

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 16.2 - ANO 2014



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 16.2

JULHO A DEZEMBRO DE 2014

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 16, n.2, jul./dez. 2014.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de
Pernambuco. Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)



EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profa. Ana Maria Santos Cabral

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEP. DE LETRAS

Prof. José Alberto de Miranda Poza

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORAS

Medianeira Souza (UFPE)

Joice Armani Galli (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Danilo Silva (UFPE)

Mycaelle Sales de Albuquerque (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Estela Carielli de Castro (UFPE)

Rayza Priscila da Silva Chaves (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Angela Paiva Dionisio (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

Joice Armani Galli (UFPE)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Rodrigues Paiva (UFPE)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNICAMP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (UNL)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Oussama Naouar (UFPE)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Sherry Almeida (UFRPE)

Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os trabalhos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o trabalho será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

ARTIGOS

- 11 **Analyzing animated series translation: *It's Adventure Time!***
Carolina dos Santos Meyer (UFRGS)
Júlia Schaefer Trindade (UFRGS)
- 43 **Contraponto: a identidade feminina em dois romances moçambicanos**
Ana Paula Pertile (UFSM)
- 65 **Do isso ao aquilo, do texto ao discurso, da dêixis ao imaginário**
Evandro Oliveira Monteiro (UFRGS)
- 85 **Variação linguística: das discussões acadêmicas aos livros didáticos**
Evilásio do Nascimento Silva (UNILAB)
- 105 **O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias**
Guilherme Arruda do Egito (UFCEG)
- 127 **Le manuel Alter Ego A1: un regard pédagogique sur les documents authentiques et l'approche actionnelle pour l'enseignement/apprentissage du FLE**
Jaqueline Oliveira Rocha dos Santos (UFPE)

- 141 **Atividades de leitura de textos literários contemporâneos em Livros Didáticos do Ensino Médio: a formação do leitor crítico-literário**
José Eduardo Gonçalves dos Santos (UFPE)
Pedro Henrique de Oliveira Simões (UFPE)
- 157 **Considerações sobre o uso dos sufixos -inh e -zinh na norma popular de Fortaleza: dimensão/ênfase/expressividade**
Leandro Vidal Carneiro (UFC)
- 179 **A mulher no contexto social: a construção da personagem Maurizia, em *Contos de Eva Luna***
Nilmara Tomazi (UCS)

RESENHA

- 201 **Métodos em Morfologia Histórica Portuguesa**
Raphael Michels Fantinato de Moura (UFRR)



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



ANALYZING ANIMATED SERIES TRANSLATION: *IT'S ADVENTURE TIME!*¹

Carolina dos Santos Meyer (UFRGS)

Júlia Schaefer Trindade (UFRGS)

Abstract: After doing a review of what has already been done in terms of translation techniques studies and classification, this research article shall analyze the translation of informal language in the animated series *Adventure Time*, by making comparisons between the original version in English and the dubbing for Portuguese-BR, with data extracted from the episode: “Trouble in Lumpy Space”. This analysis shall determine which were the translation techniques used to maintain the use of informal language and slang in dubbing, which technique was the most used and what might work best nowadays: a more literal or a freer translation.

Keywords: Translation; Dubbing; Animated series; Adventure Time; Translation techniques.

Resumo: Após uma revisão do que já foi teorizado na área de estudo e classificação de técnicas de tradução, este artigo pretende analisar a tradução de linguagem informal presente na série de desenho animado *Hora de Aventura*, através da comparação entre a versão original em inglês e a dublagem para português brasileiro, com dados extraídos do episódio “Problemas na Terra do Carço”. Essa análise pretende determinar quais as técnicas de tradução que podem ter sido usadas para manter o uso de linguagem informal e gírias na dublagem, qual foi a mais usada e qual funciona melhor para esse tipo de tradução atualmente: uma tradução mais literal ou mais livre.

Palavras-Chave: Tradução; Dublagem; Desenho Animado; Hora de Aventura; Técnicas de tradução.

1. Artigo escrito pelas alunas do Bacharelado em Letras – Hab. Português/Inglês, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado de Tradução do Inglês I e II, nos semestres 2014/2 e 2015/1, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizamari R. Becker, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Introduction

In Brazil, translation for dubbing started with animated pictures, more precisely, with Walt Disney's animated motion picture *Snow White and the Seven Dwarves*, released in 1937 and translated one year later. Since the beginning, dubbing studios in Brazil have been located mainly in Rio de Janeiro and São Paulo. Part of the dubbing process may have changed since its early days, but even today one does not have to have a degree in translation in order to work with translation for dubbing, even though working with this sort of audiovisual translation is far from easy. Dubbing translators face many difficulties and have to make decisions considering the target audience, the time and TV channel on which the series will be displayed, mouth movements that appear on the screen, and the length of the translation. Such decisions result in translations that can be classified according to the techniques used.

According to Waquil (2013), classification of translation strategies has been previously studied by several authors. Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet (1958) were the first to categorize translation procedures. Later on, other scholars came up with their own – such as Barbosa (1990), with a reevaluation for Vinay and Darbelnet's classification – and Aubert (1998), with a new classification based on Vinay and Darbelnet's. Though not mentioned in Waquil (2013), Newmark (1988) is also a great reference for studies on translation strategies. In addition to creating his own classification, he established a difference between two terms: translation methods and translation procedures. Back to Waquil's review, we see Hurtado Albir's (2001) contribution – who came up with eighteen different techniques used in translation, in addition to changing (once again) the terminology to translation techniques, because she believes this term is best for comprehending the process as well as the result of the translation.

Based on Hurtado Albir's classification for translation techniques, our article shall analyze translation of informal language in one episode of Cartoon Network's animated series *Adventure Time*, by making comparisons between the English original version and Portuguese-BR dubbing, with data extracted from the second episode in the first season. Dubbing in Brazil is today broadly developed and widespread, but also much criticized, what creates fertile ground for investigation. Through this study we may reach a better understanding of the decisions made by translators and the results may shed some light on the techniques used for animated series translation for Portuguese dubbing targeted at a young audience. We shall then conclude, in addition to discovering which techniques were used, if the translation was kept closer to the Source Language (SL), in a more literal translation, or if it was adapted into the Target Language (TL), in a more free translation.

Review of the literature

Waquil (2013) incorporates reviews of four different classifications for decisions made in translation. The first attempt to categorize procedures in translation was proposed by Vinay and Darbelnet in a study written in 1958. According to Waquil (2013), the French authors mentioned that there are two different ways for translation: direct translation (a literal form, closer to the Source Language and considered an easier translation) and oblique translation (a more indirect form, which requires syntax or lexical changes from the Source Language to the Target Language).

According to Vinay and Darbelnet, the methods or procedures for a direct translation – which they actually refer to as the easiest one – are: Borrowing, the taking of words directly from the SL into the TL without translation (the authors reinforce the fact that if, with regular use, the word

is incorporated into the vocabulary of the TL, then it cannot be considered Borrowing anymore); Calque, a type of Borrowing, with some modification in the original structure of the word (such as a letter or syllable) to introduce it into the TL; and Literal Translation, also known as “word-for-word translation”, which is more common between languages that belong to the same family (origin) and/or to the same culture.

As for the procedures for the oblique translation, they should be used when the direct translation “gives another meaning, or has no meaning, or is structurally impossible, or does not have a corresponding expression within the metalinguistic experience of the TL or has a corresponding expression, but not within the same register” (Vinay; Darbelnet, 1995, apud Waquil, 2013, p.86). These procedures, which the authors consider the most complex ones, are: Transposition, when there is a shift of word class, without change in meaning, which can be obligatory or optimal; Modulation, a variation in the message that results in a different point of view, for the cases in which the literal translation creates a form which is not natural as it goes against the feeling of the TL and can also be obligatory or optimal; Equivalence, when the same situation is accounted for by means of very different stylistic and structural devices – they “are of a syntagmatic nature, and affect the whole of the message” (Vinay; Darbelnet, 1995, apud Waquil, 2013, p. 86); and Adaptation, when the situation described in the SL is not possible or does not exist in the culture of the TL and must thus be created a new situation by reference; it is considered a subtype of Equivalence.

In Waquil (2013), Vinay and Darbelnet’s study is pointed out as quite limited, but we have to acknowledge them as the pioneers in classifying translation procedures, therefore encouraging all studies that follow, and working as great reference in translation even nowadays. All new categories and reviews for decisions in translation that follow take Vinay and Darbelnet’s classification to question it and improve it. As a good example

of that, Waquil also brings the works of Barbosa (1990) and Aubert (1998). Barbosa (1990) reviews the procedures listed by the French pioneers and fulfills the gaps in their study, contributing greatly to the translation studies in Brazil. Barbosa criticizes the division between direct and oblique translation and creates a list of 15 procedures she believes can truly aid the translation practice, with different and much more flexible resources. Aubert (1998) also reviews and creates 13 new categories basing them on the ones created by Vinay and Darbelnet. One great difference is that in Aubert's model, the term used is translation "modalities".

In fact, there is great changeability with the terms used to categorize decisions made in translation. Vinay and Darbelnet hardly establish a difference between "method" and "procedure" (according to Waquil, the term is interchangeable along the study); Barbosa calls hers "procedures", while Aubert, as aforementioned, calls it "modalities". Although it is not mentioned in Waquil, Peter Newmark (1988) is also a great reference in translation studies and he is an author that tries to make a difference between the terms "method" and "procedure": he says that translation methods relate to whole texts while translation procedures are used for sentences and the smaller units of language.

