como o *output* estrutural das funções de linguagem. Embora as diversas funções a que serve cada segmento do enunciado sejam indissociáveis, pode-se, metodologicamente, isolar a função mais proeminente e detectar as unidades que nela se combinam.

* Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

** Trata-se do projeto “As palavras gramaticais do português: do texto às entidades”, que desenvolvo como Pesquisador do CNPq.

O modo de operação tem base sintático-semântica, vista semântica como construção de sentido da frase, bem como do texto, e a sintaxe, por outro lado, como responsável pelo arranjo construtor do sentido.

Nessa perspectiva da lingüística do texto, como consideração funcionalista da linguagem, na linha de M. A. K. Halliday (2), toma-se o texto em sua organização semântica, bem como em sua organização interacional, depreendendo-se, daí, o funcionamento das classes de palavras e sua taxionomia.

Considerada a função interpessoal, ressaltam a questão de escolha do sujeito (as pessoas do discurso ou a não-pessoa) e a questão das modalidades, ligada à polaridade, e das modalizações das frases, caso especialmente dos pronomes e advérbios interrogativos e dos advérbios atitudinais, disjuntos de frases.

A função ideacional, vista na organização do texto, se manifesta por relações semânticas que ultrapassam as que se estabelecem pelo sistema de transitividade, e delas as diferenciam em natureza. Assim, o exame da função ideacional no nível do texto implica a verificação de uma organização que se pode estabelecer em diferentes esferas:

- a) esfera dos processos e relações (mesma esfera de verbos);
- b) esfera dos participantes desses processos (mesma esfera dos nomes);
- c) esfera dos circunstantes.

Essas esferas, por sua vez, encontram manifestação tanto no nível estrutural (estrutura da frase ou do sintagma menor) quanto no nível não-estrutural, ou textual.

Acredito que o ponto de partida do tratamento – e da conseqüente taxionomia seja, justamente, o textual, porque:

a) algumas palavras, que estão na esfera dos participantes, são basicamente fóricas, e, portanto, são privilegiadamente vistas por sua função discursivo-textual; são exatamente as que se examinam neste estudo;

b) outras palavras, também da esfera dos participantes, operam processos não-fóricos, e isso caracteriza a definição de seu estatuto; são, por exemplo, os chamados “pronomes indefinidos”, os “numerais” e os “pronomes interrogativos”;

c) há exemplo de classes em que se depreendem subconjuntos que se definem pelo estatuto de fóricos, em contraposição a subconjuntos, estatutos diferentes que respondem por diferentes características de comportamento desses subconjuntos; ilustram esse caso os circunstantes de lugar e de tempo*;

d) outras palavras, da esfera das relações e processos, são basicamente juntivas ou seqüenciadoras no texto, e essa condição define o seu estatuto.

Abriados em a) estão os pronomes que provêm referenciação e os artigos definidos.

* O estudo desses elementos está em Neves (6 - no prelo)

Os estudos tradicionais sobre pronome invocam como traço básico de definição a natureza substitutiva dessa classe de palavras, examinada especialmente na organização frasal. Colocada, porém, a base do exame na instância do discurso e em relação com a coesão textual, releva, já de início, a natureza referencial de um grupo de subclasses da classe tradicionalmente considerada como dos pronomes, como as que ocorrem* em:

(1) isso porque *eu* tenho aqui... *os* grupos com *os* nomes... e *essa* relação... vai servir... quando *da* avaliação de *vocês* (EF-Re-337:1.26-28)

(2) mas no *nosso* tempo como é que era? (DIDSSA-231:02-6)

(3) os grandes capitais americanos e de *outras* nacionalidades convivem dentro da realidade japonesa (EF-RJ-379:15.7-8)

Os exemplos destacam formas dos tradicionalmente chamados pronomes

a) pessoais: *eu, vocês*

b) demonstrativos: *essa*

c) possessivos: *nosso*

d) indefinidos: *outras*

Destacam-se também formas do chamado “artigo definido”, na frase**.

Verifica-se facilmente que todos esses elementos grifados são *fóricos*, isto é, apontam para uma recuperação da informação seja na situação seja no texto. Uma primeira especificação nos diz que:

- a) os pessoais e os possessivos constituem itens de referência pessoal: *eu, vocês, nosso*;
- b) os pronomes demonstrativos e os artigos definidos, por sua vez (tradicionalmente vistos como classes desvinculadas), fazem uma referência demonstrativa: ou de exófora ou de endófora (anáfora e catáfora): *os, a, essa*;
- c) os pronomes indefinidos do tipo de *outro*, finalmente, fazem referência comparativa.

Um primeiro agrupamento dos itens de referência do grupo nominal (1) formaria, então, classes como:

* O *corpus* aqui em exame é o conjunto de inquéritos do Projeto NURC selecionado pelo grupo que trabalha na Gramática do Português Falado, grupo ao qual pertence a autora deste trabalho.

** Na verdade, o agrupamento básico dos itens de referência inclui também elementos adverbiais (ver Neves (6) – no prelo).

REFERÊNCIA	PESSOAL	DEMONSTRATIVA	COMPARATIVA
	eu meu	este, esse aquele	outro

Esse agrupamento inicial, porém, prenuncia diferenciações específicas assentadas sob diversas bases, que levam a subagrupamentos.

2. ITENS DE REFERÊNCIA PESSOAL

2.1. Especificação semântica

Recorte-se, para exame, o seguinte exemplo: (4) *você* deve (...) fiscalizar (...) aquilo que entra na *sua* casa (...) sem *lhe* pedir licença

Pode-se apontar, para os itens *você* e *lhe*, uma indicação semântica de existência: *você* indica um actante; contrapõe-se uma indicação semântica de posse para *sua* (*ca-sa*), onde se encontra a relação *casa de você*. Chega-se, assim, à subclassificação semântica dos itens de referência pessoal em:

- a) pessoais: indicam pessoa;
- b) possessivos: indicam relação de posse entre duas pessoas*.

Que as propriedades semânticas dos possessivos provêm, para eles, um emprego totalmente diferenciado é ponto pacífico entre os estudiosos. A explicação, porém, dessa relação de posse oscila entre a postulação (dos semanticistas) de uma geração direta na base e a defesa de que as formas possessivas se obtêm por transformações a partir de outras estruturas. A maior parte dos gramáticos postula derivação a partir de uma estrutura como *o... de N*.

Para Gross (1) essa não é uma estrutura de base, e a estrutura elementar para a maior parte das ocorrências de possessivo é uma frase com verbo suporte do tipo de *Ele tem medo (seu medo)*, ou *Tomei a decisão de vir (minha decisão de vir)*. Dessas frases é que deriva a estrutura *... de N*, que aliás, é, por vezes, inaceitável, como em *o chapéu de mim*. Da mesma forma é problemático considerar-se como básica uma construção com verbo pleno (e não com verbo suporte), já que uma frase como *De-sejo ler esse livro dá, facilmente, meu desejo de ler esse livro*, mas uma frase como *Simpatizo com Paulo* não tem passagem evidente para *minha simpatia por Paulo* (com preposição diferente). Esse modo de estabelecimento de estrutura elementar (com verbo-suporte) põe no mesmo plano nomes associados e nomes não-associados

* Diz Apolônio Discolo que Dracão chamava *bipessoais* aos pronomes possessivos (Neves, 5, p.171).

a verbos: tanto se prevê *Paulo deu seu aval a esse projeto* (que tem o correspondente *Paulo avalizou esse projeto*) como *Pedro deu sim a esse projeto* (que não tem uma frase verbal correspondente).

2.2. Especificação sintática

Os itens indicativos de existência (*você* e *lhe* no exemplo 4) apresentam-se como núcleos de funções (participantes em predicação, com a mesma distribuição de um GN), enquanto os possessivos (*sua*, no caso exemplificado) são periféricos no GN. Essa diferenciação específica de estatuto sintático leva à subclassificação dos itens de referência pessoal em:

a) pessoais: correspondem distribucionalmente a um GN;

b) possessivos: são periféricos de um N.

A possibilidade do apagamento do núcleo nominal, no caso b), responde por ocorrências como:

(5) I₂ – Ué, se um apartamentozinho que eu agora (es)tava querendo alugar, desse que, ali na 314...

I₁ – Esse aqui atrás.

I₂ – Não, não é o *meu*, o outro que eu (es)tava querendo alugar (D2-RJ-355:2.15-18)

(6) I₂ – Aquele arroz com frutos do mar, a minha mulher é incapaz de, de, de prova(r)

(...)

I₁ – E, a *minha* também, a *minha* também

2.3. Especificação discursivo-textual

Os pronomes pessoais e possessivos *você*, *lhe* (= a *você*) e *sua* (= *de você*), ocorrentes no exemplo em questão, remetem à instância do discurso: não são, pois, itens de referência textual, isto é, não dão informação para recuperação em outro ponto do texto. Diferentemente ocorre, por exemplo, com os pronomes de 3ª pessoa, a não-pessoa do discurso. Apenas para estes, portanto, se pode defender a característica de uma natureza substitutiva:

(7) Depois então meu pai resolveu bota(r) um professor. Primeira vez foi *ele* que quis me ensina(r) a nada(r) (DID-POA-045:15.4-6)

(8) Aquele grupo mais próximo *dele* (EF-SP-405:48.66-67)

Uma subclassificação assim obtida desconsidera a distinção pessoal/possessivo e coloca:

- a) referentes a pessoa do discurso (basicamente exofóricos): (os de 1ª e 2ª pessoa)
- (9) *eu* tenho um cunhado *meu* (D2-POA-291:1.31)
- (10) ... quer dizer, *você* pega *suas* malas no carro e leva (D2-SSA-98:50.11)
- (11) mais horror do que *nós* têm os *nossos* filhos (D2-SSA-98:51.7)
- b) referentes a não-pessoa do discurso (basicamente endofóricos):
- (12) *Ela* saiu pra viajar, a faquinha *dela* vai (D2-SSA-98:52.7)
- (13) uma das finalidades principais... de um sindicato... é: exatamente a de prestar... toda e qualquer assistência aos *seus* associados (DID-RE-131:1,7-9)

2.4. Conclusão

Pode-se dizer pois, que, partindo de um agrupamento inicial com base na semântica textual, isto é, um agrupamento que leva em consideração a organização semântica do texto (coesão), chega-se, por diferentes critérios, a diferentes subclassificações. Pelo critério semântico e pelo sintático chega-se a um subagrupamento coincidente com a tradicional classificação em *pronomes pessoais* e *pronomes possessivos*, o que não significa que o resultado seja idêntico, já que o que se indica são subagrupamentos conduzidos pelo rótulo comum de “indicação de referência pessoal”, isto é, pela definição de ambos os subgrupos como:

- a) itens fóricos
- b) itens de indicação de pessoa

O critério de verificação da língua em função (discurso/texto), que preside ao agrupamento inicial, é responsável, também, pela diferenciação que obtém, finalmente, subclasses não coincidentes com os agrupamentos tradicionais.

O entrecruzamento das subespecificações propostas leva a uma organização das tradicionais classes de *pronomes pessoais* e *possessivos*, como segue:

QUADRO 1

CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAL	SUBCLASSE SEMÂNTICA	SUBCLASSE SINTÁTICA	SUBCLASSE DISCURSIVO-TEXTUAL
pronomes pessoais	1. pes.	a)	a)
	2. pes.	a)	a)
	3. pes.	a)	b)
pronomes possessivos	1. pes.	b)	a)
	2. pes.	b)	a)
	3. pes.	b)	b)

Onde:

Subclasses:

semânticas: a) de existência
b) de posse

sintáticas: a) núcleo (no GN)
b) satélite (no GN)

discursivo-textuais: a) basicamente exofórico
b) basicamente endofórico

As subclasses detectadas e sua relação com as subclasses tradicionais estão apontadas no Quadro 2:

QUADRO 2

	TRADICIONAIS
determinantes:	pronomes possessivos
pro-nominais (substitutos de GN)	pronomes pessoais de 3ª pessoa
pronomes de instância do discurso	pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoa

3. ITENS DE REFERÊNCIA DEMONSTRATIVA

3.1. Especificação semântica

3.1.1. Recortem-se, para exame, os exemplos:

- (14) eu poderia, por exemplo, dividir *esta* aula em os alunos homen(s) e as mulheres (EF-POA-278:2.31)
- (15) nós estamos falando aqui *neste* momento (EF-POA-278:3.50)
- (16) para complementar *isso* que você acaba de dizer (EF-RE-337:3,89)
- (17) Mas dizem também que *a* outra, *aquela* mais longe, eu acho que é... Trindade (D2-SSA-98:47.22-23)

Verifica-se, em primeiro lugar, que os itens *esta*, *este*, *isso* e *aquela* selecionam pontos do espaço em relação às pessoas e à não-pessoa do discurso, a partir do ponto zero do falante (sistema tripartido em português), enquanto os artigos definidos e o item demonstrativo neutro *o* não são seletivos nesse sentido, sendo indiferentes à localização espacial/temporal, como se vê em (18) e (19):

- (18) E que *os* que levaram *a* canoa, levaram *o* dia inteiro para arrumar a canoa (DID-POA-045;17,11)
- (19) um bom artista é *o* que desempenha o papel *na* peça de acordo (DID-SP-234:106.76)

Isso leva a uma subclassificação dos itens de referência demonstrativa em:

- a) demonstrativos (de sistema tripartido): seletivos de espaço relativo às pessoas gramaticais;
- b) artigo definido e demonstrativo *o*; não-seletivos de espaço relativo às pessoas gramaticais.

3.1.2. Uma segunda subespecificação semântica (na verdade, epistemológica) deve levar em conta a diferença que muito bem aponta Kleiber (4) entre o modo de referenciação do artigo e o do pronome demonstrativo. Parece evidente que o modo de apreensão referencial, que é direta no caso do pronome demonstrativo, passa pela mediação de uma avaliação externa ao contexto situacional, no caso do artigo empregado dêitico ou anaforicamente.

No exame das propriedades do chamado “artigo definido”, pode assentar-se que:

- 1) O artigo definido pressupõe a existência de um conjunto (unitário/de mais de um membro). Assim, a verdade de uma frase com SN definido depende da verdade da pressuposição existencial veiculada pelo SN definido (o SN definido veicula uma pressuposição existencial).
- 2) O artigo definido fixa um referente, mas de modo mediato: ele só é “tal” em determinada circunstância de avaliação; o contrato referencial que liga a descrição definida ao referente pode permanecer o mesmo em diferentes ocorrências, em exemplos como: *O presidente dorme. O papa viajou. O Papa fez um pronunciamento. O papa condena o aborto.* A verdade das quatro frases depende de uma avaliação que é a mesma para as quatro; no caso de uso do demonstrativo, cada vez se deveria renovar o contrato referencial.
- 3) No caso de emprego dêitico e anafórico (veja-se, abaixo, 3.3.), o contexto de enunciação serve para justificar a unicidade da apresentação indireta, isto é, fornece unicamente a circunstância de avaliação necessária; ele serve para constituir os “pontos de referência” que o sentido do artigo definido necessita; quer dizer: o artigo definido apresenta, nesse caso, o contexto de enunciação como uma circunstância de avaliação. Como nos outros casos, ele não remete diretamente ao contexto de enunciação, mas a uma circunstância de avaliação, e a diferença é que a situação contribui para a constituição do quadro avaliativo.
- 4) Em *esta ilha* (estando ela na situação), verifica-se que a contribuição da situação de enunciação é a primeira. Em *a ilha* (estando ela na situação, também) o mesmo não ocorre: o interlocutor compreende que na situação de enunciação há uma e uma só ilha que o locutor vê, e ele só é conduzido à situação de enunciação porque é necessário explicar a unicidade existencial veiculada pelo artigo.

Na contraparte, assenta-se que o demonstrativo é um designador direto; quaisquer que sejam as circunstâncias de avaliação, o demonstrativo, como símbolo indexical, continuará a remeter ao contexto da enunciação; assim, em *este homem*, a presença do predicado descritivo *homem* não pode ser concebida (como em *o homem*) como sendo uma propriedade que o referente é o único a possuir; pelo contrário, seu sentido implica a designação direta de um referente cuja identificação se faz tomando-se em conta a ocorrência demonstrativa em si, e não uma circunstância de avaliação qualquer. No uso do demonstrativo há um contrato referencial renovado a cada ocorrência.

De tudo isso se conclui que, se o contexto de enunciação não tem, com o emprego do artigo e com o do demonstrativo, o mesmo papel no processo referencial, entretanto não se pode negar a existência de um processo referencial no caso do artigo. A diferença está na especificidade deste elemento como indicador de unicidade existencial. Uma prova de que essa diferenciação epistemológica deve ser feita (e se liga com a outra diferenciação semântica apontada em 3.1.1.) é que apenas os demonstrativos são seletivos de posições no espaço (sistema tripartido), enquanto o modo de referenciação (mediato) do artigo torna impossível esse tipo de indicação.

3.2. Especificação sintática

Os itens de referência demonstrativa *isso*, no exemplo (16), e *os*, no exemplo (18), apresentam-se como núcleos de função (participante de evento, com a mesma distribuição de um GN), enquanto os itens *esta*, *este* e *aquela* dos exemplos (14), (15) e (17), respectivamente, são periféricos (no GN). Essa diferenciação específica, cruzada com a indicação de gênero gramatical, leva à subclassificação dos itens de referência demonstrativa em:

- a) demonstrativos neutros – correspondem distribucionalmente a um GN;
- b) demonstrativos masculinos e femininos – são periféricos de um N.

A possibilidade de apagamento do núcleo nominal, no caso b), responde por ocorrências como:

- (20) então a perspectiva *essa* da dogmática jurídica como é que ela funciona? (EF-RE-337:262-264)

3.3. Especificação discursivo-textual

Observem-se os seguintes textos:

- (21) vou fazer um mapa aqui bastante rude... *isto* seria a Espanha (EF-SP-405:49; 44-45)
- (22) e ainda aqui em toda *essa* região abrangendo o sudoeste da França (EF-SP-405:49.49-50)

- (23) Agora, observando *ste* quadro eu posso interpretar (EF-POA-278:2.19)
- (24) vocês têm aí registrado *naquela* folha marronzinha aqui, página quatro (EF-POA-278:2.19)
- (25) eu estou com financiamento de compra de apartamento, então *esse* financiamento... (D2-RJ-355:6.14-15)
- (26) Então ela foi pintada com uma tinta especial (...) Quer dizer, *aquela* tinta é uma tinta especial (D2-SSA-98:15.1-16,4)
- (27) Eu posso, por exemplo, perguntar o que é ser livre, vocês vão encontrar *isso* no estudo dirigido das habilidades (EF-POA-278:5.88-90)
- (28) O pior é *isso*: além de encomendada (a conversa), a gente dá o assunto, viu? Pode ser: a cidade, (...) *essa* cidade, *outra* cidade que tenham visto (D2-SSA-98:1-18)

Os itens grifados de (21) a (24) remetem à situação (são exofóricos), enquanto os itens grifados de (25) a (28) remetem ao texto (são endofóricos; no caso, anafóricos). No primeiro grupo de ocorrência do “pronomes demonstrativos”, pois, recupera-se a informação na situação; no segundo, em outro ponto do texto. O mesmo ocorre com o artigo definido.

3.4. Conclusão

Verifica-se que os itens de referência demonstrativa se subespecificam, já pelo critério sintático e pelo critério de indicação semântica, diferentemente do que apresenta a tradição gramatical. Pelo critério semântico discrepa o pronome demonstrativo *o* dos outros pronomes demonstrativos (que são localizadores com indicação de proximidade em relação à 1ª pessoa). Pelo critério sintático discrepam os pronomes demonstrativos *este/esse/aquela* dos outros pronomes demonstrativos (que são pro-nominais). Em ambos os casos, o artigo definido forma subclasse com os elementos discrepantes. É pelo critério lógico-semântico (modo de apreensão referencial) que a subclassificação tem congruência com a separação tradicional das classes de palavras.

Do ponto de vista discurso-textual, observa-se que o funcionamento fórico é uma característica básica dessa classe de itens, na qual todos os elementos operam “mostração” indiferentemente na situação como no texto.

O entrecruzamento das subespecificações propostas leva a uma organização das tradicionais classes de *pronomes demonstrativos* e *artigos definidos* como segue:

QUADRO 3

CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAL	subclasses semânticas	subclasses lógico- semânticas	subclasses sintáticas	subclasses discursivo- textuais
pronome <i>este/esse/aquele</i>	a)	a)	b)	a)/b)
demonstrativo <i>isto/isso/aquilo</i>	a)	a)	a)	a)/b)
o	b)	a)	a)	a)/b)
artigo definido	b)	b)	b)	a)/b)

Onde:

Subclasses:

semânticas a) seletivos no espaço quanto à proximidade com a 1ª pessoa

b) não-seletivos

lógico-semânticas: a) apreensão referencial direta

b) apreensão referencial indireta

sintáticas a) núcleo (no GN)

b) satélite (no GN)

discursivo-textuais: a) exofórico

b) endofórico

As subclasses detectadas e sua relação com as subclasses tradicionais estão apontadas no Quadro 4:

QUADRO 4

TRADICIONAIS	
Determinantes	pronomes adjetivos demonstrativos artigo definido
pro-nominais (substitutos de GN)	pronomes substantivos demonstrativos

4. ITENS DE REFERÊNCIA COMPARATIVA

4.1. Especificação semântica

Examinem-se os exemplos:

- (29) vivendo no *mesmo* ambiente (D2-SP-360:174.1506)
- (30) criar uma pessoa... ou criar uma imagem é mais ou menos a *mesma* coisa (DID-SP-234;189-191)
- (31) em virtude da função pragmática desempenhada por essa *mesma* arte dentro da sociedade (DID-SP-234;57.388)
- (32) cada um tem as suas características embora... mesmo mês::o mesma educação (D2-SP-360:174.1505-1506)
- (33) Ele saiu e ela fez *o mesmo*
- (34) existem CERTas regiões onde há determinados frutos *OUtras* regiões... com *OUtros* frutos... (DID-SP-234;50,82-84)

Os elementos (*o*)/(*este*) *mesmo* e *outro* indicam, respectivamente, “identidade” e “não-identidade”. Trata-se de referência comparativa geral, feita apenas em termos de existência, ou não, do traço de identidade. Qualquer intermediação entre os dois pólos implicaria não uma *determinação* comparativa, mas uma *qualificação* comparativa, que percorreria diversos graus de similaridade ou de diferença*. Só há, pois, duas indicações semânticas na referência determinativa de comparação geral:

- a) identidade: (*o*) *mesmo*
- b) não-identidade: *não* (*o*) *mesmo* (*outro*)

4.2. Especificação sintática

A determinação de identidade pode ter manifestação dupla: dois determinantes (ou um predeterminante e um determinante): artigo definido ou demonstrativo + *mesmo*. Esse conjunto de elementos apresenta-se:

- a) como em (33): núcleo de função (participante em predicação, com a mesma distribuição de um GN);
- b) como de (29) a (32): periférico em um GN (correspondente a um GAdj.).

O elemento *outro*, que opera determinação de não-identidade, é sempre periférico de um N, como em (34).

Essa diferenciação específica, cruzada com a indicação de gênero gramatical, leva a uma subclassificação dos fóricos nominais de comparação em:

- a) comparativo de identidade neutro – corresponde distribucionalmente a um GN;
- b) comparativos de identidade masculino e feminino – são periféricos em um GN.

* Pela determinação do estudo à classe dos chamados “pronomes”, aqui só se examina a comparação dêitica do tipo determinativo. Não se contempla (dada a sua natureza lexical) a qualificação comparativa: nem a “geral”, como em *lápiz idênticos*, nem a *particular* (comparação com respeito a uma propriedade particular), como em *coisa melhor, agir melhor*. A relação comparativa quantitativa “particular” é expressa por elementos como *mais*, e também não está em exame aqui. Cabe observar, pois, que a expressão da comparação não está vinculada a uma única classe particular de palavras.

A possibilidade de apagamento do núcleo nominal, nesse último caso, responde por ocorrências como:

- (35) a senhora nota alguma diferença entre um teatro e outro? (DID-SP-234;109,226)
- (36) e ela então veio com a notícia que aquele Ketchup que (es)tava sendo servido era ela que tinha feito, o *outro*, ela tirou, botou o dela e serviu. Aí o pessoal, não é possível, foram prova(r) era o *mesmo* (D2-POA-291:12.199-202);

4.3. Especificação discursivo-textual

A comparação incorpora a implicação de um cotejo de duas referências. A instrução para o cotejo tanto vai para a situação (exófora) como vai para o texto (endófora).

4.4. Conclusão

Verifica-se que o pequeno conjunto de itens de referência dêitica comparativa compõe um subconjunto dos tradicionais pronomes demonstrativos (*mesmo*) ou indefinidos (*outro*). Do ponto de vista semântico, os dois elementos se opõem pela expressão da polaridade (positiva x negativa) no eixo da *identidade* entre referências. Pelo critério sintático distingue-se a comparação positiva de identidade como de dupla distribuição (de GN e de periférico em GN), enquanto a comparação negativa se faz com elemento periférico de N. Do ponto de vista discursivo-textual, observa-se que o caráter fórico dessa relação comparativa tem base na pressuposição de um primeiro referente, no contexto ou no texto, donde o caráter tanto exofórico como endofórico desses elementos, não importa o pólo semântico em que se situem.

O cruzamento das subespecificações propostas leva à organização que se segue:

	subclasse semântica	subclasse sintática	subclasse discursivo-textual
<i>o mesmo</i>	a)	a)/b)	a)/b)
<i>o outro</i>	b)	b)	a)/b)

Onde:

Subclasses:

semânticas: a) de identidade

b) de não-identidade

sintáticas: a) núcleo (no GN)
b) periférico (no GN)

discursivo-textuais: a) exofórico
b) endofórico

5. A FLUIDEZ NO ESTABELECIMENTO DAS CLASSES

Podem-se apontar agrupamentos entre subclasses que, apartadas por determinados critérios, entretanto se conectam por caracteres comuns.

Podemos falar em um componente de definitude que reúne os pronomes demonstrativos, os pronomes pessoais de 3ª pessoa e o artigo definido, que aliás são etimologicamente ligados*.

No Quadro 6, vêm indicadas as especificidades de cada subclasse dessa hiperclasse, segundo os critérios de: 1) distribuição; 2) indicação de proximidade; 3) marca de gênero:

QUADRO 6

Distribuição Marca Proximidade	SN marca de gênero		SAdj marca de gênero	
	sim	não	sim	não
Sim	—	isto, isso aquilo	este, esse aquele/esta aquela	—
Não	ele/ela	o/A	o/a	—

As propriedades distribucionais das diferentes subclasses apontam, então, para o fato de que três tipos básicos de sintagma são substituíveis como expressão referencial definida (comutando com nome próprio):

* Na gramática grega o artigo era *árthron*, “articulador” (Neves, 5, p.137).

QUADRO 7

sintagmas	<i>ele</i>
pro-nominais	isto/isso/aquilo
sintagmas	este/esse/aquele N
nominais	o N
	N próprio

Por outro lado, pode-se atentar para certas ocorrências de determinadas subclasses que levam a postulação da existência de características diferentes das (e até opostas às) que a caracterização prototípica das subclasses estabeleceu. É o caso do artigo definido, cujo (exo)forismo pode ser encontrado, por vezes, numa relação interna. O artigo, então, diz-se homofórico (Halliday & Hasan, 3, p.71): ele define ou restringe, a si mesmo; ele opera independentemente do entorno tanto social como lingüístico, sendo o referente identificado extralingüísticamente, mas sem se estabelecer uma referência enunciado/enunciação:: o referente é toda uma classe, seja porque a classe é unitária, como em *o sol*, seja porque a classe tem “n” elementos, mas o artigo, na forma singular, coloca um dos membros da classe como representante dela (*O homem é mortal*), ou, na forma plural, opera uma referência genérica (*Os homens são mortais*).

(37) *a lei feita para o homem* (EF-RE-337;3,90)

NEVES, M. H. de M. – Phoric words: some pronouns and the definition articles. *Alfa*, São Paulo, 34: 85-100, 1990.

ABSTRACT: Examined in the perspective of text linguistics, and in a functional approach of the language, certain pronouns and the definite article make up a class which is characterized by a “phoric” behavior, based on which it is a possible not only to establish its status, but also come to a) specifications determined by the reference type: personal, demonstrative and comparative; b) sub-specifications according to the syntatic semantic and text-discourse levels. These classes and subclasses are crossed with the traditionally established classes and are evaluated in their fluidity.

KEY-WORDS: Word classes, “phoric” words, personal, demonstrative and comparative pronouns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GROSS, G. – Syntaxe du déterminant possessif. *Actas publiées par J. David et G. Kleiber*, Vol. XI, Paris, Klincksieck, 1986.

Alfa, São Paulo, 34: 85-100, 1990.

2. HALLIDAY, M. A. K. – *An Introduction to Functionnal Grammar*. London, Edward Arnold, 1985.
3. HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. – *Cohesion in England*. London, Longman, 1976.
4. KLEIBER, G. – Sur les emplois anaphoriques et situationnels de l'article défini et de l'adjectif démonstratif (mimeo), 1987.
5. NEVES, M. H. M. – *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo, Hucitec – Ed. Universidade de Brasília, 1987.
6. ————— – Os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo). In: *Anais da III Reunião do Projeto "Gramática do Português Falado"*. Campinas, no prelo, 1990.

TIPOS DE DEFINIÇÃO DE PALAVRAS EM PALAVRAS CRUZADAS DE NÍVEL “FÁCIL” E “DIFÍCIL”*

Maria Auxiliadora BEZERRA**

RESUMO: As palavras cruzadas, constituindo um jogo elaborado com base em definições de palavras, apresentam tipos variados de definições. Essas podem ser classificadas em enciclopédica, icônica, nominal, negativa, por extensão e por adivinhação. Nas palavras cruzadas de nível “fácil”, predomina a definição nominal, seguida da adivinhação. Nas de nível “difícil”, a posição se inverte: a definição por adivinhação é seguida da nominal.

UNITERMOS: Palavras cruzadas; definição de palavras.

INTRODUÇÃO

Palavras cruzadas são um jogo cujo objetivo é preencherem-se quadrinhos com palavras correspondentes a uma definição dada, de modo que cada letra de uma palavra horizontal faça parte de outra vertical.

Neste trabalho, pretende-se identificar os tipos de definição utilizados na elaboração de palavras cruzadas (PCs) e analisar a sua classificação em níveis “fácil” e “difícil”. Para isso, apresenta-se como subsídio uma revisão bibliográfica sobre definição de palavras.

Foram escolhidas, para análise, as definições de 80 PCs, sendo 40 do nível “fácil” e 40 do nível “difícil”. As do primeiro nível foram retiradas dos livretos Fácil, Calouro, Início e Rápido e apresentam 1.959 definições, sendo em média 50 em cada PC. As do nível “difícil” foram retiradas dos livretos Cobrão, Grande Pirâmide e Desafio, contendo 2.244 definições, tendo cada PC 57 definições, em média. Todos os livretos são da série “Coquetel” da Editora Tecnoprint S/A, publicados em 1987, em meses diversos.

* Agradecemos à professora Inês Signorini, do Dept^o de Letras da UFPB, Campus II, Campina Grande, a valiosa contribuição dada para a elaboração deste artigo.

** Departamento de Letras – Universidade Federal da Paraíba – Campus II – 58100 – Campina Grande – PB.

1. DEFINIÇÃO DE PALAVRAS

Uma definição pode ser vista como sendo a descrição do objeto ao qual a palavra remete (definição enciclopédica) ou a explicação do significado das palavras de um sistema lingüístico, conforme as leis desse sistema (definição lingüística ou lexicográfica).

Para Rey (11, p.100), a definição, concebida em língua natural, é sempre de palavra: ora de um signo por outros pertencentes ao mesmo sistema lingüístico, obedecendo às leis formais e semânticas desse sistema; ora de um significado analisado em semas organizados em estruturas (sememas); ora de um conceito, cuja descrição em língua natural deve determinar a natureza e o uso do signo que pode exprimi-lo.

Recobrando a extensão dada à definição de palavras por Rey, Picoche (10) apresenta a *definição lingüística*, que pode ser relacional (*relationnelle*) e substancial (*substantielle*).

A *definição relacional* não comporta gênero, nem arquilexema. Limita-se apenas a definir uma palavra em relação a outra, chamada palavra-raiz, que, por sua vez, constitui entrada de um outro verbete do dicionário. Nas PCs em análise, encontra-se, por exemplo, a definição “Relativos ao tema das palavras”*, para o termo definido TEMÁTICOS. Nesse caso, a palavra-raiz é *tema*, presente na definição, a qual indica uma relação de pertença.

Além desse exemplo, apontam-se outros que podem ilustrar a *definição relacional*: “Casa pequena” – CASINHOLA (relação diminutiva); “Com comiseração” – COMISERATIVAMENTE (relação de maneira, de modo); “Qualidade de quem é digno de riso” – RISIBILIDADE (relação sintática, de transformação nominal, equivalente à reconstrução de base, que deu origem à palavra definida); “Que não é legível” – ILEGÍVEL (relação antonímica, equivalente à negação da palavra-base).

A definição de relação antonímica, através da negação da palavra-base, é classificada por Dubois & Dubois (3) como *definição negativa*, ampliando-lhe a área: não só remete para (a) uma transformação sintática da frase de base, como também para (b) uma operação negativa do mesmo tipo, no plano semântico. Correspondendo a (a), encontram-se nas PCs definições como “Que não tem defesa”: frase de base que, após transformação sintática, chega à estrutura de superfície como INDEFENSÁVEL, onde IN equivale à negação de base. Incluindo-se em (b), encontra-se, por exemplo, “Que não tem miolo – plural”, remetendo para OCOS, cujo significado apresenta a informação de base *não ter miolo*.

Quanto ao segundo tipo de definição lingüística, a *substancial*, ela requer um gênero, que remete para o domínio do não-verbal, e uma (ou mais) diferença(s) específica(s) que delimita(m) a palavra em relação a outras da mesma área semântica, auxi-

* Todas as definições retiradas das PCs serão apresentadas entre aspas e os termos definidos, em letras maiúsculas.

liando a compreensão do referente pelo usuário (10). Nas PCs encontra-se, por exemplo, “Órgão masculino da flor” – ESTAME, em que *órgão* indica o gênero e *masculino da flor*, as marcas de especificidade.

Essa *definição substancial*, ainda conforme a autora acima, não é apenas perifrástica. Pode também ocorrer por meio de sinônimos, sobretudo quando se pretende explicar uma palavra menos usual através de uma mais comum: “Casta” – PURA, exemplo encontrado nas PCs.

Genouvrier & Peytard (6) classificam como *nominal* essa definição substancial por intermédio de sinônimos, incluindo também os antônimos. É o caso de “Desunir” – SEPARAR, “Antônimo de sem” – COM, vistos, entre outros, nas PCs.

Embora em dicionários procure-se evitar a definição nominal, por seu caráter tautológico, ela apresenta alta frequência nas PCs.

Entre os tipos de definição de palavras, há ainda a *definição estrutural*, ou descrição sêmica, que consiste na decomposição do significado de uma palavra em seus traços sêmicos, circunscrevendo-lhe os valores semânticos num dado momento da história da língua (6). Através da descrição sêmica, constata-se o ponto de junção e de disjunção entre as acepções de uma palavra (9).

Não se encontra nas PCs exemplo de definição sêmica.

Além desses tipos de definição, há outros que fogem ao âmbito especificamente lingüístico. É o caso, por exemplo, da *definição por compreensão* (3). Trata-se da descrição do objeto tal como é visto no mundo através do léxico de uma língua, enumerando-se certas propriedades que lhe são inerentes. Aproxima-se da *definição enciclopédica* apresentada por Picoche (10): definição descritiva, que reúne os traços característicos do objeto e vai do geral para o particular. Nas PCs, é o caso de, por exemplo, “Veste talar, preta, de funcionários públicos” – BECA.

Essa definição enciclopédica Genouvrier & Peytard (6) chamam-na de *lógica*, enquanto Hayakawa (7), de acordo com os semanticistas, prefere dominá-la de *extensional*, pois apela para o que a palavra representa, para os objetos que denota. Isto em oposição à *intensional*, que corresponde às informações lingüísticas sobre uma expressão, permitindo ao usuário determinar sua extensão (da expressão), quando usada em circunstâncias determinadas (8). Encontram-se, por exemplo, nas PCs, definições como “Interpreta a escrita” – LÊ e “Trabalhar” – LER, em que a extensão de *ler* será delimitada, segundo dadas situações de uso.

Fazendo parte desse tipo de definição, podem-se encontrar também figuras ou ícones, o que conduz ao domínio do extralingüístico. Nas PCs de nível “fácil”, vê-se freqüentemente o uso de ícones, em substituição a uma definição que se utiliza de signos lingüísticos. Por exemplo, o desenho de uma *asa* em substituição a uma definição de *asa*: .ASA.



Dubois & Dubois (3) apresentam um outro tipo de definição chamado *por extensão*, que consiste em explicar o significado de uma palavra por associação a outra que tem característica comum às duas. Nas PCs, por exemplo, “Da cor do ouro” pode ser a definição de AMARELO, visto que a coloração do *ouro é amarela*. Em outras palavras, seguindo o ponto de vista distribucional, apresentam-se substantivos que podem ocorrer no ambiente de certo adjetivo, porque guardam algo em comum, e com isto se chega a apreender o significado do adjetivo. Assim, pelas frases “o ouro é amarelo”, “a gema é amarela”, compreende-se o que é *amarelo*.

Comparando-se as terminologias variadas que, muitas vezes, recobrem a mesma área do objeto estudado, para a análise das PCs, optou-se pela terminologia abaixo, por estar mais adequada aos tipos de definição presentes nas PCs:

- 1) definição enciclopédica – quando houver descrição do objeto;
- 2) definição icônica – para os casos em que aparece a imagem do objeto, em substituição à definição através de signos verbais;
- 3) definição nominal – quando houver sinônimos e antônimos;
- 4) definição negativa – se a palavra definida contém os traços negativos incluídos na definição; e
- 5) definição por extensão – quando se solicitar uma palavra que tenha uma característica em comum com outra, presente na definição.

Apesar da variedade de tipos de definições, há casos nas PCs que parecem não se enquadrar na tipologia estabelecida pelos teóricos, vista acima. Estamos falando de abreviaturas, siglas, símbolos e adivinhações. Os itens 2 e 3, a seguir, esboçam uma possível classificação para esses elementos.

2. ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Sendo a definição um elemento de diálogo, visto que é a resposta direta à pergunta “o que é X?”, ela pode ocasionalmente substituir o termo definido (10). Por isto, a definição apresenta lexias funcionalmente equivalentes ao definido: um substantivo é definido por um substantivo, um adjetivo, por um adjetivo, etc., ou por perífrases equivalentes. Pode-se ter, como exemplo, (o que é) claro? (É um adjetivo que significa) transparente (também adjetivo), em que as expressões entre parênteses são apagadas na estrutura de superfície do discurso lexicográfico.