Hurtado Albir (2001), whose model is the last and most recent model described in Waquil (2013), brings up a classification for what she calls "translation techniques". This term was chosen because, differently from "method", "procedure" or "strategy", "technique", according to the author, it "refers to a concrete verbal procedure, noticeable in the translation result, to achieve translational equivalence"² (HURTADO ALBIR *apud* Waquil, 2013, p. 93-94, our translation). Waquil points out a few characteristics of these translation techniques: i) they comprehend

2. From Waquil (2013): "referir ao procedimento verbal concreto, visível no resultado da tradução, para conseguir equivalências tradutórias".

what happens in the procedure as well as how it affects the result; ii) their usage aims at the establishment of equivalence; iii) they affect micro-units of the text; they are used in final decisions to reformulate the text; iv) they are translator's choices; v) they are validated by context, purpose of the translation, audience expectations, etc; vi) they are discursive and contextual; and vii) they are functional.

Hurtado Albir's classification model is more comprehensive than any previous ones. Her classification is composed by 18 different but equally important translation techniques, listed in alphabetical order as follows (MOLINA; HURTADO ALBIR, 2002):

1. Adaptation - to replace culture specific items from the SL with one from the TL;
2. Amplification - to add more details in order to explain a term from the SL;
3. Borrowing - to take a word or expression from the SL and incorporate it to the TL. It can be pure, maintaining the spelling, or naturalized, adapting it to the spelling rules of the TL;
4. Calque - is the literal translation of a foreign word or phrase, which can be lexical or structural;
5. Compensation - it is when a stylistic element or a piece of information cannot be added in the same place as in the Source Text (ST) and, to compensate, it is introduced somewhere else in the Target Text (TT);
6. Description - it is the replacement of a term or expression with a description of its form or/and function;
7. Discursive Creation - it is the establishment of a temporary equivalence that is totally unpredictable out of context;

8. Established Equivalent - it is the use of a term or expression recognized (by dictionaries or language in use) as an equivalent in the TL;
9. Generalization - as opposed to Particularization, generalization means that a less specific term was used in the TT;
10. Linguistic Amplification - as opposed to Linguistic Compression, it occurs when linguistic elements, more words, are added in the TT;
11. Linguistic Compression - contrary to Linguistic Amplification, it occurs when linguistic elements are synthesized in the TT.
12. Literal Translation - word-for-word translation;
13. Modulation - it can be lexical or structural; regarding the ST, it is to change the point of view, focus or cognitive category;
14. Particularization - the use of a more precise or concrete term;
15. Reduction - contrary to Amplification, Reduction is when an information item is being suppressed from the ST in the translation to the TT;
16. Substitution - it can be linguistic or paralinguistic; it consists in changing the linguistic elements for paralinguistic elements (intonation, gestures) or vice versa;
17. Transposition - the change of a grammatical category;
18. Variation - to change linguistic or paralinguistic elements (intonation, gestures) that affect aspects of linguistic variation: changes of textual tone, style, social dialect, geographical dialect, etc.;

Considering the diversity in translation strategies, we present below a comparison chart, to see the differences between the first model for categorization of translation methods and procedures (Vinay and Darbelnet's) and the most recent model of translation techniques (Hurtado Albir's), the same model that was chosen for our analysis.

Comparison of different theoretical classifications - Chart I

Author	Vinay and Darbelnet	Hurtado Albir
Classification	Translation Methods and Procedures	Translation techniques
	Borrowing	Adaptation
	Calque	Amplification
	Literal Translation	Borrowing
	Transposition	Calque
	Modulation	Compensation
	Equivalence	Description
	Adaptation	Discursive Creation
		Established Equivalent
		Generalization
		Linguistic Amplification
		Linguistic Compression
		Literal Translation
		Modulation
		Particularization
		Reduction
		Substitution
		Transposition
		Variation

It is possible to see that Hurtado Albir's categorization is much more recent and its explanation is more detailed. In addition to that, it works as a better tool to analyze translations than any previous ones because it encompasses the procedure as well as the result, which means that the techniques used by the translator are more easily classifiable because they are noticeable in the result of the translation, the target-text. This also does not establish divisions between an "easier" or a "more difficult" translation, unlike Vinay and Darbelnet's classification. For those reasons, this is the categorization chosen in Waquil (2013) and here for our research analysis.

The study

This study aimed at analyzing the translation of informal language in the Portuguese dubbing for Adventure Time. The intention was to find out:

- Which translation techniques can be found in this series translation?
- Is there a translation technique that was more broadly used?
- Can these translations be considered more literal or freer?

Translation techniques in dubbing may adapt and domesticate the characters' speech because of the target language of the young audience. In addition, translation for dubbing may be freer because of the dynamics of the spoken language, and even because dubbing is about phonetic synchronization: the characters' speech has to be synchronized with the mouth movements. The analysis and research results shall prove or invalidate these hypothetical statements.

The object of study

The object chosen for analysis was *Adventure Time*, an American animated television series. It was first aired in 2010 and was created by animator and producer Pendleton Ward, for Cartoon Network. The story is about the adventures of main characters Finn, a human boy, and his best friend and adoptive brother Jake, a dog with magical powers: he has the power to change shape and grow and shrink at will. Episodes are set in the post-apocalyptic Land of Ooo. Along the way, Finn and Jake interact with other characters, such as magical creatures and princesses and kings, since the Land of Ooo comprehends many different kingdoms – such as the “Lumpy Space” that we see in the episode analyzed. It is a very interesting object of study, because it is an animated series that shows some peculiar characters with different speech styles. The use of extremely colloquial language and slang and lingo is very common – and it plays an important part in triggering humor in the series. It is also very popular nowadays, even reaching an older audience and widespreading around the world.

The second episode from the series' first season was selected to be analyzed, for a more brief and concise analysis. This episode, “Trouble in Lumpy Space”, is a very good example of the common use of slang in the series. Even though the main characters – Finn and Jake – always use slang in their speech, the characters that live in the so called “Lumpy Space” are characterized by a much more unique form of speech characterized by slang; and also lingo – “the special language used for a particular activity or by a particular group of people”, according to Merriam-Webster Dictionary. That is, some slang was created and is used inside the series' world only. For delimitation purposes, we did not include lingo in our analysis; we focused on the use of informal language, mostly common slang.

Data collection and analysis

The transcriptions for the original audio in English and the Brazilian Portuguese dubbing were found online. After watching the episode in both languages, we checked and corrected a few mistakes in the transcriptions, and then the pieces of the characters' speech that better exemplified the extreme use of slang were selected to create a small *corpus* for analysis. A chart was composed with the data, for comparison of sentences and expressions from the original to the dubbed version; the use of informal language and slang was underlined. As reference, we used three dictionaries (Macmillan Advanced, Urban Dictionary³, Webster online⁴) to check if the words chosen were actually considered slang in the English language. After that, the time of occurrence of the lines was added to the transcription analysis chart, based on online streaming of the episodes that can be found at *Vimeo* (for the English version) and *UOL Mais* (for the Brazilian Portuguese version).

As mentioned before, we based our analysis on one of the four models for translation techniques classification presented in Waquil (2013): Hurtado Albir's classification from 2001, with 18 different translation techniques, since those categories encompass the procedure as well as the result and it was the most thorough tool we had within the literature we reviewed. Since we had those references written in Portuguese or Spanish, we also relied on Molina & Hurtado Albir (2002), an article on the same topic of translation techniques, containing the same classification, but that was written in English; this was the most reliable source for the terms. Finally, the charts were developed for a better understanding of the analysis and results.

3. <http://www.urbandictionary.com/>

4. <http://www.merriam-webster.com/>

Results and discussion

Corpus from transcription⁵ and analysis of translation techniques – Chart 2

Transcription in English: TROUBLE IN LUMPY SPACE	Transcription in Portuguese: PROBLEMAS NA TERRA DO CAROÇO	Translation techniques according to Hurtado Albir (2001)
[00:00:17] <i>Jake</i> : <u>Bouncing!</u>	[00:00:40] <i>Jake</i> : Uh, <u>legal!</u>	Discursive Creation, Linguistic Amplification
[00:00:18] <i>Finn</i> : Princess, this tea party <u>sucks in a big way!</u> But thanks for the invite!	[00:00:44] <i>Finn</i> : Princesa, a festa do chá <u>tá complicada</u> , mas obrigado pelo convite.	Discursive Creation Reduction
[00:00:36] <i>Lumpy Space Princess</i> : What?! <u>No way!</u> It's <u>super</u> easy!	[00:01:03] <i>Princesa Caroco</i> : <u>Nem vem</u> , isso é <u>muito</u> fácil.	Established Equivalent Transposition

5. Transcription and analysis of slang in characters' speech from Adventure Time's episode 2, season 1. Time based on the online streaming of the episode found on <<http://vimeo.com/66970690>> (English version) and <<http://mais.uol.com.br/view/31p8vaj2iead/02-problemas-na-terra-do-caroco-0402CC183362D8914326>> (Brazilian Portuguese version).

<p>[00:00:43] <i>Lumpy Space Princess</i>: Fine. I'll prove it. Huh? Ah! Oh, no! Oh, <u>snap!</u></p>	<p>[00:01:09] <i>Princesa Carçoço</i>: Está bem, eu vou provar. Ah! Ah! Ah! Ah! <u>Ah! Aaah!</u></p>	<p>Substitution</p>
<p>[00:00:49] <i>Lumpy Space Princess</i>: <u>Oh, my</u>. Sorry I bit your leg.</p>	<p>[00:01:15] <i>Princesa Carçoço</i>: <u>Ai, que droga</u>, eu mordei a sua perna.</p>	<p>Modulation</p>
<p>[00:00:53] <i>Lumpy Space Princess</i>: <u>Oh, my gosh</u>. Oh, right. Sorry.</p>	<p>[00:01:19] <i>Princesa Carçoço</i>: Ah, eu nem notei isso, me desculpa.</p>	<p>Reduction, Substitution* (*The "Oh, my gosh" feeling is noticeable on the character's intonation.)</p>
<p>[00:00:55] <i>Finn</i>: <u>Dude!</u> Your leg!</p>	<p>[00:01:21] <i>Finn</i>: <u>Cara</u>, sua perna!</p>	<p>Established Equivalent</p>

<p>[00:01:06] <i>Lumpy Space Princess</i>: It just means he's changing into a Lumpy Space guy, on account of my bite. It's just <u>like</u>, um, <u>y'know</u>... werewolf rules? Ar, rawr rawr rawr rawr!</p>	<p>[00:01:32] <i>Princesa Carçoço</i>: Só quer dizer que ele está virando um cara da Terra do Carçoço por causa da mordida. É <u>tipo</u>, <u>sabe</u>, que nem lobisomens! Haur rauhr rauhr!</p>	<p>Established Equivalent</p> <p>Established Equivalent</p>
<p>[00:01:16] <i>Jake</i>: What? You think I'm gonna turn all lumpy like her? <u>Get outta here</u>. Wha? Finn, I think I'm <u>freakin' out!</u></p>	<p>[00:01:42] <i>Jake</i>: Que? <u>Cê</u> acha que eu vou ficar todo encaroçado que nem ela? <u>Sai dessa!</u> O quê? Ô Finn, eu acho que eu <u>tô pirando!</u></p>	<p>Compensation</p> <p>Established Equivalent</p> <p>Established Equivalent</p>
<p>[00:01:22] <i>Finn</i>: Calm down, <u>bud!</u> I'll... I'll sock the lumpiness outta ya!</p>	<p>[00:01:48] <i>Finn</i>: Relaxa, <u>cara</u>. Eu vou... Socar todos os seus carçoços!</p>	<p>Established Equivalent</p>
<p>[00:01:43] <i>Lumpy Space Princess</i>: He'll be lumpy, <u>like</u>, forever.</p>	<p>[00:02:08] <i>Princesa Carçoço</i>: Vai ser encaroçado, <u>tipo</u> para sempre.</p>	<p>Established Equivalent</p>

<p>[00:02:08] <i>Lumpy Space Princess</i>: <u>Whatever!</u> It's 2009!!</p>	<p>[00:02:34] <i>Princesa Carçoço</i>: "<u>Tanto faz</u>, 2009!"</p>	<p>Linguistic Amplification, Discursive Creation</p>
<p>[00:02:21] <i>Lumpy Space Princess</i>: Yeah, <u>whatever</u>, fine.</p>	<p>[00:02:47] <i>Princesa Carçoço</i>: Ah, <u>sei lá</u>, sim!</p>	<p>Linguistic Amplification, Discursive Creation</p>
<p>[00:02:35] <i>Lumpy Space Princess</i>: Hold it. First, you should check out my house. It's, <u>like</u>, kind of <u>lame</u>, but way less <u>lame</u> than, <u>like</u>, your house.</p>	<p>[00:03:01] <i>Princesa Carçoço</i>: Primeiro vocês tem que conhecer minha casa. É <u>tipo</u>, meio <u>tosca</u> mas é menos <u>tosca</u> do que, <u>tipo</u> a de vocês.</p>	<p>Established Equivalent Discursive Creation Discursive Creation Established Equivalent</p>
<p>[00:02:47] <i>Finn</i>: That's so close! We can run there in no... time. Aww, what?!! It's, <u>like</u>, a million-mile fall into space!</p>	<p>[00:03:12] <i>Finn</i>: É muito perto! Podemos chegar bem... rapidinho. Ah, qual é! É <u>quase</u> um milhão de quilômetros de queda no espaço!</p>	<p>Particularization</p>

<p>[00:03:48] <i>Lumpy Space Princess</i>: Hmm. Call <u>BFF</u> 66.</p>	<p>[00:04:13] <i>Princesa Carçoço</i>: Hm. Ligar para <u>melhor amiga</u> 66.</p>	Description
<p>[00:03:52] <i>Lumpy Space Princess</i>: Hey, Melissa. <u>What's up?</u></p>	<p>[00:04:18] <i>Princesa Carçoço</i>: Oi Melissa, <u>tudo bem?</u></p>	Particularization
<p>[00:03:54] <i>Lumpy Space Princess</i>: I'm asking her, <u>jeez!</u> Melissa, just listen!</p>	<p>[00:04:21] <i>Princesa Carçoço</i>: <u>Peraí</u>, eu tô pedindo a ela. Escuta, Melissa, é...</p>	Compensation
<p>[00:04:07] <i>Lumpy Space Princess</i>: Tonight is the weekly Promcoming Dance! It's gonna be so <u>flipping awesome!</u> Oh my god...! [...] Oh oh oh...</p>	<p>[00:04:33] <i>Princesa Carçoço</i>: Hoje... é o Baile Semanal de Pré-Formatura! Vai ser tão <u>irado! Sinistro, demais, medonho até o fim!</u> [...] Uh uh uh...</p>	Compensation, Linguistic Amplification
<p>[00:04:20] <i>Finn</i>: Melissa, you should <u>totally</u> drive us to Makeout Point to make out with <u>hot</u> boys!</p>	<p>[00:04:46] <i>Finn</i>: Melissa, você tem que levar a gente ao Ponto das Beijocas pra ficar com uns garotos <u>bonitões!</u></p>	Linguistic Compression Discursive Creation

<p>[00:04:36] <i>Jake</i>: Actually, I think I'm beating it back with sheer willpower! <u>Oh,</u> <u>my</u>.</p>	<p>[00:05:02] <i>Jake</i>: Na verdade, eu tô dando um jeito com uma grande força de vontade. <u>Tô lascado,</u> <u>ui!</u></p>	<p>Discursive Creation, Linguistic Amplification</p>
<p>[00:04:42] <i>Lumpy Space Princess</i>: Yeah, <u>whatever</u>. Just don't mess with my phone again.</p>	<p>[00:05:07] <i>Princesa Caroço</i>: Sei, <u>até</u> <u>parece</u>. Só não mexa no meu telefone outra vez.</p>	<p>Linguistic Amplification, Discursive Creation</p>
<p>[00:04:54] <i>Jake</i>: Aw, Finn, this music <u>ducks</u>, right? [suddenly in a lumpy accent:] Ah. I love this song. We should totally TP Shandala's house! [in normal voice:] Gracious! That was terrible! Finn, if you can't save me from the lumps... if I do turn... if I become lumpy like them, I want you to...</p>	<p>[00:05:20] <i>Jake</i>: <u>Aí,</u> que <u>musiquinha</u> <u>chata</u>, hein? [de repente, com fala encarçada:] Agora melhorou bastante. Devíamos todos ir pra casa, tomar um chazinho... Blurrrr, [em voz normal:] Ah quê que é isso, esse negócio perturba! Ô Finn, se você não me salvar dos carochos, se eu me transformar... Eu quero que você...</p>	<p>Discursive Creation, Compensation</p>

<p>[00:05:31] <i>Lumpy Space Princess</i>: We've been here for, <u>like</u>, five minutes.</p>	<p>[00:05:57] <i>Princesa Carçoço</i>: Nós já chegamos há <u>quase</u> cinco minutos.</p>	Particularization
<p>[00:05:36] <i>Melissa</i>: This is Brad's house. You wanted a ride to Makeout Point? You think I want to <u>make out</u> with you?!</p>	<p>[00:06:04] <i>Melissa</i>: É a casa do Brad. Você quer carona pro Ponto das Beijocas? Tá achando que eu vou querer <u>ficar</u> com você, é?</p>	Established Equivalent
<p>[00:06:15] <i>Lumpy Space Princess</i>: Wait. Watch yourself, Finn. The <u>guys</u> who use the antidote up here are notorious for being... smooth <u>posers</u>.</p>	<p>[00:06:41] <i>Princesa Carçoço</i>: Calma aí. Tenha cuidado, Finn. Os <u>caras</u> que costumam usar o antídoto aqui são conhecidos por serem <u>metidos a lisos</u>.</p>	Established Equivalent Discursive Creation
<p>[00:06:34] <i>Jake</i>: Aw, <u>man</u>!</p>	<p>[00:07:00] <i>Jake</i>: Ai, <u>caramba</u>!</p>	Discursive Creation
<p>[00:06:37] <i>Finn</i>: Hey, <u>guys</u>. Lookin' smooth!</p>	<p>[00:07:04] <i>Finn</i>: Oi, <u>gente</u>! Parecem lisos...</p>	Generalization

[00:06:43] <i>Monty</i> : Why are you <u>sucking up to us</u> ?	[00:07:10] <i>Monty</i> : Por que tá <u>puxando nosso saco</u> ?	Established Equivalent
[00:06:47] <i>Lenny</i> : Chyah, lumpiness <u>suuuucks</u> . Hey, Monty, <u>time's up</u> , sphere-hog! My turn!	[00:07:14] <i>Lenny</i> : Pois é, o caroço <u>não tá com nada</u> . Ô, Monty, <u>rala peito</u> daí ô, é minha vez.	Description, Linguistic Amplification Compensation
[00:06:57] <i>Lenny</i> : This orb is the antidote, <u>bruh</u> .	[00:07:23] <i>Lenny</i> : A bola é o antídoto, <u>meu irmão</u> .	Established Equivalent
[00:07:12] <i>Lumpy Space Princess</i> : What do you care? Just give 'em the antidote already, and stop being such a <u>poser</u> .	[00:07:38] <i>Princesa Carço</i> : Te interessa, é? Deem logo o antídoto e deixem de ser <u>metidos</u> .	Discursive Creation