Nas PCs estudadas, encontram-se inúmeras lexias simples e/ou complexas que constituem respostas à pergunta “o que é X?”, sendo o termo definido uma abreviatura, uma sigla ou um símbolo.

A abreviatura consiste em reduzir-se na grafia o número de letras do vocábulo de modo que as restantes passam a equivaler ao todo (2). Em outras palavras, as letras que ficam formam uma lexia simples particular, equivalente às simples ou complexas

dadas. Como ilustração, encontra-se nas PCs, CIA correspondendo a “Companhia”. Assim, como resposta a “o que é CIA?”, tem-se a explicação “é a abreviatura de Companhia”, em que abreviatura funciona como termo metalingüístico do discurso lexicográfico.

O mesmo acontece com a sigla e o símbolo nas PCs. A sigla é uma lexia simples resultante da redução de uma complexa, da qual conserva as primeiras letras ou sílabas, que são lidas como tal, daí seu caráter acrográfico (2). Por exemplo, CTI, retirada das PCs, lida como [sete’i] e não “centro de tratamento intensivo”. Esta lexia complexa constitui a explicação da forma reduzida.

Já o símbolo corresponde a uma ou duas letras equivalente(s) aos nomes de elementos químicos, físicos, de pesos e medidas, além de números – especificamente algarismo romano – que é (são) lida(s) como se figurasse a lexia que abreviam (4). Daí o seu caráter ideográfico. Nas PCs, encontra-se, por exemplo, Pb que é lido como *chumbo* e não [pe’be]. Em geral os símbolos provêm dos nomes latinos do elemento ou de antigas grafias das palavras.

Considerando que as lexias complexas, apresentadas nas PCs, constituem as definições das formas reduzidas (abreviatura, sigla e símbolo), elas são tidas no presente trabalho como formas de definição nominal, contendo um caráter de circularidade maior que a sinonímia. Isto porque tanto as formas completas quanto as reduzidas remetem para o mesmo significado, diferindo dos sinônimos que, ao lado de traços semânticos comuns, apresentam pelo menos um que distingue um sinônimo de outro.

Dessa forma, são considerados como casos integrantes da *definição nominal*, vista acima, além dos sinônimos e antônimos, as abreviaturas, as siglas e os símbolos.

3. ADIVINHAÇÕES

Embora tratem de definições de palavras, as PCs, em virtude de seu caráter lúdico, incluem nas suas definições a adivinhação. Esta poderia ser definida como proposição de um enigma a ser decifrado, através de informações ambíguas, incompletas ou obscuras. É elevado o número desse tipo de informação, nas PCs, sobretudo nas do nível “difícil”.

Mesmo apresentando elementos definitórios, tais como traço genérico (“Extensão de água” – MAR), traço específico (“Jogador de futebol da Copa de 82” – ÉDER), ou traço metalingüístico (“Direção – sentido figurado” – RÉDEA), essas informações não se classificam como definição enciclopédica, nem lingüística, visto não seguirem todos os preceitos desses tipos de definição. Por tratar-se de definições incompletas, são tidas neste trabalho como *definição por adivinhação*, constituindo mais um tipo (além dos cinco apresentados acima) utilizado na análise vista no item 4.

O que possibilita ao cruzadista dar resposta a esse tipo de definição são a quantidade de quadros brancos a serem preenchidos (regra do próprio jogo), o conhecimento enciclopédico do cruzadista e o seu condicionamento à incompletude da definição. Por essa razão, ele é capaz de responder a definições do tipo: “Foi transfor-

mado em Estado em 1962” – ACRE. Em outras palavras, através de indução, conjectura, intuição, conhecimentos gerais e treino, o cruzadista chega a descobrir o termo definido, necessário na PC.

Vale salientar que a definição por adivinhação apresenta graus variados de dificuldade para os usuários, em função de seu maior ou menor contato com PCs, ou de seu maior ou menor conhecimento enciclopédico. Se, por exemplo, para um cruzadista admirador da cantora M^a Bethânia não será difícil responder à definição “Show de M^a Bethânia” com o termo DRAMA, para um outro não conhecedor da cantora, poderá sê-lo. Isto porque a definição não traz em si elementos suficientes que levem o cruzadista a identificar o termo definido, sem auxílio externo, como, por exemplo, o número de quadros a preencher ou a presença de uma ou mais letras nesses quadros.

Enfim, trata-se de uma definição com traços genéricos (show) e específicos (de M^a Bethânia), mas incompleta, por não suscitar, com clareza, a resposta (Drama) para o usuário. Daí seu caráter de adivinhação.

4. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS TIPOS DE DEFINIÇÃO UTILIZADOS NAS PALAVRAS CRUZADAS

4.1. Definição Nominal

Esse tipo de definição encerra, no nível “fácil”, a sinonímia, a antonímia, a sigla, o símbolo e a abreviatura. Difere, no nível “difícil”, apenas pela ausência da antonímia, como se vê na Tabela 1, abaixo.

TABELA 1 – Definição Nominal

Subtipos	Nível “Fácil”		Nível “Difícil”	
	Nº de Ocor.	%	Nº de Ocor.	%
Sinonímia	789	84,74	559	79,62
Sigla	52	5,58	67	9,55
Símbolo	45	4,83	51	7,26
Abreviatura	38	4,09	25	3,57
Antonímia	07	0,76	–	–
TOTAL	931	100,00	702	100,00

Em ambos os níveis, a sinonímia tem alta frequência e é solicitada tanto para substantivo, quanto para adjetivo e verbo. Esse último tem um número maior de ocorrências, apresentando-se, em geral, flexionado. Tome-se como exemplos:

Nível “fácil”: “Traço” – RISCO; “Fragrâncias” – AROMAS; “Acre” – AZEDA; “Decerrar” – ABRIR; “Afia” – AMOLA; “Agridem” – ATACAM.

Nível “difícil” : “Suño” – PORCO; “Casal” – PAR; “Bobos” – PATETAS; “Ecoar” – RETINIR; “Agride” – ATACA.

A ocorrência de sigla, símbolo, abreviatura e antonímia (esta, ausente no nível “difícil”) não é significativa em relação à sinonímia, correspondendo a 15,26%, no nível “fácil”, e a 20,38%, no outro nível. Como exemplos, pode-se citar:

a) sigla

Nível “fácil” : “Ácido desoxirribonucléico” – ADN; “Minas Gerais” – MG; “São Paulo” – SP; “Amazonas” – AM.

Nível “difícil” : “Sigla de Ceará” – CE; “Sigla de Alagoas” – AL; “Royal Air Force” – RAF; “Regina Duarte, atriz” – RD.

Observa-se a presença das siglas de três e duas letras, predominando a segunda. São siglas referentes a nomes de Estados da Federação, de atores, de companhias aéreas, entre outros.

b) símbolo

Nível “fácil” : “Litro” – L; “Metro” – M; “Prata” – AG; “Cem em romanos” – C.

Nível “difícil” : “Símbolo do enxofre” – S; “Símbolo de grama” – G; “Tonelada” – T.

Os símbolos referem-se a elementos químicos, pesos e medidas e outros.

c) abreviatura

Nível “fácil”: “Radical” – RAD; “Rua” – R; “Aeronáutica” – AER.

Nível “difícil”: “Senhora” – SRA; “Raio” – R; “Sóror” – SOR.

As abreviaturas correspondem tanto a lexias de alta frequência, do tipo “Rua” – R, “Senhora” – SRA, quanto às de baixa frequência, “Sóror” – SOR.

d) antonímia

Nível “fácil”: “Antônimo de menor” – MAIOR; “Antônimo de Menos” – MAIS; “Antônimo de crédito” – DÉBITO.

Nota-se, muitas vezes, nas PCs examinadas, que o uso de abreviatura, símbolo e sigla decorre da necessidade de preencher-se um pequeno espaço na disposição das PCs e que a palavra que cruza esse espaço (seja vertical, seja horizontal) é composta por várias letras. Pode-se citar, como exemplo, “Sociedade Anônima (abrev.)” – SA,

cruzando com “Desavença; discórdia” – DESENTENDIMENTO e “Correto” – EXATO.

4.2. Definição por adivinhação

No nível “fácil”, é elevada a frequência desse recurso (401 ocorrências), embora bem inferior à definição nominal (931 casos), que é a predominante.

No entanto, no nível “difícil” a definição por adivinhação passa a ocupar a primeira posição, com 1.137 ocorrências, ficando a definição nominal em posição inferior (702 casos).

São diversos os artifícios utilizados pelos autores de PCs, para a definição por adivinhação:

a) *presença de um gênero vago e impreciso*

Nível “fácil”: “Certa parte da casa” – SALA; “Certa parte da perna” – COXA.

Nível “difícil”: “Espécie de martelo de madeira” – MAÇO; “Instrumento de Ivan Lins” – PIANO; “Nele Chico Anísio é mestre” – HUMOR.

b) *nomes de cidades, países, estados*

Nível “fácil”: “Cidade de Minas Gerais” – SABARÁ; “Sua Capital é Belém” – PARÁ; “Capital do Rio Grande do Norte” – NATAL.

Nível “difícil”: “Uma das repúblicas soviéticas” – LETÔNIA; “O paraíso dos surfistas” – HAVAIÍ; “Cidade da França” – CARNAC.

c) *títulos de obras artísticas (romances, poemas, óperas, peças teatrais, etc.)*

Nível “fácil”: “Marília de..., poema” – DIRCEU; “Em busca do ..., Charles Chaplin” – OURO.

Nível “difícil”: A(?), Obra de Gorki” – MÃE; “Ópera de Bizet” – CARMEN; “Rei(?), peça de Shakespeare” – LEAR.

d) *nome de pessoa em geral, ou de autores, escritores, cantores, etc., estrangeiros ou brasileiros*

Nível “fácil”: “...Castelo Branco, escritor português” – CAMILO; “Nome de mulher” – ANA.

Nível “difícil”: “Rita(?), cantora” – LEE; “A rival de Emília, na MPB” – MARLENE; “Destacou-se na Batalha do Riachuelo” – ALMIRANTE BARROSO; “Afrânio (?), escritor” – PEIXOTO.

e) *palco de fatos históricos*

Nível “fácil” – Não identificado.

Nível “difícil” – “Transformou-se de monarquia em república em 1946, por meio de plebiscito” – ITÁLIA; “Fundada em 1855, é a capital de Sergipe” – ARACAJU.

4.3. Definição enciclopédica

Incluídos nessa definição foram identificados 374 casos no nível “fácil”, e 372, no nível “difícil”. Embora não apresentem o rigor dessa definição, seguem suas linhas gerais: iniciam com um termo genérico do tipo “aparelho, objeto, instrumento” e outros equivalentes (para nomes concretos) e “sentimento, doutrina”, etc. (para termos abstratos), não contendo, entretanto, todas as características particulares do definido. Servem de ilustração:

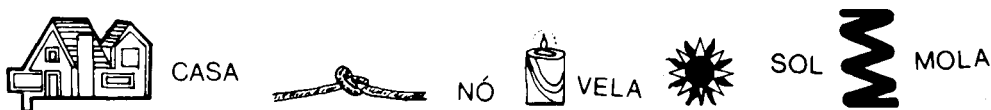
Nível “fácil”: “Aparelho que detecta objetos aéreos” – RADAR; “Figura com quatro lados iguais” – QUADRADO; “Aparelho para fazer torradas” – TORRADEIRA.

Nível “difícil”: “Solo escuro, muito fértil, formado de material orgânico” – HÚMUS; “Parte líquida do sangue coagulado” – SORO; “Preceptora de filhos de pessoas nobres” – AIA.

4.4. Definição icônica

Sabendo-se que a definição enciclopédica pode comportar imagens dos objetos descritos, encontram-se, apenas nas PCs de nível “fácil”, ilustrações substituindo as definições verbais, o que corrobora a classificação “fácil” destas PCs. O não-verbal, no caso o ícone, indica mais facilmente que palavra está sendo solicitada.

Foram identificadas 239 ocorrências de ícones ao lado de 374 da definição enciclopédica, tendo aproximadamente 7% de diferença entre si. Servem como exemplos



4.5. Definição negativa

Quanto à definição negativa, com 12 ocorrências no nível “fácil” e 11, no “difícil”, verifica-se que:

a) ora se apresenta, no nível “fácil”, uma definição exigindo um termo definido com o morfema lexical da palavra de base, acrescido de um prefixo negativo: “Que é contrário à lei” – ILEGAL; “Sem ocupação” – DESOCUPADO;

b) ora se encontra, tanto no nível “fácil”, quanto no “difícil”, uma definição constituída de um substantivo, verbo ou adjetivo, solicitando-se um definido da mesma área semântica da base:

Nível “fácil” : “Não funda” – RASA; “Sem umidade” – ÁRIDO;

Nível “difícil” : “Não cozida” – CRUA; “Sem vida” – MORTO; “Que não possui caráter religioso” – PROFANO;

c) ora se apresenta, no nível “difícil”, uma definição exigindo, como termo definido, uma lexia com prefixo negativo, ligado a um morfema lexical da mesma área semântica da lexia de base, presente na definição. Por exemplo, “Que não machuca” – INDOLOR; “O que não se consegue notar” – IMPERCEPTÍVEL, em que o *não* da definição reaparece no prefixo IN (M) – e *machuca* e *consegue notar* em – DOLOR e – PERCEPTÍVEL, respectivamente.

4.6. Definição por extensão

As 24 ocorrências (2 no nível “fácil” e 22, no “difícil”) dessa definição circunscrevem-se no âmbito das cores: solicita-se uma cor através de objetos que a apresentam como uma de suas características. Por exemplo:

Nível “fácil”: “Da cor do ouro” – AMARELO, “Da cor do sangue” – VERMELHO.

Nível “difícil”: “Da cor do fogo” – ÍGNEO; “Da cor do sangue” – RUBRO; “Da cor do ouro” – DOURADO.

Verifica-se que, nas PCs dos dois níveis, encontram-se as definições “Da cor do sangue” e “Da cor do ouro”. No entanto, os termos definidos variam: enquanto no nível “fácil” solicitam-se os adjetivos VERMELHO e AMARELO, respectivamente, que são mais frequentes, no nível “difícil” são RUBRO e DOURADO. Neste ponto, pode-se constatar o nível “difícil” das PCs não nas definições apresentadas, mas nos termos solicitados.

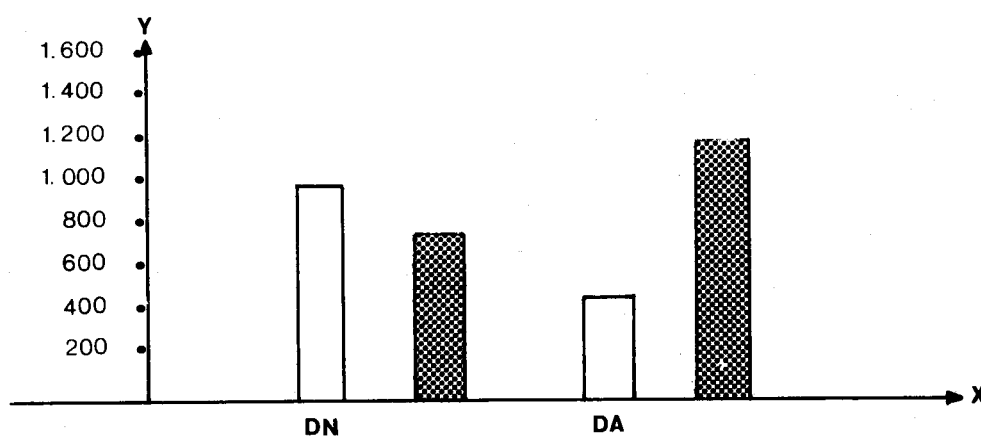
4.7. Resumo comparativo dos tipos de definição de palavras identificados em palavras cruzadas

Conforme a Tabela 2, verifica-se que as definições que predominam são as nominal e por adivinhação. No nível “fácil”, a definição nominal apresenta 931 ocorrências (47,52%), seguida da adivinhação, com 401 (20,47%), com uma diferença de 530 casos (27,05%) entre as duas. Já no nível “difícil”, essas posições invertem-se: a definição por adivinhação ocupa a primeira posição, com 1.137 casos (50,66%), seguida da nominal, com 702 (31,29%), apresentando uma diferença de 435 casos (19,37%) entre as duas.

TABELA 2 – Tipos de definição encontrados nas PCs analisadas

Tipos de definição	Nível “fácil”		Nível “difícil”	
	nº de ocorr.	%	nº de ocorr.	%
Nominal	931	47,52	702	31,29
Por adivinhação	401	20,47	1.137	50,66
Enciclopédica	374	19,09	372	16,58
Icônica	239	12,20	–	–
Negativa	12	0,62	11	0,49
Por extensão	02	0,10	22	0,98
TOTAL	1.959	100,00	2.244	100,00

O gráfico abaixo demonstra as ocorrências dos tipos de definição mais utilizados nas PCs.



Convenção:

Y = número de ocorrência

X = tipo de definição

DN = definição nominal

DA = definição por adivinhação

□ = nível “fácil”

▨ = nível “difícil”

Cabe destacar que a definição enciclopédica ocupa, nos dois níveis, a terceira posição, com um total de ocorrências bastante próximo nesses dois níveis: 374 casos (19,09%) no “fácil” e 372 casos (16,58%) no “difícil”.

Entre as definições negativa e por extensão, observa-se também a mesma relação existente entre os tipos de definição mais utilizados. Enquanto no nível “fácil” a definição negativa (12 casos) ocupa uma posição superior à por extensão (que é a última, com 2 ocorrências), no nível “difícil” essas posições são invertidas: a definição por extensão (22 casos) supera a negativa (11 casos). Em ambos os níveis, essas definições têm uma frequência muito baixa: menos de 1% do total de definições.

5. CONCLUSÕES

Foram identificadas, nas PCs analisadas, definições enciclopédica, icônica, nominal negativa, por extensão e por adivinhação. Porém, são as definições nominal e por adivinhação que predominam, pois se ajustam ao caráter lúdico das PCs: a primeira, por sua circularidade, pode proporcionar o desafio, principalmente quando se se depara com dois sinônimos ou antônimos com o mesmo número de letras e não há ainda nenhum quadro preenchido; a segunda, por sua incompletude e obscuridade, caracteriza-se como desafio. Afinal, o objetivo dos autores de PCs é muito mais elaborar um jogo, um passatempo, do que definir palavras, exaustivamente.

O cruzadista, consultando seu glossário mental referente a PCs – formado pelo contato constante com esse tipo de jogo –, é capaz de encontrar o termo solicitado nas definições completas ou incompletas. Isto em virtude da recorrência das definições nas PCs.

Em relação aos níveis, os resultados da análise comprovam a classificação das PCs em:

a) nível “fácil” – é relevante a presença da definição nominal, além da icônica, que são menos técnicas e podem proporcionar mais rapidamente a identificação do termo definido; por outro lado, por ser um jogo, é também considerável a presença de definições por adivinhação, embora menos incidente do que a nominal, pois trata-se de PCs para principiantes, pessoas que não dominam as regras do jogo;

b) nível “difícil” – é muito mais elevada a ocorrência da definição por adivinhação, bom recurso ao desafio, por serem PCs destinadas a pessoas que conhecem o jogo e suas regras; no entanto, para não perderem a característica de jogo definidor de palavras, as PCs apresentam número expressivo de definição nominal.

Em suma, constata-se que, embora jogo, portanto com definições por adivinhação, as PCs contêm definições de caráter lingüístico e enciclopédico.

BEZERRA, M. A. – Des types de définition de mots dans les mots croisés au niveau facile et difficile. *Alfa*, São Paulo, 34: 101-113, 1990.

RESUME: Les mots-croisés en tant qu'un jeu de définition de mots présentent plusieurs types de définitions: encyclopédique, iconique, nominale, négative, par extension et par devinette. Dans les mots croisés pour des débutants c'est la définition nominale qui occupe le premier rang, suivie de celle par devinette. Dans les mots croisés pour des experts, c'est celle-ci qui prend la première place, en dépit de la nominale qui vient au deuxième rang.

UNITERMES: Mots croisés; définition de mots.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BECHARA, E. – Um dicionário precioso. *Linguagem*, Rio de Janeiro, 1:104-10, 1983.
2. CÂMARA JR., J. M. – *Dicionário de filologia e gramática*. 5ª ed. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1973.
3. DUBOIS, J. & DUBOIS, C. – *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris, Larousse, 1971.
4. FERREIRA, A. B. de H. – *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
5. GARCIA, O. M. – *Comunicação em prosa moderna*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983.
6. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. – *Linguística e ensino de português*. Coimbra, Almedina, 1973.
7. HAYAKAWA, S. I. – *A linguagem no pensamento e na ação*. 3ª ed., São Paulo, Pioneira, 1977.
8. ILLARI, R. & GERALDI, J. W. – *Semântica*. São Paulo, Ática, 1987.
9. KRIEGER, M. da G. – *Alguns problemas de definição lexicográfica*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 54:64-80, dez. 1983.
10. PICOCHÉ, J. – *Précis de lexicologie française: étude et enseignement du vocabulaire*. Paris, Nathan, 1977.
11. REY, A. – *Le lexique: images et modèles – du dictionnaire à la lexicologie*. Paris, Armand Colin, 1977.
12. RIVELINO, M. L. J. – *Dicionário de palavras cruzadas e charadismo*. São Paulo, Hemus, s.d.
13. VANOYE, F. – *Usos da linguagem: problemas e técnicas nas produção oral e escrita*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

METALINGUAGEM NATURAL E TEORIA DA LINGUAGEM

Edna Maria F. S. NASCIMENTO*

RESUMO: A metalinguagem natural é propriedade sui generis de qualquer língua e, tanto quanto a língua-objeto, é responsável por todo ato de linguagem. Partindo desse pressuposto, procuramos fundamentar a importância de sua descrição para a teoria da linguagem.

UNITERMOS: Teoria da linguagem; língua-objeto; metalinguagem; metalinguagem natural.

A metalinguagem, característica fundamental de qualquer sistema de significação, como já foi bastante propalado, é responsável por duas propriedades essenciais que distinguem as línguas naturais dos demais sistemas sígnicos: 1) onipotência – toda língua natural é metalinguagem universal, é com ela que o homem traduz com mais eficiência os outros sistemas semióticos que o cercam no seu cotidiano; 2) reflexibilidade – toda língua natural constitui-se em sua própria metalinguagem. Essa autonomia da língua natural frente aos demais sistemas de signos é um dos pontos em que se apóia Roland Barthes para reinterpretar a visão de Saussure em relação à Semiologia e à Lingüística. Lembrando-nos de que todos sistemas de signos “passam pela mediação da língua”, Barthes admite a possibilidade de inverter a proposição do mestre genebrino e afirma que a Semiologia deve ser englobada pela Lingüística:

“(…) Saussure postulava a existência de uma ciência geral dos signos, ou Semiologia, da qual a Lingüística não seria senão uma parte.

“(…) É preciso, em suma, admitir desde agora a possibilidade de revirar um dia a proposição de Saussure: a Lingüística não é uma parte, mesmo privilegiada, da ciência geral dos signos: a Semiologia é que é uma parte da Lingüística (...)” (1, p.11 e 13)

Reconhecer a metalinguagem natural como uma propriedade diferenciadora das línguas naturais e não como uma função a mais ao lado de outras funções, como faz

* Departamento de Lingüística – FCL – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

Jakobson (7, p.118-162), amplia o campo da Lingüística, restrito por muitos a estudos fonológicos e morfossintáticos. Se toda língua natural se deixa traduzir no interior da própria língua, o sentido pode ser apreendido nos domínios da própria língua natural, não fugindo do campo da Lingüística e da Teoria da Linguagem.

A noção de metalinguagem elimina a necessidade de se estabelecer um vínculo entre língua/mundo. Para o estudioso de língua, essa relação falaciosa deixa de ser pertinente e é substituída pela relação língua-objeto/metalinguagem. O que se impõe no estudo do sentido é a própria linguagem, não o “objeto”, a “realidade do mundo” – fatores extralingüísticos –, mas fatos lingüísticos, linguagens. Lógicos, principalmente Alfred Tarski (10, p.13), não têm deixado de ressaltar que as “significações lingüísticas”, constituídas pelo sistema das relações analíticas de uma expressão com outras expressões, não pressupõem a presença das coisas. Uma das grandes contribuições de Tarski para a ciência da linguagem foi a ênfase dada, nos seus estudos de semântica, a uma linguagem artificial secundária denominada por ele metalinguagem.

O sentido, considerado sob esse aspecto, decorre da propriedade reflexiva das línguas naturais. Para o lingüista como para o usuário comum da língua, o sentido não é mais do que sua tradução por um outro signo “no qual está desenvolvido de modo mais completo” (9, p.46). É com esse conceito de interpretante que Peirce estabelece o caráter lingüístico da Semântica. O signo – em particular o signo lingüístico, como dizia ele –, para ser compreendido, exige não só que dois protagonistas participem do ato de fala, mas, além disso, exige um “interpretante”. Ao nos depararmos com o enunciado “UNESP inicia vestibular”, por exemplo, podemos indagar como pode ser definida do ponto de vista lingüístico a palavra *vestibular*. Numa definição discursiva, isto é, contextual, *vestibular* significa “exame para entrar num curso superior”. Estabelecemos, nesse contexto, a equação $X = Y$, que é aceitável para a comunidade lingüística de língua portuguesa, da mesma forma que o enunciado inverso $Y = X$, “exame para entrar num curso superior” chama-se *vestibular*. Há diferentes maneiras de interpretarmos a palavra, *vestibular*, por meio de outros signos, no mesmo contexto ou em outros contextos. O verbete do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda, assim a interpreta: “1) Adj. Relativo ao vestibulo. 2) Diz-se do concurso de admissão ao primeiro ciclo de graduação de um curso superior, aberto aos candidatos que houverem concluído o curso de segundo grau, e destinado a avaliar o preparo de tais candidatos e sua aptidão intelectual. 3) S.m. Concurso Vestibular”.

A denominação *vestibular* é a lexematização do conteúdo “vestibular”, da semantização expressa por uma definição. A condensação discursiva em lexemas só é possível porque a ela subjaz a possibilidade de sua expansão em uma semantização definicional. Empregamos freqüentemente circunloquções e podemos sempre fazê-lo – a semiose é ilimitada – por causa desse funcionamento metalingüístico próprio das línguas naturais.

Peirce com o conceito de interpretante formula um dos principais mecanismos, senão o principal mecanismo estrutural da linguagem. É o conceito de interpretante, in-

sistentemente afirmado por ele, que nos leva a pensar a partir de Josette Rey-Debove (10, p.21) que o falante desenvolve, concomitantemente à sua competência lingüística, uma competência metalingüística:

“On parlera de compétence métalinguistique pour signifier ‘compétence pour le métalangage’. La compétence linguistique permet de produire des phrases accetables sur le monde, la compétence métalinguistique, de produire des phrases accetables sur la langue, notamment celles qui affirment que les phrases sur le monde sont ou non accetables”.

Postular uma competência metalingüística significa retomar e ter como ponto de partida as três semióticas, características de qualquer sistema de significação, formuladas por Hjelmslev no seu *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (p. 121): *semiótica denotativa* – em que nenhum dos planos (expressão e conteúdo) é uma semiótica; *semiótica conotativa* – cujo plano da expressão é uma semiótica; *semiótica metalingüística ou metassemiótica* – cujo plano do conteúdo é uma semiótica. Roland Barthes (1, p.95-99), reinterpretando o signo proposto por Hjelmslev, nos esclarece a complexidade dos sistemas de significação. Qualquer sistema de significação comporta um plano da expressão (E) e um plano do conteúdo (C) e a significação coincide com a relação (R) entre os dois planos (ERC). A partir desse sistema simples, constroem-se sistemas complexos de linguagem. Se esse sistema simples (ERC) torna-se plano de expressão ou significante do segundo sistema (ERC), RC, temos semiótica conotativa. Se, pelo contrário, (ERC) torna-se não o PE, mas o PC ou significado do segundo sistema, ER (ERC), temos metalinguagem ou metassemiótica. A metalinguagem é uma linguagem cujo plano do conteúdo é já uma linguagem, uma semiótica, como afirma Hjelmslev, que trata de uma semiótica.

Para Hjelmslev, o signo é então uma unidade de configuração e a língua um sistema de figuras, não-signos, que, ao se combinarem, produzem signos. O significado se impõe não como uma unidade fechada, pré-construída, estática e a língua, não como um sistema de signos, como podemos supor a partir da leitura do *Cours* escrito pelos discípulos de Saussure. É a partir de figuras e não de signos que podemos, segundo Hjelmslev, dar conta da estrutura interna da linguagem (5, p.52):

“As línguas não poderiam ser descritas como simples sistemas de signos. A finalidade que lhe atribuímos por suposição faz delas, antes de mais nada, sistemas de signos; mas, conforme sua estrutura interna, elas são sobretudo algo de diferente: sistemas de figuras que podem servir para formar signos. A definição de linguagem como sistema de signos não resiste, portanto, a uma observação mais profunda. Esta definição só presta contas das funções externas da linguagem, das relações da língua com seus fatores extralingüísticos, e não de suas funções internas”.

Tal proposta de descrição da linguagem pressupõe que os signos – que são em número ilimitado – também sejam passíveis, no que diz respeito a seu conteúdo, de serem formalizados a partir de um número limitado de figuras. O número restrito de figuras, conforme essa perspectiva, é um traço essencial e fundamental da estrutura da linguagem. É a mesma descrição que se aplica ao plano da expressão: quanto mais

reduzido for o número de figuras do conteúdo, mais é possível satisfazer à exigência da descrição mais simples possível.

A significação, para o lingüista dinamarquês, coincide com a relação das figuras do plano da expressão e do plano do conteúdo. Uma teoria mais completa da linguagem teria de dar conta dessa relação, preocupando-se com a linguagem denotada, com a conotada – não só própria da linguagem poética, mas também do discurso do cotidiano –, e com a metalinguagem, já que essa complexidade é própria da natureza da linguagem, conferindo-lhe uma estrutura *sui-generis*. Para Hjelmslev (5, 126-127), a metalinguagem se arvora também como um problema lingüístico de que se deve ocupar todo aquele que se propõe a construir uma teoria de linguagem:

“A fim de explicitar não apenas os fundamentos da linguagem mas também suas conseqüências últimas, a teoria da linguagem vê-se obrigada a acrescentar ao estudo das semióticas denotativas um estudo das semióticas conotativas e das metasemiologias. Esta obrigação cabe à lingüística porque ela só pode ser resolvida de modo satisfatório a partir das premissas específicas à lingüística”.

Focalizando a relação que, na concepção hjelmsleviana, origina a metalinguagem, procuraremos fundamentar a importância do reconhecimento e da descrição da metalinguagem natural para a teoria da linguagem.

A metalinguagem natural ou competência metalingüística é parte integrante de nossas atividades lingüísticas habituais, seja na aquisição da língua materna, ou de qualquer língua, seja para o funcionamento normal do discurso. O não desenvolvimento ou perda da capacidade de denominar/definir, isto é, de condensar e expandir é característico do discurso afásico, como salienta Jakobson no seu artigo “*Il meta-linguaggio come problema linguistico*” (6, p.97-98):

“*Le operazioni metalinguistiche sono lacunose negli afasici affetti da un disturbo della similarità, denominato ‘menomazione sensoriale’: malgrado ogni istruzione, questi malati non hanno la capacità di rispondere alla parola stimolo dell’esaminatore con una parola o un’espressione equivalenti e non sono in grado di costruire proposizioni equazionali. Essi hanno perduto qualsiasi attitudine alla traduzione – infra o interlinguistica che sia’*”.

É também a propriedade metalingüística natural que faz de um discurso um novo discurso: todo discurso e todo o discurso é um novo interpretante. A partir de um sistema de significação já dado, (ERC), em outras palavras, de um saber programado, denominado por Edward Lopes (8) “interpretante do código”, o falante constrói o saber do discurso, ou seja, ainda na terminologia de Lopes, “o interpretante do contexto.” Assim, se essa capacidade de transcodificação não fosse desenvolvida, estaríamos fadados a falar como o “dicionário”, e o discurso se constituiria num estereótipo. Se entendemos sentido como transformação, como propõe Greimas (4, p.15), ele se funda no funcionamento metalingüístico das línguas naturais pelo qual são responsáveis dois mecanismos fundamentais, a condensação e a expansão. O falante, utilizando-se desses mecanismos, não repete “um saber”, mas cria “o saber”. A língua natural não se coloca então como repetição, mas trabalho. Juntamente com a ati-

vidade lingüística o falante tem de desenvolver uma atividade metalingüística que lhe permite reinterpretar “um saber coletivo” e construir “o saber individual”. O sentido pode então ser entendido não como fixo, mas metamorfoseado pelo falante. A criatividade discursiva se manifesta também quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula esse material lingüístico investindo-o de significação própria. O falante não é assim aquele que apenas se apropria de um sistema de relações já dadas, mas também as constrói. O reconhecimento desse funcionamento discursivo que demonstra a “presença do homem na língua”, como tão bem se expressou Benveniste (2, p.247-318), tem sido historicamente importante para colocar em xeque visões limitadoras do processo da significação. O discurso, que era entendido tradicionalmente como uma combinatória linear e uniplana de signos, passa a ser o espaço da construção da significação.

Isso posto, cremos poder afirmar que a metalinguagem natural é responsável por todo ato de linguagem – quer do ponto de vista de sua aquisição como de sua produção/recepção – e que ela deveria ter, na teoria da linguagem, um papel tão importante quanto o da língua-objeto. A propriedade de tradução se impõe ao falante como a própria condição de fala: é o seu duplo, o seu avesso. Sendo constitutiva de qualquer língua natural, não deveria ser considerada, como se costuma fazer tradicionalmente, secundária em relação à língua-objeto, mas um comportamento verbal previsto pela própria natureza complexa da linguagem, como afirma Greimas (4, p.12,13) nesta passagem:

“Num universo ‘branco’ em que a linguagem fosse pura denotação das coisas e dos gestos, não seria possível interrogar-se sobre o sentido: toda interrogação é metalingüística”.

NASCIMENTO, E. M. F. S. – Natural metalanguage and language theory. *Alfa*, São Paulo, 34: 115-120, 1990.

ABSTRACT: The natural metalanguage is the sui generis property of any language, as well as the object – language, it is responsible for every language act. In accordance to this statement, we tried to establish the importance of its description for the language theory.

KEY-WORDS: Language theory; object-language; metalanguage; natural metalanguage.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARTHES, R. – *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix, 1964.
2. BENVENISTE, E. – *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo, Nacional – USP, 1976.
3. GREIMAS, A. J. – *Semântica Estrutural*. Pesquisa de método. São Paulo, Cultrix – USP, 1976.

Alfa, São Paulo, 34: 115-120, 1990.

4. ————— – *Sobre o sentido*. Ensaios semióticos. Petrópolis, Vozes, 1975.
5. HJELMSLEV, L. – *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
6. JAKOBSON, R. – “Il metalinguaggio come problema linguistico”. Em seu *Lo sviluppo della semiotica*. Roma, Studi Bompiani, 1978. p.85-98.
7. ————— – “Lingüística e poética”. Em seu *lingüística e comunicação*. São Paulo, Cultrix – USP, 1969. p.118-162.
8. LOPES, E. – *Discurso, texto e significação*. Uma teoria do interpretante. São Paulo, Cultrix – Secretaria da Cultura, 1978.
9. PEIRCE, C. S. – *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1977.
10. REY-DEBOVE, J. – *Le métalanguage*. Étude linguistique du discours sur le langage. Paris, Le Robert, 1978.

TRADUÇÃO: TEORIAS E CONTRASTES*

Cristina Carneiro RODRIGUES **

RESUMO: Este trabalho é uma discussão dos pontos em que se baseiam as duas principais correntes teóricas da Tradução: a teoria de base lingüística e a teoria de base textual e pós-estruturalista. São três as questões centrais examinadas: o conceito de Tradução, o foco do processo interpretativo do texto a ser traduzido e o problema da tipologia textual. Estes pontos são analisados tomando-se como base dados quantitativos, referentes ao sujeito gramatical, levantados em três traduções para o português de um texto literário em inglês, e em duas traduções de um texto científico.

UNITERMOS: Tradução; tipologia textual.

Este artigo tem como objetivo analisar duas das correntes teóricas vigentes em tradução, com a apresentação dos pontos em que elas se baseiam, a explicitação daqueles em que contrastam, e sua discussão com base em dados empíricos.

A primeira dessas correntes fundamenta-se em teorias estruturalistas e tem sido exposta por diversos autores, dentre eles Georges Mounin (6), John Catford (5), Erwin Theodor (7), Geir Campos (4). Seus trabalhos têm objetivos diversos, mas todos baseiam-se na idéia de que os dados lingüísticos, as marcas explícitas presentes em textos, são o ponto de partida para a compreensão e explicação do processo tradutório. A análise sintática e semântica, complementada por um estudo de alguns fatores extralingüísticos, é suficiente para abordar a questão da Tradução.

Uma segunda corrente vai de encontro a essas idéias, questionando a visão estruturalista e formalista da língua (“logocentrismo”), assim como as oposições literal x metafórico, científico x literário, conteúdo x forma. Essa posição tem sido defendida, na área da Tradução, por Rosemary Arrojo, em vários artigos e no livro *Oficina de Tradução* (3).

* Neste artigo são retomadas as linhas básicas da dissertação de mestrado *Tradução: Teorias e Contrastes* – PUC – SP, 1988.

** Departamento de Teoria Lingüística e Literária – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

As duas abordagens não divergem apenas em termos de pressupostos: colocam em discussão o próprio objeto de estudo da área. Para a corrente baseada em teorias lingüísticas, tradução é a compreensão, ou o resgate de significados presentes em um texto emitido em uma língua e sua transposição, ou transporte para uma segunda língua. Para a corrente baseada em teorias não estruturalistas, tradução não é resgate nem descoberta de significados, mas sua criação; não envolve transporte ou substituição, mas transformação.

As duas correntes também discordam em relação ao foco do significado. A primeira posição, de base lingüística, coloca o autor do Texto Original como o produtor do significado carregado pelo texto, que será extraído pelo tradutor. Arrojo (3), ao contrário, coloca o leitor/tradutor como produtor do significado, como aquele que decide, inclusive, qual é o papel do autor em sua produção. Cada uma dessas correntes aloca a produção do sentido em um dos pólos da relação autor/leitor.

Por um lado, considera-se que o texto é portador de significados dados pelo autor, e que um tradutor deve resgatá-los, reduzindo ao mínimo sua intromissão, neutralizando-se. Por outro lado, a corrente não-estruturalista considera que o texto original não é receptáculo de um conteúdo estável, nem da intenção do autor: o foco interpretativo é o leitor, que projetará significados de acordo com a sua formação, com as suas convicções, ou seja, de acordo com os padrões da comunidade interpretativa em que se insere.