<p>[00:07:32] <i>Lumpy Space Princess</i>: Wow. Now I know how you really feel. I was just trying to help, but <u>whatever</u>. NO. No, not <u>whatever</u>! I know I mess things up sometimes, but I'm really trying! And <u>you guys</u> are supposed to be my friends! Not like the fake ones I have here! So do what you want! I'm going to Promcoming! Are you coming or not, Lumpy Jake?</p>	<p>[00:07:58] <i>Princesa Carço</i>: Agora eu sei como se sente, eu só estava tentando ajudar, mas <u>tanto faz</u>... Hmm... NÃO! Não é <u>tanto faz</u> não! Eu sei que eu piso nos calos as vezes, mas eu estou mesmo tentando, e <u>você</u> tem que ser meu amigo! Não que nem os falsos que eu tenho aqui. Então faz o que você quiser, eu vou para a Pré-Formatura! Tchau! Você vem ou não, ô Jake encaroçado?</p>	<p>Discursive Creation</p> <p>Discursive Creation</p> <p>Linguistic Compression</p>
<p>[00:007:54] <i>Jake</i>: No. Because no matter how messed up and lumpy I get, this <u>guy</u> never turns his back on me!</p>	<p>[00:08:20] <i>Jake</i>: Não, porque não importa o quanto atrapalhado ou encaroçado eu fique esse <u>cara</u> nunca vai me abandonar, tá me entendendo?</p>	<p>Established Equivalent</p>

[00:08:00] <i>Jake</i> : Oh, yah. Right behind <u>ya</u> . Just gotta turn my back on this <u>guy</u> .	[00:08:26] <i>Jake</i> : É claro, <u>tô</u> logo atrás <u>de você</u> , só tenho que abandonar o <u>cara</u> aqui.	Compensation Established Equivalent
[00:08:17] <i>Monty</i> : <u>Jam</u> on, <u>man</u> !	[00:08:44] <i>Monty</i> : <u>Se</u> liga, <u>cara</u> .	Modulation Established Equivalent
[00:08:18] <i>Finn</i> : Huh? I thought <u>you guys</u> left!	[00:08:48] <i>Finn</i> : <u>Ãh?</u> Pensei que <u>vocês</u> tinham ido embora.	Linguistic Compression
[00:08:30] <i>Finn</i> : Yeah, there's no girl. But there is still time to save Jake! Do <u>you guys</u> know where Promcoming is?	[00:08:56] <i>Finn</i> : Ahn, não tem nenhuma garota, mas ainda tenho tempo pra salvar o Jake. Onde é que é a pré-formatura, hein?	Linguistic Compression
[00:08:41] <i>Monty</i> : Nah. We were all <u>ditched</u> here just like you.	[00:09:07] <i>Monty</i> : Não. Tá todo mundo <u>encalhado</u> aqui que nem você.	Discursive Creation

[00:09:01] <i>Monty</i> : Are you crazy, <u>pal</u> ?!	[00:09:26] <i>Monty</i> : <u>Cê</u> tá maluco?	Compensation
[00:09:01] <i>Gafas</i> : <u>No way</u> ...	[00:09:28] <i>Gafas</i> : <u>Não, cara</u> ...	Discursive Creation
[00:09:11] <i>Lenny</i> : Don't jump, <u>guy</u> !!	[00:09:37] <i>Lenny</i> : Não pula não, <u>cara</u> !	Established Equivalent
[00:09:12] <i>Finn</i> : I have to! For my <u>buddy</u> .	[00:09:39] <i>Finn</i> : Eu preciso, pelo meu <u>amigo</u> !	Generalization
[00:09:21] <i>Jake</i> : Yeah! Promcoming! Yeah! <u>Cool</u> !	[00:09:48] <i>Jake</i> : <u>É!</u> Pré-formatura! <u>É!</u> <u>Maneiro</u> !	Established Equivalent
[00:09:24] <i>Finn</i> : <i>Jake</i> ! I'm mostly lumpy now! And I <u>totally</u> think you should sit on this sphere!	[00:09:52] <i>Finn</i> : <i>Jake</i> , eu já tô quase todo encaroçado e acho que você devia sentar nessa bola!	Linguistic Compression
[00:09:36] <i>Jake</i> : Sha! I remember you! You're just a smoothie <u>wannabe</u> lumpy <u>poser</u> !	[00:10:03] <i>Jake</i> : Cala a tua boca, eu me lembro de você, você é um daqueles caras que <u>querem ser liso</u> !	Description, Compression

<p>[00:09:50] <i>Jake</i>: Hey. Stop talkin' to yourself, <u>dumb guy</u>. Take your ball and get outta here.</p>	<p>[00:10:17] <i>Jake</i>: <u>Aí</u>, para de falar sozinho, seu <u>trouxa</u>. Pega a tua bola e sai daqui.</p>	Discursive Creation
<p>[00:10:20] <i>Jake</i>: Finn! Hey, Finn! Hey, <u>buddy!</u> Finn! Hey, <u>dude</u>. We made it.</p>	<p>[00:10:47] <i>Jake</i>: Finn, Finn, Finn, Finn! <u>Cara</u>, Finn! <u>Aí</u>, <u>meu irmão</u>, conseguimos.</p>	Discursive Creation, Compensation Discursive Creation
<p>[00:10:26] <i>Finn</i>: <u>Man...</u> There's something cold under my butt. Oh, haha! The antidote! Just in time, too! LSP, I'm sorry I blew up at you before. I didn't mean it. I was just really stressed out.</p>	<p>[00:10:53] <i>Finn</i>: <u>Cara</u>, tem algo gelado embaixo de mim... Ah, haha, o antídoto! Bem na hora também. Princesa Caroco, desculpa eu ter explodido com você, eu não queria, é que eu tava muito estressado.</p>	Established Equivalent
<p>[00:10:45] <i>Jake</i>: That sounds <u>totally lame</u>.</p>	<p>[00:11:11] <i>Jake</i>: É o seguinte, isso é <u>palhaçada</u>.</p>	Discursive Creation

Chart 2 brings out the data extracted from the episode transcriptions both in English and Portuguese, along with the translation techniques that according to our analysis based on Hurtado Albir's classification apply to the translation of the underlined words (considered informal language and slang). To verify if the words were equivalents or not, we used a bilingual dictionary (English-Portuguese) of slang⁶. The translation techniques that could be found in the translation of slang, according to Molina & Hurtado Albir (2002), were 13 out of 18: Amplification, Compensation, Description, Discursive Creation, Established Equivalent, Generalization, Linguistic Amplification, Linguistic Compression, Modulation, Particularization, Reduction, Substitution and Transposition. Focusing on the use of informal language was a way of narrowing the analysis, since it is possible to notice that slang is not always found equally in both versions and there are many other phrases that could also be analyzed and that would result in much more enriching, but extensive research. Also, sometimes it was possible to assign more than one translation technique to the translation because, although Molina & Hurtado Albir's classification is wider than any previous ones, there are many different processes and results possible for the translation of a single word. Therefore, as to be more accurate, we sometimes included more than one translation technique that could fit the same phrase in our analysis. To see which technique was used the most and continue our discussion on results, a chart presenting the number of occurrences of each technique was made.

6. MICHAELIS: dicionário de gírias: inglês-português. Ed. Melhoramentos, 2008.

**Translation techniques⁷ occurrences in number
of times – Chart 3**

Translation techniques	Number of occurrences
Adaptation	0
Amplification	0
Borrowing	0
Calque	0
Compensation	8
Description	3
Discursive Creation	21
Established Equivalent	20
Generalization	2
Linguistic Amplification	7
Linguistic Compression	5
Literal Translation	0
Modulation	2
Particularization	3
Reduction	2
Substitution	2
Transposition	1
Variation	0

7. According to Hurtado Albir (2001).

As we can see in the chart, there are no cases of Adaptation. That can possibly be justified by the fact that this technique handles differences in cultural elements, and, since the analyzed animated series depicts a fictional world, there was no need of this type of translation. The same justification may be applied to the non-existence of Variation; there were no specific cases to deal with change in a specific linguistic variation or social dialects from an existing culture. The specific speech ways of the characters were maintained.

Likewise, there are not cases of Borrowing or Calque, possibly because slang is part of speech in every language and culture. Even though there might be specific expressions from the SL that do not exist in the TL, the translators chose different techniques to create equivalence. There was no attempt of maintaining the form of the words, but the meaning instead.

There were more cases of Linguistic Amplification (7) than Linguistic Compression (5). That might be explained by the fact that it may take more words to say the same thing in Portuguese than in English. In addition to that, we may notice that there are more cases of Linguistic Amplification (7) than simply Amplification (0) and more of Linguistic Compression (5) than Reduction (2) because, again, there was never change in the idea of the messages.

In the cases of Generalization (2) and Particularization (3), slang found in the ST was translated to words that are not actually considered slang in the TL (for example: “like” was sometimes changed to “quase” and “buddy” was changed to “amigo”). This also happens in 2 cases of Description, in Substitution (2) and Transposition (1), but there was never change in meaning. In the cases of Modulation (2), on the other hand, there is a slight change in meaning due to the fact that there is change in the point of view and that the expressions used are different (“Oh, my” is translated to “que droga” and “Jam on” is translated to “Se liga”).

We see compensation as a technique used to counterbalance what was lost in Reduction (2) and in the translation of slang. However, there were only 8 cases of Compensation. That might be explained by the fact that Compensation is a technique that is hard to point out since it can happen anywhere in the TT. Whenever they could, the translators inserted idiomatic expressions, a colloquial form of speech (“cê” instead of “você”) and so on. Surely there are more cases of Compensation in the translation that are not even in Chart 2, because this technique may insert slang in the TT in segments that did not have slang in the ST, unlike the cases mentioned before.

There is not a single case of Literal Translation. That was somewhat unexpected, especially because Waquil (2013, p.137) pointed out that Aubert found Literal Translation as the technique most used in the translation of the English-Portuguese language pair, a finding that rendered ineffective Vinay and Darbelnet’s idea that Literal Translation was more common in languages of same origin. However, this result makes sense in our study, considering the difference between the types of texts: Waquil is referring to technical text translation, while we are analyzing a translation for dubbing in an animated series. It may be for this same reason that the translation technique mostly found in our analysis was Discursive Creation (21). This is a technique that implies great significance of the context in translation, and that also supports the fact that when translation is being held in spoken language it can be, indeed, much more dynamic. This was possibly the technique the translators found to maintain meaning creating new forms for what was being said in the SL, because they also have to synchronize mouth movements to the words being said in the TL. In addition to that, the combination of images and performances on the screen tend to make it easier for us to understand what is being said, and is not important that everything be literal. These findings provide great support

and confirm our hypothesis that the translation techniques would tend to the result of a freer translation, not focusing on the form, but on meaning.

The second mostly used translation technique found was Established Equivalent (20). This is possibly related to the fact that, as part of the spoken language, slangs are something that exist in every contemporary culture and are common to all young people around the world. Since the cartoon is targeted at a young audience, it is likely that the translators did not hesitate to use this kind of language and tried to find every equivalent possible to maintain the use of slang; after all, the use of informal language and slang in this cartoon is, like we mentioned, a characteristic and is deeply related to the humor in the series. Because of that, we may even state that this animated series translation is somewhat changing the scene for dubbing in Brazil: the customary use of unusual and outdated expressions and formal language to keep the translated text more grammatically correct and more suitable for all ages is being replaced with the use of real contemporary and spoken language. Since the strangeness that those who are critical to dubbed films and series feel derives from the “stiffness” of the translation, perhaps this new approach will increase the audience the dubbed version and the satisfaction with the final product.

Final remarks

During the data collection, we faced some difficulties, such as finding material and researches on translation for dubbing and animated series, and deciding how we could limit the object of analysis. The analysis of data also presented a few difficulties: interjections, for example, are present in the translation of the episode because it has a lot to do with spoken language, but those were hard to categorize into Hurtado Albir’s translation techniques classification. It is known that each language has its own system of interjections, so all of them turned out to be different

and there was no way of creating a pattern for classification. Finally, we decided that using textual micro-units would not only make the analysis easier in the sense of narrowing down the object of analysis, but it would also make our analysis results more clear. Since informal language and slang are a constant feature of the whole series and they fall into the category of textual micro-units, they would be good examples to show the translations techniques used in the TT.

For future research, it would be interesting to have literature review on audiovisual translation, as well as the aid of a software for the extraction of terms and corpus design. It could also be interesting to have an analysis of more expressions, especially to see how Compensation really works along the translation. The so-called “lingo”, the slang expressions created inside the series, would also be a great object of analysis for future projects, to see how it affects translation and how it could be difficult to incorporate it in the TT.

References

- Episode in English: S01E02 *Trouble in Lumpy Space*. Available at: <<http://vimeo.com/66970690>>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Episode in Portuguese: S01E02 *Problemas na Terra do Caroco*. Available at: <<http://mais.uol.com.br/view/31p8vaj2iead/02-problemas-na-terra-do-caroco-0402CC183362D8914326>>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Adventure Time*. Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Adventure_Time>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Adventure Time with Finn & Jake*. USA, Cartoon Network, 2010. TV SERIES.
- Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2009.
- Macmillan English Dictionary For Advanced Learners*. 2nd ed. Black Publishers, 2007.

- Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <<http://www.merriam-webster.com/>>. Last access: Nov. 24, 2013.
- MICHAELIS: dicionário de gírias: inglês-português*. Mark G. Nash, Willians Ramos Ferreira. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2008.
- MOLINA, L.; HURTADO ALBIR, A. Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, Canada, vol. 4, XLVII, p. 498-512. 2002.
- NEWMARK, P. *A textbook of translation*. Kxeter: Wheaton & Co. Ltd, 1988.
- Quando surgiu a dublagem no Brasil e no mundo?* Available at: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quando-surgiu-a-dublagem-no-brasil-e-no-mundo>> . Last access: Nov. 24, 2013.
- Transcrição: Problemas na Terra do Carço*. Available at: <http://pt-br.horadeaventura.wikia.com/wiki/Transcri%C3%A7%C3%A3o:Problemas_na_Terra_do_Caro%C3%A7o>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Transcript: Trouble in Lumpy Space*. Available at: <http://adventuretime.wikia.com/wiki/Trouble_in_Lumpy_Space/Transcript>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Urban Dictionary*. Available at <<http://www.urbandictionary.com/>>. Access: Nov. 21, 2013.
- WAQUIL, M. L. *Tradução de textos especializados: Unidades Fraseológicas Especializadas e Técnicas Tradutórias*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Available at <<http://hdl.handle.net/10183/72737>>. Last access: Nov. 24, 2013.
- Webster Online Dictionary*. Available at <<http://www.websters-online-dictionary.org/>>. Last access: Nov. 24, 2013.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

CONTRAPONTO: A IDENTIDADE FEMININA EM DOIS ROMANCES MOÇAMBICANOS

Ana Paula Pertile¹ (UFSM)

“Sofria dessa humana doença chamada consciência. Agora já não há remorso. Porque, a bem ver, nunca cheguei a matar ninguém. Todas essas mulheres já estavam mortas. Não falavam, não pensavam, não amavam, não sonhavam. De que valia viverem se não podiam ser felizes?”
(Mia Couto)

“O poder transforma. Casos há em que os pais renegam os filhos, as esposas traem os maridos, os irmãos ignoram-se, perseguem-se, matam-se para ganhar um quinhão do poder.”
(Paulina Chiziane)

Resumo: Contrariamente à homogeneização de discursos globalizantes, o lugar da diferença e do capital cultural que a representa é sintomático no discurso literário. Apropriando-se do postulado teórico da intertextualidade - segundo Alós (2012c, 2012d), Carvalhal (1994, 2003), Coutinho (1994, 2008), Guillén (1985), Nitrini (2000) e Schmidt (2010) - e da amplitude de estudos que ela mobiliza, este trabalho analisa o discurso de resistência às ordens hegemônicas a partir de dois romances moçambicanos: *Balada de amor ao vento* (de Paulina Chiziane) e *A confissão da leoa* (de Mia Couto). Assim, o discurso do Outro e o lugar da

1. Acadêmica do curso de Letras/Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS) no projeto de pesquisa *Ressonâncias e dissonâncias do romance lusófono contemporâneo*, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (Docente Permanente de Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM). Este trabalho configura-se como um dos resultados parciais das investigações conduzidas ao longo do ano de 2014 no já referido projeto.

mulher moçambicana na literatura dessa nação configuram-se como os objetos de análise privilegiados neste artigo.

Palavras-chave: identidade feminina; literatura comparada; literatura moçambicana; identidade nacional; pós-colonialismo.

Abstract: Contrary to the homogenization of globalizing discourses, the place of difference and cultural capital that represent it is symptomatic in literary discourse. Appropriating the theoretical postulate of intertextuality - according to Alós (2012c, 2012d), Carvalhal (1994, 2003), Coutinho (1994, 2008), Guillén (1985), Nitrini (2000) and Schmidt (2010) - and the breadth of studies it mobilizes, this paper analyzes the discourse of resistance to hegemonic orders in two Mozambican novels: *Balada de amor ao vento* (Paulina Chiziane) and *A confissão da leoa* (Mia Couto). Thus, the discourse of the Other and the place of Mozambican women in the literature of this nation appear as the privileged objects of analysis in this article.

Keywords: feminine identity; comparative literature; Mozambican literature; national identity; post-colonialism.

Preparativos: dos pressupostos epistemológicos mobilizados neste estudo

Os estudos comparativos entre diferentes áreas do conhecimento e formas de manifestação estética existem desde a Antiguidade, mas de forma não sistematizada (COUTINHO, 2006). O comparatismo na literatura é institucionalizado a partir do início do século XX, um século marcado academicamente pela reestruturação teórica dos estudos literários. Este novo campo de estudos, a literatura comparada, é fruto de discussões articuladas pela historiografia literária em um contexto de problematização das literaturas nacionais. Assim, esse campo de investigação questiona os postulados historiográficos, teóricos e críticos da literatura, uma vez que suas perspectivas estão além das fronteiras nacionais e ultrapassam o “discurso a-histórico e calcado em valores de ordem monocultural”

(COUTINHO, 2006, p. 52) e eurocêntrico da conceituação goethiana de Weltliteratur. A amplitude de visão e a metodologia dos confrontos (Carvalho, 2003) serão, pois, as bases epistemológicas da literatura comparada desde suas origens até a contemporaneidade.

O conceito de *intertextualidade*, derivado na noção de *intersubjetividade* de Mikhail Bakhtin, e forjado por Julia Kristeva na década de 1960, vem ao encontro do desenvolvimento dos estudos de literatura comparada, fazendo-se uma das noções essenciais para pensar a comparação literária. O texto literário é, dessa forma, visto como um mosaico construído a partir de textos anteriores, consciente ou inconscientemente, articulados pelo autor, e mobilizados pelo leitor em seu percurso de leitura, Carvalho, 2003. O surgimento do conceito de intertextualidade possibilitou rever os conceitos de *fontes* e *influências* que caracterizaram os primeiros movimentos da literatura comparada, ainda na segunda metade do século XX. Calcados em uma hierarquia de dependência, visitar textos anteriores pressupunha implicitamente a inferioridade do texto contemporâneo em relação aos textos-fontes. Ao problematizar as relações interliterárias e revisar os conceitos de dependência, antecipação e originalidade, a intertextualidade, “ao designar os sistemas impessoais de interação textual, coletiviza a obra” (CARVALHAL, 2003, p. 19). Há lugar, então, para a apropriação criativa do autor: absorção e transformação peculiar das obras anteriores.

A relativização das posições hierárquicas das obras literárias ao longo da historiografia literária é também o que permite à literatura comparada apropriar-se do capital cultural situado nas periferias do cânone literário. Obras marginais, silenciadas por uma visão eurocêntrica, passam a ser objeto de análise dos estudos literários. Com a finalidade de rever a tradição e seus princípios valorativos, a “problematização é mais relevante do que qualquer tentativa de afirmação ou busca de solução para os problemas” (COUTINHO, 2006, p. 47). A abrangência dos estudos desenvolvidos pela literatura comparada reforça seu caráter de *interface*. O conhecimento

proveniente de várias áreas pode ser mobilizado na comparação das obras literárias. Entre os conceitos privilegiados e pertinentes revisitados neste trabalho estão os de *identidade* e de *autoria feminina*, uma vez que os abalos provocados pelas críticas ao imperialismo cultural e pelos movimentos feministas no século XX são o contexto de produção das duas obras que constituem o *corpus* deste estudo (ALÓS, 2012b).