A questão estende-se à tipologia de texto. A corrente de base lingüística considera que um texto literário é mais difícil de ser traduzido, porque nesse tipo de texto tanto a forma quanto o conteúdo são significativos; um texto científico é mais fácil, exceto por questões terminológicas, porque só seu conteúdo é significativo. A posição de base não-estruturalista considera que são as expectativas dos leitores, enquanto participantes de uma comunidade interpretativa, que diferenciam esses textos, e sua leitura/tradução será fiel às concepções da comunidade em relação ao que é "poético" ou "científico", assim como aos objetivos daquela tradução específica. A produção de uma leitura/tradução não está atrelada a característica textual alguma, mas às convenções da comunidade a que o leitor/tradutor pertence.

A primeira posição, portanto, considera o literário e o científico como categorias, tipos identificáveis por suas características textuais, e a segunda posição defende a inexistência de qualquer característica textual objetivamente detectável que os diferencie.

As duas abordagens são, portanto, incompatíveis em relação a três aspectos:

1. quanto à concepção do processo tradutório;
2. quanto ao foco da compreensão ou da interpretação do significado;
3. quanto à questão da tipologia textual.

Tendo como objetivo iluminar as questões levantadas por essas correntes teóricas, foram coletados e analisados dados empíricos em traduções publicadas. Essa discussão não poderia, entretanto, ser fundamentada nos pressupostos de uma ou de outra

corrente. Foi, portanto, selecionado um elemento neutro, gramatical, que encaminhasse a pesquisa: o sujeito lingüístico, identificado em três traduções de um mesmo texto “literário” em inglês, e em duas traduções de um mesmo texto “científico” em inglês, publicadas em diferentes épocas (entre 1944 e 1974). Os textos foram desmontados em frases, cada frase teve seu sujeito identificado, e verificou-se a maneira pela qual foi traduzido. Foram detectados quatro grandes tipos de ocorrência (sujeitos recuperados, recuperações intermediárias, sujeitos deslocados e sujeitos não recuperados) que serviram, associadas às três categorias de sujeito (SNs, pronomes pessoais ou demonstrativos e pronomes relativos), como parâmetro para identificar semelhanças e diferenças entre as traduções. A análise foi encaminhada a partir dos dados gerais do conjunto dos textos, passando pelos dois agrupamentos tipológicos, até chegar aos dados de cada texto em particular.

Essa pesquisa não pode ser vista como conclusiva, mas como indicativa para o encaminhamento da avaliação do alcance explanatório dos modelos vigentes em Tradução. Assim, alguns pontos serão levantados à luz dos dados empíricos.

O primeiro ponto a ser discutido é a questão da recuperação, ou seja, da tradução do sujeito lingüístico nas cinco traduções pesquisadas. Como a corrente não estruturalista não considera a existência de marcas formais e explícitas que norteiem uma leitura, torna-se necessário verificar se o sujeito gramatical é ou não sistematicamente recuperado em traduções. Os dados não dão margem a dúvida: em apenas 62 frases, das 1170 analisadas, o sujeito não foi identificado e traduzido. (1) Os dados indicam, assim, que os elementos lingüísticos formais são básicos para a produção do tradutor. Há regras lingüísticas e, ainda que não sejam suficientes para a determinação do sentido, são condições necessárias para uma leitura. Em outras palavras, há uma máquina sintática por trás da produção dos tradutores. Após essa consideração, foi possível analisar os três pontos em que as duas correntes discordam.

Em relação à concepção do processo tradutório, os resultados da pesquisa mostram que tanto é difícil aceitar que tradução seja resgate, quanto aceitar que seja sempre criação de significados por parte do tradutor. Os dados gerais da pesquisa levam a esse impasse, ou seja, à dificuldade de aceitação das concepções de ambas as teorias. As cinco traduções analisadas apresentam a recuperação do sujeito como primeira tendência geral. Como o deslocamento e a não recuperação do sujeito tiveram o mesmo índice (7% das frases analisadas), verificou-se que há uma diferença em relação às tendências relacionadas à categoria gramatical que exerce a função de sujeito: os sujeitos SNs tendem ao deslocamento para outras funções gramaticais, enquanto os sujeitos pronominais tendem à não recuperação (2). Esse fato foi constatado tanto no agrupamento de traduções do texto literário, quanto no do texto científico. Esses resultados indicariam a possibilidade de resgate de características sintáticas por parte dos tradutores, não fosse outro dado: atrás dessa regularidade, há especificidades em cada uma das traduções. Verificou-se que, de acordo com o tipo de sujeito, os dois agrupamentos de traduções apresentam uniformidade em relação às duas primeiras tendências gerais; quanto às terceira e quarta tendências de cada tipo de

sujeito, cada agrupamento apresenta resultados diferentes. Da mesma maneira, dentro de cada um dos agrupamentos, todas as traduções seguem as duas principais tendências, mas, em relação às terceira e quarta posições, cada um dos textos individuais apresenta uma singularidade. Assim, por exemplo, o agrupamento das traduções literárias apresenta, em relação aos sujeitos SNs, na terceira posição, a não recuperação e, na quarta, as ocorrências intermediárias; uma das traduções (B) segue essa tendência; na segunda tradução (C) não há ocorrências intermediárias; e a terceira tradução (D) apresenta as tendências invertidas.

O fato de terem sido detectadas essas diferenças individuais, mesmo que a maior parte delas seja relacionada às terceira e quarta posições, não é facilmente explicado pela corrente teórica de base lingüística. Qualquer tipo de comportamento irregular teria que ser explicado por esta teoria, que pressupõe que haja resgate, recuperação de dados explícitos ou implícitos pelo autor. E as discrepâncias em relação à média só podem ser julgadas, por essa corrente, como problema individual do tradutor. Seriam, inevitavelmente, consideradas como desvios em relação ao texto original.

Por outro lado, a corrente não estruturalista esperaria que só se detectasse esse tipo de comportamento individual. As tendências gerais detectadas é que são problemáticas, em termos explanatórios, para esta teoria.

Esses dados remetem tanto à questão da língua(gem) como base da produção do tradutor, quanto à questão do foco da compreensão ou da interpretação. Os dados revelam que não se pode colocar o autor do texto original como o foco da compreensão, porque o tradutor se revela como atuante, como aquele que seleciona, opta. O tradutor não deve ser encarado como o elemento neutro que sempre busca resgatar as intenções de um autor, porque os dados mostram que ele é que julga e cria soluções.

Mas também não pode se colocar o leitor como foco da interpretação. A homogeneidade das tendências principais não corrobora esta afirmação. Os pontos coincidentes nas diversas traduções mostram que o leitor não é tudo, e os pontos divergentes entre elas revelam que o texto original também não é tudo. Os dados mostram que, por trás da média, das tendências gerais poderiam ser relacionadas ao resgate, à identificação, não há mecanicidade. Há seleção por parte do tradutor, em relação ao dado que vai ser recuperado, e há opção em relação à maneira pela qual esse dado vai ser apresentado. Não há só homogeneidade, como esperariam os defensores da corrente lingüística, mas também não há tanta heterogeneidade, como esperariam os não estruturalistas. A relação entre o tradutor e a língua(gem) não é totalmente estável, mas também não parece ser totalmente dependente da comunidade interpretativa em que ele se insere.

Os dados mostraram que é problemático conceber a tradução como resgate, mas é igualmente problemático concebê-la como criação de significados vinculados à formação do tradutor. Apesar de a língua(gem) ser um fator mais ou menos estável, parece haver equilíbrio precário no relacionamento autor/língua(gem)/tradutor, em que a cada momento um dos fatores parece pesar mais que o outro.

O impasse gerado pelas posições defendidas em relação aos dois primeiros aspectos divergentes tem como ponto nevrálgico o fato de ambas estarem considerando

pólos extremos e opostos. Por um lado, os autores da corrente de base lingüística estão considerando o significado como resultado previsível da combinação de regras previsíveis, ou seja, pressupõe que a língua seja sistematizável e determinável. As regras lingüísticas seriam determinadas e funcionariam como suporte necessário, fornecendo grande parte das informações para a compreensão de um texto.

Arrojo (3) posiciona-se no lado oposto, considerando apenas a parte não estável da linguagem em que somente os mecanismos sócio-históricos e psicológicos entrariam na composição do significado. Sua posição leva à impossibilidade de qualquer sistematização em relação ao significado, pois as regras lingüísticas não seriam suporte necessário para a origem de uma expressão ou para sua significação.

Verifica-se, de um lado, a posição que argumenta que o autor constitui o sentido, a partir de regras determinadas; do outro, a posição que coloca o leitor como o criador do significado. As posições são extremas, não se considera a possibilidade de um ponto intermediário em que o leitor/tradutor esteja, dependendo das condições, na posição daquele que reconhece um significado constituído por sua apresentação formal, ou, sob outras condições, na posição daquele que cria um significado por ele constituído durante a leitura.

Quanto à terceira questão, a discussão a respeito da tipologia textual, a partir dos dados levantados nada se pode afirmar de conclusivo. Ao mesmo tempo em que alguns indícios levam a crer que as traduções dos diferentes tipos de textos seguiram linhas divergentes, que poderiam vir a ser explicadas pela tipologia, os resultados gerais dos cinco textos não se mostraram diferentes a ponto de se fazer alguma afirmação a esse respeito. Um dos dados é que em ambos os agrupamentos os sujeitos SNs tendem ao deslocamento e os sujeitos pronominais, à não recuperação: se as duas principais tendências são as mesmas, não se pode afirmar que a linguagem empregada em cada tipo seja diferente, ou que sejam diversos os procedimentos tradutórios. Ainda assim, os dados não corroboram a suposição das teorias lingüísticas de que o tradutor de textos científicos buscaria a equivalência textual, relacionada ao conteúdo, e não a correspondência formal, pois este seria elemento secundário. No caso da tradução literária, essas teorias suporiam que o tradutor de textos literários busca preservar tanto os elementos de forma quanto os de conteúdo; esse fato, entretanto, não é evidente na pesquisa empírica. Por exemplo, nestas traduções a porcentagem de deslocamento do sujeito do inglês para outras funções sintáticas em português foi mais alta do que nas traduções do texto científico.

Ainda que seja necessário fazer uma pesquisa mais profunda em relação a esse aspecto, pode-se inferir que a mera distinção instituída entre texto científico e texto literário não é suficiente para abarcar dados de tradução. Os critérios dessa distinção deixam de lado dados que parecem relevantes, como as condições de produção, objetivos dos textos, contexto sócio-histórico de sua leitura, e a própria relação entre o tradutor e o texto.

Por outro lado, ignorar qualquer distinção, em princípio, deixando a decisão para a maneira pela qual o leitor encara o texto, também não parece adequado. Os dados

revelam um indício a esse respeito, ainda que não conclusivo: os resultados referentes à tradução do sujeito nas duas traduções do texto científico estão mais próximos entre si, ou seja, são mais consistentes, do que os resultados referentes às três traduções do texto literário.

Verifica-se que, em relação aos três principais pontos abordados, cada uma das teorias posiciona-se em um extremo, mas nenhuma delas explica adequadamente todos os dados coletados. Embora esta pesquisa não seja conclusiva, os dados indicam algumas direções interessantes. Em relação ao conceito de Tradução, falar em transporte ou substituição de significados de uma língua para outra parece ser uma maneira de mascarar a transformação que ocorre. O processo envolve variáveis subjetivas, lingüísticas e sócio-históricas, o que indica que a transformação pode ser mais ou menos evidente, dependendo da situação. Mas sempre ocorre. E o segundo ponto é decorrente dessa observação: se há transformação, o tradutor não pode ser considerado apenas como o encarregado de resgatar o sentido do texto original, mas como o responsável pela transformação. O tradutor é criador, no sentido de ser aquele que seleciona, entre as várias opções possíveis, a que seja mais adequada, de acordo com as variáveis por ele consideradas. E isso é inquestionável: não foram encontradas duas frases idênticas entre as 1170 analisadas.

Em relação ao terceiro ponto, a questão da tipologia, os dados indicam que o tradutor se comporta diferenciadamente diante de diferentes tipos de texto. Mas não se trata da preservação da forma e do conteúdo em casos de textos literários, ou do conteúdo, no caso de textos científicos. Parece haver outro tipo de relação, o que aponta para a necessidade de uma proposta de diferenciação de textos que seja adequada à área de Tradução, empregando-se como critérios as variáveis envolvidas neste processo específico. Tipologias adotadas de outros campos do saber podem levar a conclusões enganosas.

NOTAS

1. Há outros 20 casos em que os sujeitos não foram recuperados: trata-se, entretanto, de frases inteiras que não foram traduzidas, tendo sido considerados casos de omissão de frase, não de não recuperação do sujeito
2. Exemplos de não recuperação de sujeitos pronominais:
 1. (a) Through one of the broken panes *I* heard the rain impinge upon the earth, the fine incessant needles of water playing in the sodden beds.
 1. (b) Através de uma das vidraças partidas, escutava-se a chuva cair de encontro ao chão – finas e contínuas agulhas de água brincando.
 2. (a) A few people were gathered about the stalls *which* were still open.
 2. (b) Algumas pessoas estavam reunidas próximo às barracas ainda abertas.
3. Exemplos de deslocamentos de sujeitos SNs:
 3. (a) In a few minutes *the train* drew up beside an improvised wooden platform.

3. (b) Parámos poucos minutos depois junto a uma plataforma de madeira improvisada.
4. (a) When we met in the street *the houses* had grown sombre.
4. (b) Quando a criançada se reunia lá fora *as luzes das casas* já estavam apagadas.

RODRIGUES, C. C. – Translation: theories and contrasts. *Alfa*, São Paulo, **34**: 121-128, 1990.

ABSTRACT: This paper is a discussion of the points on which the two main currents in Translation Theory are based: the linguistic-based theory and the post-structuralist and text-based theory. The core points are: the concept of Translation, the focus of the interpretive process of the text to be translated, and the problem of text typology. These problems are analysed in the light of quantitative data related to the grammatical subject collected in three translations into Portuguese from a literary text in English and two translations from a scientific text.

KEY-WORDS: Translation; text typology.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROJO, R. – ‘Pierre Menard, autor del Quijote’: Esboço de uma Poética da Tradução via Borges. In *Tradução & Comunicação* nº 5. São Paulo, Álamo, 1984. p.75-90.
2. ————. – Um Áporo e suas Aporias: Reflexões sobre um Poema de Carlos Drummond de Andrade. In *Tradução e Comunicação* nº 7. São Paulo, Álamo, 1985. p.35-46.
3. ————. – *Oficina de Tradução*. São Paulo, Ática, 1986. (Série Princípios.)
4. CAMPOS, G. – *O que é Tradução*. São Paulo, Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)
5. CATFORD, J. – *Uma teoria Lingüística da Tradução*. São Paulo, Cultrix, 1983.
6. MOUNIN, G. – *Os Problemas Teóricos da Tradução*. São Paulo, Cultrix, 1975.
7. THEODOR, E. – *Tradução: Ofício e Arte*. 2ª ed. São Paulo, Cultrix, 1983.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- JAY, A. – *Management and Machiavelli*. London, Hodder and Stoughton, 5th impr., 1969.
- – A Criatividade e as Funções do Administrador. In *Diálogo* nº 1, vol. X, 1977. Tradução de Mário Salviano Filho.

Alfa, São Paulo, **34**: 121-128, 1990.

JAY, A – *Maquiavel e a Gerência de Empresas*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg.

JOYCE, J. – *Dubliners*. London, Jonathan Cape, 1956.

————— – *Dublinenses*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964. Tradução de Hamilton Trevisan.

————— – “Arábia”. In Rubem Braga (org.), *Os Ingleses Antigos e Modernos*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Leitura, 1944. Tradução de Alfredo Mesquita.

————— – “O Bazar”. In Diailas Riedel (org.), *Maravilhas do Conto Inglês*. São Paulo, Cultrix, 1957. Tradução revista por T. Booker Washington.

AS ENTREVISTAS ABERTAS: UMA TÉCNICA PARA VERIFICAR VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA ENTRE OS INTERLOCUTORES

Waldemar FERREIRA NETTO*

RESUMO: Numa conversação qualquer, se a intercompreensão entre emissor e receptor torna-se duvidosa, verifica-se a tentativa de restabelecerem-na a partir de metalinguagens que encontrem um termo comum entre eles. A análise desses momentos de uma conversação torna possível verificar a variação lingüística entre os interlocutores, por eles próprios destacada, de maneira mais segura e objetiva. Assim, o propósito deste trabalho é caracterizar esses momentos de perda da situação de comunicação e suas tentativas de restabelecimento, sobre um corpus colhido em pesquisa de campo realizada pelo próprio autor.

UNITERMOS: Variação lingüística; comunicação, ruído; conversação; sociolingüística; feedback.

A partir da década de cinqüenta, quando os lingüistas tomaram consciência da necessidade de formalizar as variações lingüísticas decorrentes da variação social dos falantes, usuários da língua, desenvolveram-se duas correntes teóricas que procuraram criar modelos para a análise e explicação dessas variações. De um lado, Coseriu, com sua noção de Norma, encontrava um meio-termo social na dicotomia saussureana, tornando-a tripartida em Sistema (*langue*) – Norma – Fala (*parole*). De outro, Bright, Fishman, Bernstein e outros procuraram adaptar algumas noções da dialetologia às suas necessidades mais prementes, sobretudo na área da Educação; segundo eles, fala-se em “dialetos sociais”, “dialeto urbano”: variações lingüísticas intra-sociais, verticalmente consideradas a partir do estudo comparativo da língua usada por grupos sociais diferentes, dentro de uma mesma sociedade; em oposição às variações intersociais, horizontalmente consideradas a partir do estudo comparativo de uma mesma língua usada em regiões diferentes.

Ao afirmar que “*colocándonos en el campo del fenómeno lingüístico considerado*”

* Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

independientemente del sujeto (producto lingüístico + forma lingüística), descubriremos que hay elementos que no son únicos u ocasionales, sino sociales, es decir, normales y repetidos en el hablar de una comunidad..." (5, p.55), Coseriu reconhece a presença de elementos lingüísticos comuns a uma comunidade, cuja frequência de uso pode ser uma característica dessa comunidade. Assim, embora falando a mesma língua, os membros de uma comunidade lingüística podem ser caracterizados pela frequência de uso de determinados elementos lingüísticos, formando subcomunidades lingüísticas dentro da mesma comunidade totalmente considerada.

Mais adiante, Coseriu estabelece uma relação de dependência entre a sua noção de Norma e aquilo que ele chama de "*factores operantes en la comunidad*": "... *al distinguir la lingüística externa de la lingüística interna, Saussure elimina de esta todo lo que es extraño al sistema, o sea, también la determinación social; en efecto, la lingüística interna debe estudiar la lengua si[...] sólo sistema funcional, y no la norma, que depende de varios factores operantes en la comunidad considerada*" (5, p.58). A produção lingüística do falante e da subcomunidade lingüística a que ele pertence estaria condicionada por esses *factores operantes* e, portanto, variando-se estes, varia-se aquela. Às variações sociais dentro de uma mesma comunidade lingüística corresponderiam variações lingüísticas dentro da própria língua que caracteriza a comunidade (6, p.133).

Por outro lado, não obstante atingir objetivos semelhantes, Bernstein procura explicar a variação lingüística, condicionando o discurso do falante à sua condição social: "*Linguistic differences, other than dialect, occur in the normal social environment and status groups may be distinguished by their forms of speech. This difference is most marked where the gap between the socio-economic levels is great*" (2, p.61). Mais adiante, Bernstein atribui à diferenciação social entre a camada social inferior da classe operária e a superior e à valorização diferente que cada uma confere às potencialidades da língua, selecionando este ou aquele elemento lingüístico para uso, o condicionamento da variação lingüística: "*It is proposed that the two distinct forms of language-use arise because the organization of the two social strata is such that different emphases are placed on language potential*" (2, p.61).

Numa linha um pouco diversa dessa, Bright chama a atenção para o que ele define como "variação sociolingüística" (4, p.41). Essas variações, ou mais precisamente, essa diversidade lingüística é condicionada pelas diferenças sociais dos usuários e do contexto extralingüístico: "Uma das maiores tarefas da sociolingüística é demonstrar que tal variação ou diversidade não é *livre*, mas correlacionada a diferenças sociais sistemáticas". Às noções de *diversidade e condicionamento*, Bright acrescenta a de *dimensões*: "Este termo se refere aos vários fatores socialmente definidos, com os quais supõe-se que a diversidade lingüística esteja relacionada. O número de tais fatores pode diferir de um caso, mas três deles parecem contar para a maior parte dos casos considerados: as dimensões do emissor, receptor e contexto" (4, p.18).

Na mesma corrente, Ferguson, ao desenvolver sua noção de *diglossia*, afirma, logo de início, que: "*In many speech communities two or more varieties of the same*

language are used by some speakers under different conditions" (8, p.325). A relação de dependência da variação lingüística à variação social aparece também na sua teoria, ainda que, mais adiante, ele reconheça que somente duas dessas variações parecem manter alguma oposição entre si: "*For convenience of reference the superposed variety in diglossia will be called the H (high) variety or simple H, and the regional dialects will be called L (low) varieties or, collectively, simply, L*" (8, p.325). Assim, do ponto de vista de Ferguson, a língua desdobra-se em apenas duas variações socialmente opostas entre si, de maneira muito semelhante às variações propostas por Bernstein, ao definir *código restrito* e *código elaborado* (2, p.76-7).

Em todos os modelos descritos acima, ainda que de correntes e tendências diferenciadas, existe o sentimento comum de que a uma variação social corresponde uma variação lingüística, qualquer que seja a sociedade considerada. Embora nem todos estejam de acordo em como se dá essa variação, há concordância no fato de que existe uma comunidade e que há níveis de diferenças entre essas variações. Ferguson fala em dialetos sociais, chegando a propor, inclusive, a coexistência de línguas diferentes sendo usadas alternadamente pelo mesmo falante, na mesma comunidade (1, p.134-5); Bright não ultrapassa o limite da *diversidade lingüística*, procurando manter a unidade lingüística da comunidade sem, no entanto, considerá-la um sistema monolítico, mas sujeito a variações sistemáticas previsíveis; e Coseriu, embora reconheça existir essas variações, abstém-se de discutir sua extensão, permanecendo no campo teórico-abstrato da construção e justificação de seu modelo.

Com base nessa uniformidade de opiniões, reconhece-se a existência da covariação lingüística e social e conseqüente diferenciação da língua em códigos diversos. Havendo uma situação de comunicação (7, p.55), em que emissor e receptor pertençam a grupos sociais diferentes e, portanto, possuam códigos diferentes, devido à constante produção de ruído no canal da comunicação (11, p.8) provocada pela diferença entre os códigos, prevê-se um diálogo truncado entre eles, no qual, em diversos momentos, a comunicação deixará de efetivar-se para ter de ser restabelecida por meio de recursos diversos. Uma vez que emissor e receptor não estejam seguros de que o código usado seja comum ou que não exista intercompreensão entre eles, deve-se forçosamente reconhecer como falsa essa situação de comunicação, seja em todo diálogo, seja em parte dele, pelo duplo motivo de que a ausência de intercompreensão é uma característica possível para se definir os códigos em questão como diferentes entre si (ou mesmo como línguas diferentes) (6, p.133), porque, segundo Jakobson, é o código comum entre os interlocutores "que fundamenta e possibilita a efetiva troca de mensagem" (9, p.77-8).

Dada uma situação de comunicação conforme a que foi descrita acima, pode-se supor que as falhas na troca de informação estariam expressas no próprio diálogo e seriam detectáveis pelo pesquisador interessado, bem como o seu restabelecimento. Tomando essa hipótese como base, tem esse trabalho o objetivo de explicitar algu-

mas dessas falhas e esboçar uma caracterização quer seja da ausência de intercompreensão quer seja da tentativa de restabelecimento da comunicação.

Para isso, tomamos como *corpus* de análise uma amostra de entrevistas abertas obtidas na região central de Foz do Iguaçu - PR, com crianças entre 10 e 14 anos, em condições de subemprego, com baixa escolaridade. Consideramos entrevistador e entrevistado como emissores e receptores em situação de comunicação tal como foi descrito anteriormente, caracterizando-os como pertencentes a grupos sociais distintos, na medida em que, as crianças, todas cursavam no máximo, a quinta série do primeiro grau, eram originárias de várias cidade ou estados, residiam nas regiões periféricas da cidade, a maior parte em favelas, contando muitas vezes com pouco mais do que os parcos rendimentos de seu trabalho para seu próprio sustento e, às vezes, o de sua família; ao passo que o entrevistador era originário de São Paulo - SP, residindo no próprio local de nascimento, com nível superior, contando com recursos econômicos para seu sustento bem maiores do que o dos entrevistados. Assim, caracterizamos códigos distintos para cada um deles.

A seguir, fizemos um levantamento das falhas de comunicação que encontramos, chamando-as "teste", e de suas respectivas tentativas de restabelecimento da comunicação, chamando-as "respostas". Classificamos testes e respostas como pertencentes ao entrevistador ou aos informantes e as distribuímos em subcategorias, segundo os critérios:

a) para os testes, conforme a presença ou não de resposta subsequente. Justificamos esse critério pela sua aplicação prática, pois, tendo a sociolinguística norte-americana como base desse trabalho, objetivamos as variações da língua popular falada pela população, cujo domínio do código esteja restrito ao seu uso diário e coloquial, o que não se passa no caso dos entrevistadores;

b) para as respostas, conforme a sua relação com o enunciado que originou o teste: reprodução simples do enunciado ou por meio de sua reprodução mecânica, palavra por palavra, ou da sua confirmação monossilábica do teste em questão; ou explicação de outra ordem ou com outro vocabulário, complementação do enunciado, por meio do acréscimo de novos sentidos ou, finalmente, alteração completa do seu sentido original.

Por objetivarmos a produção linguística dos informantes, cujos motivos foram descritos acima, optamos somente pela análise dos testes do entrevistador e respostas dos informantes, mesmo porque os testes efetuados pelos informantes foram em número tão reduzido que não serviriam de base para caracterizações mais conclusivas.

DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÕES

Considerando-se que, numa situação de entrevista aberta, as interrogações devem prevalecer por parte do entrevistador, na medida em que a este cabe a função de

estimular a produção de fala do informante (3, p.129), supõe-se que, no diálogo que se trava entre eles, alternem-se as falas do entrevistador e do informante através de perguntas e respostas, respectivamente. No seguinte trecho de um diálogo, podem-se notar essas condições:

“E – Que mais vocês fazem?

I – Nós vêm lavá carro e, daqui da rua, nós vamo lá no Porto limpá peixe.

E – Limpar peixe? Você sabe limpar peixe?

I – Ah, eu sei.

E – Como é que limpa peixe?

I – Ah, eu formo a barriga dele, depois corto assim e corto a guerra, jogo a guerra fora e jogo a buchada.

I – Abre, tira.

E – Joga a buchada?”

Ao interpretar uma a uma as falas transcritas, nota-se:

1 – “Que mais vocês fazem?”

A fala tem um caráter interrogativo, atuando como estímulo à produção de fala do informante. Supõe-se que, a partir do instante em que o informante decodifique o enunciado do emissor, ele produza um enunciado-resposta, conforme a sua própria experiência devidamente codificada.

2 – “Nós vêm lava carro e, daqui da rua, nós vamo lá no Porto limpá peixe.”

Constata-se que a primeira interrogação obteve o efeito desejado: o informante detectou a informação que lhe era transmitida e produziu a fala que era esperada. Supõe-se que, apesar das diferenças sociais existentes entre elas, o código usado nesses momentos do diálogo era comum, dado esses aspectos da eficácia da comunicação (11, p.5-6).

3 – “Limpar peixe? Você sabe limpar peixe?”

A fala pode ser dividida em dois instantes diferentes: o primeiro, relativo à primeira interrogação “Limpar peixe?” e o segundo, relativo à segunda oração “Você sabe limpar peixe?”. Analisemo-los separadamente.

A primeira interrogação, segundo nossa concepção já descrita anteriormente, deve atuar como estímulo à produção verbal do informante. No entanto, por ser uma simples reprodução de um trecho da fala anterior do informante, pressupõe-se que esse estímulo atue como uma forma de *feedback* (12, p.160), no qual o emissor procura expressar um recebimento duvidoso: recebimento devido à repetição *ipsis literis* do enunciado (ou parte dele) e duvidoso devido ao seu caráter interrogativo, que sugere ao interlocutor uma confirmação qualquer sobre o conteúdo semântico do enunciado.

A segunda interrogação assemelha-se, por sua vez, à primeira fala do diálogo transcrito, atuando basicamente como estímulo à produção verbal do falante.

4 – “Ah, eu sei.”

O caráter afirmativo da resposta, apesar de concisa, indica novamente que o código usado entre eles era comum, sem oferecer maiores informações. Nota-se, porém, que a primeira interrogação da fala anterior não teve o efeito desejado.

5 – “Como é que limpa peixe?”

Novamente, a interrogação atua como estímulo à produção verbal do informante.

6 – “Ah, eu formo a barriga dele, depois corto assim e corto a guerra, jogo a guerra fora e jogo a buchada.”

A produção de fala do informante mostra novamente que a interrogação teve o efeito esperado, demonstrando, também, que o código usado ainda era comum entre eles.

7 – “Abre, tira.”

Trata-se de um simples complemento à resposta anterior.

8 – “Joga a buchada?”

A interrogação assume o mesmo aspecto de *feedback* encontrado na primeira parte da terceira fala, pressupondo também uma confirmação qualquer. Trata-se, da mesma maneira, de uma repetição *ipsis literis* do enunciado, ou de um trecho do enunciado anterior.

Segundo essa análise, cada uma das falas do entrevistador é constituída por uma ou mais interrogações, assumindo o papel de estímulo à produção verbal do informante. No entanto, duas delas possuem um aspecto de *feedback*, referindo-se à produção de fala anterior. As perguntas “Limpar peixe?” e “Joga a buchada?” têm um caráter especial por se referirem não a uma realidade circunstancial sobre a qual se deseja que o informante discorra, mas sobre o próprio enunciado, diferentemente do que ocorre com as demais perguntas deste trecho, em que se recorre à experiência anterior do informante para a produção de estímulos, como é o caso de “Você sabe limpar peixe?” ou “Como é que limpa peixe?”.

Nesses momentos do diálogo, em que há perguntas com esse caráter de *feedback*, pode-se supor que o código usado entre emissor e receptor deixa de ser comum, uma vez que o ruído causado por interferências ambientais pode ser descartado, dada a reprodução inequívoca do trecho em questão. O problema da comunicação parece, dessa maneira, estar na maior ou menor intersecção que há entre os códigos usados pelo emissor e pelo receptor. No entanto, a fim de se evitar maior ambigüidade com relação ao termo *feedback*, cujas acepções podem ser muito variadas (11, p.160 e ss.), chamaremos de “teste” às perguntas produzidas pelo entrevistador, quando ele se referir exclusivamente a um enunciado imediatamente anterior, produzido pelo informante.

Na medida em que, para uma pergunta, pode-se supor uma resposta subsequente, ainda que não necessariamente, pode-se supor que para um teste ocorra também uma

resposta. A produção de fala estimulada pelo teste assume um aspecto duplamente favorável que deve ser considerado: primeiro, ela aumenta quantitativamente a produção lingüística oral analisável do informante, enriquecendo, assim, o *corpus* em questão; segundo, ela representa a retomada da comunicação interrompida pela diferença entre os códigos, ao traduzir exatamente essa diferença em termos comuns a ambos; portanto, analisando-se essas respostas, chega-se à possibilidade de se formalizarem as variações lingüísticas decorrentes do condicionamento lingüístico à variação social.

Ao aplicar as noções de testes e respostas no *corpus* proposto, obtivemos as seguintes combinações

1. testes sem respostas;
2. testes com respostas;
 - 2.1. respostas sem alteração do enunciado anterior;
 - 2.2. respostas com alteração do enunciado anterior;
 - 2.2.1. alterações de caráter complementar;
 - 2.2.2. alterações de caráter explicativo.
 - 2.2.3. alteração completa do enunciado anterior.

TESTES SEM RESPOSTA

- “E – Vocês dois são irmãos?
 I – Somos, nós três.
 E – Ah, é? Vocês três? Vocês não engraxam?
 I – Não, nós lava carro.
 E – Ah, vocês lavam carro? Ah, é?”

Nota-se haver, nesse trecho transcrito, dois momentos nas falas do entrevistador nos quais a intenção é estimular a produção de fala do informante, a partir da referência à experiência pessoal dele.

“E – Vocês dois são irmãos?”

e

“E – (...) Vocês não engraxam?”

Para essas interrogações, poder-se-ia ter esperado respostas monossilábicas quaisquer, de tipo “sim” ou “não”; no entanto, o informante ultrapassou esse limite, procurando oferecer maiores informações ao entrevistador, além daquilo que seria o estritamente necessário.

Por outro lado, as demais interrogações do entrevistador:

“E – Ah, é? Vocês três?”

e

“E – Ah, vocês lavam carro? Ah, é?”

não possuem o mesmo caráter das interrogações analisadas acima. Desprovidas da mesma referência extralingüística, por aterem-se, de uma maneira geral, a uma função metalingüística, referindo-se não às experiências pessoais do informante, mas às suas produções de fala já realizadas, assumem o papel daquilo que já consideramos como *feedback*, ou mais precisamente, segundo nossa proposta, teste.

As interrogações de tipo “Ah, é?” parecem ter um caráter exclamativo, à semelhança de uma compreensão súbita provocada pela fala do informante no entrevistador. No entanto, ao se analisar um pouco mais detidamente a fala geradora nota-se não haver motivo para essa descoberta. O fato dos informantes terem declarado serem três irmãos ou, ao invés de engraxarem, lavarem carro não era nenhuma surpresa para o entrevistador, na medida em que, ao se fazer a seleção da amostra, levou-se em consideração a necessidade de se entrevistar lavadores de carro, bem como pesquisou-se, ainda que rapidamente, sobre a vida familiar de cada um dos entrevistados.

As demais interrogações nas quais há simplesmente a reprodução inicial do informante, podem ser descritas facilmente como *feedback* ou “teste”.

Como se nota, tanto no primeiro caso – as perguntas de tipo “Ah, é?” – quanto no segundo – as reproduções da resposta inicial –, as falas têm como característica básica atuar em um nível metalingüístico, questionando sobre o próprio enunciado, isto é, sobre o próprio código, e trazendo à tona uma diferença qualquer que eventualmente exista ou se acredita existir, entre o código do informante e o código do entrevistador.

No entanto, se a comunicação, nesse momento interrompida pela incerteza da intercompreensão, deve ser restabelecida, ela o é, ou pelo informante, confirmando que o código usado ainda é o mesmo, ou pelo entrevistador, ignorando simplesmente a dúvida suscitada naquele instante. No primeiro caso, tem-se a participação do informante, no segundo, não. No trecho transcrito da entrevista, esse último caso parece adequar-se melhor.

TESTES COM RESPOSTAS

Comparem-se os seguintes trechos:

“E – (...) De que que vocês brincam?

I – Jogá bola, quase tudo.

E – Quase tudo?

I – É.”

e

“E – Onde você engraxa mais: aqui ou lá?

I – Aqui no Brasil eu engraxo mais.

E – Aqui no Brasil, mais?

I – Não, é que aqui tem muito... é... vem mais... e no Paraguai e na Argentina quase não vão mais. Vai brasileiro, só que, na Argentina, os paraguaio quase não vão . Eles vão mais para o Brasil.”

A partir da aplicação do conceito de teste nos trechos transcritos, verifica-se que, no primeiro, as interrogações: “Quase tudo?” e “Aqui no Brasil, mais?” adaptam-se a esse conceito. Ambas são reproduções da resposta inicial do informante e têm, por referirem-se a um enunciado e não à experiência do informante, uma função marcadamente metalingüística. Trata-se, como nos casos analisados anteriormente, de momentos do diálogo, nos quais a comunicação é interrompida pela incerteza da intercompreensão.

Conforme fora previsto, a esses momentos devem suceder-se momentos nos quais a comunicação se restabeleça, quer seja ignorando-se a dúvida, quer seja esclarecendo-a. Para os testes sem respostas, verificou-se que o entrevistador procurava contornar o problema da incerteza ignorando-a, ao dar continuidade ao diálogo; nesse caso, no entanto, parece que há uma resposta do informante para o teste do entrevistador.

No primeiro trecho transcrito, sucede ao teste a resposta “É”. Ainda que se trate de uma resposta monossilábica, simplesmente confirmativa, ela restabelece a comunicação, na medida em que demonstra intercompreensão entre emissor e receptor. Tendo-se desfeita a incerteza, isto é, confirmando-se a troca de mensagens, confirma-se estarem emissor e receptor usando o mesmo código, naquele trecho do diálogo.

No segundo trecho transcrito, sucede a resposta: “Não, é que aqui tem muito... é... vem mais... e no Paraguai e na Argentina, os paraguaios quase não vão. Eles vão mais para o Brasil”. A semelhança da resposta analisada no parágrafo anterior, a despeito da diferença de extensão entre uma e outra, essa resposta possui também a característica de dar continuidade ao diálogo, ao desfazer as incertezas que foram manifestadas pelo teste. Embora não confirme a mensagem da resposta inicial, como no caso anterior, ela restabelece a comunicação, procurando esclarecer o enunciado que gerou a incerteza: “Aqui no Brasil eu engraxo mais”.

Nos dois casos, malgrado algumas diferenças de conteúdo, as respostas têm como característica restabelecer a comunicação interrompida pela perda de contato entre os códigos do emissor e do receptor.

RESPOSTAS COM ALTERAÇÃO

Nos casos analisados anteriormente, verificou-se que a alternância de teste e respostas no diálogo era o resultado de uma incerteza da intercompreensão entre emissor e receptor e objetivava atuar entre eles. Tinham, portanto, um caráter basicamente metalingüístico, por se referirem a enunciados e não a experiências do infor-

mante, objetivo aparente da entrevista. Com uma sucessão de teste com resposta ou teste sem resposta (a simples eliminação da dúvida pelo entrevistador), supõe-se o restabelecimento da comunicação pretendida entre emissor e receptor e, conseqüentemente, o redirecionamento do diálogo para o alvo a ser atingido pelo entrevistador: obter o máximo de informações possível das experiências do informante, a partir de suas produções de fala.

Considerando-se, no entanto, tratar-se de uma entrevista na qual a produção linguística é o objetivo por si só, e não uma estratégia para o conhecimento de sua experiência, a sucessão de teste e respostas aparece por um lado como obstáculo para atingir os objetivos pretendidos (a produção de fala pelo informante) e por outro como um sucesso, talvez inesperado, em direção aos objetivos propostos. Imaginando-se que, numa entrevista como essa, a produção de fala por parte do entrevistador mostra-se desnecessária por não contribuir para os resultados pretendidos e, sobretudo, desfavorável não só por acumular maior necessidade de horas para sua transcrição mas também por falsear as produções de fala do informante, na medida em que pode induzi-lo a uma produção não espontânea de enunciados.