Os movimentos feministas e, em seguida, os estudos acerca da representação da mulher na literatura, desenvolvidos no âmbito acadêmico, foram fundamentais para as reivindicações de grupos minoritários também oprimidos: instaura-se na crítica e na prática acadêmica um espaço para pensar a alteridade (HOLLANDA, 1994, p. 8), espaço este que se faz possível no texto literário porque, a partir da literatura, o outro tem voz (CHIZIANE, 2013a). Esse outro também aponta para um sujeito que não se reconhece mais como unívoco. A crise do sujeito encontrada nos estudos sociológicos questiona exatamente um sujeito que se acreditava consolidado – o sujeito do Iluminismo – e que se reconhecia nessa estabilidade. Contudo, as muitas identidades assumidas pelo sujeito e que só significam quando mobilizadas e contrapostas a outras, fragmentam-no: esta nova concepção de sujeito será descrita, então, como o *sujeito pós-moderno*, Hall, 2006.

Em harmonia com as implicações da concepção de um sujeito pós-moderno, os movimentos feministas reivindicam o lugar da igualdade e do reconhecimento, condição negada desde a institucionalização do patriarcado. Assim, os estudos sobre a autoria feminina são um campo de investigação que procura legitimar a participação da mulher na literatura, contribuição silenciada por uma concepção estética de um cânone masculino e branco. Pretende-se, então, “denunciar os aspectos arbitrários e mesmo manipuladores das representações da imagem feminina na tradição literária e particularizar a escrita das mulheres como o lugar potencialmente privilegiado para a experiência social feminina” (HOLLANDA, 1994, p. 11).

As investigações nessa área são exploradas por correntes anglo-saxônicas do feminismo, que resgatam obras literárias escritas por mulheres, realizando uma *arqueologia da autoria feminina*. Em um cenário político ansioso por forjar uma unidade de identificação e conter as revoltas separatistas provinciais, a contribuição feminina, dentre outras, foi silenciada. Assim se configura a literatura de autoria feminina: um lugar de enunciação negado historicamente, mas em vias de recuperação.

A comparação realizada nessa investigação apropriar-se-á dos estudos discutidos anteriormente. A comparação privilegiará dois romances moçambicanos: *A confissão da leoa* (2012), o mais recente romance publicado pelo escritor Mia Couto; e *Balada de amor ao vento* (2010), o primeiro romance moçambicano de autoria feminina, publicado por Paulina Chiziane. A representação feminina nas narrativas, intensificada pelo contraponto comparativo de um Outro – a autoria feminina –, será objeto de análise deste trabalho.

Histórias alternativas: do valor simbólico do discurso literário

Da autoria

Um dos autores africanos mais lidos no Brasil – se não o mais lido –, António Emílio Leite Couto é o escritor moçambicano mais traduzido fora de seu país, e desde 2008 seus romances são simultaneamente publicados em Moçambique, Portugal, Angola e Brasil. Mia Couto, nome de pena pelo qual é conhecido, é autor, entre outros títulos, de *Terra sonâmbula* (1992), considerado um dos doze melhores livros africanos do século XX pelo júri da Feira Internacional do Zimbábwe. Autor de uma vasta obra que reúne

contos, crônicas, romances, poesia e literatura infanto-juvenil², Mia Couto foi o primeiro escritor africano a ser agraciado com o prêmio *União das Literaturas Românicas*. Nasceu na Beira, cidade litorânea de Moçambique, em 1955. Em Maputo, capital de Moçambique, iniciou seus estudos em Medicina e não os concluiu. Biólogo de formação investiu, após publicações despreziosas em jornais locais, na carreira literária.

Durante os anos de luta pela independência de Moçambique, Mia Couto foi membro da FRELIMO (Frente de Libertação Moçambicana), e os conflitos bélicos desse período são um dos temas mais importantes para a compreensão de sua escrita. Seu último romance, *A confissão da leoa* (2012), editado no Brasil pela Companhia das Letras, torna visível a preocupação em discutir a situação feminina nas sociedades campesinas moçambicanas. Discussão iniciada – no contexto do romance moçambicano – vinte anos antes por Paulina Chiziane, no romance *Balada de amor ao vento* (1990).

Embora autora de cinco romances publicados, Paulina Chiziane recusa a posição de romancista, autodenominando-se uma *contadora de histórias*, talvez por considerar de extrema relevância as influências da

2. Obras do autor. Poesia: *Raiç de orvalho* (Maputo: AEMO, 1983); *Raiç de orvalho e outros poemas* (edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 1999); *idades cidades divindades* (Maputo: Ndjira, 2007). Contos: *Vozes anoitecidas* (Maputo: AEMO, 1986); *Cada homem é uma raça* (Lisboa: Caminho, 1990); *Estórias abensonhadas* (Lisboa: Caminho, 1994); *Contos do nascer da terra* (Lisboa: Caminho, 1997); *Na berma de nenbuma estrada* (Lisboa: Caminho, 1999); *O fio das missangas* (Lisboa: Caminho, 2003). Crônicas: *Cronicando* (Maputo: AEMO, 1988); *O país do queixa andar* (Maputo: Ndjira, 2003); *Pensatempos: textos de opinião* (Lisboa: Caminho, 2005); *Inter(in)venções* (Maputo: Ndjira, 2009). Romances: *Terra sonâmbula* (Lisboa: Caminho, 1992); *A varanda do frangipani* (Lisboa: Caminho, 1996); *Mar me quer* (Maputo: Parque EXPO/NJIRA, 1998); *Vinte e zinco* (Lisboa: Caminho, 1999); *O último voo do flamingo* (Lisboa: Caminho, 2000); *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (Lisboa: Caminho, 2002); *O outro pé da seriea* (Lisboa: Caminho, 2006); *Venenos de deus, remédios do diabo* (Maputo: Ndjira, 2008); *Jesusalém* (Maputo: Ndjira, 2009). Literatura infantil: *O gato e o escuro* (ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho, 2001); *A chuva pasmada* (ilustrações de Danuta Wojciechowska. Maputo: Njira, 2004); *O beijo da palavrinha* (ilustrações de Malangata. Maputo: Língua Geral, 2006). Levantamento bibliográfico realizado por Alós (2012a).

tradição oral em suas narrativas. Nascida em 1955, na província de Gaza, no sul de Moçambique, uma região fortemente marcada pelo domínio patriarcal e pela poligamia, Paulina Chiziane mudou-se aos sete anos com a família para os subúrbios da antiga capital colonial, a cidade de Lourenço Marques, atual Maputo. De família protestante em que se falavam as línguas *chope* e *rhonga*, aprendeu a língua portuguesa apenas quando ingressou na escola. Anos mais tarde, iniciou seus estudos em linguística na Universidade Eduardo Mondlane, também em Maputo, sem os concluir.

Na juventude, a escritora participou ativamente da vida política de Moçambique: também foi membro da Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO) e, aos vinte anos, “cantou o hino de independência moçambicana” (GONÇALVES, 2012). No entanto, as frouxas políticas de combate à poligamia e a consequente aceitação desta como característica da cultura nacional no combate à monogamia do “homem branco” pela FRELIMO desiludiram-na de continuar na vida partidária. Assim, trocou a militância da juventude pelo auxílio à Cruz Vermelha, e dedicou-se à carreira de escritora.

Seus livros refletem a desilusão frente à miséria de uma nação regida por tradições arcaizantes e vitimada por uma cultura generalizante, imposta pelo olhar do colonialismo. Seu livro de estreia *Balada de amor ao vento* (2010), que já teve cinco edições, é responsável por dar voz à personagem Sarnau, uma moçambicana subalternizada e sujeita às leis tradicionais e aos revezes da poligamia. Outras personagens femininas promovidas à condição de narradoras por Paulina Chiziane foram Minosse e Wusheni, em *Ventos do apocalipse* (1993); Vera, em *O sétimo juramento* (2000); Rami, em *Niketche: uma história de poligamia* (2002), e Serafina, Delfina, Maria das Dores e Maria Jacinta – mulheres de diferentes gerações de uma mesma família –, em *O alegre canto da perdiz* (2008)³.

3. *Ventos do apocalipse* (Maputo: Edição da autora, 1993); *O sétimo juramento* (Lisboa: Caminho,

A voz de Mariamar Mpepe, Hanifa Assulua e Naftalinda Makwala em *A Confissão da leoa*

A narrativa inicia sintomaticamente dando o tom que se abrirá para a discussão da condição feminina: “Deus já foi mulher” (COUTO, 2012, p. 13). Quem conta ao leitor a nostalgia desse tempo é Mariamar Mpepe, a responsável por retratar a opressão sofrida pelas mulheres de sua aldeia. Mariamar é a única filha ainda viva de Hanifa Assulua e Genito Mpepe, uma família de assimilados⁴ vítima de ataques de leões em sua aldeia. Hanifa e Genito vivem o luto da morte da filha mais velha, Silênciosa, a última vítima de uma sucessão de mortes provocadas pelos felinos que vitimam, curiosamente, apenas mulheres.

Os ataques ocorrem em Kulumani, uma aldeia distante horas da cidade mais próxima, fruto do povoamento estimulado pelos sobreviventes da Guerra Civil moçambicana (1976-1992)⁵. Construída às margens do rio Lundi Lideia, Kulumani chama a atenção pelo ambiente hostil que a rodeia. A cultura autóctone exerce forte repressão local, a ponto de reprimir a própria administração da aldeia, que se vê controlada e manipulada pela tradição. “Quem, em Kulumani, tem coragem de se erguer contra a tradição?” (COUTO, 2012, p. 148), como reconhece uma das

2000); *Niketche: uma história de poligamia* (São Paulo: Companhia das letras, 2004) e *O alegre canto da perdiç* (Lisboa: Caminho, 2008).