Entretanto, deve-se considerar que, aos testes, podem suceder respostas, isto é, produções de fala do informante. Com isso, obter-se-á maior quantidade de enunciados a serem analisados e, supostamente, uma amostra mais expressiva da população em questão. Por conseguinte, deve-se considerar favoráveis aos objetivos pretendidos da entrevista tão somente os testes com respostas subseqüentes.

Conforme já foi considerado, as respostas podem ser meras reproduções da resposta inicial, ou monossilábicas, acrescentando pouco ou quase nada ao diálogo. Nesse caso, a própria resposta continuará atuando como obstáculo para se atingir os objetivos pretendidos. Por exemplo, uma resposta monossilábica falseará a contagem dos verbos utilizados no diálogo, aumentando inutilmente a frequência de verbos anódinos, como o verbo "ser".

Deve-se, por isso, estabelecer uma diferença bastante nítida entre as respostas que não atuem monossilabicamente ou que não reproduzam simplesmente a pergunta inicial, mas que, de uma maneira geral, ampliem, alterem ou mesmo expliquem a pergunta inicial. Vejam-se os exemplos a seguir:

"I – (...) Eu estudo na escola ali, lá, na José de Alencar.

E – Ah, é? Você gosta?

I – Ah, gosto de estuda, né?

E – Gosta?

I – Tem que gostá."

"E – (...) Que que você acha que devia mudar aqui, para ficar bom? Ou está bom do jeito que está?

I – Pra ficar bom, aqui, mesmo, precisava bem é o prefeito abaixá as coisa, né?

E – Abaixar o preço?

I – É, pra gente comprá. Mais fiscalização, também. Não deixa a gente vendê nos hotel, vem, briga com a gente, às vez leva a gente preso.”

“E – O que que vocês fazem na piscina, lá?

I – Toma banho, brinca, leva (?)... brinca de jacaré.

I – Brinca de batê na cabeça, assim, e contá até dez pra gente corrê, né, e mergulhá. Daí, o outro vai nadando, assim, mergulha e batê na cabeça da gente, daí, a gente é que é, daí a gente vai lá e pega ele.”

Nos três casos, pode-se notar, entre outros testes, os seguintes: “Gosta?”, “Abaixar o preço?” e “Jacaré?”. Todos eles tiveram respostas subseqüentes. No primeiro caso, a resposta atua sobre o enunciado original, alterando-lhe completamente o sentido: há o acréscimo de uma noção modal. À noção de “gostar” acrescenta-se um caráter de obrigatoriedade. Nesse caso, deixa-se entrever o reflexo da experiência do informante na sua produção de fala: ainda que tenha afirmado gostar de estudar, de fato ele não tem outra alternativa senão a de estudar, ele é obrigado a isso, não importando se ele gosta ou não.

No segundo caso, a resposta atua sobre o enunciado original, complementando-lhe o sentido. Para que as coisas fiquem realmente boas, o informante acredita que, além de abaixar o preço, deve-se aumentar a fiscalização, liberar pontos de venda, etc., ainda que o enunciado original tenha explicitado somente uma das alternativas possíveis para melhorar as condições da região.

No terceiro caso, a resposta atua explicativamente sobre o enunciado original, definindo-o explicitamente. Conforme a afirmação feita no enunciado original, dizer “brinca de jacaré” é a mesma coisa que dizer “brinca de batê na cabeça, assim...”, tornando a resposta uma explicação do termo questionado pelo entrevistador.

A partir das incertezas manifestadas pelo entrevistador, nos três casos analisados, acredita-se que a comunicação interrompida tenha se restabelecido com as respostas subseqüentes: “Nota-se que o efeito perturbador dos ruídos pode ser corrigido ou interrompido pelo *feedback* (...). O *feedback* pode adquirir várias formas: – repetição completa e sistemática das informações (...); verificação através de perguntas dos receptores...” (12, p.160 e ss.). O caráter metalingüístico dos testes e das respostas tem como função básica o restabelecimento da comunicação.

No entanto, nota-se que, além da metalinguagem, as respostas referem-se também a uma realidade extralingüística, pois tomam a experiência do informante como fonte para a produção de fala. Nos casos anteriores, as respostas referiam-se exclusivamente aos enunciados, quer seja a partir da reprodução destes, quer seja a partir da confirmação monossilábica do mesmo; agora, as respostas referem-se aos enunciados, mas encontram, na realidade circunstancial do informante, a explicação ou mesmo o próprio motivo para a negação dos enunciados referidos.

As respostas que alteram os enunciados originais devem, portanto, ser consideradas como um ponto a favor da estratégia usada pelo entrevistador para estimular a produção verbal do informante. A partir dessas respostas, obtêm-se novas produções lingüísticas, consolidadas na própria experiência do informante, isto é, não induzidas pelo entrevistador, e, sobretudo, acrescenta-se maior quantidade de informação no diálogo que serve de *corpus* à pesquisa realizada.

Além desses aspectos favoráveis, deve-se considerar também que os testes cuja resposta complementa, explica ou muda completamente o enunciado gerador é um sintoma básico da falta de intercompreensão consciente entre emissor e receptor. Os testes sem respostas representam somente o lado do emissor, as respostas monossilábicas não permitem precisar a diferença existente entre os códigos, uma vez que ela não é manifestada pelo informante. Será, portanto, a partir da análise das respostas cujo enunciado altere o enunciado original, que se poderá obter, do ponto de vista dos elementos envolvidos na situação de comunicação, emissor e receptor, os pontos em que seus códigos deixam-se de tocar.

Por exemplo, no trecho seguinte:

“E – (...) Você é o mais velho?

I – Mais novo.

E – Mais novo?

I – Dos piá.”

A resposta “Dos piá” complementa a resposta inicial “Mais novo” e estabelece que na noção de “mais novo”, masculino, não há generalização; por isso a necessidade da definição “mais novo... dos piá”, e não o mais novo de todos da família, conforme poderia ter imaginado o entrevistador.

Da mesma maneira:

“E – E na escola, você vai?

I – Na escola, só... só segunda-feira.

E – Segunda-feira vocês vão para a escola?

I – É que tá em folga ainda.”

A resposta “É que tá em folga ainda”, embora não complemente a “Na escola, só... só segunda-feira”, mas altere-a completamente, indica que a noção de “só segunda-feira” pode haver uma correspondência com não haver aula, ou estar em férias. Portanto, ainda que os enunciados pareçam completamente distintos, eles são correspondentes, possuindo um sentido comum de “por enquanto não há aula, por isso nós não vamos à escola, mas, quando houver, nós iremos”, coisa que parece ter passado despercebida para o entrevistador nesse momento da entrevista.

Um último exemplo:

“E – Que que você foi fazer lá?

I – Eu fui lá... tem dia que eu vô engraxá, lá, puxá mala.

E – Puxar mala? Que que é puxar mala?

I – É pegá a mala dos outro, pegá e a gente levá até lá em cima e a gente ganha dinheiro.”

O enunciado, ou o trecho do enunciado, “puxá mala”, é definido pelo informante como “pegar a mala dos outros, a gente levár até lá em cima e a gente ganhar dinheiro”, coisa que era até então desconhecida para o entrevistador.

Assim pode-se dizer que a não generalização no masculino e as noções de “só segunda-feira” e “puxar mala”, que suscitaram dúvidas pelo entrevistador quanto à sua compreensão efetiva, eram diferentes em ambos os códigos e que, portanto, não poderiam sustentar a comunicação quando fossem usadas. Justifica-se nesse caso a noção de códigos distintos e, principalmente, o uso das noções de teste e resposta, para detectar essa variação, tal como ela se dá no diálogo e pôde ser traduzida de um código para outro, segundo o ponto de vista dos elementos emissor e receptor, envolvidos no processo da comunicação.

FERREIRA NETTO, W. – Open interviews: a technique to check linguistic variation between interlocutors. *Alfa*, São Paulo, **34**: 129-142, 1990.

ABSTRACT: In any conversation, if the emissor and receptor's intercomprehension be turn dubious, we can see an attempt for it's re-establishment with metalanguages, that will find a common term between them. It's possible verify the linguistic variations between the interlocutors by the analyses of these conversation moments, that is well detected by themselves. Therefore, the object of this paper is to characterize these moments of lost of the situation of communication and the attempts of it's re-establishment, with corpus gathered by the author in a field-work.

KEY-WORDS: Linguistic variation; communication; noise; conversation; sociolinguistics; feedback.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BELL, N. T. – *Sociolinguistics: goals, approaches and problems*. London, B. T. Batsford, 1978.
2. BERNSTEIN, B. – *Class, codes and control: I*. 2a. ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974.
3. BUYSSSENS, E. – *Semiologia e comunicação lingüística*. 3a. ed. trad. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, s.d.
4. BRIGHT, W. – “As dimensões da sociolingüística” *In*: FONSECA, M. S. V. & NEVES, O. F. (org.). – *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.

Alfa, São Paulo, **34**: 129-142, 1990.

5. COSERIU, E. – *Teoria del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. 3a. ed. Madrid, Gredos, 1978.
6. DUBOIS, J. *et alii*. – *Dicionário de lingüística*. trad. Frederico Pessoa de Barros *et alii*. São Paulo, Cultrix, 1978.
7. FEARING, A. – “A comunicação humana” *In*: COHN, G. (org.). – *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo, Nacional; EDUSP, 1971.
8. FERGUSON, Ch. – Diglossia. *Word*, 15(2), 1959.
9. JAKOBSON, R. – *Lingüística e comunicação*. trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, São Paulo, Cultrix, s.d.
10. MARTINET, A. – *Elementos de lingüística geral*. 8a. ed. trad. Jorge Morais-Barbosa. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
11. SHANNON, C. E. & WEAVER, W. – *A teoria matemática da comunicação*. trad. Orlando Agueda. São Paulo, Difel, 1975.
12. VANOYE, F. – *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. trad. Clarisse Madureira Sabóia *et alii*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO SISTEMA FONOLÓGICO DO SUYÁ

Marymarcia GUEDES*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise preliminar do sistema fonológico do Suyá, considerando-se basicamente os segmentos vocálicos e consonantais. Faz-se, também, uma apreciação, ainda que breve, das análises sugeridas anteriormente por outros pesquisadores, principalmente Steinen e Davis. O primeiro faz uma abordagem da fonologia da língua e o segundo oferece uma análise diacrônica, propondo que a língua tenha uma derivação direta do Proto-Jê.

UNITERMOS: Fonologia; análises sincrônica e diacrônica; língua Suyá.

1. INTRODUÇÃO

O Suyá é uma língua indígena brasileira falada por cerca de 160 pessoas que vivem atualmente no Parque Indígena do Xingu. Destas, 141 moram na aldeia Ricô, que se situa à margem direita do Rio Suyá-Missu, um dos afluentes do Rio Xingu. Há ainda, três famílias que vivem no P.1. Diawarum.

De todos os grupos indígenas que habitam o Parque, os Suyá estão mais próximos dos Juruna.

Dentre os grupos que habitam o Parque, os Suyá, os Tapayuna (Beicho-de-pau ou Suyá-Novo), os Kreen-Akarore (Panará), e os Kayapó (Txukahamãe ou Mentuktire) são representantes da família lingüística Jê. (Rodrigues, 5).

O grau de bilingüismo (Suyá/Português) que se observa entre os Suyá se dá da seguinte maneira:

- Os velhos, as crianças, algumas mulheres e dois homens falam somente o Suyá;
- grande parte das mulheres falam palavras isoladas em Português, e constroem frases simples;

* Departamento de Lingüística – FCL – UNEPS – 14800 – Araraquara – SP.

– somente os homens falam com mais fluência o Português.

As famílias que vivem no P.1. Diawarum falam Suyá e Português, entretanto nenhum deles fala Juruna.

A língua Suyá, até hoje, não foi analisada. O pouco material existente sobre ela consiste de dados lexicais e frases coletados por Von Den Stein, J. C. M. Carvalho, H. Schultz e V. Collins, dados estes utilizados por Davis (4) em um trabalho intitulado “Comparative Jê Phonology”. Mattoso Câmara cita, também, o Suyá no trabalho “Alguns Radicais Jê”. Há, ainda, uma tese de doutorado em Antropologia de A. Seeger e citações ao grupo em A. C. Cunha.

2. ANÁLISES PROPOSTAS

2.1. Mattoso Câmara (2, p. 162) considera que há uma lei fonética que coloca o Kayapó (e até certo ponto o Suyá) num subgrupo à parte em face das outras línguas Jê: a presença de /m/ nessas duas línguas, quando nas demais há /p/ ou /mp/ com as variantes [b] e [mb]. Segundo ele, nas línguas Jê que só têm /p/ ou [b] houve a confluência de dois fonemas distintos primitivos, /p/ e /mp/. Esta última é que deu /m/ em Kayapó (com menos plenitude em Suyá) em virtude da propagação da ressonância nasal a toda a articulação da consoante).

2.2. Davis (4, p. 18-19) diz que nenhuma análise fonêmica foi feita para o Suyá, e que os dados sugerem o seguinte sistema fonêmico: /p, t, c, k, t^h, k^h, m, n, n^ɣ, η, w, ɾ, j, s, h, i, y, u, e, ə, o, ε, Λ, ɔ, a, iⁿ, yⁿ, uⁿ, eⁿ, Λⁿ, oⁿ, aⁿ/, onde: /ptk/ são oclusivas surdas não aspiradas. Os dados não permitem dizer se há ou não alofones sonoros. /pk/ são derivados de *p e *k respectivamente, enquanto /t/ é derivado de *t ou *c. /c/, uma africada alveopalatal, pode ser alofone de /t/ e, como este, derivado de *c ou *t. /t^h k^h/ são derivados de *t ou *k, respectivamente.

/m n n^ɣ η/ aparecem nos dados como contínuas nasais, oclusivas sonoras e oclusivas sonoras pré ou pós-nasalizadas. /m n^ɣ η/ são derivados dos fonemas Proto-Jê correspondentes, e /n/ pode ser derivado de *t, *c, *n, ou *r.

/w/ é derivado de *p ou *w, ou pode ser considerado como não procedente de nenhum fonema do Proto-Jê. /r/, um flap alveolar, é derivado de *r ou em casos raros de *t. /j/, semivogal, é derivada de *c ou *z.

/s/ é derivado de *z /h/ pode ser um alofone de /hw/ ou ser derivado de *p.

Para ele, o sistema vocálico é aparentemente o mesmo do Apinayé.

As vogais /Λ/ e /a/ e as correspondentes nasais /Λⁿ/ e /aⁿ/ são provavelmente derivadas de *a e *aⁿ, respectivamente. As outras vogais derivariam diretamente das vogais equivalentes do Proto-Jê.

Carvalho (1) dá uma lista de palavras da fauna de várias línguas de “Alto Xingu”, dentre elas a Suyá. Por sua vez, Collins (3) coleta dados referentes ao “Formulário dos Vocabulários Padrões para Estudos Comparativos Preliminares nas línguas indígenas Brasileiras”. Infelizmente, o autor não colocou os dados em fitas magnetofônicas, como diz a nota de pé de página do formulário, o que impede que seja feita uma análise mais acurada. Ele também não fornece nenhuma análise fonológica dos dados colhidos.

2.3. Steinen (6, p.408-13) apresenta a seguinte análise:

Quadro dos fonemas: /p, t, k, d, g, φ, s, χ, z, w, y, ρ, r, h, l, m, n, ñ, í, i, u, u, e, o, o, ɔ, a/.

Segundo ele, há ã e û nasalados e os ditongos ai, au, ei, oa, oi, ua. Não há as consoantes: kx, ts', s', ź, λ, b, v. Usa o símbolo ρ para o r dental e φ para um som intermediário entre r bilabial e o h. Como sons iniciais figuram todas as consoantes, exceto z, r, ñ. Descreve como “notáveis” as ligações consonantais: ñg, nd, st, k r, dy. Como sons mediais tem os seguintes: nk, nt, nd, dn, tk, ks, ts, ns, st. Em posição final, o som vocálico, onde a única exceção forma um t reduzido.

Em relação à análise de Steinen, tem-se a comentar que:

– foi observada a ocorrência de [b] e [v], sendo que [v] está em flutuação com [ɸ]. Em apenas um caso registrou-se [λ] em flutuação com [ñ] : [i, ñõ] ~ [i'λõ] “meu”;

– observou-se, também, a ocorrência de φ. Entretanto, são poucas as palavras em que aparece este segmento; e, além, disso, [φ] encontra-se em flutuação com outros segmentos. Assim: [ʔφa] ~ [ʔpa] “mato”, [φ ɣ τ'so] ~ [hɣ τ' so] “folha”. Esta variação foi observada na fala de dois informantes, porém ambos do sexo masculino e aparentemente de idades bem próximas. Além disso, o mesmo informante apresenta a flutuação acima referida: [ʔφ ɣ e d Ì i] e [ʔhɣ e d Ì i] “pluralizador”.

Uma hipótese a considerar seria a de velocidade de fala, já que em todos os casos onde [φ] apareceu a fala estava mais lenta. Entretanto, tal hipótese precisa ser confirmada.

Em relação ao trabalho de Davis, observa-se que ele propõe uma derivação direta do Proto-Jê para o Suyá, considerando que a língua “constitui de fato uma subdivisão de outros membros da família Jê” (4, p. 12), enquanto Rodrigues (5, p. 48) considera que o Suyá “é aparentado com o Kayapó, um subgrupo da família Jê, constituinte maior do tronco Macro-Jê”.

3. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE*

O objetivo deste trabalho é apresentar não só as análises já propostas para o Suyá, mas também sugerir uma análise fonêmica em função dos dados coletados em julho de 1988.

* Esta análise foi apresentada em forma de comunicação no XXXV Seminário do GEL, em Taubaté, no dia 17/09/89, sob o título: “Sistema Fonológico do Suyá: Uma abordagem prévia”.

Parte do sistema fonológico do Suyá é aqui apresentada, restringindo-se a análise unicamente aos segmentos vocálicos e consonantais. É uma abordagem preliminar, na medida em que não tem a pretensão de ser uma análise exaustiva e conclusiva de todos os aspectos fonológicos da língua. Entretanto, ela pode vir a ser uma contribuição às análises já propostas, e servir como instrumento para estudos que se realizem com línguas da família Jê.

4. DOS FONEMAS

4.1. Segmentos Vocálicos: há 16 vogais, das quais 9 são orais e 7 nasais.

A oposição vocálica observada entre as vogais orais anterior média [e] e a anterior baixa[ɛ], e a posterior média [o] e a posterior baixa [ɔ] não acontece em relação às vogais nasais. Além disso, os segmentos vocálicos [ẽ] e [ẽ̃], [õ] e [õ̃] encontram-se em flutuação (variação aparentemente não condicionada): ['mẽ] ~ ['mẽ̃] 'gente pessoa', e ['ĩõ] ? ['ĩõ̃] 'mulher'.

O segmento consonantal [x] ocorre opcionalmente em oposição final de palavra ou de sílaba depois de [+], [ð], [õ] : ['hũ +x] ~ [hũ +] 'urucum', [u +x] ẽ̃ ~ [u +] ẽ̃ 'magrela', ['pəx] ~ ['pa] 'mato', [i'ñox] ~ [i'ño] 'minha comida'. Esta situação parece indicar que [x] é a contraparte – silábica dos segmentos silábicos, quando se – vozeado

consideram as propriedades desses segmentos:	x	+	ð	õ
silábico	–	+	+	+
contínuo	+	+	+	+
vozeado	–	+	+	+
alto	+	+	–	–
nasal	–	–	–	=

Assim sendo, o segmento [x] pode ser visto como modificação dos segmentos descritos.

Opoem-se entre si os segmentos vocálicos, como se vê nos exemplos abaixo:

4.1.1. Segmentos Vocálicos Orais

[i] e [+]: ['hũ ədʒi] 'girau' e ['Kədʒi] 'caule de bambu'

[+] e [u]: [Ka 'mb+] 'irmão' e [Ka'mbu] 'mamar'

[i] e [e]: [thu'tš i] 'machado' e [thu'te] 'espingarda'

[e] e [ə] : ['ndʃeni] 'marido' e ['dʒə f ə] 'batata'
 [ə] e [o] : ['ŋguə adjɪ] 'balde' e ['ŋgotʃi] 'rio'
 [ɨ] e [ə] : ['mbə f ɨ] 'sol' e [mbə f ə] 'chorar'
 [u] e [o] : ['Khu] 'borduna' e ['Kho] 'mosquito'
 [ɛ] e [a] : ['K f ɛ] 'nariz' e ['K f a] 'mão'
 [a] e [ɔ] : ['nda] 'chuva' e ['ndɔ] 'olho'
 [e] e [ɛ] : [i'te] 'minha rede' e [i'tɛ] 'minha perna'
 [ə] e [a] : ['dʒə f ə] 'batata' e ['sa f a] 'asa'
 [o] e [ɔ] : ['Kho] 'mosquito' e ['Khɔ] 'pele'.

4.1.2. Segmentos Vocálicos Nasais

[ɨ] e [ɨ̃] : ['sɨ] 'dele/a' e ['sɨ̃] 'carne'
 [ɨ̃] e [ũ] : ['tʃɨ̃ f ɨ̃] 'vivo/a' e ['tũmũ] 'velho'
 [ɨ̃] e [ẽ] : ['Khɨ̃] 'cabelo' e ['Kẽ] 'rir'
 [ũ] e [õ] : [Kũ'mbə] 'pegar' e [tõ'mb f a] 'gritar'
 [ẽ] e [ə] : [K f ẽ] 'tudo' e [Kã] 'peito'
 [ɨ̃] e [õ] : [uã'Kã] 'nosso peito' e [f oɨ̃'Kõ] 'beber'
 [ɨ̃] e [ã] : [uã'Kã] 'nosso peito' e [uã'K f ã] 'nossa cabeça'

4.1.3. Segmentos Vocálicos Orais e Nasais

[i] e [ɨ̃] : ['Kli] 'caminho' e [Khɨ̃] 'cabelo'
 [ɨ̃] e [ɨ̃] : ['sɨ̃] 'semente' e ['sɨ̃] 'carne dele'
 [u] e [ũ] : ['Khu] 'borduna' e ['mũ] 'ver'
 [e] e [ẽ] : ['K f ɛ] 'periquito vaqueiro' e ['K f ẽ] 'tudo'
 [ə] e [ɨ̃] : ['pa] 'mato' e [pã] 'surucutu'
 [o] e [õ] : [ŋgoo'tsi] 'rio' e [ŋgõõ'tsi] 'curimatá; [põ ɨ̃'sɨ̃] 'arroz' e [poi' to] 'mamão'
 [ə] e [ã] : ['K f a] 'filho' e ['K f ã] 'cabeça'
 [a] e [ɨ̃] : ['pa] 'eu' e ['pã] 'surucutu'

Verifica-se nos exemplos citados a ocorrência de segmentos vocálicos nasais contíguos a segmentos consonantais nasais. Isso poderia indicar que os referidos segmentos vocálicos são alofones de seus correspondentes orais. Entretanto observa-se, também, que existem segmentos vocálicos nasais ocorrendo em outros ambientes, isto é, não contíguos a segmentos consonantais nasais. Isto permite dizer que há oposição entre segmentos vocálicos orais e nasais.

4.1.4. *Fonemas Vocálicos*: do contraste observado em ambientes análogos e idênticos pode-se postular as seguintes vogais: /í, ÷, u, e, ə, o, ε, a, ɔ, ĩ, ʔ, ũ, ê, ɛ̃, õ, ã/.

4.2. Segmentos Consonantais: há 18 segmentos consonantais classificados em oclusivos, nasais, fricativos, vibrantes e semivogais. As séries oclusivas e fricativas se dividem ainda em surdas e sonoras.

As oclusivas contrastam em quatro pontos de articulação: bilabial, alveopalatal, palatal e velar.

As fricativas e as nasais contrastam em três pontos de articulação: alveolar, uvular e glotal, as primeiras; e bilabial, alveolar e alveopalatal, as últimas.

As vibrantes e as semivogais contrastam em dois pontos de articulação: alveolar e uvular, as primeiras; e bilabial e palatal, as últimas.

O fonema /w/ tem como alofones os segmentos [v] e [ʋ] : ['Kɪεvmã] ~ ['Kɪεʋmã] 'plantar' [ve've] ~ [ʋe'ʋe] 'borboleta'.

O fonema /t/ tem como alofones os segmentos [t̪] e [t] : [t̪'g̪ɛ] ~ [t'gɛ] 'preto'.

4.2.1. *Fonemas Consonantais*: /p, t, ʧ, k, b, d, ʃ, g, m, ñ, s, ʒ, h, r, ɾ, w, y/.

4.3. Evidência para a Análise: os dados estão organizados para apresentar as evidências em que a análise foi baseada, em termos das oposições dos segmentos consonantais.

[p] e [b] : [Ku'pã] 'cheirar' e [Ku'bẽ] 'estrangeiro'

[t] e [d] : [K÷t] 'difícil' e [K÷d] 'não'

[k] e [g] : [Ku Ku't̪si] 'corujão-de-óculos' e [Kuga't̪si] 'piauí'

[t̪] e [d̪] : [ɲgoo't̪si] 'rio' e [ɲgod̪ji] 'panela'

Os segmentos [p], [t], [k] se opõem entre si:

[p] e [t] : ['pãmã] 'pai' e ['tãmã] 'cair'

[p] e [k] : ['pa] 'eu' e [Ka] 'você'

[k] e [t] : ['Kε] 'sorrir' e ['tε] 'perna'

Os segmentos [p], [t], [k], [d], [g] ocorrem em início e final de sílaba, enquanto [b], [t̪], [d̪] só no início de sílaba:

['tɛp] 'peixe' [Ku'bẽ] 'estrangeiro'

['K÷t] 'difícil' [vi't̪si] 'imperativo-negativo'

['K÷d] 'não' ['d̪juni] 'beija-flor'

[‘s ɔK] ‘doente’ [‘s ɔ gsa’Ka] ‘gavião branco’

Os segmentos [b], [d], [g], [t], [k], [tʃ], e [dʒ] ocorrem como segundo elemento de um encontro consonantal precedidos dos segmentos [m], [n], [ŋ]: [mb], [nd], [ŋg], [nt], [ŋk], [ntʃ] e [ndʒ], opondo-se aos segmentos consonantais oclusivos nasais simples:

[p] e [mb]: [‘p+x] ‘comprar’ e [‘mb+] ‘rabo’

[m] e [mb]: [‘kumu] ‘fumaça’ e [kū’mba] ‘pegar’

[t] e [nd]: [‘tɔ] ‘voar’ e [nd ɔ] ‘olho’

[n] e [nd]: [nã] ‘agentivo’ e [nda] ‘chuva’

[k] e [ŋg]: [‘Ke f e] ‘não’ e [‘ŋge f e] ‘tio’

[tʃ] e [ntʃ]: [tu’tʃi] ‘machado’ e [tã’ntʃi] ‘doce’

[dʒ] e [ndʒ]: [‘dʒuni] ‘beija-flor’ e [‘ndʒeni] ‘marido’

[ñ] e [ŋg]: [ñ+’t+] ‘chocalho’ e [ŋg+’t+] ‘nome’

Não se observou a oposição entre [ŋ] e [ŋg].

Os segmentos [nt] e [ŋk] opoem-se aos segmentos [nd] e [ŋg]:

[‘nta] ‘morder’ e [‘nda] ‘chuva’

[f ã’ŋk ɔ] ‘colar’ e [ã’ŋgo] ‘lagarta de borboleta’

Também não foi registrada a ocorrência de [mp]. Os segmentos [p], [t], [k] se opõem aos segmentos nasais [m], [n], [ñ]:

[p] e [m]: [ku’pã] ‘cheirar’ e [nu’mã] ‘sono’

[t] e [n]: [‘tūmū] ‘velho’ e [nu’mã] ‘sono’

[k] e [ñ]: [‘Kɾ] ‘cabelo’ e [‘ñɾ] ‘carne’

Por sua vez [n] se opõe aos segmentos [f], [ñ], [ʔ] como segue:

[n] e [f]: [‘Khene] ‘pedra’ e [‘Ke f e] ‘não’

[n] e [ñ]: [‘dʒuni] ‘beija-flor’ e [hu’ñi] ‘cabaça’

[n] e [ʔ]: [i’nã] ‘minha mãe’ e [i’ʔ ɔ] ‘minha esposa’

O fonema /t/ se opõe ao segmento [f]:

[i’tɛ] ‘minha perna’ e [i’f ɛ] ‘eu vou’

O segmento [ñ] se opõe ao segmento [ʔ]:

[i’ñ ɔ] ‘minha comida’ e [i’ʔ ɔ] ‘minha esposa’

Por sua vez [f] se opõe ao segmento [ʔ]:

[sɾ f ɛ] ‘pequeno’ e [si’ʔ ɔ] ‘andorinha’

O segmento [f] se opõe ao segmento [h]:

[kaʔ ătʃi] ‘tartaruga’ e [Ka’hã] ‘tracajá’

[h] se opõe a [ʃ]: [ho’ho] ‘corujas das torres’ e [Ko’ʃ ɔ] ‘vento’

Por sua vez [s] opõe-se a [tʃ]: [sɾ f ɛ] ‘pequeno’ e [‘tʃ+ f +] ‘vivo’.

[dʒ] se opõe a [j]: [‘dʒ ɔ f ɔ] ‘batata’ e [jã’ f a] ‘asa de’

5. SÍLABA

Há 8 tipos de padrão silábico no Suyá. Em função de uma simplicidade de descrição e de uma economia de fonemas preferiu-se, nesta análise, considerar os segmentos consonantais ambivalentes como sendo a seqüência de dois segmentos, ao invés de uma unidade complexa que ocupa uma só posição na sílaba. Realizam-se como fonemas distintos na língua os elementos que se encontram na seqüência de dois ou mais segmentos consonantais numa única sílaba. As únicas exceções que existem são os fonemas /č/ e /j/, que foneticamente se realizam [tš] e [dʃ]. Não se observou a ocorrência dos fonemas /s/ e /ʃ/, e considerá-los como seqüência de dois fonemas foi a solução encontrada para com isto se poder manter a uniformidade do padrão estabelecido para as demais consoantes.

Os fonemas /w/ e /y/, que foneticamente são transcritos [ɥ] e [j], ocorrem tanto no início quanto na margem de sílaba. Nas mesmas posições ocorrem os demais segmentos consonantais. Assim sendo, eles são aqui considerados como consoantes, evitando-se a criação de outro padrão silábico para dar conta dessas ocorrências.

5.1. Padrões Silábicos

V, VC, CV, CVC, CCV, CCVC, CCCV, CCCVC

[i] 'eu, meu, minha'

[a] 'você'

[p + au] 'piauí'

[aɪ'ŋgõ] 'de vocês' [mẽ'nd + ije] 'mulher'

[u a] 'nosso'

[nã] 'mãe'

['K + t] 'difícil'

['põ ɓ] 'capim'

['K f a] 'criança'

['nta] 'morder'

[ŋgoifã] 'caneca'

['ŋg f ε] 'cantar'

['mb f + K] 'bicho'

6. INTENSIDADE

A sílaba tônica é fonêmica na língua:

['toa] 'banho'

[to'a] 'dente'

Em Suyá há palavras oxítonas e paroxítonas, não se tendo observado a ocorrência de proparoxítonas.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos aos meus informantes: Wetágue, Kamanú e Ioko, primeiramente; e ao CNPq, à FUNAI, à Nutrícia e à FAB que, em parte, financiaram a pesquisa.

GUEDES, M. – A proposal of analysis of the Suya's phonological System. *Alfa*, São Paulo, **34**: 143-151, 1990.

ABSTRACT: This paper aims to do a preliminary analysis of the Suya's phonological system considering basically the consonantal and vacalic segments. This study also presents a brief appreciation of some analyses suggested by other researchers, chiefly Steinen and Davis. Steinen presents a phonological approach of the language and Davis offers a diacronical analysis in which he proposes a direct derivation from Pro-Je for Suya.

KEY-WORDS: Phonology; diacronic and synchronic analyses; Suya language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARVALHO, J. C. M. – Relações entre os índios do alto Xingu e a fauna regional. *Publicações Avulsas do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, (7), 1951.
2. CÂMARA, Jr., J. M. – *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
3. COLLINS, V. – *Formulário dos vocabulários padrões para estudos comparativos preliminares nas línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro, 1962. s.e.
4. DAVIS, J. – Comparative Jê phonology. *Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo, 1 (2): 10-24, 1966.
5. RODRIGUES, A. D. – *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo, Loyola, 1986.
6. STEINEN, K. Von den-O *Brasil Central*. São Paulo, Nacional (Brasília. série extra. V.3): 408-13, 1942.

A GRAMÁTICA DA DERIVAÇÃO SUFIXAL: OS SUFIXOS FORMADORES DE SUBSTANTIVOS ABSTRATOS

Erotilde Goreti PEZATTI*

RESUMO: Este estudo resume-se numa proposta de análise de derivação sufixal na tentativa de suprimir as lacunas deixadas, nesse aspecto, pela abordagem tradicional. São estudados alguns dos sufixos formadores de substantivos abstratos, de acordo com a classe e subclasse de palavras a que se aplica cada sufixo, ordem e posição na estrutura da palavra, produtividade e frequência. Verifica-se que o uso de um ou outro sufixo obedece à norma de acordo com o registro e com a necessidade argumentativa do falante.

UNITERMOS: Morfologia; derivação sufixal; sufixo; morfema.

Em artigo anterior, publicado neste mesmo veículo, iniciamos esta série, que talvez até se encerre aqui, cujo propósito essencial é fornecer uma descrição mais acurada da questão relativa ao processo de derivação sufixal em Língua Portuguesa. Já dizíamos naquele artigo que, ao menos aparentemente, o assunto apaixona pouco, se considerarmos o esforço atual da Lingüística em ampliar seu objeto de estudo, dirigindo-se para o texto e seu processo de produção.

Não obstante, esse aspecto da estrutura morfossintática do português contemporâneo falado no país ainda requer e merece investigação. Por um lado, é escassa a bibliografia que trata especificamente desse assunto. Por outro, as gramáticas tradicionais dão-nos uma visão demasiadamente superficial do processo; resume-se a fornecer glossários e descrições sumárias, sem qualquer preocupação com aspectos extremamente importantes do comportamento lingüístico da sufixação, tais como frequência, produtividade, distribuição e uso efetivo do processo pelos falantes.

Acreditamos que é esse um dos motivos tanto deste trabalho quanto do anterior, acima mencionado, mas há ainda uma razão mais forte; demonstrar que a derivação

* Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

sufixal é um processo muito produtivo de enriquecimento lexical, tão produtivo que muitas vezes propicia opções de uso que o falante seleciona conforme lhe convém nas circunstâncias de produção discursiva.

Neste trabalho, nossa atenção volta-se especificamente para morfemas sufixais formadores de substantivos abstratos. É bom lembrar que, nesta área de investigação, é pouco provável que qualquer estudo esgote o assunto, em vista da complexidade da gramática da derivação sufixal, nos termos acima referidos. Restringir-nos-emos aos morfemas -ção, -idade, -mento, -ez(a), -ia, -ice/ície, -or, e -ura, tendo a certeza de que essa subclasse é suficiente para que este trabalho contribua um pouco mais para uma abordagem mais apropriada deste processo gramatical, no sentido de suprir lacunas deixadas pelo enfoque tradicional da gramática normativa, quanto à função de cada unidade no sistema lingüístico: embora formem uma subclasse morfológica na estrutura da Língua Portuguesa, e assim são tratados pela gramática tradicional, os morfemas aqui enfocados apresentam diferentes valores semânticos, distribuição diversa, por vezes fixada pela norma, e maior ou menor grau de produtividade e freqüência.

Um ponto ainda a esclarecer, nesta introdução, diz respeito à oposição entre esta abordagem e a tradicional, que consta das gramáticas de tipo Normativo. A necessidade de propor descrições alternativas prende-se ao fato de que são essas gramáticas que conduzem, bem ou mal o processo pedagógico da Língua Portuguesa. Suprir suas lacunas tem um duplo efeito: oferecer uma alternativa descritiva para o aspecto enfocado e, ao mesmo tempo, fornecer um panorama, ainda que parcial, da riqueza disponível; conhecer a complexidade do processo derivacional por sufixação significa também ter à disposição regras mais abundantes de estruturação lexical. Daí a necessidade imperiosa de as gramáticas pedagógicas abandonarem a superficialidade. Mas isso só é possível com o apoio da investigação lingüística.

Três tipos de levantamento servem de suporte metodológico para esta empreitada: primeiramente, um de natureza bibliográfica dirigiu-se à coleta de informações já fornecidas na literatura sobre o comportamento de tais sufixos e o tipo de abordagem empregada; em segundo lugar, levantamento de ocorrências, em duas fases: na primeira, um dicionário de rimas forneceu material para o estudo da classe e da subclasse de palavras a que cada sufixo se aplica, assim como ordem e posição na estrutura das palavras; na segunda fase, o Projeto da Norma Urbana Culta forneceu-nos preciosos dados para verificarmos a freqüência, a produtividade e os valores semânticos de cada elemento sufixal.

1. ANÁLISE DOS SUFIXOS

1.1. Sufixo -ção/ -são

O morfema -ção remonta ao sufixo latino *-tion(e)*, do sufixo *-ion(e)*, com a integração da consoante do sufixo *-t(u)*. Sua significação básica é exprimir idéia abstra-

ta. Afixa-se a tema verbal e, como se inicia por consoante, não ocorre supressão do índice temático. Cf.:

dura(r) + -ção = *duração*
 medi(r) + -ção = *medição*

Há, no entanto, dois casos que não seguem tal regra.

Um deles se refere ao paradigma dos verbos de segunda conjugação, que sofrem uma alteração na vogal temática. Ao se adicionar o sufixo, ocorre a regra fonológica de elevação de vogal, quando átona. Assim, a vogal tônica primitiva passa a subtônica depois da sufixação e essa alteração de tonicidade provoca a sua elevação, como podemos observar nos exemplos seguintes:

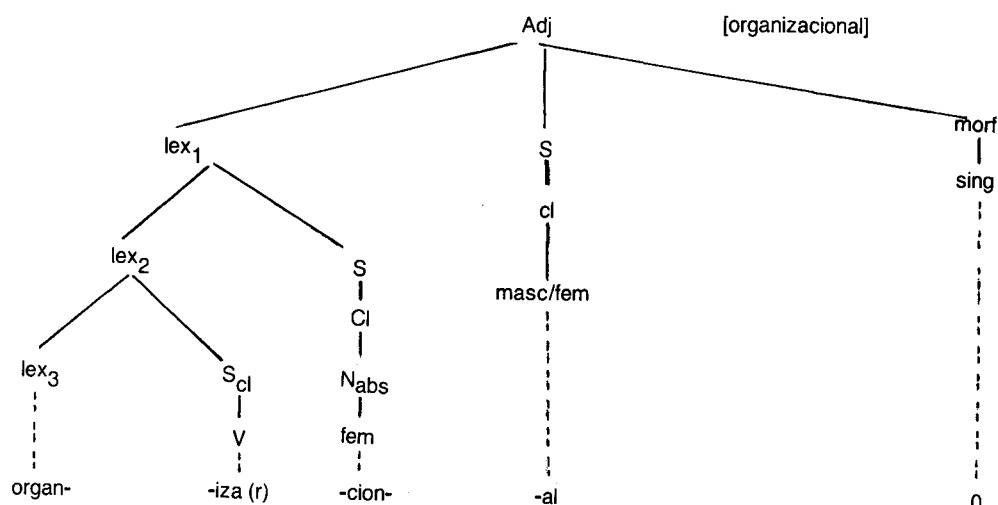
absorve(r) + -ção = *absorvição*
 perde (r) + -ção = *perdição*

O outro caso diz respeito aos verbos de terceira conjugação, cujo índice temático forma hiato com a última vogal do lexema. Em tais casos há a supressão desse índice no momento em que se agrega o sufixo. Cf. atrair } atração; abstrair } abstração; contrair } contração; construir } construção; evoluir } evolução. Fogem a esta norma os verbos substituir, destituir, restituir, instituir, que se formam com o radical -stituir, e os verbos destruir e atribuir.

O sufixo determina o gênero feminino do substantivo abstrato e permite o acréscimo de outros morfemas derivacionais depois dele, como o sufixo formador de adjetivo -al e o de grau -zinho. Cf. organizacional, correçãozinha.

Com relação a este último, o processo se faz naturalmente, sem alterações morfofonológicas. O mesmo não ocorre na adunção do sufixo de classe -al, que exige a forma teórica /sioN/ para se agregar. Assim: organizar } organização } organizacion + al.

A forma subjacente que normalmente se superficializa em -ção é retomada como alomorfa, quando seguida de outro sufixo iniciado por vogal. Uma palavra como organizacional terá então a seguinte estrutura:



O levantamento efetuado na linguagem oral formal demonstra que este sufixo é muito freqüente, pois do total geral dos dados 55,8%, ou seja, 167, são ocorrências de substantivos abstratos formados por ele.

Constata-se ainda que -ção é um morfema muito produtivo, já que das 167 ocorrências apenas 55, ou seja, 31,7%, são latinismos, sendo a maioria, portanto, de formação vernácula.

1.2. Sufixo – idade

Segundo os gramáticos, o sufixo *-dade* tem como origem o sufixo latino *-tati* e forma substantivos abstratos que designam “qualidade, modo de ser, estado, propriedade”, afixando-se a adjetivos (derivados ou não).

Entretanto, a análise do *corpus* levantado no dicionário de rimas permite postular a forma *idade* para o sufixo, e não *-dade*, como afirmam os gramáticos, já que 96,5% das ocorrências apresentam incidência de /i/ enquanto apenas 3,4% não o fazem. É o paradigma dos termos que apresentam travamento silábico em /L/ ou /N/, como *maldade*, *igualdade*, *bondade*, *orfandade*.

Assim considerando, pode-se afirmar que tal sufixo obedece às regras de derivação do português, ou seja, afixa-se a tema nominal ocasionando a supressão do índice temático, seja ele *e* ou *o*, como nos atestam os exemplos:

denso + idade = *densidade*
grave + idade = *gravidade*

Nos atemáticos, ou melhor, nos nomes que apresentam a sílaba final travada, essa regra não se aplica.

ágil + idade = *agilidade*
angular + idade = *angularidade*
atroz + idade = *atrocidade*
afim + idade = *afinidade*

Com os nomes terminados pelo ditongo crescente *-io*, o fenômeno é um pouco mais complexo: há a supressão do índice temático, mas a vogal inicial do morfema sufixal sofre o processo de dissimilação regressiva:

sério + idade = *seriedade*
vário + idade = *variedade*

A alguns nomes aplica-se uma regra de haplologia com a adição do morfema derivacional:

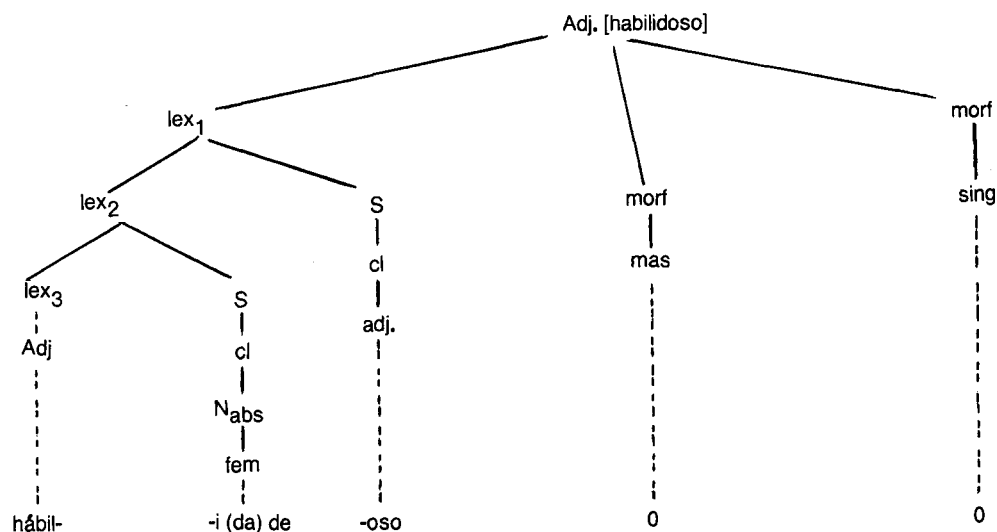
válido + idade = *valididade* } *validade*
 humilde + idade = *humildidade* } *humildade*

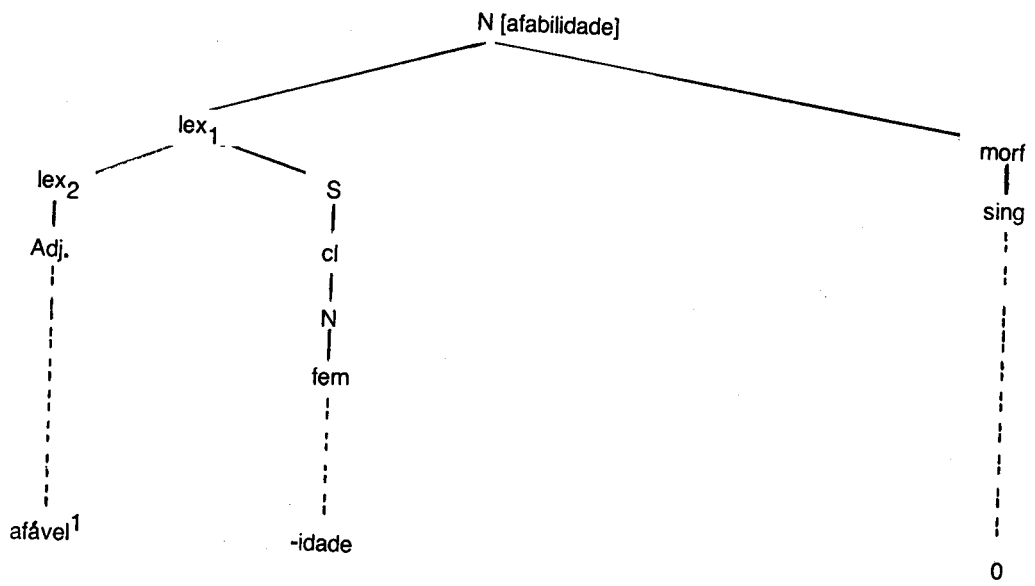
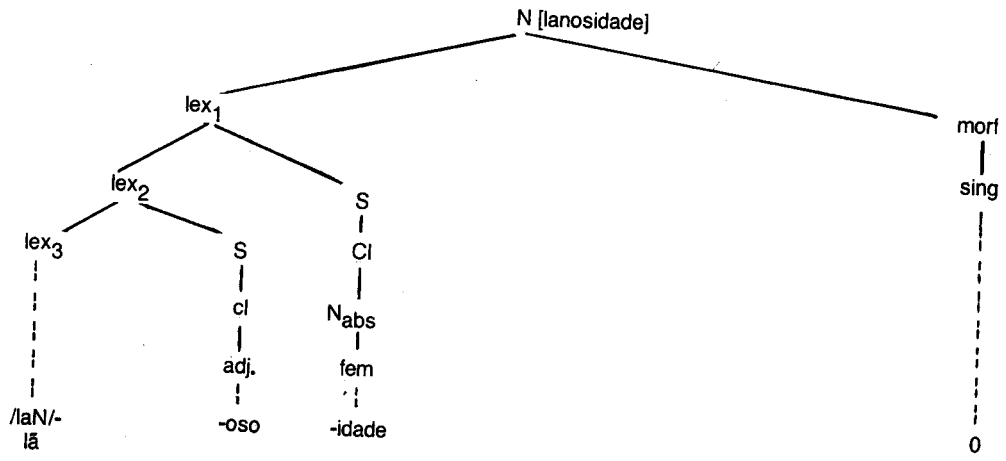
Os dados mostraram ainda que nem sempre tal morfema se agrega a adjetivos, como atestam as gramáticas: há também casos de afixação a substantivo e a numeral, conforme os exemplos:

ânsia (N) + idade = *ansiedade*
 cúmplice (N) + idade = *cumplicidade*
 dúplice (Numeral) + idade = *duplicidade*

Observa-se também que nem sempre o sufixo *-idade* empresta ao tema nominal o traço abstrato, dando-lhe, às vezes, o traço oposto e até mesmo o de coletivo. É o que se observa em *edilidade* (edil + idade), *sociedade* (sócio + idade), *comunidade* (comum + idade), *localidade* (local + idade), *humanidade* (humano + idade).

A posição que esse sufixo ocupa na estrutura da palavra é tanto final quanto medial, admitindo, portanto, afixos antes e depois dele, como se observa em *lanosidade*, *habilidoso* (com haplologia) e *afabilidade*.





Apresenta alta frequência, ou seja, 19,8% das ocorrências do *corpus* analisado, o que lhe dá o segundo lugar na escala dos sufixos mais empregados, e também grande produtividade, uma vez que, do total de ocorrências (58), 82,7% é de formação vernácula, restando apenas 17,2% como empréstimo (geralmente do latim).

1.3. Sufixo -mento

Este morfema originou-se da forma latina *-mentum*, que tinha função resultativa instrumental ou coletiva, hoje expressa pela forma feminina *-menta* (cf. *ferramenta*, *vestimenta*). – *Mento* adquiriu pouco a pouco um significado mais geral e mais abstrato, de “ação ou resultado de ação”, podendo algumas vezes adquirir o traço [-abstrato], como se observa em *medicamento*, *fardamento*, *ligamento*, que predomina nos empréstimos do latim ou do francês [Cf. *condimento*, *instrumento* (do latim), e *apartamento*, *compartimento* (do francês)].

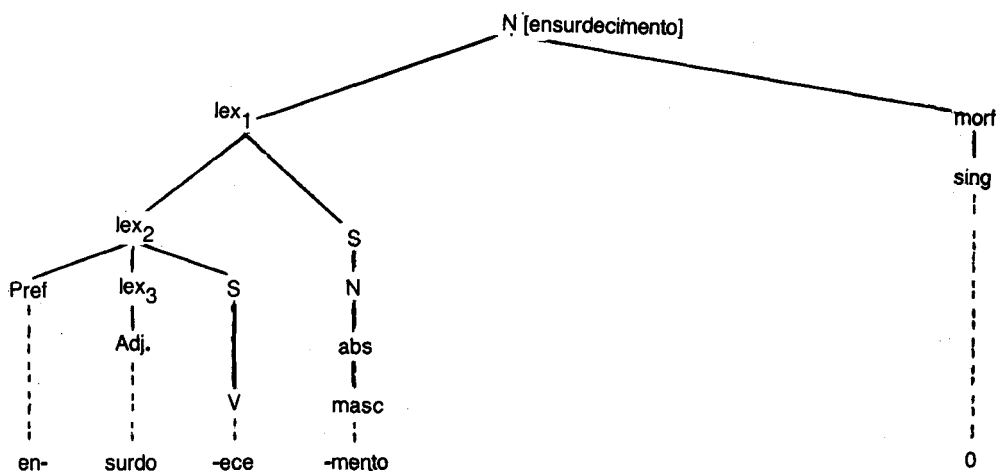
Ao aplicar-se a regra de adição do sufixo, o tema verbal conserva o índice temático, como ocorre em outros casos em que o sufixo se inicia por consoante. Quando se trata, porém, de verbos pertencentes ao paradigma de 2ª conjugação, ocorre regra morfofonológica de elevação do índice temático: ao perder tonicidade com o acréscimo do sufixo eleva-se a vogal média /e/:

rompimento (rompe(r) + mento)

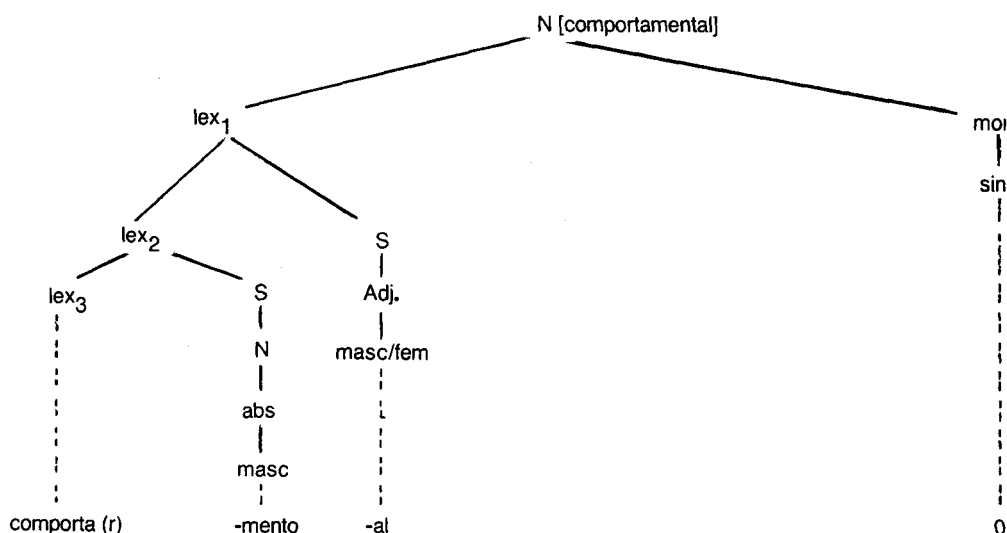
ensurdecimento (ensurdece(r) + mento)

Na estrutura da palavra, a posição ocupada por esse sufixo é sempre imediatamente depois do tema verbal.

Assim:



Admite-se apenas um sufixo depois de si, em algumas palavras. É o sufixo formador de adjetivo *-al*, que se agrega a palavras como: *ornamento*, *regimento*, *sentimento*, *comportamento*.



Quanto à frequência, verifica-se que esse sufixo ocupa o terceiro lugar na escala, com 10% das ocorrências e, ainda, que é muito produtivo na língua, já que 86,6% são ocorrências de formação vernácula e apenas 13,5% empréstimos (do francês ou do latim).

1.4. Sufixo *-ia*

Como o antigo sufixo átono latino *-ia* em certa época deixou de ser produtivo, substituiu-o o homófono grego *-ia*. Está aí a origem dessa forma sufixal que deriva nomes substantivos geralmente de adjetivos que exprimem atributos morais. Isso não impede a sua adjunção a morfemas lexicais substantivos e também, em menor número, a verbais. Assim, ao lado de *alegria*, *covardia*, *cortesia* (tema adjetivo) há *baronia*, *mancebia* (tema substantivo) e *valia*, *travessia* (verbal). A afixação obedece à regra geral de derivação de português, ou seja, por ser um sufixo que se inicia por

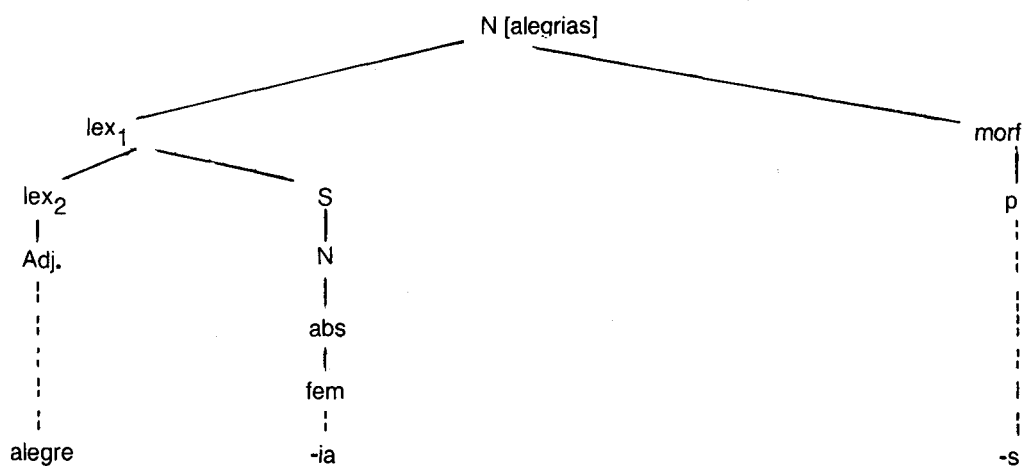
vogal, ao se juntar ao tema provoca a supressão do índice temático, quando ele existe, seja nominal ou verbal:

franco + ia = *franquia*
 rebelde + ia = *rebeldia*
 burguês + ia = *burguesia*
 glutão/glutoN/ + ia = *galutonia*
 vale(r) + ia = *valia*

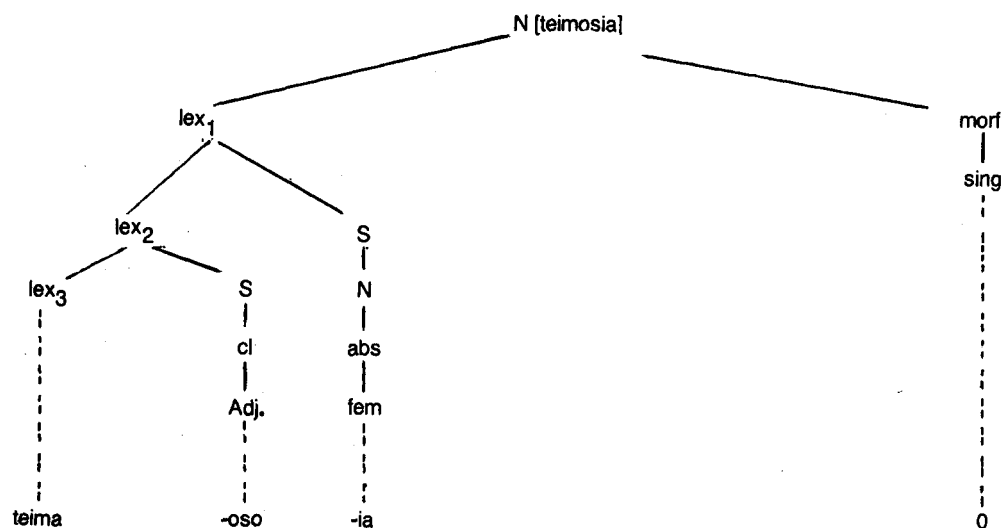
Os valores semânticos que tal sufixo empresta aos nomes abstratos são, em geral, qualidade, propriedade e estado (*alegria, covardia*), mas podem indicar também cargo ou função (*baronia, reitoria*) e coletivo, caso em que se perde o seu caráter abstrato. Cf. *moradia, penedia*.

Convém observar que há empréstimos ou neologismos, como *pneumonia e hipertermia*, criados geralmente com a junção de radicais gregos ou latinos, pertencentes à linguagem científica. Correspondem a 78,6% do *corpus* analisado, número extremamente surpreendente, já que apenas 21,3% correspondem ao processo normal de derivação do português, ou seja, à base lexical vernácula adiciona-se o referido sufixo.

Ocupa a posição imediatamente posterior ao tema nominal ou verbal, sem qualquer possibilidade de nova afixação, a não ser o morfema flexional, como *alegrias*.



Em *teimosia* tem-se *teima* + *oso* = *teimosos* e *teimoso* + *ia* = *teimosia*.



Na escala de freqüência e produtividade, esse sufixo ocupa o quarto lugar, com um total de 5,3% das ocorrências.

Seu uso é mais afeito à linguagem científica, ou seja, 68,7% das ocorrências se referem a nomes compostos por radicais estrangeiros, assimilados pela linguagem médica, ficando apenas 18,7% e 12,5%, respectivamente para empréstimos e formação vernácula. Portanto, sua produtividade e freqüência se limitam a uma modalidade específica de linguagem.

1.5. Sufixo -agem

Segundo Piel (11, p.214), esse sufixo se origina da forma francesa *-age* que, por sua vez, vem do latim *atico*; adaptou-se à estrutura da língua portuguesa na Idade Média, por analogia ao paradigma já existente de palavras em *-agem*, que remontam ao sufixo latino *-ago*, como *farragem*, *sartagem*, *soagem*, *imagem*, *voragem*. As palavras derivadas conservaram o gênero feminino da antiga.

Para os gramáticos, a sufixação se aplica a substantivo abstrato derivado de outro substantivo. O levantamento mostra, entretanto, que a afixação pode-se efetuar a tema verbal (Cf. *lavagem*, *molhagem*, *abordagem*, *montagem*) e até mesmo a adjetivos (Cf. *vadiagem*, *vagabundagem*). Por conseguinte, é possível afirmar que, além dos poucos empréstimos do francês (cf. *coragem*, *homenagem*, *vantagem*, *corretagem*), tal morfema se agrega a tema nominal (substantivo ou adjetivo) e a verbal, observando a regra geral de sufixação do português:

frio + -agem = *friagem*;
 vadio + -agem = *vadiagem*;
 malandro + -agem = *malandragem*;
 lava(r) + -agem = *lavagem*;

No caso dos nomes em -ão², o acréscimo do sufixo se faz na forma teórica:

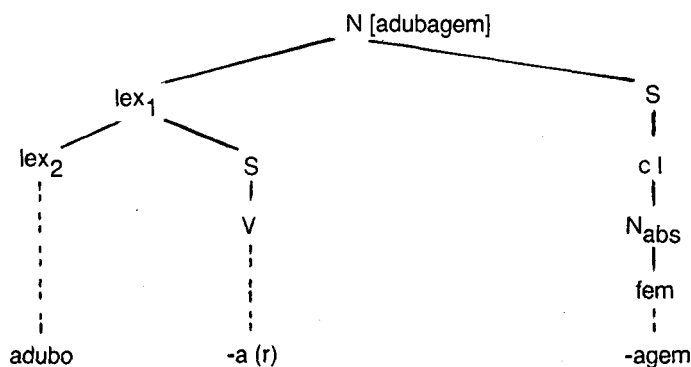
vilão/vilaN/ + -agem = *vilanagem*

O fato de haver palavras como *molhagem*, *lavagem*, incontestavelmente derivadas de verbos, permite afirmar que, sempre que se adiciona a tema verbal, o nome derivado contém necessariamente o traço [+ abstrato]; adicionado todavia a um tema nominal, a regra sufixal conduz ao traço semântico [-abstrato, + coletivo] (Cf. *folhagem*, *faxagem*, *ferragem*).

A análise das ocorrências possibilita constatar que o nome abstrato resultante do processo de sufixação de -agem pode ter dois traços semânticos diferentes: estado/propriedade ou ação (atividade, ato) que parecem estar ligados ao tema. Os derivados de tema nominal indicam estado ou propriedade (Cf. *camaradagem*, *friagem*, *estiagem*, *vagabundagem*), enquanto os derivados de tema verbal indicam ação ou resultado de ação (Cf. *adubagem*, *cilindragem*, *moagem*, *abordagem*).

Há alguns nomes derivados de tema verbal que se distribuem, na realidade, em duas classes, conforme contenham o traço semântico *ação* ou *resultado de ação*. Como resultado de ação, perdem o traço semântico [+abstrato] em favor do oposto: assim *tatuagem*, em frases como “A tatuagem de seu braço é realmente interessante”, é exemplo dessa classe de substantivo concreto indicando resultado de ação. Essa subclasse não compromete, todavia, a regra geral acima mencionada.

A maioria das ocorrências deriva de verbos e o processo de derivação ocorre em dois estágios: substantivo concreto } verbo } substantivo abstrato (com -agem): *adubo* } *aduba(r)* } *adubagem*, conforme o diagrama:



Quanto à posição na estrutura da palavra, o sufixo *-agem* ocorre sempre depois do tema (verbal ou nominal), com a conseqüente supressão do índice temático: *pilha(r) + -agem = pilhagem*; *gatuno + -agem = gatunagem*. Não admite aplicação adicional de regra de sufixação a não ser, muito raramente, a de flexão de número como em: “As *lavagens* de carro são sempre demoradas”.

Embora ocupe o quinto lugar na escala de freqüência, deve-se considerá-lo produtivo, já que a ocorrência de formação vernácula atinge 75% dos casos contra apenas 25% de empréstimos.

1.6. Sufixo *-ura*

-Ura, originariamente, não é um sufixo mas sim a terminação dos abstratos verbais em *-tura*, *-sura*. O emprego de *-ura* como sufixo independente parece dever-se a uma análise equivocada das palavras em *-tura*, *-sura*, às quais correspondiam adjetivos em *-us* tirados do mesmo tema, daí a impressão de que o substantivo abstrato em *-ura* é derivado de adjetivo em *-us*. Assim, *-ura* tornou-se autônomo para formar nomes abstratos derivados principalmente de verbos que exprimiam uma atividade material. Isso fez com que o traço abstrato próprio de nomes de ação fosse substituído com facilidade por seu oposto resultativo e até coletivo (Cf. *armadura*, *atadura*, *fechadura*, *rachadura*).

Esse morfema se aplica também a temas nominais para indicar qualidade ou estado, podendo também, nesses casos, adquirir o traço concreto. Desse modo, ao lado de *frescura*, *brancura*, *largura*, há *gordura* e *verdura* que podem ser concretos ou abstratos.

Do corpus levantado constatamos que 54,5% das ocorrências são derivadas de tema verbal, 22,5% de tema nominal (adjetivo ou substativo), e 22,9% são empréstimos.

O processo de derivação de tema nominal obedece à regra geral do português, com a supressão do índice temático. Convém observar que o *corpus* não registra o presente sufixo aplicado a nomes atemáticos.

Assim:

alto + *-ura* = *altura*
 quente + *-ura* = *quentura*
 fino + *-ura* = *finura*

Se a regra de derivação aplica-se a tema verbal, o morfema passa a apresentar dois alomorfes *-dura* e *-tura*, sendo o primeiro muito produtivo (87% das ocorrências). Com o morfema *-ura*, a derivação segue o processo normal, com a supressão do índice temático, conforme:

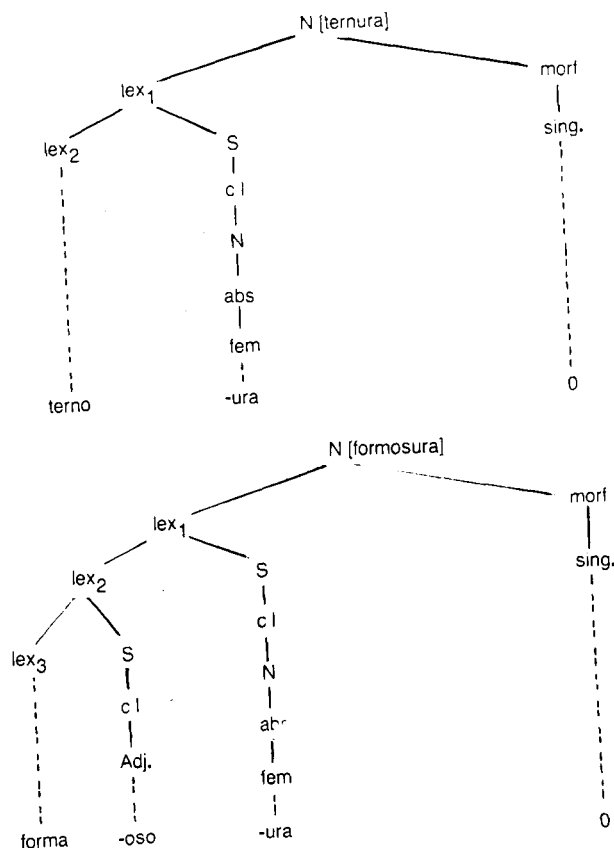
unta (r) + -ura = *untura*
 ferve(r) + -ura = *fervura*

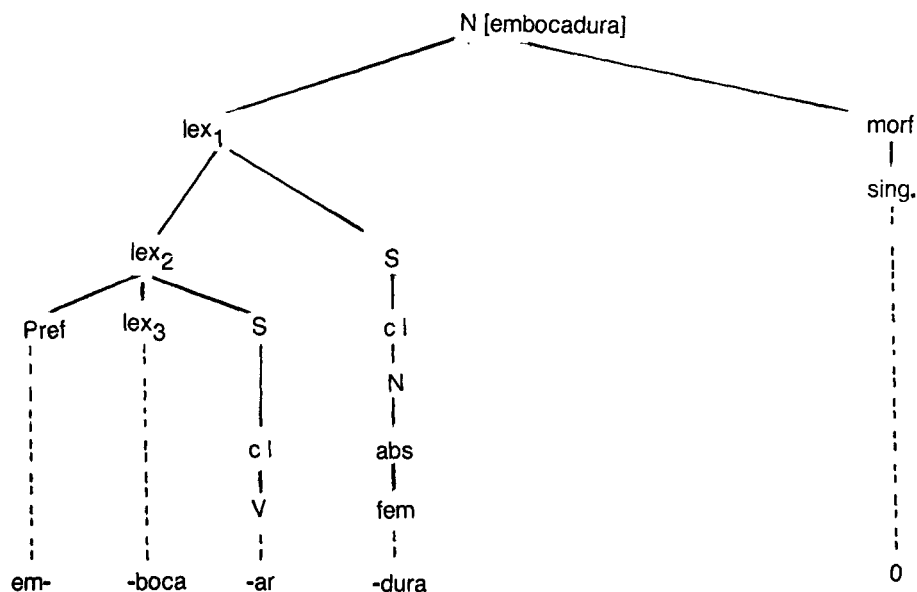
Já com os alomorfes acima citados, o índice temático permanece:

queima (r) + (d)-ura = *queimadura*
 torce (r) + (d)-ura = *torcedura*
 assina (r) + (t)-ura = *assinatura*
 abrevia (r) + (t)-ura = *abreviatura*

Não há uma distribuição complementar entre *-dura* e *-tura*, apesar da predominância do primeiro.

Quanto à posição que ele ocupa na estrutura da palavra, constata-se que tanto pode vir logo depois do tema primitivo verbal ou nominal, quanto pode aparecer depois de um morfema derivacional, formador de adjetivo (cf. *formosura*) ou de verbo (cf. *embocadura*).





O sufixo em pauta ocupa o sexto lugar (3,3%) na escala de frequência e é pouco produtivo na língua, já que 70% de suas ocorrências são latinismos e apenas 30%, formação vernácula.

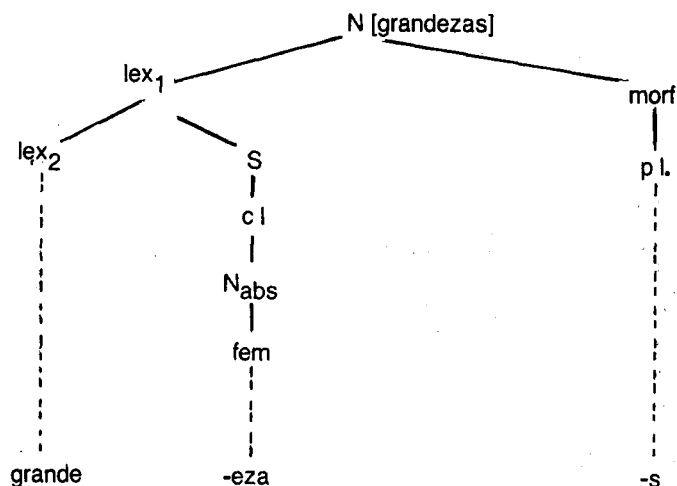
1.7. Sufixo -ez(a)

O morfema sufixal *-ez(a)*, que tem origem nas formas latinas *-itia*, *itie*, indica 'qualidade', 'propriedade', 'estado' e 'modo de ser'. Afixa-se a nomes adjetivos simples, provocando a supressão da vogal temática, quando ela existe. Assim:

baixa + *-eza* = *baixeza*
 grande + *-eza* = *grandeza*
 vil + *-eza* = *vileza*

Algumas vezes o nome resultante perde o traço [+ abstrato], como se observa em *fortaleza* e *natureza*. Como aquele é um empréstimo do francês, não há, em português, o nome adjetivo correspondente **fortal*, por exemplo. Já *natureza* constitui exceção à regra geral de aplicação do morfema derivacional a nomes adjetivos, já que, nesse caso, o sufixo se aplica a um tema nominal substantivo.

Quanto à ordem e posição que esse morfema pode ocupar na estrutura da palavra, verifica-se que vem imediatamente depois do tema, não admitindo nenhum outro morfema sufixado, a não ser o flexional de plural. Neste caso, o nome adquire o traço concreto, como, por exemplo, *grandezas*.



Contrariando as expectativas, o levantamento nos mostra que tal morfema sufixal é pouco freqüente, já que teve uma ocorrência de apenas 2% do número total de nomes abstratos. Apesar disso, cabe lembrar que o total de ocorrências é de formação vernácula, não se registrando nenhum empréstimo com o referido morfema.

1.8. Sufixo *-ice*, *-ície*

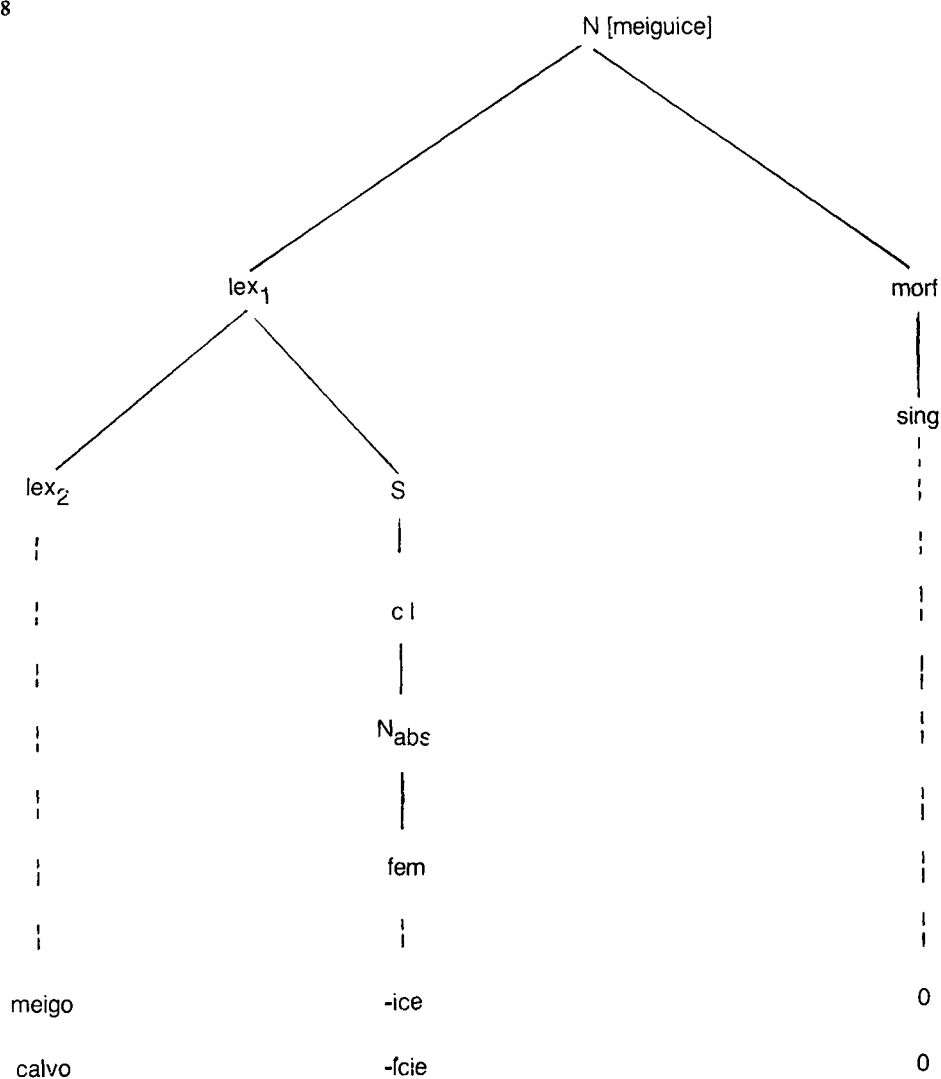
A origem dessas formas é um pouco obscura; provavelmente derizam do sufixo latino *-iti(e)*, que também originou *ez(a)*. Seriam, portanto, irmãos de idades diferentes, ou seja, *-ez(a)* é forma mais tradicional, *-ice*, semi-erudita, teria vindo do latim médio e *ície* francamente erudita.

-Ice junta-se geralmente a nomes que exprimem propriedades negativas do tipo moral ou mental. A noção pejorativa tanto pode ser traço semântico do próprio morfema lexical quanto do sufixal (cf. *burrice* e *criançaice*).

-Ície é menos produtivo, existindo apenas em palavras alatinadas como: *calvície*, *plantície*, *sordície*, *canície*.

O processo de derivação obedece à regra geral de sufixação, com a supressão do índice temático, quando ele existe: *doido* + *-ice* = *doidice*; *cã /KaN/* + *-ície* = *canície*.

Ocupam sempre a posição imediatamente posterior ao tema, não havendo possibilidade de nova afixação.



Obs.: O *corpus* registra algumas palavras em *-ice* que parecem ter sido derivadas de tema verbal, uma vez que não há nenhum nome correspondente: *alcovitice* (alco-vitar + ice), *coscuvilhice* (coscuvilhar + ice), 'fazer intriga', *paparrotice* (paparrot-tear + ice), e *trapalhice*. Este parece ter-se derivado de *trapalhão*, cuja origem, por sua vez, teria sido *atrapalhar* + *ão* com aférese do a. *Ladroice*, por outro lado, sofre o processo de desnasalização com a junção das vogais *o* (do tema) e *i* (do sufixo), tal como ocorre em *ladroagem*.

Há ainda algumas formas que, de um ponto de vista rigorosamente sincrônico, não seguem o processo geral de derivação da língua portuguesa: *parvoíce* (que pode ser explicado tomando sua forma arcaica *parvoo* + *-ice*, com a supressão normal do índice temático, ou seja, a segunda vogal geminada) e *sandíce* (que perde o ditongo final, não só a vogal temática).