4. A família de Mariamar abriu mão da fé local e absorveu a crença e os dogmas do Catolicismo, herança da ex-metrópole, e essa condição distingue-os como *assimilados* (isto é, moçambicanos autóctones que se aculturaram e adotaram a fé dos colonos brancos portugueses).

5. Após a Revolução dos Cravos em Portugal (1975) e a enfim independência concedida às colônias lusófonas em África, iniciou-se em Moçambique uma longa Guerra Civil, estimulada pela disputa interna do poder recém conquistado entre os partidos originados nos movimentos de independência.

personagens. Neste contexto, indiscutivelmente, a condição da mulher é de subalternidade, como revela Hanifa Assulua ao caçador quando questionada sobre a identidade da filha, proibida de encontrar os visitantes:

- Quem é?
- Não é ninguém.
- Mas eu vi, eu vi uma mulher a esconder-se.
- É o que lhe dizia: uma mulher, aqui, não é ninguém... (COUTO, 2012, p. 178).

À margem da sociedade e sem autonomia, as personagens femininas reclamam os tempos em que eram deusas e donas de suas vontades. Vinculadas ao poder de gerar a continuação da humanidade em seus ventres, são construídas, ao longo do enredo, metáforas e comparações com a natureza e a fertilidade que da natureza brota. E, embora responsáveis pela vida, continuam a ser desprezadas e objetificadas na sociedade patriarcal instaurada em Kulumani. Nesse ambiente adverso, constroem-se as vidas de três personagens que questionam a própria condição de ainda viver:

- Esta aldeia matou a sua irmã. Matou-me a mim. Agora, nunca mais mata ninguém.
 - Por favor, mãe. Acabámos de enterrar uma de nós.
 - Nós todas, mulheres, há muito que fomos enterradas. Seu pai me enterrou; sua avó, sua bisavó, todas foram sepultadas vivas.
- Hanifa Assulua tinha razão: talvez eu, sem saber, já estivesse enterrada. De tanto desconhecer o amor, eu estava sepultada. A nossa aldeia era um cemitério vivo, visitado apenas pelos seus próprios moradores. Olhei o casario que se

estendia pelo vale. As casas descoloridas, tristonhas, como que arrependidas de terem emergido do chão. Pobre Kulumani que nunca desejou ser aldeia. Pobre de mim que nunca desejei ser nada (COUTO, 2012, p. 43-44).

Assim são apresentadas duas gerações de uma família: mãe e filha, Hanifa Assulua e Mariamar Mpepe. As duas, mais a personagem Naftalinda, são as premissas da representação feminina no romance. Naftalinda é a “primeira-dama de uma aldeia sem damas” (COUTO, 2012, p. 216). Casada com o administrador da aldeia, reclama da falta de atitude do marido frente aos acontecimentos que se seguiram à morte de Sumbi, sua empregada. Esta foi morta após violar a proibição da presença feminina em um ritual autóctone; o castigo que se seguiu foi a violação da própria Sumbi pelos homens presentes na cerimônia. A chegada de estrangeiros é a oportunidade de Naftalinda denunciar os maus tratos e o sumiço de Sumbi, fatos não admitidos por Florindo – administrador político de Kulumani. Naftalinda, assim como Mariamar, também fora educada na missão católica. No entanto, o vínculo entre ambas vai mais além, pois a condição feminina as aproxima e cada uma, a seu modo, buscará reagir às imposições sofridas em função de serem mulheres.

Hanifa Assulua, outra personagem aqui destacada, é mãe de Mariamar. Sob o reconhecimento da aldeia de construir com Genito Mpepe uma família de *assimilados* cristãos, não nega a forte tradição que a rodeia. Reconhece em Kulumani sua desgraça. Ali é obrigada a prosperar na *machamba*⁶, sustentar a casa, e silenciar-se frente aos maus tratos de Genito, bem como frente às suas bebedeiras e aos seus abusos incestuosos. É burlando as tradições após o enterro de uma filha (que proíbem o sexo

6. A *machamba* é uma área de cultivo agrícola destinada à subsistência do núcleo familiar, da qual as mulheres são as responsáveis pela manutenção e prosperidade.

em dia de luto), ainda mais consigo mesma, que Hanifa contamina Kulumani, “- Matei este lugar! Matei Kulumani!” (COUTO, 2012, p. 21).

Mariamar Mpepe é a responsável por narrar a versão dos fatos sob a ótica de um sujeito subalternizado: uma mulher, negra, vivendo em um país pós-colonial. Seus relatos oscilam entre o passado perturbador de uma infância roubada, os refúgios felizes criados para amenizar as feridas dessas lembranças e um presente cheio de restrições, medos e opressões. Vítima de incursos noturnos do pai, Mariamar observou a normalidade com que isso se repetia com a irmã mais velha, e começava a acontecer às gêmeas. Mariamar sofreu também condenações da mãe, que a acusava de roubar seu homem, além de torturá-la pela secura de seu útero: Mariamar fora diagnosticada como estéril pelo avô. Mas a lembrança de um caçador que, de passagem, solidarizou-se aos seus olhos com sua dor ao impedir que o polícia Maliqueto Próprio, que “inspecionava” a atividade dos vendedores à beira da estrada, abusasse de sua condição de autoridade, fê-la sentir-se viva, não mais invisível. Planejou com o visitante sua fuga de Kulumani e nutriu-se da promessa de felicidade que, no entanto, não se cumpriu.

Aprisionada em casa, Mariamar seguiu com a rotina da *machamba* e encontrou na escrita, mais especificadamente na escrita da sua própria versão dos fatos, a purgação de sua condição e o suporte para continuar sobrevivendo. Do pai, que a violou sistematicamente ao longo da infância, antes de sua partida para a caça aos felinos, presenciou uma tentativa de perdão: “ele se apresentava ali a pedir perdão. Pedia absolvição por não ter sido nunca meu pai. Ou mais grave: de apenas ter sido pai para não me deixar ser pessoa, livre e feliz” (COUTO, 2012, p. 162).

Mariamar é acusada de manter um pacto com a leoa que encontrou às margens do Lundi Lideia, enquanto buscava entrar em contato com os visitantes e salvá-los de Kulumani. No meio do rio, a caminho da estrada grande que levava aos visitantes, sob a canoa, avista a leoa na outra margem e sorri para si mesma, pois mal sabem os homens que tamanha

selvageria é provocada por uma fêmea felina: “[o] rio não me levou ao destino. Mas a viagem conduziu-me a quem de mim estava apartada: a leoa, minha esperada irmã” (COUTO, 2012, p. 59). Metaforicamente, ao final da narrativa, Mariamar revela sua metamorfose em leoa e justifica seu vaticínio, pois “foi a vida que lhe roubou humanidade: tanto a trataram como bicho que você se pensou um animal” (COUTO, 2012, p. 236-37)⁷.

Mariamar reclama a condição mítica de que os deuses voltem a ser mulheres, na esperança de que esse retorno dê fim ao sofrimento feminino. A personagem representa uma coletividade e age na intenção de lutar por ela. Isso regula suas ações, como quando encontra Arcanjo e vê no seu veículo a oportunidade de ajudar as mulheres da aldeia:

Me [sic] ocorreu, por exemplo, pedir ao caçador que, se ele tinha uma motorizada, que ajudasse a minha mãe a carregar água. Que ajudasse as mulheres de Kulumani a buscar lenha, a coletar barro, a transportar as colheitas das machambas. E, sobretudo, que não me pedisse nada a mim (COUTO, 2012, p. 52).

Entretanto, a estagnação que a rodeia e a degradação das mulheres que continuam fadadas à submissão de (seus) homens obrigam-na, no espírito de leoa, a matar todas:

Este vaticínio será, para os de Kulumani, uma confirmação do meu estado de loucura. Que fiquei assim por tanto me

7. Embora tal analogia não seja explorada ao longo deste trabalho, cabe lembrar que a história da arte ocidental tem uma longa tradição de associação de mulheres subversivas à imagens de felinos selvagens. Podem ser mencionados, a título de exemplificação, os filmes *Cat People* (1942) e *The Curse of the Cat People* (1944), de Jacques Tourneur, a canção “Tigresa” (1977), de Caetano Veloso, ou mesmo a personagem Mulher Gato (criada por Bill Finger e Bob Kane) das histórias e quadrinhos de *Batman*, cuja primeira aparição se dá em 1940.

distanciar dos meus deuses, esses que trazem nuvens e as fazem derramar chuvas. Que me fugiu a razão por ter virado costas às tradições e aos antepassados que guardam o sossego da nossa aldeia. Mas eu não obedeco senão ao destino: vou juntar-me à minha outra alma. E nunca mais me pesará culpa como sucedeu da primeira vez que matei alguém. Nessa altura, eu era ainda demasiado pessoa. Sofria dessa humana doença chamada consciência. Agora já não há remorso. Porque, a bem ver, nunca cheguei a matar ninguém. Todas essas mulheres já estavam mortas. Não falavam, não pensavam, não amavam, não sonhavam. De que valia viverem se não podiam ser felizes? (COUTO, 2012, p. 240).

Do assassinato das irmãs mais novas que começavam a ser objeto de cobiça sexual do pai, à irmã mais velha (que já não tinha capacidade de sonhar seus próprios sonhos), Mariamar planeja um mundo ausente de mulheres, sem condições biológicas de perpetuar a espécie humana: um mundo onde os homens definhariam até a morte e a humanidade seria extinta. Assim, a relação de dominação - em que o dominado busca quebrar as relações de poder a partir da destruição do dominador - é subvertida, ao passo que a destruição das mulheres da aldeia representaria o fim de seu sofrimento e a ruína do dominador e de suas futuras gerações.