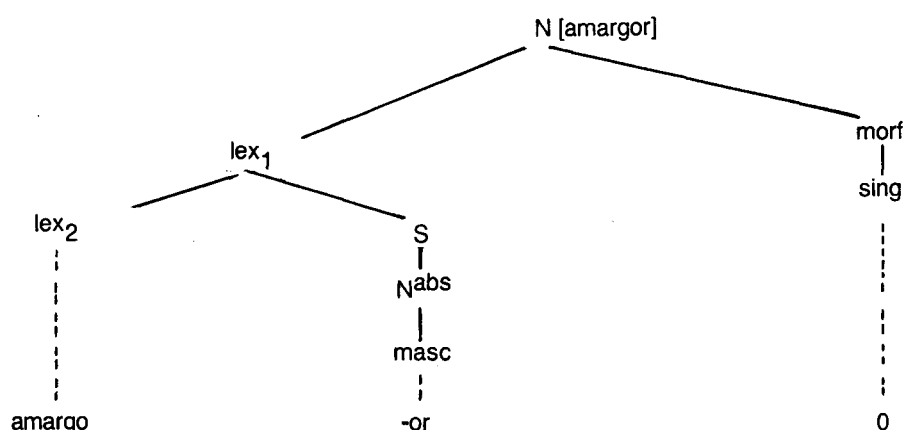
Com o *corpus* tomado como base de critério para índice de produtividade e frequência não registra ocorrência desse morfema derivacional, é possível deduzir que, pelo menos na modalidade oral padrão, tanto é pouco frequente quanto de baixa produtividade.

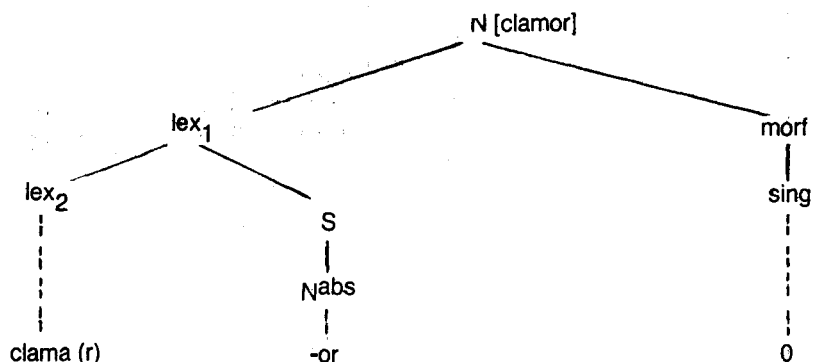
1.9. Sufixo -or

O sufixo *-or* era, a princípio, próprio dos temas verbais. Como, porém, havia nomes abstratos em *-or*, com formas adjetivas correspondentes em *-us*, era possível interpretar aquela como derivada desta, e criar-se, por falsa analogia, novos nomes abstratos derivados de adjetivos em *-us*. Assim, têm-se alguns abstratos formados de adjetivos (14,8%), outros de verbos (10,6%), mas a maioria (74,4%) corresponde a substantivos já existentes no latim. São latinismos, portanto.

Segundo Piel (11), os derivados de nomes adjetivos por sufixação de tal morfema têm existência precária e sabor literário, tendo vindo de além Pirineus como empréstimos, sendo verdadeiramente vivas as formas equivalentes em *-ura* e *-idão*.

O processo de sufixação se aplica de acordo com a regra geral, com supressão do índice temático; louva(r) + or = *louvor*, fresco + or = *frescor*; e sua posição é sempre imediatamente posterior ao lexema:





O sufixo *-or* é de pouquíssima freqüência e baixa produtividade na modalidade oral culta; comprova-o não haver nenhuma ocorrência dele no *corpus* levantado para se lhe determinar a freqüência e a produtividade.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontando-se os resultados obtidos pela análise dos morfemas sufixais enfocados, constata-se que, embora a maioria deles tenha origem latina, é possível que alguns nos tenham chegado por via indireta como empréstimos (cf. *-agem*, oriundo do francês). Somente o sufixo *-ia* tem origem grega, em substituição ao latino *-ia*, que desaparecera devido a sua atonicidade.

Dos nove morfemas derivacionais analisados, dois deles, *-ção* e *-mento*, afixam-se apenas a tema verbal: *-idade*, *-eza*, *-ice/icie* agregam-se apenas a tema nominal (seja adjetivo, substantivo e até numeral), já *-ia*, *-agem*, *-ura* e *-or* tanto podem juntar-se a nomes quanto a verbos.

Como afirma Câmara Jr. (4), os nomes abstratos derivados de adjetivo indicam qualidade, os de verbo exprimem ação. Assim *-ção* e *-mento* apresentam-se francamente como abstratos de ação em contraposição a *-idade*, *-eza* e *-ice/icie* que indicam qualidade. Para exemplificar, considerem-se os termos *criação* e *criatividade*, ambos abstratos derivados do mesmo tema *cria(r)* tendo, portanto, o mesmo significado "dar existência a, tirar do nada, dar origem, gerar, formar". Entretanto, o primeiro expressa *ação*, o ato de criar porque derivado diretamente do verbo, enquanto o segundo indica *estado*, a qualidade de criar, uma vez que tem como lexema o adjetivo *criativo* já derivado do verbo.

Os sufixos *-ção* e *-mento*, que derivam substantivos de temas verbais, parecem ter a mesma distribuição, ou seja, são variantes lexicais de natureza livre ou estilística. Não há, por exemplo, diferença entre *internação* e *internamento*: cf. a frase "O mé-

dico pediu que se fizesse o *internamento* (a *internação*) da paciente hoje”; ou entre *rolamento* e *rolagem* em contexto do tipo: “O *rolamento* (a *rolagem*) da dívida”; ou, ainda, em *reaparelhamento* e *reaparelhagem*: “A invenção iria obrigar o *reaparelhamento* de todos os cinemas existentes” e “A *reaparelhagem* de todos os cinemas era algo muito custoso”.

Apesar desses casos excepcionais, nota-se que no processo de derivação, no âmbito de uma mesma classe, há diferenças de emprego de um ou de outro sufixo. A norma, no sentido amplo que lhe atribui Coseriu (6), impõe restrições de uso que, em alguns casos, podem conduzir à especialização semântica do morfema sufixal. As formas *-eza* e *-idade* constituem casos exemplares: embora a regra de derivação seja a mesma, ao aplicar-se a temas nominais de que se derivam substantivos abstratos de adjetivos, os nomes daí resultantes não têm a mesma distribuição sintática no sintagma nominal, porque não são semanticamente equivalentes. Assim, *clareza* se aplica a nomes que apresentam o traço *mental*, conforme “clareza de idéias”. “Clareza de idéias” seria agramatical. *Clareza* contém traço concreto, conforme “clareza da sala”, “clareza do luar”.

Há ainda outras séries com um comportamento morfossintático e semântico similar. Nos paradigmas *abrimento/abertura* -*abrição* e *fechamento/fechadura/fechação*, constata-se que o tema verbal permite a adjunção de três morfemas sufixais. Poder-se-ia afirmar, em termos coserianos, que essa possibilidade de adjunção está prevista no sistema. É o mesmo tipo de regra geral e funcional que deveria permitir, por exemplo, *desfeliz* e *incontente*, ao lado dos já aceitos *infeliz* e *descontente*. É a norma que dirige a escolha de um e não de outro, nesse caso específico, e em outros institucionaliza o uso em função de certas situações comunicativas, atribuindo a cada qual uma função específica. Nas séries acima mencionadas, o termo não-marcado é certamente o nome em *-mento*, se o foco da análise for o traço abstrato. No caso específico dessas séries, *-ura* perde-o: *fechadura* e *abertura* são indubitavelmente nomes concretos, como se verifica nos sintagmas “fechadura enquiçada” e “abertura de parede”. Somente numa extensão metafórica, em contexto sintagmático como “abertura política”, o termo em apreço pode recuperar o traço abstrato.

Resta, então, *-ção* como termo marcado do par que mantém o traço abstrato, implicado no de ação. Ganha, entretanto, um traço semântico novo, inédito, que é o sentido aspectual de reiteração, mas reiteração exagerada, no registro distenso da modalidade oral, como se pode observar em sentenças como: “Pare com essa *fechação* de portas!” ou “Mas que *abrição* de boca!”.

Em situações discursivas, como as descritas, parece haver uma regulamentação normativa entre os usuários que, por um lado, cria um subsistema operacional em que cada unidade possibilitada pelo sistema de regras de derivação da língua adquire uma função específica na prática discursiva; por outro lado, impõe o emprego de *-ção* em detrimento dos outros morfemas formadores de nomes abstratos, conforme reforçam os dados levantados no Projeto NURC: 55,8% das ocorrências são derivadas pela adjunção desse morfema sufixal, que é o mais frequente e produtivo na modalidade oral culta.

Analisando-se o subsistema de morfemas derivacionais como um todo, constata-se que a outra metade se subdivide entre os sufixos *-idade*, que é relativamente freqüente (19,3%), seguido de *-mento*, com 10%; *-ia*, com 5,3%; *-agem*, com 4% das ocorrências e os menos freqüentes *-ura* (3,3%) e *-ez(a)* (2%).

É interessante observar ainda que, no levantamento de ocorrências da linguagem falada culta, *-çãa* apesar de ter maior freqüência, apresenta um grande número de empréstimos (31,7%), enquanto *-mento* é menos freqüente, mas possui apenas 13,3% de empréstimos.

Esses dados reforçam o que se afirmou acima: *-mento* é o sufixo não marcado, por isso apresenta grande número de formação vernácula (86,6%), mostrando-se muito produtivo num determinado tipo de linguagem: a linguagem formal (neutra); *-çãa* é mais freqüente devido mesmo à sua versatilidade: é erudito (já que a grande maioria dos empréstimos é do latim), é gramaticalmente regular (forma substantivos abstratos de acordo com as regras morfofonológicas do português) e semanticamente produtivo. Serve, portanto, a várias situações, por isso carrega o *status* de sufixo mais produtivo na formação de substantivos abstratos a partir de verbos.

Quanto à derivação a partir de nomes, o sufixo *-idade* mostrou ser o mais freqüente e o mais produtivo, com 82,7% de formação vernácula e 17,2% de empréstimos, embora seu concorrente *-eza*, com menor freqüência, apresente 100% de formação vernácula.

Os que se agregam tanto a lexemas verbais quanto nominais – *-ia*, *-agem* e *-ura* – mostram uma freqüência menor, sendo 5,3%, 4% e 3,3% respectivamente.

Com relação à ordem e posição dos sufixos na estrutura do vocábulo, observamos que os sufixos *-ia*, *-eza*, *-ice/lcie* e *-or* juntam-se a temas primitivos nominais e verbais, enquanto *-agem*, *-çãa*, *-idade*, *-mento*, *-ura* são afixados a radicais primitivos ou derivados, ou seja, admitem um sufixo de classe antes de si: *-mento* e *-çãa* admitem sufixos formadores de verbo; *-idade*, *-ura* sufixos que originam adjetivos. *-Ia*, *-agem*, *-ura*, *-eza*, *-ice/lcie* são sufixos que não admitem outros depois de si. Já *-çãa*, *-idade*, *-mento*, *-or* permitem a presença de outros sufixos de classe seguindo-os.

Tais dados revelam que produtividade está também relacionada com flexibilidade dos sufixos na estrutura da palavra, uma vez que os sufixos menos produtivos – *-ia*, *-eza*, *-ice/lcie* e *-or* – são mais rígidos, só se fixando a lexemas primitivos, não permitindo nova regra de sufixação, enquanto os mais produtivos – *-çãa*, *-idade*, e *-mento* – são maleáveis: juntam-se a temas primitivos e derivados e articulam-se com outros sufixos.

Conclui-se então que a gramática da derivação sufixal é um tanto complexa, já que implica aspectos semânticos e pragmáticos. Tal processo, assim como outros, merece sempre uma abordagem mais sistemática de suas regularidades, tendo por finalidade o desenvolvimento de uma prática pedagógica que explore com mais eficácia o potencial de que dispõe o sistema gramatical da Língua Portuguesa.

NOTAS

1. O acréscimo do sufixo *-idade* provoca alterações morfofonêmicas no sufixo formador de adjetivo *-vel*, que toma a alomorfa erudita *-bil*.
2. *Ladragem*, a princípio, parece fugir a tais regras, mas tem explicação no fenômeno da desnasalização, que ocorre quando há a junção da vogal *o* do tema nominal /la'droN/ com a vogal inicial do sufixo. Tal fenômeno é comum em português. Cf. *algodoal* (/algo'doN + al)

PEZATTI, E. G. – The grammar of suffix derivation: The abstract noun forming suffixes. *Alfa*, São Paulo, 34: 153-174, 1990.

ABSTRACT: This study is a proposal of analysis of suffix derivation, in an attempt to fill the gaps left by traditional approach. Some noun forming suffixes are studied, according to the word class or subclass to which each suffix is applied, besides order and position in the structure of the word, productivity and frequency. It was verified that the use of one or the other suffix complies with the rule in accordance with the register and the argumentative necessity of the speaker.

KEY-WORDS: Morphology; suffix derivation; suffix; morpheme.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARROS, E. M. – *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Atlas, 1985.
2. BECHARA, E. – *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo, Nacional, 1966.
3. CÂMARA Jr., J. M. – *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro, Organização Simões, 1953. p.87-91.
4. CÂMARA Jr., J. M. – *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis, Vozes, 1977.
5. CÂMARA Jr., J. M. – *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Padrão, 1979.
6. COSERIU, E. – Sistema, Norma e Fala. In: *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Trad. Agostinho D. Carneiro. Rio de Janeiro, Ed. Presença/EDUSP, São Paulo, 1979. p.13-85.
7. COUTINHO, I. de L. – *Gramática histórica*. Rio de Janeiro. Ao livro Técnico S. A., 1976.
8. CUNHA, C. F. da – *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, MEC/FENAME, 1975.
9. GOES, C. – *Dicionário de affixos, desinências e outros elementos de composição*. Belo Horizonte, F. Briguier, 1913.
10. LIMA, C. H. da R. – *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
11. PIEL, J. M. – *A formação de substantivos abstratos em português*. *Biblos* (revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), 16 (1): 209-237, 1940.

Alfa, São Paulo, 34: 153-174, 1990.

12. OLIVEIRA, A. M. P. P. de – O morfema sufixal -ino. *Estudos lingüísticos*, 11(2): 238-245, 1985.

Para levantamento do *corpus*

13. CASTILHO, A. T. & PRETI, D. (org) – A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo Projeto NURC). São Paulo, T. A. Queiroz, 1986. Vol. I Elocuções formais.
14. LIMA, C. – *Dicionário de rimas*. Poti, Lelo, s/d.

O VERBO “DEPARAR” E SEUS PROBLEMAS DE REGÊNCIA

Rogério CHOCIAI*

RESUMO: O presente artigo focaliza a regência do verbo deparar, tanto na prática dos escritores de todos os tempos quanto nas opiniões de gramáticos e lexicógrafos que a estudaram.

UNITERMOS: Língua Portuguesa; regência; regência verbal; deparar.

O VERBO E O MAGISTER DIXIT

Perguntou-me um colega, há alguns anos, se era aceitável a regência “deparar-se com”. Apanhado de surpresa, acionei o quanto pude a memória e respondi-lhe que “deparar-se com” me parecia regência usual não apenas no discurso corriqueiro, mas também no discurso culto; nada via, portanto, que pudesse impedir tal emprego. Dizendo partilhar da mesma opinião, confidenciou-me então meu colega que seu orientador lhe tinha suprimido todos os “deparar-se com” da primeira redação da tese, sob acusação de “regência vulgar, incompatível com o discurso acadêmico”. E autorizara a alternativa “deparar com”.

Decepcionado por não ter encontrado, naquele momento, argumentos mais sólidos com que municiar meu colega para um eventual debate com o orientador, tratei, em seguida, de consultar o *Dicionário de Verbos e Regimes* (6, 187-8), obra que, apesar de muito contestada por estudiosos da atualidade, é ainda primeira e obrigatória leitura no campo da regência verbal portuguesa. De fato, ao focalizar o verbo, Francisco Fernandes nem mesmo de passagem menciona a regência “deparar-se com” entre as seis que aceita e exemplifica (identifico os exemplos de Fernandes pela letra *D* e por algarismos, para facilitar a remissão ao longo deste artigo):

D.1 Meu filho, Deus *deparará* uma vítima para o seu holocausto. (Figueiredo, *Gênesis*, 22, 8)

* Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

- D.2 Tenho consumido a mocidade sem *deparar* uma dessas mulheres de fibras flexíveis. (Camilo, *Felicidade*, 86)
- D.3 E pedia ao padre Santo Antônio, com muitas lágrimas, que lhe *deparasse* a cabra perdida. (Camilo, *Novelas*, II, 106)
- D.4 Abri os *Lustadas* à ventura, *deparei* com o canto IV e pus-me a ler. (Garrett, *Viagens*, II, 10)
- D.5 Ainda até ao presente se não havia *deparado* livro tão útil e cabal como este é. (Castilho, *apud* C. Figueiredo, *Lições Práticas*, I, 71)
- D.6 Nada se me *depara* que autorize o asserto. (Rui, Q. do Império, I, LIII)

Contrastando os exemplos acima, percebe-se que o verbete atribui a *deparar* três acepções básicas, independentes do tipo específico de regência e assim definidas por Fernandes: a) fazer aparecer de repente (exemplos D.1 e D.3); b) topar, dar com (D.2 e D.4); c) aparecer, apresentar-se (D.5 e D.6). Nos dois primeiros exemplos *deparar* é transitivo direto, diferenciando-se por ser em D.1 unipessoal e em D.2 onipessoal; no terceiro, transitivo direto e indireto; no quarto, indireto. O quinto e o sexto exemplos apresentam o verbo como *pronominal* (termo este de uso generalizado entre gramáticos e lexicógrafos, embora, a rigor, nada diga da transitividade, mas apenas do fato de que o verbo é acompanhado ordinariamente de pronome átono cuja função sintática se torna às vezes difícil de verificar). A diferença entre o quinto e o sexto exemplos está na presença, neste, de um complemento indireto (*me*).

De modo bastante esquemático, já que não interessa a este artigo o refinamento da análise neste nível, pode-se dizer que os exemplos dados por Francisco Fernandes peculiarizam seis diferentes regências (sirvo-me de *x* para representar o complemento direto e indico a preposição que introduz o indireto): a) D.1: *deparar x*, “fazer aparecer de repente” (verbo unipessoal); b) D.3: *deparar x a*, “fazer aparecer de repente” (verbo unipessoal); c) D.2: *deparar x*, “topar, dar com” (verbo onipessoal); d) D.4: *deparar com*, “topar, dar com”; e) D.5: *deparar-se*, “aparecer, apresentar-se”; f) D.6: *deparar-se a*, “aparecer, apresentar-se”. Nesta seqüência, identifica-se como D.7 a regência “*deparar-se com*”, não mencionada pelo lexicógrafo.

Ora, o *Dicionário de Verbos e Regimes* toma por base textos escritos; ou, mais especificamente, textos de escritores consagrados. Considerando-se que sua primeira edição é de 1940 e que houve acréscimos até a quarta (1954), percebe-se que tal obra alcança apenas parcialmente a realidade do uso, mesmo a realidade do uso escrito. Deste modo, o fato de não registrar D.7 não implica necessariamente a inexistência desta, mesmo na época abrangida por sua coleta de dados; nem tampouco que tal regência seja “incorreta”, conceito este, aliás, bastante discutível, principalmente no domínio da regência.

O verbete de Francisco Fernandes é uma espécie de tentativa de conciliação das opiniões que filólogos, gramáticos e lexicógrafos portugueses e brasileiros, desde o século passado, têm manifestado a respeito da regência de *deparar*. A ausência de menção a “*deparar-se com*” no *Dicionário de Verbos e Regimes* responde simples-

mente ao fato de que tais estudiosos, em sua grande maioria, tampouco a mencionaram. A pesquisa de seus pontos de vista, porém, embora tenha frustrado minhas expectativas iniciais, acabou por revelar alguns fatos bastante curiosos, sendo o principal deles a verdadeira ojeriza que alguns puristas nutriram pela regência “deparar com” (D.4) e também por “deparar *x*” com verbo onipessoal (D.2).

O primeiro exemplo dessa ojeriza pude observar num manual de que me servi ainda nos primeiros bancos escolares: o *Potuguês Prático*, de Marques da Cruz (4, 246). Afirma o autor, ao comparar as construções “Deparei com o João” e “Deparou-se-me o João”:

“Encontra-se *deparar com* num e noutro escritor, mas todos reconhecem que o certo é que *as cousas se nos deparam*, ou *Deus*, ou *à sorte no-las depara*”.

A regência de *deparar* estaria reduzida, segundo este parecer, a D.1, D.3, D.5 e D.6. O autor (empregando o mesmo exemplo de estudiosos mais antigos, como se observará adiante) reconhece haver escritores que empregam D.4, mas condena sumariamente a regência, e nisto revela uma atitude autoritária disfarçada sob o indefinido *todos*: “todos reconhecem que o certo é...”. Trata-se, *mutatis mutandis*, da mesma atitude do orientador que condenara a meu colega o emprego de “deparar-se com”, embora sem apresentar argumentos consistentes. *Magister dixit!*

O “todos” de Marques da Cruz corresponde, na verdade, a figuras de ilustres gramáticos e lexicógrafos, como Morais, Cândido de Figueiredo e João Ribeiro. Este, em sua *Grammatica Portugueza* (18, 185), condena não apenas D.4 (deparar com), mas também D.2 (deparar *x*, com o verbo onipessoal), sem contudo apresentar qualquer justificativa para tal:

“*Deparar* é também transitivo: Santo Antonio *depara* (faz aparecer) as cousas perdidas. *Deparou-se-me* um livro. É incorreto dizer: *deparei com* o livro – ou – *deparei* o livro, ainda que se encontrem exemplos d’esta incorreção em Filinto Elysio e outros”.

João Ribeiro, como se nota, aceita apenas as regências D.1, D.3, D.5 e D.6. Idêntico posicionamento assume o português Cândido de Figueiredo em suas *Lições Práticas da Língua Portuguesa* (8, 61-2), sendo no entanto muito mais severo no condenar “deparar com”:

“Agora *depararmos nós com* qualquer objeto ou com qualquer pessoa é locução rejeitada pelos puristas mais intransigentes. Entretanto, encontramos-la em Garrett, o que não quer dizer que seja vernaculíssima, porque o nosso grande escritor, salvo o devido respeito, cometeu na mocidade várias... precipitações, que não somos obrigados a acatar cegamente”.

Como Marques da Cruz e João Ribeiro, Cândido de Figueiredo (a primeira edição de seu livro é de 1891) assume o argumento de autoridade, a partir do qual se permite até mesmo corrigir postumamente o jovem Garrett por suas “precipitações”.

Na verdade, João Ribeiro e Cândido de Figueiredo se estribavam no parecer do

dicionário de Moraes, em cuja edição de 1844 (21, I, 582) pode-se ler:

“Este verbo não se usa de comum nas primeiras pessoas. *Deparar* por *encontrar* é desusado: ‘a passagem com que *deparei*’ é um erro: ‘o que o acaso, ou a minha diligência me *deparou* é o correcto modo de falar’ ”.

Este é, provavelmente, o nascedouro da opinião que os puristas tão ardorosamente defendiam. O verbete condena o emprego onipessoal de *deparar*, o que levou os pósteros, na esteira do mestre, a aceitar apenas os empregos unipessoal e pronominal do verbo. É preciso observar, no entanto, que a segunda edição do dicionário de Moraes, feita ainda pelo próprio autor, em 1813 (20, 531-2) não continha tal condenação, mas a simples descrição das acepções e da regência D.3 do verbo. Neste verbete, aliás, Moraes insere pelo menos dois exemplos literalmente copiados do monumental *Vocabulário Portuguez e Latino* de Bluteau (3, III, 67), publicado exatamente cem anos antes da segunda edição do Moraes.

O parecer expresso na quinta edição do Moraes, todavia, não recebeu a adesão de todos os estudiosos da época. Eduardo de Faria, em seu *Novo Diccionario da Lingua Portuguesa* (5, I, 1030) replica no verbete *deparar*:

“Moraes affirma que é desusado, e que semelhantes locuções são erros. Constâncio affirma o contrario, firmado no uso constante da gente culta da Lisboa e de todo o Portugal, que diz a cada passo, *deparei com elle*. Vieira disse ativamente *deparar cousas perdidas*, por achar; hoje todos dizem: *deparar com cousas perdidas*”.

Era natural, portanto, que as opiniões de João Ribeiro e Cândido de Figueiredo, em fins do século passado, além de muitos seguidores fiéis, tivessem também alguns críticos. Um destes foi o maranhense Heráclito Graça: desdenhando o *magister dixit*, foi pesquisar os textos dos escritores à cata das regências do verbo, encontrando dados que contrariavam as opiniões dos mestres. Embora não tenha podido consultar o livro de Heráclito Graça, encontro-o citado na *Sintaxe de Regência* de Carlos Góis (11, 65-6). Segundo este, Heráclito Graça alinhou duas principais razões para a legitimidade de “deparar com”. A primeira é a presença dessa regência em escritores consagrados, fato a que os puristas procuravam não dar muito destaque. Deste modo, Heráclito aponta: três ocorrências em Castilho, vinte e nove em Filinto Elísio, nove em Garrett, uma em Camilo Castelo Branco e muitas outras em escritores da época. A segunda razão, também defendida por Carlos Góis (11,65): a existência, relativamente comum em português, de construções correlatas do mesmo verbo em que se observa “curiosa deslocação do sujeito a objeto e vice-versa (verdadeira metátese regencial)”. Góis, que situa o fenômeno entre os casos de *dupla regência*, exemplifica com verbos como *admirar* (Admirei tua coragem / Tua coragem admirou-me), *repugnar* (Os homens repugnam pedir / Pedir repugna aos homens), *deparar* (Deparei com João / Deparou-se-me João), etc.

Como se observa, a explicação de Heráclito Graça e de Carlos Góis, mais que um argumento, representa uma hipótese estabelecida com base na correspondência de construções de diferentes verbos. A força maior de sua opinião, no entanto, reside no

fato de que, ao alinhar numerosos exemplos de “deparar com” de escritores consagrados, antigos e modernos, Heráclito Graça punha em xeque o argumento de autoridade dos puristas, demonstrando, com simplicidade, que tal regência apresentava um uso extenso e já consolidado muito antes que os estudiosos entrassem em pendengas a respeito.

Cândido de Figueiredo, em outra obra (9, 82-4), tentou refutar a crítica de Heráclito Graça, mas o fez ainda escudado na autoridade dos puristas e nos subterfúgios de atribuir “pecadilhos” aos escritores que empregaram a regência por ele rejeitada.

Bem mais próximo de nossa época, o filólogo luso Vasco Botelho do Amaral, em seu *Glossário Crítico de Dificuldades do Idioma Português* (2, 506-9), retoma o tema e critica a intransigência do Cândido de Figueiredo, opinando que “é da índole da nossa expressão idiomática a variedade das regências” e que “só ao bom gosto pertence decidir a escolha” entre elas. Na seqüência de sua argumentação, sugere a analogia com *encontrar* e *dar com* para justificar os empregos que João Ribeiro e Cândido de Figueiredo haviam condenado. A mesma justificativa de analogia é apresentada por Antenor Nascentes em *O Problema da Regência* (16, 148). Para Nascentes, “há quem condene o uso pessoal, mas o fato é que a língua viva o aceita e até com a regência *com* por influência ideológica a de *encontrar*”. “Língua viva” pode traduzir-se, neste trecho, por “emprego comum, disseminado e consolidado”, e neste sentido a afirmação de Antenor Nascentes faz eco à de Faria (5, I, 1030) há pouco citada, e também à de Rodrigo de Sá Nogueira em texto originalmente publicado em 1928 (17, 182):

“Deparamos com alguma coisa, ou depara-se-nos alguma coisa? A segunda construção é mais correta. Em todo o caso, a primeira vai criando rafzes”.

Diferentemente dos que discutem a procedência ou não desta ou daquela regência de *deparar*, um estudioso da atualidade, Artur Schwab, em seu livro *Louçanias de Linguagem* (19, 89), focaliza o aspecto estilístico da regência unipessoal do verbo. Schwab, que em seu estudo busca apresentar e exemplificar “as mais belas construções da língua”, dedica uma página inteira à regência mencionada, dizendo tratar-se de uma “das galantes acepções” desse verbo. Sugere que, em tal caso, *deparar* pode substituir, com vantagem estilístico-expressiva, verbos como “ministrar, apresentar, proporcionar, mostrar”. Para comprovar seus argumentos, anota sete exemplos de escritores consagrados. Neste verdadeiro elogio das regências D.1 e D.3, Schwab não assume o purismo radical e intransigente de Cândido de Figueiredo, mas busca demonstrar-se um “cultor do idioma”, buscando sintonizar o “encanto”, a “beleza” de construções e torneios e servindo-se desse “encanto” e dessa “beleza” como argumentos didáticos. É com esta postura que recomenda a prática de D.1 e D.3, sendo curioso, a este respeito, observar que Schwab, em seu próprio discurso, no mesmo livro, não atualiza a regência que elogia, mas “deparar-se” (uma vez) e “deparar-se a” (três vezes).

Vale lembrar, neste ponto, que, de todas as fontes consultadas durante a pesquisa, apenas duas, uma do passado, outra da atualidade, fazem referência concreta e direta

a “deparar-se com”. A primeira delas é o livro *Regimes de Verbos* de José F. Stringari (22, 74-5), publicado em 1936. Enumera Stringari, ao focalizar o verbo *deparar*, as regências D.2, D.3, D.4 e D.7, ilustrando esta última com exemplo retirado de outro dicionário:

“*Deparei-me com* uma pessoa, *com* uma coisa (Dic. de Vieira)”.

Outra novidade de Stringari é a exemplificação de uma regência até aqui não descrita em outras fontes (identificá-la-ei por D.8): “deparar *x a*” com verbo onipessoal (e não unipessoal, como D.3, forma autorizada pelos puristas). O exemplo apresentado por Stringari adquire maior representatividade pelo fato de ser de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (13, 34):

“Conheces de sobejo tudo o que eu te deparei menos torpe ou menos aflitivo: o alvor do dia, a melancolia da tarde, a quietação da noite, os aspectos da terra, o sono, enfim, o maior benefício das minhas mãos”.

A segunda fonte é o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (7, 537). A menção a “deparar-se com” no verbete adquire especial destaque por ser a única regência com exemplo abonado, sendo forjados todos os demais. Eis a exemplificação que Aurélio apresenta (indico os tipos de regência entre parênteses):

1. O acaso depara muitas vezes a felicidade. (D.1)
2. Na curva da estrada deparamos um lago belíssimo. (D.2)
3. Seus livros nos deparam passagens penetrantes. (D.3¹)
4. Deparei com ele quando passeava (D.4)
5. Deparou-se-me uma rara ocasião de iniciar o negócio. (D.6)
6. “E deparou-se com um jovem forte, alto, de grande beleza.” (Clarice Lispector, *A Via-Crucis do Corpo*, p.95) (D.7)

Aurélio não menciona D.5 (“deparar-se”), talvez por ser esta regência facilmente previsível a partir do exemplo de D.6. Por outro lado, ao forjar a terceira frase, tinha a intenção, ao que tudo indica, de exemplificar D.3 (emprego unipessoal de “deparar *x a*”); no entanto, ao pluralizar a terceira pessoa (“Seus livros nos deparam”), fato que não se verifica em nenhum dos numerosos exemplos encontrados nas fontes consultadas, acabou produzindo uma frase de D.8, com a mesma regência, portanto, da de Machado de Assis há pouco exemplificada. Com relação, finalmente, ao exemplo de Clarice Lispector, o fato de ser a única frase abonada do verbete parece uma prova que o lexicógrafo antecipa à eventual discordância de algum leitor purista.

AS REGÊNCIAS E O USO

Ao longo do tempo em que as opiniões dos estudiosos eram localizadas e con-

trastadas, conforme ficou exposto acima, iniciei e encerrei um levantamento de frases (excluídas todas aquelas dadas como exemplo por gramáticos e lexicógrafos) que revelassem o emprego efetivo do verbo. O objetivo era óbvio: verificar em que medida a ausência de menção a “deparar-se com” em dicionários e estudos específicos sobre o verbo correspondia a uma ausência de emprego em situação de discurso, tanto no plano da escrita como no da oralidade. Deste modo, obtive, de 1985 a 1989 (inclusive), quarenta e sete frases extraídas de jornais, livros técnicos, obras de ficção e de poesia, teses acadêmicas, artigos de revistas especializadas, diálogos de filmes (dublagem), noticiários e entrevistas de televisão. Tal coleta, evidentemente, foi efetuada ao sabor de minhas leituras e atividades diárias, de modo que acabou privilegiando textos da atualidade, como se pode verificar no quadro abaixo, em que se distribuem as regências por décadas e se faz a totalização dos exemplares coligidos:

REGÊNCIA	DÉCADAS							TOTAL DA REGÊNCIA
	80	70	60	50	40	30	10	
D.5 Deparar-se		1	1					2
D.2 Deparar x		1	1	1		1	2	6
D.6 Deparar-se a		3	1	1	1	1	1	8
D.4 Deparar com	5				2	2		9
D.7 Deparar-se com	17	3	1			1		22
TOTAIS	22	8	4	2	3	5	3	47

Embora não tenha havido a mesma carga de textos em todas as décadas (nossa leitura privilegiou as de 80, 70 e 30), os números deste quadro trazem algumas revelações. A primeira, e mais importante, é a ocorrência apenas de “deparar com” (cinco vezes) e “deparar-se com” (dezessete vezes) nos textos da década de oitenta, exatamente a que teve maior carga de leitura: as demais regências caso fossem mesmo usuais, forçosamente estariam representadas de 1980 a 1989. É interessante notar, pois, que a atualidade privilegia justamente as duas regências não acatadas pelo puristas. Esta constatação ganha importância com o fato de as regências por eles aceitas e recomendadas como “corretas” ou “legítimas” ou “vernaculíssimas” (D.1 e D.3) simplesmente não aparecerem entre as quarenta e sete que recolhemos.

Particularmente com relação a “deparar-se com”, objeto deste estudo, fica evidente que o emprego crescente e sistemático ocorre nas décadas de setenta e oitenta, e que o predomínio maciço em oitenta faz desta regência o padrão de emprego do verbo na atualidade. Isto fica mais patente quando arrolamos as regências por frequência decrescente: *deparar-se com*: 22; *deparar com*: 9; *deparar-se a*: 8; *deparar x* (verbo onipessoal): 6; *deparar-se*: 2. Este fato comprova que o uso efetivo de

deparar não sofreu influência das opiniões e pressões dos puristas; a regência por estes defendida se encontra, neste momento, em franco desuso. É o que parece ter percebido Schwab, citado há pouco, ao fazer verdadeira apologia do emprego de D.1 e D.3.

Outro ponto de chegada desta pesquisa é a verificação de que existem mais regências de *deparar* do que anunciou Francisco Fernandes. Eis o rol obtido, exemplificado com frases, respectivamente, de Frei Luís de Sousa, Antonio Feliciano de Castilho, Lima Barreto, Machado de Assis, Jorge Amado, Artur Schwab, Oswaldino Marques e Fernando Morais:

- D.1 *Deparar x* (verbo unipessoal): “Não era bem que estivesse prevenido, se Deus *deparasse* alguma boa ocasião para o que ele, Arcebispo, determinava fazer”. (*apud* Schwab, 19, 89)
- D.3 *Deparar x a* (verbo unipessoal): “A ocasião que me hoje o céu *depara*, se a deixasse fugir...” (*apud* Schwab, 19, 89)
- D.2 *Deparar x* (verbo onipessoal): “... e não sei por que, quando *deparei* os três poetas *samoiedas*, me deu vontade de entrar no botequim e tomar parte na conversa deles”. (12, 42)
- D.8 *Deparar x a* (verbo onipessoal): “Conheces de sobejo tudo o que eu te *deparei* menos torpe ou menos aflitivo”. (13, 34)
- D.4 *Deparar com*: “Ia tropeçando pela rua, não encontrava ninguém, no cais *deparou* com o homem de anelão falso e, à falta de outro, lhe explicou sua teoria”. (1, 283)
- D.5 *Deparar-se*: “Sainete especial se *depara* em frases tais, onde o infinito que se acompanha de toda a oração de que é núcleo...” (19, 94)
- D.6 *Deparar-se a*: “Ao *deparar-se-nos*, de novo, o vocábulo nuclear, impossível nos é deixar de aparentá-lo com um desses dragões da iconografia chinesa”. (14, 43-4)
- D.7 *Deparar-se com*: “Abriu a porta e *deparou-se* com dois policiais”. (15, 30)

A observação atenta desta série de exemplos permite concluir que D.8, embora com verbo onipessoal, tem o mesmo sentido que D.1 e D.3 (fazer aparecer de repente). A comparação entre D.3 e D.8, de resto, faz pensar que talvez a propalada unipessoalidade de *deparar* tenha sido mais uma ilusão dos puristas, reforçada pela insistência em exemplos estereotipados, do que propriamente um dado real de uso. Neste caso, D.3 e D.8 seriam uma e mesma regência, sendo o verbo onipessoal, e assim também no caso de D.1. Machado de Assis, como vimos, não hesitou em empregar o verbo como D.8, e neste caso não cabe dizer, como Cândido de Figueiredo a respeito de Garrett, que se tratou de “pecadilho” da juventude.

A realidade do uso nos últimos trinta anos parece ignorar D.1, D.3 e D.8, mantendo ativas apenas D.2, D.4, D.5, D.6, e D.7, com nítida preferência para D.7. Este

fato, todavia, não implica que as inusuais devam ser rejeitadas como coisa do passado: isto seria retomar, às avessas, a atitude autoritária dos puristas. Diferentemente, também, dos que se firmam num ponto de vista sincrônico rígido, que querem que todos os fatos da língua tenham a exclusividade dessa óptica, e que o próprio ensino de língua privilegie a sincronia, creio firmemente que a Língua é também uma instituição histórica, e que os fatos diacrônicos não são despiciendo, quer para o estudo científico, quer para o ensino. A regência é, em particular, um dos domínios da língua em que o aspecto diacrônico mais se faz influente. Neste sentido, descrever os regimes verbais ou nominais de um ponto de vista exclusivamente estático pode até ser uma façanha da modernidade, mas de duvidosa serventia.

Ante a variedade, confirmada neste artigo, da regência de *deparar* e do modo como se foi estabelecendo no tempo, apesar da resistência dos puristas, ousou afirmar que não existe uma regra específica ou uma fórmula-padrão para a formação das diferentes regências de um verbo em português. O exame dos numerosos esquemas regenciais que muitos verbos acumulam (v.g., *lembrar*, *esquecer*, *argüir*, etc.) faz pensar antes em processos de analogia e de entrecruzamento que operam mais ou menos aleatoriamente no curso do tempo, tanto no plano propriamente sintático como no semântico e em ambos simultaneamente. Se isto é verdade, tornam-se baldados os esforços dos puristas, quando tentam fixar o uso apenas das formas por eles consideradas “genuínas”; e assim também dos modernos descritivistas, quando tentam trabalhar apenas sobre o que está no campo imediato da observação. Para qualquer deles será muito difícil provar com argumentos convincentes que esta ou aquela regência deste ou daquele verbo é “incorreta” ou “inaceitável”. Talvez seja possível demonstrar que o *se* de “deparar-se com”, à vista de “deparar com”, seja excrescente e desnecessário de um ponto de vista lógico. Mas a língua não é pura lógica. Neste sentido, andou muito certo Heráclito Graça quando demonstrou que o uso disseminado e continuado, por si só, inviabiliza os pareceres dos gramáticos.

Uma última consequência, de ordem didática, pode ser ainda mencionada neste final de trabalho. O contato entre o presente e o passado da língua, veiculado pela escrita, é um fato que não admite margens a dúvidas, particularmente no domínio da Literatura, onde o passado freqüentemente retorna revestido de novidade. Nesta linha de pensamento, o melhor exemplo que esta pesquisa encontrou na prática da regência não vem de um literato, mas de um sociólogo: Gilberto Freyre. Este, no *Casa Grande e Senzala*, emprega quatro vezes o verbo *deparar*: duas com a regência D.4, “deparar com” (10, I, 219; II, 506), uma com a regência D.6, “deparar-se com” (10, II, 430) e uma com a regência D.2, “deparar *x*” (10, II, 476). Com estes empregos, Gilberto Freyre, afamado sociólogo e excelente escritor, nos mostra na prática que o acúmulo histórico de regências constitui um tesouro de que qualquer usuário se pode servir, particularmente na escrita, com lucro estilístico e expressivo.

CHOCIAY, R. – The verb “Deparar” and its problems of syntactical regimen. *Alfa*, São Paulo, 34: 175-185, 1990.

ABSTRACT: The present paper focuses the syntactical regimen of the verb deparar (flash into view; come upon) both in the practice of writers of all times and in the opinions of grammarians and lexicographers who studied it.

KEY-WORDS: Language, syntactical regimen; verb regimen; flash into view / come upon.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMADO, J. – *Terras do sem fim*. 30a. ed. São Paulo, Martins, 1973.
2. AMARAL, V. B. do – *Glossário crítico de dificuldades do idioma português*. Porto, Livraria Simões Lopes, 1947.
3. BLUTEAU, R. – *Vocabulário português e latino*. Tomo III. Coimbra, Real Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1713.
4. CRUZ, J. M. da – *Português prático*. 27a. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1959.
5. FARIA, E. de – *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2a. ed. Rio, Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, 1859.
6. FERNANDES, F. – *Dicionário de verbos e regimes*. 4a. ed., 8a. impressão. Porto Alegre, Globo, 1963.
7. FERREIRA, A. B. de H. – *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2a. ed. Rio, Nova Fronteira, 1986.
8. FIGUEIREDO, C. de – *Lições práticas da língua portuguesa*. Vol. I, 10a. ed. Lisboa, Livraria Clássica, 1954.
9. FIGUEIREDO, C. de – *Problemas de linguagem*. Vol. I, 4a. ed. Lisboa, Livraria Clássica, 1928.
10. FREYRE, G. – *Casa grande e senzala*. 2 vols. 9a. ed. Rio, José Olympio, 1958.
11. GÓIS, C. – *Sintaxe de regência*. 5a. ed. Rio, Francisco Alves, 1959.
12. LIMA BARRETO, A. H. de – *Os bruzundangas*. São Paulo, Brasiliense, 1961.
13. MACHADO DE ASSIS, J. M. – *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo, Mérito, 1962.
14. MARQUES, O. – *Laboratório poético de Cassiano Ricardo*. Rio, Civilização Brasileira, 1962.
15. MORAIS, F. – *Olga*. São Paulo, Alfa-Omega, 1986.
16. NASCENTES, A. – *O problema de regência (regência integral e viva)*. Rio, Freitas Bastos, 1944.
17. NOGUEIRA, R. de S. – *Questões de linguagem*. 1a. parte. Lisboa, Livraria Clássica, 1928.
18. RIBEIRO, J. – *Grammatica portuguesa*. 15a. ed. Rio, Francisco Alves, 1909.
19. SCHWAB, A. – *Louçanias de linguagem*. Juiz de Fora, Esdeva, 1973.

20. SILVA, A. de M. – *Diccionario da lingua portugueza*. Tomo I. 2a. ed. Lisboa, Typographia Lacérdina, 1813.
21. SILVA, A. de M. – *Diccionario da lingua portugueza*. Tomo I. 5a. ed. Rio, Typographia de Antonio José da Rocha, 1844.
22. STRINGARI, J. F. – *Regimes de verbos*. Niterói, Escolas Profissionais Salesianas, 1936.

AMBIGÜIDADE LEXICAL

João de ALMEIDA*

RESUMO: O trabalho procura conceituar homonímia e polissemia, do ponto de vista sincrônico, reunindo as orientações de Mattoso Câmara Jr. e B. Pottier. E quer mostrar a confluência de ambos os fatos para a ambigüidade da frase, como riqueza de expressão em diversos textos, de cunho literário e popular.

UNITERMOS: Homonímia; polissemia; ambigüidade; análise de texto; semântica.

A polissemia e a homonímia são fenômenos lingüísticos diferentes de origem, mas que acabam confluindo para o mesmo resultado: a ambigüidade da frase.

A oposição de sua própria nomenclatura, polissemia e homonímia, já põe em evidência enfoques diversos, ou seja, a polissemia (*poli* mais *semia*) objetivando o significado e a sua multiplicidade, a homonímia (*homo* mais *nome*) envolvendo os significantes e a sua identidade.

O esclarecimento de ambas as noções em trabalhos de feição tradicional (1, p.87) coloca tais fenômenos tratados diferentemente na linha do tempo, a polissemia como uma realidade sincrônica e a homonímia como um conceito essencialmente diacrônico, cujo bom conhecimento ficaria assim em estreita dependência do que se pode saber da história da língua e, neste caso, com o percalço dos obstáculos das etimologias desconhecidas. O lexema *operação* aparece como exemplo da primeira noção, pela sua variedade de sentido (médica, militar, matemática, etc.), que só o contexto pode precisar. O lexema *são* surge como um caso típico da segunda noção, por representar a convergência fônica de palavras de origens diferentes (latim: *sunt, sanu-, sanctu-*).

Mattoso Câmara procura ver a solução da homonímia em termos sincrônicos (5, p.17) com o propósito básico de eliminar a "intromissão da consideração diacrônica

* Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

na descrição sincrônica”. E considera certo “partir da distribuição das formas, isto é, da maneira por que os morfemas aparecem nos vocábulos e os vocábulos nas sentenças” (5, p.18). Para ele, então, “a distribuição diferente indica a homonímia e a mesma distribuição é sinal de polissemia”. Ou seja, surgem como homônimas as formas que, nos padrões da sentença, se distribuem de maneira diversa (um *canto alegre/canto* alegremente), o primeiro como substantivo, o segundo como verbo. A polissemia, ao contrário, envolve os casos de identidade dessa distribuição, a partir da igualdade em classes de palavras das formas que se opõem (o *cabo* do pelotão dois/o *cabo* da vassoura).

No critério de Mattoso predomina uma visão sintática com os lexemas, na referida distribuição pela sentença, e uma visão mórfica com os morfemas, já que se envolve na oposição homonímica também as significações gramaticais. Deste modo, ocorre uma dupla homonímia com a oposição *casas* (substantivo)/*casas* (verbo), em que, além do lexema *casa*, a distribuição diversa envolve igualmente a oposição -s (marcador do plural do nome *casa* “residência”) e -s (marcador da segunda pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *casar*).

Já Bernard Pottier encara o problema sob o ponto de vista semântico (6, p.131). Os casos de homonímia que, a seu ver, “devem ser resolvidos geralmente pelo receptor”, envolvem sememas totalmente independentes, isto é, que não coincidem sequer em um sema (s1, s2, s3, para *manga* “fruta”/s10, s11, s12 para *manga* “parte do vestuário”). Ocorrerá no entanto polissemia se, na oposição significativa de duas formas, pelo menos um sema ocorrer. Assim: s1, s2, s3 para *capa* (de livro)/s1, s10, s11 para *capa* (de chuva), onde s1 pode representar a noção “para cobrir”. Não há independência entre tais formas, mas intersecção de traços significativos.

As duas posições referidas, a morfossintática de Mattoso Câmara e a semântica de Pottier, vistas separadamente, acabam por entrar em conflito. Se tomarmos como exemplos as oposições abaixo, que a Gramática Histórica da Língua apresenta como casos de homonímia (3, p.222) por resultarem de vocábulos de origens diversas:

1. boa (adjetivo) do latim <i>bona</i> “qualidade positiva”	X	boa (substantivo) do tupi “cobra”
2. são (adjetivo) do latim <i>sani-</i> “sadio”	X	são (verbo) do latim <i>sunt</i> (3ª pessoa do plural do presente do indicativo)
3. rio (verbo) do latim <i>rideo</i> “ação de rir”	X	rio (substantivo) do latim <i>rivu-</i> “corrente de água”
4. capão (substantivo) do tupi “porção de mato isolado”	X	capão (substantivo) do latim <i>cappone</i> “frango capado”
5. lima (substantivo) do árabe “fruta”	X	lima (substantivo) do latim <i>lima</i> “ferramenta”

6. cabo (substantivo) do latim <i>caput</i> “graduação militar”	X	cabo (substantivo) do latim <i>capulu</i> “parte onde se segura uma peça”
7. canto (verbo) do latim <i>cantare</i> (1ª pessoa, presente indicativo)	X	canto (substantivo) do latim <i>cantu-</i> “manifestação vocal”.

verificaremos que, enquanto as posições de Pottier e Mattoso concordam em 1, 2 e 3, tratando os casos como homonímia, o mesmo não sucede em relação a 4, 5, e 6 os quais, para Mattoso, por identidade de distribuição, representam polissemia e, para Pottier, por independência semântica, representam homonímia. Em 7, inverte-se a classificação, sendo homonímia para Mattoso, por distribuição sintática diferente, e polissemia para Pottier, por intersecção sêmica.

Divergências dessa ordem dificultam a transmissão coerente dos conceitos e, assim, a nossa preocupação pedagógica nos levou a montar, para facilidade da visão sincrônica do estudante, um critério composto, sobre os próprios tratamentos sintático e semântico de ambos os estudiosos citados.

Esse nosso critério complexo leva em conta fundamentalmente a divisão de Mattoso Câmara:

A. Vocábulo de significantes iguais, que se encaixem em classes de palavras diversas e que, portanto, tenham distribuição sintática diferente, representam *casos de homonímia*:

Ex.: o *rio* desemboca no mar / eu *rio* muito daquela situação.

B. Vocábulo de significantes iguais, que se encaixem na mesma classe de palavras e que, portanto, tenham idêntica distribuição sintática, representam *casos de polissemia*:

Ex.: resolução *clara* / cor *clara*
com exceção de:

B.1 – casos em que há total divergência semântica (base em Pottier)

Ex.: *manga* (fruta) – *manga* (parte de vestes)

B.2 – casos em que ocorre diferenciação gráfica

Ex.: *coser* (costurar) – *cozer* (cozinhar)

os quais se configuram casos de *homonímia*.

Procedendo a classificação por esse critério composto, podemos fazer coincidir a consideração da homonímia, do ponto de vista sincrônico e diacrônico, em todos os exemplos acima citados, de números 1 a 7.

Mas o problema da conceituação, ainda que resolvido sincronicamente, não pode afastar a verdade de que, na cadeia significativa, ambos os fenômenos se canalizam para a mesma corrente da ambigüidade frasal. Em termos de significação, o importante é pôr em relevo a multiplicidade de significado que uma forma apresenta, seja

provinda da identidade de dois significantes (homonímia), seja resultante da ampliação do sentido de um só (polissemia). E logicamente a economia e a riqueza que isso representa na expressão da linguagem.

A ambigüidade de sentido, que ultimamente tem merecido muita atenção dos estudos lingüísticos, é, como claramente nos demonstra S. Ullmann (8, p.374), um excelente artifício de estilo. E não só colabora no texto literário e no de propaganda, para ampliar o leque de sugestões de leitura, como também serve a textos populares que têm interesse no equívoco da palavra, para o desvio da direção argumentativa.

Se buscarmos, por exemplo, o conhecido *Soneto*, de Vicente de Carvalho (2), que trata da eterna busca da felicidade, e dele destacarmos os dois tercetos finais:

“Essa felicidade que supomos,
Árvore milagrosa que sonhamos,
Toda arreada de dourados pomos,

Existe, sim: mas nós não a alcançamos
Porque está sempre apenas onde a pomos
E nunca a pomos onde nós estamos”

sem dificuldade havemos de notar o expressivo emprego da homonímia, com a oposição *pomos* (substantivo), significando “frutos”, e *pomos* (verbo), 1ª pessoa do plural do presente do indicativo do verbo pôr. É um jogo lingüístico que, evidentemente, colabora para maior expressividade das antíteses utilizadas e da bela metáfora com que o poeta nos transmite a sua imagem da luta constante pela felicidade.

O mesmo recurso aparece em letras de canções populares. Na conhecida *A Banda*, de Chico Buarque de Holanda (4), por exemplo, é notável o jogo polissêmico que domina a segunda estrofe:

“O homem sério que contava dinheiro, parou,
O faroleiro que contava vantagem, parou,
A namorada que contava as estrelas, parou
Para ver, ouvir e dar passagem.
A moça triste que vivia calada, sorriu,
A rosa triste que vivia fechada, se abriu,
A menina toda se assanhou,
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor”.

É de destaque o emprego do verbo *contar*, no imperfeito do indicativo, variando de sentido conforme a determinação do sintagma nominal que o segue. No sintagma verbal *contava dinheiro*, pode-se perceber a independência semântica dos constituintes, o primeiro com o sentido de “enumerar”, o segundo com o sentido de “cédula ou moeda”. Já no sintagma *contava vantagem*, o sentido do verbo, pela determinação do objeto, passa a ser o de “referir, narrar”, caminhando o sintagma todo para o sentido de “fazer farola, falar sem senso”. Enquanto no terceiro sintag-

ma *contava as estrelas*, o amálgama semântico dos constituintes se faz mais completo, em benefício do sentido metafórico de “olhar inebriada para o céu”. O certo é que a polissemia de *contava* enriquece economicamente o texto, deixando ao mesmo tempo idênticos corpos fonológicos, para a adequada cadência do ritmo da canção.

Em letra de música mais recente, denominada “Seu amor ainda é tudo”, de autoria e gravação de Moacir Franco, o processo ambíguo utilizado se baseia na homonímia, no trecho seguinte da terceira estrofe:

“Eh, minha cara, mudei minha cara
 Mas por dentro eu não mudo
 O sentimento não pára
 A doença não sara
 Seu amor inda é tudo, tudo”.

Observe-se que o primeiro sintagma *minha cara* tem por núcleo o adjetivo *cara*, com o sentido de “querida”, e que o segundo sintagma, depois do verbo *mudei*, se baseia no substantivo *cara*, parte do corpo, com o sentido de “face, aparência”, em oposição ao do interior que a coordenada adversativa manifesta. Não obstante, o segundo sintagma *minha cara* parece que, ambigüamente, também acaba por carregar o sentido que procede do primeiro, em decorrência é lógico da seqüência da cadeia sintagmática. São sugestões que ficam ao leque de interpretações do leitor, por força da expressividade do processo adotado.

Vale também ligeiramente abordar o recurso em um texto humorístico, que no momento vem sendo objeto – com mais profundidade, é claro – de análises lingüísticas e sociológicas de pesquisas acadêmicas. Vejamos o seguinte (7, p.34):

“O governador assiste à televisão num domingo à tarde.
 Chega um assessor e pergunta:
 – Firme, governador?
 Ao que o governador mineiro responde:
 – Firme, não. Por enquanto é o Sirvo Santos”.

Sem que se possa deixar de lado a crítica político-social – que não é a nossa preocupação de momento –, queremos para nova ilustração de nosso tema pôr em relevo a ambigüidade pela homonímia entre o adjetivo *firme* e o substantivo *filme*, ajustado este naturalmente pela neutralização regional da oposição fonêmica das líquidas *lê/rê* em final de sílaba. Ocorrem, pois, ao mesmo tempo, fenômenos de natureza semântica e de natureza fonética, para produzir a ambigüidade e, conseqüentemente, o equívoco do diálogo, que se esclarece, para o leitor, através da pronúncia a seguir do nome do locutor Sílvio Santos. Existem fatores de ordem diversa para levar ao cômico, mas percebe-se que a base lingüística assume papel fundamental nesse sentido.

E, por fim, entrando ainda mais em enunciados de cunho popular, não podemos deixar de referir a constante utilização da riqueza lingüística da ambigüidade nas chamadas “frases de caminhão”, nesses enunciados que veiculam pelas nossas estradas o bom humor de seus mais permanentes usuários. Eis dois exemplos:

- a) “Não olhe a mulher dos outros e conserve a sua direita.”
 b) “Seja paciente na estrada para não ser no hospital.”

Dentro dos critérios sincrônicos aqui formulados, o exemplo *a* mostra um caso de polissemia e o *b* um de homonímia. No primeiro caso, o autor anônimo joga com a ambigüidade do sintagma *a sua direita*, para duas interpretações: *a sua (mulher) direita*, em que o adjetivo funciona como predicativo do objeto; *a sua (mão) direita*, em que o adjetivo funciona como adjunto adnominal do substantivo subentendido. Além disso, é claro, também ocorre a duplicidade no emprego do possessivo *sua* pela diferente determinação em cada sintagma. A segunda frase coordenada representa, pois, um duplo efeito da “curiosidade” da primeira: 1º) poder perder a sua linha correta de direção; 2º) poder perder a seriedade da própria companheira.

No segundo enunciado anônimo, que é uma expressiva advertência aos imprudentes das rodovias, a duplicidade de sentido repousa sobre o significado de *paciente*. Como adjetivo quer traduzir as boas características de “tranqüilidade, serenidade e resignação”, que deve manter um bom motorista para evitar acidentes; como substantivo quer expressar “a pessoa doente, vitimada” que, em conseqüência de ato imprudente, vai parar no hospital. Como diz Pottier (6, p.131), esse caso ambíguo de homonímia é rapidamente resolvido pelo leitor, em decodificação eficaz.

Em conclusão, há que se sublinhar que o importante é destacar, seja através de formas polissêmicas, seja através de formas homônimas, a ambigüidade textual como riqueza de expressão, que com economia de palavras amplia a possibilidade de interpretações e se revela como processo comum da linguagem do humor. Se na mensagem predominantemente referencial a diversidade polissêmica tem o mérito de valorizar extraordinariamente o contexto, pela importância que este assume na eliminação da ambigüidade, nas mensagens de predominância da função poética, o mesmo processo enriquece sobremaneira o texto, pelo leque de sugestões no discurso literário, pela eficácia na linguagem de propaganda, pela diversidade de orientação argumentativa no discurso humorístico de sabor popular.

ALMEIDA, João de – Lexical Ambiguity. *Alfa*, São Paulo, 34: 187-193, 1990.

ABSTRACT: This paper tries to define homonymy and polysemy synchronically, matching Mattoso Câmara's and B. Pottier's directives. It also intends to show the confluence of both facts contributing to the ambiguity of sentences, as varieties of expression in several literary and folk passages.

KEY-WORDS: Homonymy; polysemy; ambiguity; text analysis; semantics.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARROS, E. M. de – *Português para o Ciclo Universitário Básico: redação, gramática*. São Paulo, Atlas, 1982.

Alfa, São Paulo, 34: 187-193, 1990.

2. CARVALHO, V. de – “Soneto”. *In: SILVEIRA, A. F. Sousa da – Trechos Seletos*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Briguiet, 1966. p.310.
3. COUTINHO, I. de L. – *Gramática Histórica*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1958.
4. HOLANDA, Chico Buarque de – “A Banda”. *In: PIMENTA, A. J. C. – Saudade seresteira*. Belo Horizonte, BEMGE, 1987. p.14.
5. MATTOSO CÂMARA, Jr., Joaquim – *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
6. POTTIER, B. – *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid, Gredos, (1968).
7. SARRUMOR, L. (org.) – *Mil piadas do Brasil*. São Paulo, Clube do Livro, 1988.
8. ULLMANN, S. – *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa, Gulbenkian, (1964).

GRAMÁTICA ESCOLAR LINGÜÍSTICA E A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS

John Robert SCHMITZ*

RESUMO: A finalidade deste trabalho é analisar cinco livros importantes que abordam a problemática do ensino da Língua Portuguesa no Brasil com o intuito de contribuir para estudo e debate sobre os problemas do ensino da língua materna no país.

UNITERMOS: Norma culta; gramática escolar; planejamento lingüístico; reading; writing.

É muito salutar observar que nos últimos anos foram publicados no Brasil vários livros sobre um problema brasileiro de primeira ordem: o ensino da gramática na escola e a relação da gramática escolar com a lingüística. Trata-se de uma tentativa de redefinir o papel da gramática nas escolas públicas e particulares do país, desde o pré-primário até o nível superior. Os livros abaixo arrolados visam a repensar a gramática e a redefinir os objetivos do ensino da língua pátria:

Bechara, E. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo, Editora Ática, 1985.

Cunha, C. *A Questão da Norma Culta Brasileira.* Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1985.

Luft, C. *Língua e Liberdade: Para Uma Nova Concepção da Língua Materna.* Porto Alegre, L&PM Editores Ltda., 1985.

Perini, M. *Para Uma Nova Gramática do Português.* São Paulo, Editora Ática, 1985.

Soares, M. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.* São Paulo, Editora Ática, 1986.

* Departamento de Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP – 13081 – Campinas – SP.

No que se segue, pretendo tecer comentários sobre estes cinco livros. Minha motivação para realizar esta tarefa se deve ao fato de que considero as idéias e colocações contidas nos referidos livros importantes no que diz respeito à reforma do ensino do português, todos eles pontos de partida para reflexão, análise e debate. Todos os autores estão preocupados com o ensino do português. Para alguns (Cunha, Bechara) o ensino da “norma culta” deve ser enfatizado, para outros (Perini, Luft) esta norma culta é considerada um conjunto de regras artificiais, uma coleção de sanções ou proibições que nada têm a ver com o uso corrente. Outra autora (Soares) vê a norma culta como um instrumento que é utilizado por um grupo dominante para impor seu controle sobre grupos dominados.

Dividirei este trabalho em quatro partes de acordo com os temas que parecem surgir dos cinco livros sob apreciação. Na primeira parte, estudarei a problemática da identificação de uma norma padrão e o papel que o referido padrão deve ou não ter nas escolas primárias, secundárias e inclusive nos estabelecimentos de ensino superior. Na segunda parte, examinarei os comentários feitos a respeito da polêmica “Liberdade *versus* Opressão”, controvérsia essa ocasionada por diferentes visões da função da linguagem na sociedade. Na terceira parte, deparar-me-ei com a visão da escola desejada pelos autores – uma escola tradicional ou uma escola transformadora, revolucionária e inovadora.

No decorrer do trabalho pretendo examinar o que se quer dizer por transformação. Na quarta parte apresentarei uma série de recomendações que decorrem da minha leitura dos cinco livros.

1. NORMA CULTA, GRAMÁTICA ESCOLAR E O ENSINO DE PORTUGUÊS

De uma leitura do livro *A Questão da Norma Culta Brasileira*, de autoria de Celso Cunha, um dos poucos estudiosos do problema da norma no Brasil, pode-se cotejar vários sentidos do termo *norma*, tais como norma única (p. 56), norma objetiva (p. 50), norma prescritiva (p. 44, 54), norma arcaizante (p. 35), norma purista (p. 35, 85), norma idiomática (p. 20, 78, 79), norma histórico-literária (p. 28), norma culta (p. 85), normas lingüísticas (p. 56), normas tradicionais (p. 27), norma estável (p. 66), norma sintática (p. 37) e norma culta oral (p. 23).

Esse grande número de acepções de “norma” mostra a complexidade do conceito, pois esta palavra significa coisas diferentes para diferentes pessoas. A lingüística estrutural, especialmente a escola norte-americana, não deu muita atenção ao estudo da norma. Outras escolas, tais como a Escola de Praga, e em particular lingüistas como Mathesius, Hjelmslev e Coseriu dedicaram muito trabalho ao estudo da norma.

Nos Estados Unidos, Garvin¹⁴ é um dos poucos lingüistas que divulga o trabalho dos lingüistas da Escola de Praga. Foi ele que traduziu do tcheco um trabalho importante desta Escola, “*General Principles for the Cultivation of Good Language*”¹⁴.

Graças à publicação recente de uma coletânea intitulada *La Norme Linguistique*, uma grande lacuna na área de estudos sobre a norma foi preenchida. Da autoria de Bédard e Maurais³, o referido volume contém mais de trinta trabalhos sobre a problemática da norma através dos tempos e nos dias de hoje. Repleto de conhecimentos advindos de ciências do homem, tais como a sociologia, a antropologia e a lingüística, o referido volume tem trabalhos sobre diversos aspectos da norma de Valdman³⁰, Lara¹⁹, G. Gagné¹³ e muitos outros. Para Lara¹⁹ no artigo “*Activité normative, anglicismes e mots indigènes dans le Dictionario del Español de México*”, o referido autor observa a polissemia da palavra *norma*. No primeiro sentido a norma é o “dever ser”; trata-se da regra que dirige a atividade, isto é, o modelo de qualquer coisa. No segundo sentido a norma representa o que é corrente, costumeiro, “*o que existe e o que é descrito como tal sem estabelecer uma relação com sua regra*” (trad. nossa). A primeira definição posta por Lara é a concepção que Cunha tem deste termo “norma”. Para Cunha, a norma é equivalente à língua culta. Cunha faz um apelo para a diminuição do estado de ignorância no estudo da língua culta pedindo que a língua culta seja mais estudada e que sejam elaborados “métodos” mais adequados para o ensino da língua culta. Pode-se perguntar o que é realmente a língua culta? Como seriam os métodos utilizados? E por que não se cogita de propor métodos para o estudo dos dialetos regionais, a fala urbana proletária, a língua coloquial ou informal? Cunha observa que existe confusão entre o que significa “norma purista” e “norma culta” (p. 85), mas não há nenhuma tentativa de definir estes termos.

Uma dificuldade com os estudos sobre a norma culta é a expectativa de que falantes desta variedade sempre falam de uma maneira formal ou elaborada, nunca recorrendo à gíria e sempre obedecendo às regras que se encontram nas gramáticas de referência.

Quanto ao Projeto NURC (Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado de Norma Lingüística Oral Culta de Cinco das Principais Capitais Brasileiras), Cunha explica que houve mal entendimento por parte de alguns professores, pois pensaram que a finalidade do Projeto fosse a fixação de normas, quando na realidade o objetivo do referido Projeto, de acordo com Cunha, é a “observação de normas” quer na língua escrita quer na língua falada. Acho que estudos sobre a linguagem culta são necessários, mas também considero importante a elaboração de descrições sobre a língua coloquial e a língua popular.

Observa-se, à guisa de exemplo, uma descrição da norma culta do Projeto NURC por parte de Castilho e Preti⁵ e um apelo para o estudo da língua popular oral, por parte de Araújo¹.

Uma análise dos dados apresentados por Castilho e Preti no livro *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo* (vol.i-elocuções formais) mostra que falantes rotulados como “cultos” utilizam no seu português estruturas como “cadê o segundo ano” (p.63), “Ah, hoje tem prova” (p. 63), “Agora me diga uma coisa”, “O que a gente encontra são desenhos” (p. 57), “então o pagamento um cara que ganha mil e duzentos e outro dez mil” (p. 40), “Se ele não receber no dia seguinte (risos) está

frito” (p. 53), estruturas essas que muitos relegariam a um português coloquial. Não é uma questão de uma linguagem culta ou “inculta”, pois a situação ou contexto é o fator que determina o tipo de linguagem. A norma é realmente uma questão de estilo; todos os falantes modificam o seu estilo, isto é, a sua maneira de falar, dependendo do contexto ou da situação na qual se encontram.

Numa situação formal, numa entrevista para um emprego, no fórum, numa repartição pública, um determinado falante fala diferentemente do que falaria quando ele está em casa com os familiares ou numa cantina com amigos ou colegas.

Cunha aceita a tese de Labov de que a escola impõe um dialeto de prestígio que impede o acesso ao ensino por parte de alunos carentes, falantes de variantes da língua não prestigiados pela sociedade. Todavia, Cunha conclui que a escola tem que ensinar a língua culta, a língua padrão; ele insiste em que a língua culta seja necessária para o progresso dos alunos. Cunha parece lamentar o fato de que vivemos num mundo agitado onde tudo é interligado, fato esse que torna quimérica a manutenção de uma norma purista (p. 86). Em dois momentos no livro de Cunha, o autor diz que é um ato de patriotismo “... zelar pelo enriquecimento, aperfeiçoamento e difusão da língua portuguesa” (p. 87) e sugere que se deve acompanhar as normas da língua escrita em “seu aperfeiçoamento” (p. 23). Esta palavra chama a minha atenção, pois lembra movimentos ou campanhas para tornar a língua “mais pura” ou “mais clara” para a comunicação sem explicitar o que tudo isso significa.

Um apelo para um aperfeiçoamento de uma língua lembra movimentos ou campanhas para tornar a língua “castiça”; o bode expiatório dessas cruzadas é o grande número de palavras estrangeiras usadas na língua em lugar de palavras “vernáculos”. Observa-se, por exemplo, a crítica de vários gramáticos às palavras *abajur*, *gafe*, *coqueluche* e *debutar* feita alguns anos atrás, em que as referidas palavras eram tachadas de “vícios de linguagem ou barbarismos”. A palavra *aperfeiçoamento* sugere que existem defeitos ou imperfeições na língua que precisam ser sanados. Quais são alguns exemplos destas imperfeições e qual é o critério para considerar uma determinada estrutura lingüística um defeito?

Se por “aperfeiçoamento” se entende uma atualização das regras de sintaxe e de ortografia, não percebo nenhum problema; mas se aperfeiçoamento significa uma postura de defesa de formas e usos arcaicos e de cunho literário em particular, acredito que tal postura não reflete o fato de que as línguas mudam através do tempo.

Quanto ao enriquecimento da língua, não sei como um programa de estudo sobre a norma culta vai torná-la mais rica. Pode tornar esta variedade mais bem descrita e portanto mais bem conhecida. A meu ver, as línguas se tornam mais ricas em contato com outras; a variedade de prestígio de uma determinada língua se renova em contato íntimo com a língua popular.

Outra maneira das línguas se enriquecerem com novas idéias e conceitos, e portanto novos termos, é o intercâmbio de idéias que ocorre quando livros de língua X são traduzidos para a língua Y e reciprocamente outros livros são vertidos de língua Y para língua X.

No que diz respeito à difusão do português, não tenho nenhuma objeção, pois é a única coisa sugerida por Cunha que é plenamente viável e realizável; vários governos de países tais como a França, a Grã-Bretanha, e a República Federal Alemã investem somas elevadas na divulgação respectiva de sua língua e cultura.

Cunha afirma que, no português culto do Brasil, existe “uma dualidade ou assimetria de normas” (p. 66) que dificulta padrões para o ensino, pois a língua falada informal é diferente da língua escrita formal. No caso de Portugal, Cunha afirma que existe “uma norma relativamente estável” (p. 66). Para Cunha esta vacilação dificulta a identificação de padrões para o ensino apesar de “atitudes radicais dos autores modernistas que... conseguiram, em alguns casos, diminuir o vácuo enorme que separava a expressão falada da escrita” (p. 67). Quais seriam realmente estas atitudes radicais dos autores modernistas?

No que diz respeito aos modernistas, no prefácio do livro de Barbadinho Neto² intitulado *Sobre a Norma Literária do Modernismo*, Falcão Uchoa faz a seguinte observação:

“Com efeito, não se compreende como, ante pesquisa realizada com tanta seriedade, vários de nossos gramáticos continuem depois se omitindo ou adotando uma atitude de timidez quanto a fatos que se impõem por si mesmos e em relação aos quais não há outra alternativa senão a de aceitá-los: o uso impessoal do verbo *ter*; o emprego da preposição *em* para a indicação da matéria de que uma coisa é feita; a transitividade de muitos verbos *ansiar*, *assistir* (‘estar presente’), *aspirar* (‘pretender’), *obedecer*, *reparar* e outros, etc”.

Os nossos valores, preferências e preconceitos fazem com que vejamos diferenças (ou semelhanças). Se considerarmos os autores brasileiros do século XIX como exemplos do que é “norma” ou padrão e se dermos grande valor ao estilo, aos tipos de estruturas sintáticas e ao vocabulário usado por escritores deste período e ao mesmo tempo observarmos que a linguagem cotidiana (falada e escrita) é diferente daquela usada pelos autores do século passado, estes novos valores fazem com que criemos um vácuo que não existiria se escolhêssemos ou dêssemos valor aos autores modernistas e contemporâneos.

Através das referências ao português de Portugal pode-se detectar, em certos casos, uma preferência ou até reverência para o variante europeu da língua portuguesa. Um leitor sem conhecimento da literatura especializada sobre a história da Língua Portuguesa e sua evolução lingüística em diferentes partes do mundo poderia inferir com o termo “norma relativamente estável” que não existe variação dialetal em Portugal. Teysier²⁹ aponta a diversidade lingüística no país na sua descrição das três áreas dialetais: (i) Centro Sul, (ii) Zona Intermediária do Nordeste-Centro Leste e (iii) a Zona Arcaica do Nordeste.

Além disso não se deve esquecer que a literatura engloba uma gama muito grande de registros. A linguagem literária nem sempre é um espelho desta mal definida noção de “língua culta falada”, pois a literatura inclui obras regionalistas de autores

tais como o cearense Manuel Oliveira Paiva e o paulista Cornélio Pires, que refletem na escrita a língua falada regional.

Não percebo na minha leitura do trabalho de Cunha uma motivação para afirmar que a referida dualidade ou assimetria dificulta a identificação de padrões para o ensino. Uma possível solução seria a consideração da literatura contemporânea como a norma.

Garvin¹⁵ observa que os lingüistas da Escola de Praga, na busca de um *standard* isto é, “norma” ou “padrão” para a língua tcheca, usaram a literatura tcheca dos últimos cinquenta anos como critério para a fixação de um padrão.

Na França, no século XVII, Vaugelas, segundo Bédard e Maurais³, foi vítima de seu próprio sucesso, pois a norma por ele fixada na linguagem da Corte não foi modificada mais após a sua morte. Todavia, neste século, Grevisse fez modificações periódicas que aparecem nas diferentes edições de sua gramática.

Qualquer planejamento lingüístico precisa incluir um programa de adaptações periódicas no que diz respeito ao “bom uso”. Os gramáticos tradicionais raras vezes apontam modificações no uso, e falta uma tomada de posição quanto a construções tais como “assisti o cinema”, “entrei em casa” e “conheço ela muito bem”. No Brasil urge ter uma discussão ampla sobre questões de uso gramatical.

Bechara (p. 6) também observa uma grande distância entre a língua escrita e a língua falada e receia que, se a situação de distanciamento entre a língua escrita e a língua falada continuar, o Brasil ficará parecido com a situação lingüística na Itália e Alemanha, onde existem vários dialetos regionais e a diferença entre a língua escrita culta e a língua falada informal é grande.

A situação lingüística no Brasil em nada se parece com a situação da Itália, onde se têm vários dialetos e falares nas diferentes regiões do país, além da existência de línguas distintas, tais como sardo, siciliano e calabrês. Galli de Paratesi (12, p. 18) se refere à incongruência entre a norma escrita e o uso cotidiano do italianismo. Segundo a autora, as gramáticas de referência tendem a ser “*toscaneggiantes*”, privilegiando a variedade de italiano falado na Toscana, postura essa que não reflete o uso escrito *formal e informal* (ênfase minha) em outras partes do país.

Posner (24, p. 275) comenta que italianos que alcançaram um determinado nível de escolarização em todas as partes da Itália falam a língua *standart* com facilidade, mas nos seus lares preferem usar o dialeto específico da região onde habitam. A colocação de Bechara (p. 6), bastante alarmista, a meu ver, é contradita páginas adiante (p. 29), quando o autor afirma que as variedades diatópicas (regionais) no Brasil são menos acentuadas do que em outros países onde existem vários dialetos regionais que concorrem com uma língua *standard*.

A situação lingüística no Brasil é realmente outra, pois, apesar das diferenças regionais, há uma unidade em todo o país e nenhuma variedade de uma cidade ou região específica “domina”, como é o caso da Itália, segundo Galli de Paratesi¹². A respeito desta unidade Lima Sobrinho (22, p.154) assim escreve:

“A conclusão, pois a que não podemos fugir é a que se temos o privilégio, apesar da vastidão de nosso território e da variedade de fatores que concorrem para a diversificação de nossos falares, de nos entendermos facilmente de extremo a extremo do Brasil, devemos-lo a essa língua portuguesa, que foi, desde a fase colonial, uma das forças decisivas da unidade do país”.

Evidência adicional de que a variação dialetal não implica necessariamente a destruição de uma unidade lingüística vem de Valdman³⁶; no seu estudo intitulado “*Normes Locales et Francophonie*”, o autor conclui que a existência de diferentes regionalismos nos países de fala francesa não está destruindo a unidade do francês *standard* baseado no francês burguês cultivado da região parisiense; a diversidade das variedades locais do francês, de acordo com Valdman, não está contribuindo para a divisão do francês na Bélgica, na Suíça e em Québec, numa multidão de variedades inteligíveis.

A questão da identificação de uma norma ou padrão para o ensino escolar é um assunto polêmico. Para alguns autores a ênfase dada à língua oral em detrimento ao estudo tradicional da língua literária “clássica” é considerada uma atitude opressiva. Para outros autores é libertadora a apresentação da língua em todos os seus diferentes níveis estilísticos. Na segunda parte, que se segue, examinarei o assunto de “liberdade *versus* opressão”.

2. OPRIMIR OU LIBERTAR: O ENSINO DA “LÍNGUA CULTA”

O segundo tema que surge do cotejo de livros escolhidos para esta resenha é a problemática da oposição “Liberdade” *versus* “Opressão”. Bechara encara a escola brasileira como causadora desta opressão, pois vem prestigiando nos últimos anos a língua oral, trazendo, segundo ele, um desprestigiamento da língua escrita culta. A escola não está cumprindo o papel esperado por Bechara por não estar ensinando a norma culta.

De acordo com o professor, a escola é opressora, por um lado, quando obriga todos os alunos a usarem exclusivamente a norma culta e, por outro lado, quando obriga todos os alunos a usarem exclusivamente a linguagem coloquial. A posição de Bechara é contraditória porque ele conclui que a gramática normativa deveria ser o objeto central da escola (p. 7), e acrescenta que a escola não tem necessidade de ensinar a língua coloquial, pois ela é apresentada “no lar e no convívio”.

Discordo de Bechara, pois acho que o aluno, via de regra, realmente não sabe os limites de cada tipo de linguagem, não sabe distinguir a linguagem coloquial da linguagem formal.

Nem sempre o aluno tem critérios para identificar o que seria próprio na linguagem escrita. Vários estudos têm mostrado que o aluno tende a transferir o seu conhecimento da língua falada para a escrita com resultados infelizes às vezes.

O estudo do estilo conversacional que em certos casos contém expressões gírias

idiomáticas e a análise dos diferentes registros (formal, informal e íntimo) são básicos para o discernimento das diferenças gerais entre a fala e a escrita.

Outra dificuldade com a colocação de Bechara é que ele considera a norma culta e a língua coloquial como duas entidades distintas. O autor se esquece de que há uma relação íntima entre o português *standard* e o português popular. Lefebvre²⁰, no artigo intitulado “*Les Notions de Style*”, argumenta que a norma precisa ser definida em termos de estilo e níveis da linguagem. Não se deve confundir o “*bom uso*” e a norma com a própria língua. Em vez de considerar o coloquial um registro ou nível de estilo da língua, Bechara o considera uma “língua ou modalidade”. Os termos usados no livro *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* tais como “língua funcional”, “língua ou modalidade coloquial”, “língua culta” devem ser definidos com rigor para permitir uma análise crítica do assunto de *norma*.

Para Bechara uma escola que prestigia o oral é opressora: a crise no ensino é de origem institucional, pois a língua oral é prestigiada pela escola. A colocação de Bechara é contraditória. O autor diz que a escola privilegiou “o espontâneo e o expressivo” (p. 1) mas, páginas adiante (p. 46), o autor mantém que “o ensino lingüístico na escola deverá partir da atividade oral pois o oral constitui a base para a aquisição ideal de quase todas as competências”. A meu ver, a língua escrita nunca foi desvalorizada pela escola, onde a cobrança do aluno é feita em forma de provas escritas ou testes nos quais o conhecimento da forma escrita é imprescindível. Não se deve esquecer o poderio, por bem ou por mal, dos Concursos Vestibulares e outros concursos públicos que contribuem para enfatizar e legitimar a escrita e justamente a variedade prestigiada da língua escrita.

A presença de crônicas nos livros didáticos sugere, para Bechara, que a língua escrita está sendo desvalorizada. Acho surpreendente esta afirmação porque, no meu entender, as crônicas são igualmente uma parte da produção escrita do português, como o romance, a poesia, o conto e inclusive as peças de teatro, que são escritas para serem lidas ou apresentadas publicamente. Um exame detalhado dos livros didáticos publicados mostrará que a crônica é somente uma pequena parte dos tipos de textos com os quais os alunos do 1º e 2º graus têm contato. As crônicas não oferecem, segundo o professor, “um enriquecimento idiomático” (p. 6-7), enriquecimento esse que somente pode ser realizado, segundo Bechara, em contato com a literatura clássica, que apresenta subsídios para o desenvolvimento sintático e léxico dos aprendizes. O livro de Bechara é realmente um apelo para um retorno “... à tarefa de transmitir os padrões da língua escrita através do aturado convívio dos clássicos brasileiros e portugueses de todas as épocas” (p. 62). Parece-me preconceituosa esta crítica às crônicas. Não vejo por que as crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Eduardo Novaes e Luis Fernando Veríssimo não oferecem um enriquecimento idiomático. Nunca entendi por que muitos professores acreditam que a leitura em si de grandes clássicos vai contribuir para melhorar a redação por parte dos alunos. O contato com ou autores clássicos nada garante que os alunos melhorem a sua redação. O papel da literatura é o de despertar o aluno para o mundo da imaginação e das

idéias. Todavia, antes de poder ler *Os Sertões*, *O Ateneu*, *Macunaíma* e *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, o aluno precisa adquirir um amadurecimento lingüístico que somente pode ser conseguido com uma programação graduada de diferentes autores de acordo com a dificuldade estilística contextual e de cada obra. Sempre é melhor, a meu ver, iniciar o estudo de literatura com autores contemporâneos deixando os autores do século XIX e momentos literários anteriores a esse século para as últimas séries do 2º grau.

A dificuldade com a análise de Bechara é o fato de que “língua culta” ou “bom uso” é confundido com o termo *norma* no sentido em que é usado por Coseriu (9, p. 49-50), que assim escreve:

“A norma dum a língua representa o seu equilíbrio ‘externo’ (social regional), entre as várias realizações permitidas pelo sistema”.

O sistema é uma gama de possibilidades, isto é, o que “se pode dizer”, ao passo que norma é tudo que se disse ou que se diz tradicionalmente numa comunidade determinada, de acordo com o pensamento de Coseriu.

Para Bechara, a “língua culta” ou “língua escrita culta” engloba a gramática normativa escolar, com suas regras e conjunto de exceções, a análise sintática com a sua taxionomia oracional e nomenclatura gramatical. Bechara considera a negligência por parte da escola desta gramática normativa uma questão de opressão. Para Lemle (21, p. 87), a gramática tradicional exerce “efeitos coercitivos sobre a espontaneidade da expressão”.

Creio que a coerção realmente se origina de fatos internos da própria linguagem. Não se trata na verdade de “opressão/liberdade”, pois cada tipo de texto produzido impõe as suas próprias regras. Um texto jurídico contém um formato próprio, um requerimento para uma repartição pública tem outro formato, uma carta de amor, outro, e um bilhete para o leiteiro tem ainda outro.

A norma se encontra *dentro* (grifo de autor) de cada tipo de discurso. Um texto acadêmico tem sua “norma” diferente de um texto científico ou de um texto que descreve uma competição esportiva.

Muito diferente é o uso da palavra “liberdade” na publicação de Luft, *Língua e Liberdade*. A liberdade para este autor não é uma questão de saber meras regras mas de saber a língua. O papel da escola é levar o aluno a “pensar com clareza, a ordenar as idéias, a pensar sem medo, com *liberdade* (grifo meu), com espírito crítico” (p.35). Inspirado na crônica de Luís Veríssimo, “O Gigolô das Palavras”, Luft explicita a intenção de Veríssimo em escrever a referida crônica. O subtítulo do livro de Luft é a “Nova Concepção da Língua Materna”, concepção essa que repudia o que o professor chama de gramatiquice: um grande número de definições, regras e numerosas exceções, classificações de palavras e listas de anomalias (p. 34). O conceito de liberdade proposto por Luft é maior do que o proposto por Bechara. No que diz respeito ao aluno, a liberdade implica o desenvolvimento de sua criatividade. Para poder redigir bem, segundo Luft, o aluno precisa produzir muitos textos e ter estes

textos criticados e comentados (sem agressividade) pelo professor. Com um tipo de ensino baseado em “muita regra e pouco texto”, o aluno nunca chegará a escrever adequadamente.

Bechara limita o ensino de português à gramática normativa, isto é, a um conjunto de “boas maneiras” no falar e no escrever, Luft, a meu ver, abre o leque de possibilidades lingüísticas para o aluno, julgando mais procedente apresentar a linguagem na sua “plenitude ou totalidade”, que inclui “variedade de tempo, região, classe, sexo e estilo” (p. 35). Bechara se satisfaz com um ensino que ajuda a “atender aos usos e seleções esperadas por uma pessoa culta” (p. 51). Lamentavelmente Bechara não pormenoriza quais são estas seleções e não dá critérios para escolhê-las. Quem determina quem é uma pessoa culta? Esta colocação insinua, no meu entender, que uma pessoa sem acesso à instrução não fala adequadamente a sua própria língua.

A questão de oprimir ou libertar com ou sem o auxílio da gramática normativa deixa de ser um problema se a proposta de Perini for realmente levada a sério. No livro *Para Uma Nova Gramática do Português*, Perini, vai direto ao âmago da questão, que é fundamentalmente lingüística. Qual deveria ser a base para a identificação ou estabelecimento de uma norma, padrão, ou melhor dito, *standard* da Língua Portuguesa?

Perini rejeita a literatura como a pedra basilar da língua padrão, pois de acordo com este autor a literatura acusa um número de registros variados: linguagem formal, informal, íntima, com um leque muito grande de usos estilísticos. De acordo com Perini, o padrão culto deve ser baseado nos textos técnico-jornalísticos, tais como revistas, jornais e trabalhos científicos, pois nestes tipos de texto existe uma grande uniformidade lingüística sem as variações regionais e de classe social que marcam a literatura. É importante frisar que Perini não está dizendo que a literatura não deva ser estudada; obviamente a literatura é importante na formação intelectual e cultural do aluno.

Com o intuito de incentivar a elaboração de uma nova linguagem para a gramática pedagógica, Perini coloca novos elementos na sua proposta para o ensino de Português que contribuirão, a meu ver, para uma verdadeira renovação do ensino da língua, tão renovadora que o aspecto do próprio livro didático e o conteúdo programático dos cursos de português seriam diferentes. Elementos advindos da análise do discurso, de pragmática, de semântica representam na proposta de Perini uma inovação no campo com intravisiões sobre denotação, dêixis, atos da fala e tratamento pronominal.

A visão lingüística apresentada por Luft e Perini, que enfatizam a criatividade e liberdade de expressão em vez de uma escravidão a um conjunto de regras não colocadas no uso cotidiano, lembra as colocações de Bolinger⁴. Um padrão, variedade de prestígio ou *standard*, é inevitável enquanto falantes e escritores têm a obrigação de tomar conta das necessidades e desejos de aprendizes e leitores (trad. do autor). Todavia, Bolinger rejeita um padrão imposto pelos que ele chama de *shamans*, isto é, tipos de “sacerdotes ou curandeiros” que vivem impondo regras e legislando sanções ou proibições gramaticais. Bolinger prefere um *tested standard*, isto é, um padrão

negociado por um consenso por parte dos usuários da língua; acima de tudo, Bolinger faz apelo para uma “ecologia da linguagem”, que em vez de se preocupar com a imposição cega de regrinhas, visa a eliminar a “verdadeira poluição lingüística” na fala e na escrita que envolve a falta de clareza e lógica, a presença de armadilhas, mentiras, pressuposições falsas e preconceitos na produção de textos. Milroy & Milroy *apud* Cameron⁷ observam que o tema de prescritivismo *versus* normatização (*standardization*) não está recebendo muita atenção por parte dos lingüistas; os referidos autores se referem à ideologia de normatização, ideologia essa que arbitrariamente aceita como “correta” uma determinada forma sintática entre as muitas formas disponíveis. Estes autores acertam, a meu ver, quando afirmam que “... a disseminação da norma (*standard*) e sua utilização como veículo de instrução não pode ser levada a cabo com uma postura de estigmatização das variedades não-padrão e de indiferença às mesmas” (7, p. 116).

Considero importante distinguir entre uma normatização imposta e um tipo de padronização (ou *standardization*), fruto de estudo, análise e negociação, como sugere Bolinger (4), que, a meu ver, envolve pesquisa e planejamento. A padronização é positiva quando se trata da uniformização de termos técnicos e especializados que contribuem para o desenvolvimento das ciências. A padronização é negativa quando se trata da imposição de uma variedade artificial que não reflete mesmo o uso formal e informal do segmento culto da sociedade sem mencionar os membros da sociedade que não têm acesso à cultura e ao ensino. Carvalho (8) julga importante estudar a possibilidade de elaborar livros didáticos específicos para diferentes regiões do país, a fim de facilitar uma integração nacional. A proposta é interessante, embora polêmica, e merece análise.

Qual é o papel do ensino de Português na escola? Que tipo de escola se quer realmente? Uma escola dominadora, arbitrária, interessada na imposição de um código artificial e estéril? Ou uma escola que conduz o aluno a ser crítico, original? Na próxima parte, a seguir, farei comentários sobre a terceira questão que aparece na análise destes livros.

3. UMA ESCOLA TRADICIONAL OU UMA ESCOLA TRANSFORMADORA?

Recorrendo à Sociologia da Educação, Soares propõe uma escola “transformadora”, isto é, “uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdade sociais e econômicas” (p. 33). Esta escola teria o compromisso de fornecer meios para permitir às camadas menos privilegiadas da sociedade a oportunidade, em primeiro lugar, de lutarem por uma participação política maior e, em segundo lugar, por uma distribuição igualitária dos bens materiais. Enquanto Bechara quer que o aluno seja um poliglota de sua língua materna, dominando a norma culta e a língua coloquial, Soares deseja implantar na escola um bidialectalismo, que é realmente a mesma proposta feita por Bechara, proposta essa que acarretaria, se fosse colocada

em prática, uma metodologia de ensino na qual o dialeto de prestígio e o dialeto não-padrão seriam contrastados para facilitar a aprendizagem do dialeto de prestígio por parte dos membros da sociedade falantes do dialeto não-padrão. Camacho (6, p. 6) também advoga um ensino bidialetal nos moldes de Soares e de Bechara.

Resta saber se compensaria a elaboração de gramáticas pedagógicas contrastivas do tipo “a gente vamos, nós vai, a gente vai, nós vamos” com toda a miríade de diferenças fonológicas, morfológicas e sintáticas dos dialetos não-padrão, considerando o tempo e a despesa necessários para a implantação de uma metodologia contrastiva.

Soares argumenta que a escola como está estruturada atualmente serve aos interesses das classes dominantes, pois é utilizada pelas elites para impor os seus próprios padrões, enquanto os padrões das classes dominadas são desprezados. Esta escola, controlada pelas elites, marginaliza o povo transformando as diferenças das classes populares em deficiências face às classes dominantes. A autora considera a sociedade capitalista responsável pela referida transformação de diferenças em deficiências. A verdadeira causa da discriminação numa sociedade de classe é a desigual distribuição de riquezas, segundo Soares. Na análise proposta por Soares, o fracasso na escola dos grupos populares é realmente um fracasso por parte da própria escola. Três ideologias camuflam este estado de coisas: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais. Quanto à primeira ideologia, Soares observa que a culpa desta visão das coisas se deve à psicologia educacional, que legitima as desigualdades naturais de diferenças individuais, isto é, a psicologia educacional com sua preocupação em avaliação e mensuração do ensino cria o mito das diferenças rotulando alguns estudantes de “bons alunos” e outros de “maus” ou “péssimos alunos”. Esta ideologia embasada nos princípios da psicologia educacional coloca a culpa “no aluno”, pois se ele for “mau aluno” possuirá então desvantagens (identificadas pelos testes), acusando um QI baixo com pouca ou nenhuma aptidão para o raciocínio lógico, verbal ou matemático. Crouse (10, p. 195), num estudo das provas utilizadas para ingresso às universidades norte-americanas, o “Scholastic Aptitude Test” (SAT), mostra que estas provas não prevêm nem um bom desempenho acadêmico nem a garantia da conclusão dos estudos na universidade. Este estudo tende a confirmar as colocações a respeito da possibilidade dos testes educacionais não serem totalmente confiáveis.

Acho que uma coisa é criticar os testes educacionais e tentar melhorar a fidelidade das provas visando utilizá-las junto com outros dados e informações a respeito dos alunos; outra coisa é condenar os testes e provas utilizadas pela Psicometria e Psicologia Diferencial categoricamente. O cerne da questão é realmente se as provas ou testes criam as diferenças ou se as diferenças apuradas pelas medidas educacionais realmente existem no ser humano. Os que querem negar a existência de diferenças individuais têm a responsabilidade de apresentar dados empíricos. Os estudos nos moldes de Crouse (10) e Slack & Porter (28) questionam o poder de previsão de sucesso de candidatos às universidades: nada dizem a respeito de diferenças individuais lingüísticas, artísticas ou matemáticas dos estudantes.

Soares segue em linhas gerais o pensamento do sociólogo francês Bourdieu, que propõe uma sociologia educacional em sua teoria de reprodução cultural. Para Bourdieu as escolas nas sociedades capitalistas transmitem os valores e atitudes dos detentores do poder. A respeito do papel da escola na sociedade, Bourdieu (*apud* Giroux, 17, p. 269) assim escreve:

“As escolas tendem a legitimar certas formas de conhecimento, modos de falar e maneiras de se relacionar com o mundo, permitindo que os alunos oriundos das classes dominantes tirem proveito das oportunidades e privilégios recebidos de suas famílias e relações de classe”. (trad. do autor)

Segundo Bourdieu, a cultura, a experiência e o conhecimento da classe trabalhadora não são considerados pelos membros da classe dominante como algo “diferente” e ao mesmo tempo “igual”; a classe detentora do poder vê a experiência e o conhecimento das camadas dominadas como algo diferente e inferior. Bourdieu observa que certas práticas lingüísticas e modos de discurso se tornam privilégios dos membros das classes dominantes e servem para perpetuação dos privilégios. Outro especialista, Rossi-Landi (30, p. 242), afirma que os grupos que não aprendem a falar como os outros ou então falam uma língua diferente do padrão ou *standard*, simplesmente não são entendidos.

A teoria de Bourdieu é realmente importante para uma compreensão das ideologias escondidas no currículo e em todas as atividades extra-curriculares das escolas.

O trabalho de Bourdieu, entretanto, tem sido criticado nos últimos anos, em particular por Giroux (17, p. 272), que apresenta uma teoria de resistência como alternativa à teoria de reprodução do Bourdieu. Giroux argumenta que o modelo proposto por Bourdieu não explica que existem nas sociedades capitalistas conflitos *dentro* e *entre* as diferentes classes (grifo do autor).

A teoria de Bourdieu elimina qualquer idéia de luta ou diversidade. De acordo com Giroux¹⁷, a visão de ideologia proposta por Bourdieu é parcial, pois na verdade as ideologias são impostas, mas também, ao mesmo tempo, encontram resistências. Giroux rejeita a teoria de reprodução, pois a referida teoria não prevê a possibilidade dos membros de as classes dominadas terem a capacidade e a vontade de reconstruir as condições sob as quais eles vivem, trabalham e aprendem. Por ser algo simplista, Giroux rejeita a teoria de reprodução de Bourdieu e propõe uma pedagogia radical, que contém elementos de luta e solidariedade, que são, ao mesmo tempo, um desafio exercido e uma confirmação da sua presença nas sociedades capitalistas.

O que falta no trabalho de Soares e também no de Bourdieu é uma referência ao papel da linguagem nas sociedades socialistas. Gessinger & Gluck (16) dedicam uma parte de seu artigo, “Historique et État du Débat sur la Norme Linguistique en Allemagne” ao papel e à função da linguagem num país marxista, isto é, à República Democrática Alemã, onde “as diferenças lingüísticas não podem ser, como nos países capitalistas, indicadores de fatores sociais, posto que o socialismo significa a elimi-

nação de uma sociedade de classes e também numa sociedade socialista as diferenças não devem ser antagônicas”. (trad. do autor)

Todos os Estados, quer capitalistas quer socialistas procuram normalizar a terminologia técnica; as exigências das burocracias nos dois tipos de sociedade pedem um tipo de redação uniformizada. Esta uniformização pode até servir à democratização se as burocracias são obrigadas pelos membros da sociedade a utilizar uma linguagem direta em vez de um “oficialês”.

O livro de Soares é importante, pois creio que representa uma mudança de atitude quanto ao ensino de língua materna: a escola não deve destruir a linguagem das classes dominadas rotulando os alunos de deficientes ou ignorantes por não dominarem a variedade de prestígio. Deve-se levar em conta que as diferenças dialetais, via de regra, são maiores nos níveis fonológicos e lexicais do que no sintático; a escola, portanto, não deve tentar eliminar diferenças regionais e sociais, mas sim apresentar a sintaxe da língua escrita encontrada numa seleção representativa de livros, jornais e revistas publicados no país, como sugere Perini.

Cabe mencionar aqui que outras nações, tais como a França e o Canadá, têm debatido o problema da norma e o ensino da língua materna. Para G. Gagné (13), no artigo “Norme et Enseignement de la Langue Maternelle”, existem duas atitudes para com a norma e o ensino. A primeira se refere a uma pedagogia centrada no código, isto é, uma “*pédagogie de la langue*”, e a segunda se refere a uma pedagogia centrada na utilização do código, isto é, uma “*pédagogie de la parole*”. A primeira visão valoriza em forma absoluta o uso escrito transposto diretamente para o oral; a segunda se baseia numa visão sociolingüística da linguagem. Gagné pensa que a escola deverá adotar uma atitude acolhedora a respeito das diferentes variedades do francês. No campo de ensino do francês como língua materna do Canadá na Província de Québec e também nas regiões anglo-saxônicas, usa-se a variedade do francês parisiense. Este estado de coisas acarreta uma série de problemas nas duas comunidades do país. Gagné conclui que o embasamento do ensino de francês na variedade usada em Paris não é viável para Québec, onde existem algumas diferenças sintáticas importantes, além de diferenças nos níveis fonológico e léxico.

Das cinco publicações resenhadas aqui, o livro de Soares é o único que propõe modificações de base no tipo de escola existente.

Soares visa a uma escola que transforma a sociedade. Precisa-se perguntar: Realmente o que significa “transformar a sociedade”? Se realmente for possível transformar a sociedade, de onde surge a mudança? As escolas primárias e secundárias ocasionam a transformação? Ou será que as mudanças ocorridas na sociedade se devem ao papel das universidades? Concordo com Giroux (17, p. 293) que as escolas não vão mudar as sociedades, nem as sociedades capitalistas nem as socialistas, mas é possível criar dentro das escolas áreas de resistência, pelo menos em certas sociedades, nas quais seria possível construir modelos pedagógicos para novas formas de ensino e aprendizagem.

Creio que uma escola baseada na teoria de resistência de Giroux possa criar particularmente nas universidades um clima intelectual necessário para debate e ampla discussão sobre as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais de um planejamento lingüístico no Brasil.

4. CONCLUSÃO: PARA A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS

À guisa de conclusão, gostaria de encerrar estas considerações me referindo às três partes do título desta resenha, a saber (a) “gramática escolar”, (b) “lingüística” e (c) “renovação do ensino de português”.

Todos os autores recenseados se referem a um tipo de gramática que deve ser apresentada nas escolas. Para muitas pessoas, o papel da escola é o de veicular “norma culta”, que envolve um conjunto de traços, um português literário dos chamados “bons autores”, acoplada ao estudo da análise sintática com a sua nomenclatura gramatical específica.

Wagner (31, p. 52), numa tentativa de repensar o papel da norma culta, mostra, a meu ver, claramente por que o ensino da norma culta, pelo menos no Chile, não tem dado certo:

“Es obvio que no tiene mucho sentido proponer modelos de habla que ni sus propios propugnadores se atreveriam a usar en toda ocasión. Por lo demas, el lenguaje habitual en su variedad formal se manifiesta también oralmente, cuestión que es simplemente ignorada quando se plantea la lengua literaria como modelo o lengua ejemplar”.

Antes de perguntar por que é importante estudar a gramática, cumpre perguntar o que significa o termo “gramática”. Hartwell¹⁸, baseando-se nos trabalhos dos lingüistas Fries (1927) e Francis (1954)* entre outros, identifica cinco acepções do termo “gramática”:

*Gramática*¹ é o conjunto de estruturas formais interiorizadas pelos falantes, nas quais as palavras de uma determinada língua são organizadas para a comunicação. Todos os falantes do português, apesar da variedade social ou regional que eles falam, sabem utilizar a organização complexa deste conjunto sem sempre saber explicar com suas próprias palavras as regras por eles usadas.

*Gramática*² se refere a uma disciplina que é parte da ciência lingüística que visa à análise, à descrição e à formalização das estruturas interiorizadas pelos falantes.

*Gramática*³ é a etiqueta ou “polidez” lingüística que envolve o uso de uma forma ou outra, uma considerada prestigiosa e a outra, não, tais como “Este trabalho é para eu/mim fazer”, “Faz/Fazem cinco anos que moro aqui em Perdizes”.

* Os dados completos dos autores citados por Hartwell (1985) são: C. C. Fries (1927) “The Rules of the Common School Grammars” 42: 221-237 e N. Francis (1954) “Revolution in Grammar”. *Quarterly Journal of Speech*. 40: 299-312.

*Gramática*⁴ se refere justamente às regras gramaticais ensinadas na escola, isto é, a gramática escolar. Muitas destas regras são mera “ficção científica”, pois somente existem no livro de gramática: os usuários da língua não obedecem a elas.

*Gramática*⁵ diz respeito aos processos retóricos necessários para produzir textos estilisticamente satisfatórios. O problema com esta gramática estilística é a subjetividade da noção de texto “estilisticamente satisfatório”.

Com a ajuda destas definições, podemos responder à primeira pergunta formulada: “Por que é importante ensinar gramática?” Atrás desta pergunta existe o pressuposto de que o ensino de gramática (regras gramaticais junto com nomenclatura) contribui para ajudar o aluno a redigir melhor. As pesquisas na área de educação* (Strom, 1960; Bamberg, 1981; *apud* Hartwell, 18) mostram que o ensino direto de regras gramaticais não contribui para melhorar a redação dos alunos. Nas palavras de um destes pesquisadores:

“Métodos diretos de instrução, focalizando atividades de redação e a estruturação de idéias, são mais eficientes no ensino da estrutura da sentença, uso, pontuação e outros assuntos relacionados do que tais métodos com exercícios sobre nomenclatura, diagramação de orações e períodos e memorização de regras gramaticais”. (Strom, 1960: 13-14, *apud* Hartwell, 18)

Saber que o enunciado “As estrelas parecem pequenas por estarem muito distantes” pode ser analisado como uma oração subordinada adverbial reduzida de infinitivo casual não significa necessariamente saber produzir uma oração deste tipo.

Lemle (21, p.90) reconhece também que “o conhecimento consciente da gramática não é nem suficiente nem necessário para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão”. Todavia, ela acrescenta que a metalinguagem gramatical e o conhecimento gramatical são de fato necessários como alicerce para a expressão oral e escrita dos pensamentos por parte dos aprendizes. O livro desta linguagem serve como ponte entre a lingüística e os estudos gramaticais. É preciso, a meu ver construir pontes entre o ensino de redação e a gramática, por um lado, e o ensino de leitura e a gramática, por outro lado, pois é importante integrar *o ensino da gramática com a redação e com a leitura*. Casoc ontrário, o ensino da gramática se torna um exercício estéril, desprovido de utilidade para o aprendiz na sua vida diária. Creio que é por isso que o ensino da gramática tem fracassado nas escolas.

Creio também que é muito mais importante a escola se preocupar com a formação de bons leitores e de escritores competentes. Por “bons leitores” tenho em mente

* Os autores que fizeram pesquisas sobre o papel da gramática no ensino de redação em língua inglesa que têm implicações para o português são os que seguem: I. M. Strom (1960) “Research on Grammar and Usage and its Implication for Teaching Writing”, *Bulletin of the School of Education*. Indiana University, 36: 13; J. S. Sherwin (1969) *Four Problems in Teaching English: A Critique of Research*. Scranton, Penn: international Textbook; Betty Bamberg (1981) “Composition in the Secondary English Curriculum: Some Current Trends and Directions for the Eighties”, *RTE* 257-266.

leitores que entendem o que lêem e que sabem tratar o texto escrito como **adversário**, questionando e criticando as afirmações e hipóteses nele contidas. Por um “escritor competente” não tenho em mente um autor de renome mas um “aluno escritor”, que saiba pôr com clareza no papel as suas próprias idéias, sentimentos e preocupações.

Gramática escolar, segundo a minha definição, implica uma atividade direta com a língua portuguesa, isto é, a manipulação dos vários componentes do idioma – o léxico, o sintático, o semântico e o pragmático. Nesta visão das coisas, a leitura é ligada à redação. Lucas (23, p. 2) insiste na importância da leitura como pedra basilar para a produção de textos, tais como bilhetes, cartas, mensagens, diálogos, resumos, ensaios e também temas sobre diversos assuntos. Todas estas atividades de redação têm sua própria “gramática”, gramática essa que envolve registros diferentes, a identificação do escopo do trabalho, a organização, a coesão e o controle da informação do trabalho a ser elaborado. Franchi (11, p. 42) se refere às regras gramaticais nestes termos:

“Elas não são uma bitola estreita mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação. Como diziam os velhos retóricos, o que importa é o sucesso do texto. Por isso, finalmente, elas não se ‘aprendem’ como se aprende uma tabuada mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida”.

No que diz respeito à segunda parte do título desta resenha, isto é, “lingüística”, acredito que esta disciplina é somente uma das disciplinas que fornece subsídios para a melhoria do ensino do português. Trabalhos importantes em lingüística voltados para o estudo da linguagem conversacional (Allen & Guy, 1974; Goffman, 1972; Schegloff & Sacks, 1973; Schenkein, 1978; os atos da fala de Searle, 1969 e a análise do discurso de Parisi & Castelfranchi, 1976; Fillmore, 1974) apresentam material que têm implicações para o ensino de português e possivelmente para a elaboração de material didático*.

Dos cinco livros resenhados, dois apresentam conhecimentos advindos da lingüística, úteis, a meu ver, para o melhoramento do ensino de português: “As bases da nova gramática” sugeridas por Perini (p. 42-84) e as páginas dedicadas às competências lingüísticas por parte de Bechara (p. 40-45) nas quais este autor se refere ao trabalho dos lingüistas italianos – Lo Cascio e Simone**.

* Os trabalhos são: D. Allen & R. Guy (1974) *Conversational Analysis: The Sociology of Talk* The Hague: Mouton; E. Goffman (1976) “Replies and Responses” *Language in Society* 5(3): 257-314; E. Schegloff and H. Sacks (1973) “Opening up Closings”, *Semiotica* 8(4):289-327; J. Schenkein (1978) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press; J. Searle (1969) *Speech Acts*. Cambridge: CUP; D. Parisi & C. Castelfranchi (1976) “La Conversazione come Adozione di Scopi”, Roma: Istituto di Psicologia del CNR; C. J. Fillmore (1974) “Pragmatics and the Description of Discourse”, *Berkely Studies in Syntax and Semantics*. Todas as fontes são citadas em G. Berruto (1979) “Problemi e Metodi nell’Analisi del Discorso”, *SILTA Anno VIII, Nos. 1-3*.

** As fontes dos lingüistas italianos citados por Bechara são: V. Lo Cascio (1978) “Per un Rinnovo della Didattica della Língua Madre” In: V. Lo Cascio (1978) *Prospettive sulla Língua Madre*. Roma: Instituto della Enciclopedia Italiana; R. Simone ed. (1979) *L’Educazione Lingüistica*. Firenze: La Nuova Itália.

Quanto à terceira parte do título desta resenha “renovação de ensino de português”, creio que tal renovação deve começar com o professor. Um professor do tipo “máquina de dar aulas, mal remunerado, sem tempo para estudar e fazer cursos de especialização e de reciclagem não vai poder se aproveitar das contribuições da ciência lingüística de disciplinas conexas”. Um professor deste tipo não tem condições de exigir leitura e redação se ele mesmo não lê e não escreve. Discussões sobre o tipo de português que se deve ensinar (norma culta vs. dialeto regional/social), sobre o problema de crase, sobre a distinção entre adjunto nominal e complemento nominal, e sobre as funções de *que* são mera camuflagem que, a meu ver, escondem o verdadeiro problema que precisa ser enfrentado: uma política de ensino que invista na carreira de um profissional bem remunerado com tempo para estudo e reflexão. Tal política, centrada no professor, teria um retorno positivo, pois quebraria de vez, com o ciclo vicioso que ocorre em certos setores do ensino caracterizado pela massificação e comercialização. A “formação” de alunos mal preparados por professores também mal preparados.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Professora Angela Kleiman do DLA, IEL, UNICAMP, pela leitura crítica deste trabalho. A responsabilidade pelas falhas é inteiramente minha.

SCHMITZ, J. R. – School Grammar, Linguistics and Reserval Teaching of Portuguese. *Alfa*, São Paulo, **34**: 195-214, 1990.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze five important books that deal with the problem of teaching Portuguese in Brazil. The motivation for this review is to contribute to further study and debate about the teaching of the mother tongue in Brazil.

KEY-WORDS: Prestige variety; school grammar; linguistic planning; reading; writing.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAÚJO, W. – Gramática da Língua Inculta, *D. O. Leitura*. 5(5) Dezembro, 1986.
2. BARBADINHO NETO, R. – *Sobre a Norma Literária do Modernismo*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
3. BÉDARD, E. & MAURIS, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française/Paris: Le Robert, 1983.
4. BOLINGER, D. – *Language: The Loaded Weapon*. London, Longman, 1980.
5. CASTILHO, A. T. & PRETI, D. – *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1986.

6. CAMACHO, R. G. – O Sistema Escolar e o Ensino da Língua Portuguesa. *Alfa*, 29: 1-7, 1985.
7. CAMERON, D. – Review of J. Milroy & L. Milroy. – Authority in Language: Investigating Language: Prescription and Standardization, *Journal of Literary Semantics*. XVII/2: 149-51, August, 1988.
8. CARVALHO, N. – Política do Livro Didático e Produção Regional. *Ciência e Cultura*. 41(1): 48-52, Janeiro, 1989.
9. COSERIU, E. – *Sincronia, Diacronia e História*. São Paulo Presença (1953), 1979.
10. CROUSE, J. – Does the SAT Help Colleges Make Better Selection Decisions? *Harvard Educational Review*. 55: 2, May, 195-219, 1985.
11. FRANCHI, C. – Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Lingüística*. 9: 5-45, 1987.
12. GALLI DE PARATESI, N. – Norma in Linguística e Socio-Linguística e Incongruente Tra Norma e Uso Nell'Italiano D'Oggi. *Linguistica*, XXVIII, 1988.
13. GAGNÉ, G. – Norme et Enseignement de La Langue Maternelle. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
14. GARVIN P. V. – General Principles for the Cultivation of Good Language (Trad.). In: RUBIN J. & SHUY E. – *Language Planning Current Issues and Research*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 1973.
15. GARVIN, P. V. – Le Rôle des Linguistes de L'École de Prague dans le Development de la Norme Linguistique Tchèque. In. BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
16. GESSINGER, J. & GLUCK, H. – Historique e Etat du Débat Sur la Norme Linguistique en Allemagne. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
17. GIROUX, H. A. – Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*. 53(3): August, 257-93, 1983.
18. HARTWELL, P. – Grammar and the Teaching of Grammar. *College English*. 47(2): February, 105-27, 1985.
19. LARA, L. F. – “Activité Normatives, Anglicismes et Mot Indigènes dans le Dictionário del Español de México”. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
20. LEFEBRE, C. – Les Notions de Style. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
21. LEMLE, M. – *Análise Sintática* (Teoria Geral e Descrição do Português). São Paulo, Editora Ática, 1984.
22. LIMA SOBRINHO, B. – *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora / Instituto Nacional do Livro, 1977.
23. LUCAS, F. – Escrever sem ler, o modelo brasileiro. *D. O. Leitura*. 6(66), Novembro, 1987.
24. POSNER, R. – *The Romance Languages: A Linguistic Introduction*. Garden City, N. Y., Anchor Books, 1966.

25. PRETI, D. – Quem fala bem? *D. O. Leitura*. 4(37), junho.
26. ROSSI-LANDI, F. – *A linguagem como Trabalho e como Mercado*. São Paulo, Difel (1968), 1987.
27. RUBIN, J. & SHUY, R. orgs. – *Language Planning: Current Issues and Research*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 1973.
28. SLACK, W. V. & PORTER, D. – The Schoalastic Aptitude Test: A Critical Appraisal. *Harvard Educational Review*. 50(2): May, 154-75, 1980.
29. TEYSSEIR, P. – *História da Língua Portuguesa*. Lisboa; Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
30. VALDAN, A. – Normes Locales et Francophonie. In: BÉDARD, E. & MAURIS, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
31. WAGNER, C. – Redefiniendo la Gramática Normativa. *Estudios Filológicos*. 20: 49-61.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

ALFA publicação da UNESP tem por finalidade divulgar trabalhos inéditos, comunicações e resenhas sobre lingüística redigidos em português ou em língua estrangeira (espanhol, francês, italiano, inglês ou alemão), elaborados por docentes da Universidade ou por outros especialistas. Só serão resenhados livros que tenham sido publicados nos dois últimos anos, em se tratando de obras nacionais, e quatro anos para as publicações estrangeiras, cabendo à Comissão de Redação a seleção dos trabalhos para publicação. Cada número terá também uma seção *Tendências*. Essa seção deverá reunir artigos que estejam voltados para um assunto em evidência na época da organização da revista e que reflitam o pensamento dos Professores da UNESP.

Os trabalhos deverão ser encaminhados diretamente ao Diretor da publicação em três vias, datilografados em lauda padrão com 30 (trinta) linhas e 70 (setenta) toques. Deverão obedecer a seguinte seqüência: Título, subtítulo (quando necessário); Autor(es) por extenso e apenas o sobrenome em maiúscula; Filiação Científica em nota de rodapé indicada por asterisco; Texto.

Citação no texto – Os autores referenciados serão indicados pelo número da referência. Acrescenta-se o número da página, em caso de citação textual ou quando o autor julgar necessário. Caso a clareza do texto o exigir, o articulista poderá mencionar, entre parênteses, também o sobrenome do autor. Ex.: (ANDRADE, 5, p. 8).

Tabelas – Serão numeradas consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçadas pelo seu título.

Ilustrações – Fotografias, gráficos, desenhos, mapas, etc. serão designados no texto como “Figuras” (Fig.) e numerados seqüencialmente com algarismos arábicos.

Desenhos e gráficos – Deverão permitir perfeita reprodução em clichês com redução de 6,5 cm. Os desenhos serão feitos em papel vegetal e a tinta manquim. Deverá ser indicada no texto a localização das ilustrações. Quando as ilustrações excederem a quatro, a Comissão de Redação reserva-se o direito de solicitar a redução de seu número.

Observações, aditamentos e pormenores do texto poderão aparecer em notas de rodapé, indicados por asterisco.

MATERIAL DE REFERÊNCIA

Resumos – Constarão do resumo: citação bibliográfica, resumo em português antecedendo o texto e outro em inglês no final do trabalho, antes da referência bibliográfica. Não deverão exceder a 100 palavras. Para o resumo em inglês deverá ser adotada a palavra ABSTRACT.

Unitermos – Palavras ou expressões que identifiquem o conteúdo do artigo. Os três principais unitermos serão escritos em primeiro lugar. Para o termo em inglês deverá ser adotada a palavra KEY-WORDS.

Quando o artigo for em língua estrangeira o resumo final do trabalho deverá ser em português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Devem ser feitas pela ordem alfabética do sobrenome do autor, numeradas consecutivamente e apresentadas de acordo com os exemplos abaixo:

Artigos: MÉNARD, N. – Richese lexical et mots rares. *Les Français moderne*, Paris, 46 (1): 33-43, 1978.

Livros: CARDOSO, E. – *Guia de conversação português-inglês*. 2. ed. Lisboa, Betrand, 1971.

FRANÇOIS, D. – A noção de norma em lingüística. In: MARTINET, J. et alii – *Da teoria lingüística ao ensino da língua*. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1979. p. 87-97.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos bem como a exatidão das referências bibliográficas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

SEPARATAS

Serão distribuídas 25 (vinte e cinco) separatas ao primeiro autor do trabalho.

Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas serão devolvidos aos autores para as necessárias adaptações, indicadas em carta pessoal.