A voz de Sarnau em *Balada de amor ao vento*

Fruto da experiência da autora com a oralidade é seu primeiro romance, *Balada de amor ao vento*, em que “recupera as histórias dos r[h]ongas e dos chopos” (GONÇALVES, 2012), suas origens genealógicas e culturais. *Balada de amor ao vento* conta a história de amor entre Sarnau e Mwando, a partir do foco narrativo da personagem Sarnau, que relata as

desventuras às quais se submeteu para viver o amor de sua vida e que a levou da realeza e da riqueza à miséria: “venceu-me a carne, venceu-me o coração, sou apenas a escrava do sentimento que é mais forte do que eu” (CHIZIANE, 2010, p. 97). Assim, a personagem-narradora recupera o passado e inicia a narrativa reconstruindo a sua trajetória desde o dia em que conheceu o objeto de seu amor, o jovem Mwando.

Na festa em comemoração à passagem de Mwando à maioridade, Sarnau investe em uma aproximação mais íntima entre os dois. Ele, seminarista, acaba sucumbindo aos desejos carnavais, e conseqüentemente redimensiona seu futuro e o dela. A educação cristã, no entanto, impede Mwando de unir-se em matrimônio com alguém que não tenha sido educado dentro dos mesmos preceitos. Sarnau é, pois, abandonada grávida, e Mwando casa-se com Sumbi para viver um casamento monogâmico sob as bases cristãs. Desolada, Sarnau tenta o suicídio e aborta o filho que esperava dele.

Na ausência de Mwando, Nguila, herdeiro da tribo Zucula, *lobola* Sarnau como sua primeira esposa. O entendimento das relações geradas pelo ato do *lobolo* é de fundamental importância para a compreensão do livro. Nas tradições autóctones dos povos bantu da África Austral, ele é uma complexa relação de troca de favores entre tribos. A oferta do *lobolo* implica a compensação à tribo da mulher *lobolada* pela perda do ventre feminino, capaz de gerar descendentes, bem como pela perda, pela família da noiva, da força de trabalho que a mesma representa junto ao seu núcleo familiar. Mas, via de regra, o *lobolo* recebido pelo casamento de uma filha representa a possibilidade de pagamento do *lobolo* para o casamento de um irmão (ou mesmo de vários) da jovem *lobolada*. Há uma troca de valores simbólicos entre clãs, e a manutenção do casamento é de extrema importância, pois a separação de um implica a devolução do dote/*lobolo* que, na maioria das vezes, foi subsídio para outro casamento, gerando uma separação matrimonial em série.

Assim é descrito o *lobolo*, na voz de Sarnau:

- Meu pai, minha mãe, meus avós e todos os defuntos. Aceitei esta oferta, esta humilhação, que é o testemunho da minha partida. Vou agora pertencer à outra família, mas ficam estas vacas que me substituem⁸. Que estas vacas lo- bolem mais almas, que aumentem o número da nossa família, que tragam esposas para este lar, de modo que nunca falte água, nem milho, nem lume (CHIZIANE, 2010, p. 39).

Fica muito evidente, na passagem seguinte, o tipo de tratamento destinado às mulheres neste contexto: objetificadas, as mulheres servem apenas para reproduzir e para trabalhar nas *machambas*, a fim de gerar o sustento da família. Desse modo, os parâmetros de avaliação da beleza feminina, nas culturas campesinas tradicionais, baseiam-se na capacidade feminina de, a partir do trabalho braçal, garantir a produtividade da *machamba*. A esse respeito, é sintomática a constatação da narradora quanto ao papel da mulher:

É como vos digo, cada mundo tem a sua beleza. No campo é mais belo o rosto queimado de sol. São belas as pernas fortes e musculosas, os calcanhares rachados que galgam quilómetros para que em casa nunca falte água, nem milho, nem lume. São mais belas as mãos calosas, os corpos que lutam ao lado do sol, do vento e da chuva para fazer da natureza o milagre de parir a felicidade e a fortuna (CHIZIANE, 2010, p. 41).

8. O *lobolo* de Sarnau, em especial, representou o ressarcimento de trinta e seis vacas ainda não paridas à sua família, um valor realmente alto se comparado ao de uma proposta de *lobolo* regular.

A protagonista do romance parte, então, para o *curral*, isto é, o ambiente de poligamia (que assim é denominado por Sarnau), uma vez que nele a protagonista é submetida às agressões do marido violento e à convivência com outras quinze mulheres, esposas do rei, pai de Nguila. Sob os encargos de primeira esposa do futuro rei, Sarnau é responsável por gerar o herdeiro do trono. Todavia, a demora de sua gravidez motiva a aquisição de novas esposas por Nguila, novas “esposas-irmãs” de Sarnau. Entre elas, as atenções de Nguila são destinadas à quinta esposa: Phati. Também o nascimento de duas meninas gêmeas do ventre de Sarnau distancia-a ainda mais do futuro rei, de quem somente atrai desprezo, uma vez que Nguila espera que Sarnau dê a luz a um menino que se torne herdeiro do trono.

Em paralelo à vida de Sarnau na realeza, Mwando, após ser explorado pela única esposa (que o obriga a assumir as tarefas que, em uma sociedade tradicional, são exercidas pela mulher), é traído e abandonado por Sumbi. Desiludido um, rejeitada a outra, Mwando e Sarnau reencontram-se e redescobrem as relações sexuais, mantidas no passado. Grávida de Mwando novamente, Sarnau vê-se obrigada a ter relações sexuais com Nguila o mais rapidamente possível, a fim de que ele assuma a paternidade do filho que Sarnau espera de Mwando. Eis, então, que é descoberta por Phati e, denunciada em seus planos de “camuflar” a real paternidade do filho que carrega no ventre, é obrigada a fugir. Mwando e ela partem e aportam em uma ilha de pescadores. Lá levam uma vida tranquila com a promessa de um casamento regido pelos padrões da monogamia até a chegada de soldados a mando de Nguila, encarregados de matar Mwando. Este foge e, mais uma vez, Sarnau é deixada para trás, novamente à espera de um filho.

Para ver-se livre de Nguila e impedir que os casamentos que ajudou a *lobolar*⁹ desfaçam-se, é necessário pagar o alto preço do seu *lobolo*. Sarnau parte, assim, para Lourenço Marques, e aloja-se na Mafalala, bairro pobre da capital, prostituindo-se para sobreviver e saldar sua dívida com o ex-marido. Simultaneamente, Mwando envolve-se com a mulher de um *sipaio* (soldado da polícia colonial) e é deportado para Angola, a fim de trabalhar nas lavouras de cana e café. Lá faz uso dos ensinamentos eclesiásticos que recebeu na infância e na adolescência, atuando como “Padre Moçambique”, dirigente espiritual de outros moçambicanos que se encontravam no degredo, até juntar economias suficientes para retornar à terra natal.

Passam-se quinze anos, e Mwando reencontra Sarnau no Mercado da Mafalala, vendendo tomates. “É o homem da minha desgraça” (CHIZIANE, 2010, p. 140), declara Sarnau, que foge das investidas de Mwando para que reatem a antiga relação. Ele a persegue até a sua palhota – casa simples, cujo nome alude às palhas que a cobrem – onde Sarnau cede às suas súplicas, mesmo sabendo que provavelmente terá de sustentá-lo. A narrativa passa-se predominantemente na parte sul do país, caracteristicamente poligâmica e machista, reforçada pela presença da fé muçulmana, que também advoga em favor da poligamia. Em entrevista à Rádio Internacional da China, Paulina Chiziane comenta o seguinte com respeito à poligamia:

A Igreja Cristã, o sistema colonial e o sistema pós-colonial são monogâmicos, mas as pessoas vivem entre aquilo que é lei, religião e tradição. E acontecem muitas complicações. Os homens casam-se com uma mulher aos olhos do mundo, mas continuam a ter quatro ou cinco (CHIZIANE, 2013b).

9. O *lobolo* de Sarnau promoveu outros vinte quatro casamentos, pois as vacas desse *lobolo* casaram os dois irmãos de Sarnau com seis mulheres; e os irmãos destas utilizaram o mesmo gado para casar, e assim por diante. Caso o valor das trinta e seis vacas não fosse restituído à família de Nguila, elas seriam recolhidas, e vinte e quatro casamentos seriam desfeitos!

Mas a monogamia também é opressiva e objetificante, uma vez que:

[...] sob a perspectiva das mulheres, não há grande diferença entre monogamia e poligamia, uma vez que ambas são regimes que operam dentro de um contrato heterossexual, que tem por finalidade a submissão das mulheres à dominação masculina (ALÓS, 2012a, p. 85).

No romance, o confronto entre poligamia e monogamia termina por resultar indiferente em termos daquilo que reserva para as mulheres humildes na sociedade moçambicana, pois não há grandes diferenças entre um e outro: as mulheres continuam a ser oprimidas em ambos os contratos relacionais: “com a poligamia, com a monogamia ou mesmo solitária, a vida da mulher é sempre dura” (CHIZIANE, 2010, p. 137). *Balada de amor ao vento* apresenta e desenvolve os assuntos sob o ponto de vista do sujeito que sempre permanece em situação de subalternidade nessas relações: a mulher, transfigurada na voz narrativa de Sarnau.

Considerações finais: da representação feminina no discurso pós-colonial

O *locus* de enunciação dessas narrativas é de grande importância para a comparação dos romances, visto que construir a história do texto é explicá-lo na história (CARVALHAL, 2003, p. 21). E, mais que isso, produzir relações entre textos que articulam o mesmo tema (neste caso, as condições históricas de existência das mulheres moçambicanas) em um mesmo contexto histórico é o equivalente a colocar-se em uma *posição de escuta* com relação às vozes silenciadas.

Dentro do contexto literário moçambicano, *Balada de amor ao vento* foi escrito aproximadamente vinte anos antes de *A confissão da leoa*. Em

relação ao mercado editorial, a primeira edição daquele foi custeado pela autora, enquanto este teve simultaneamente seu romance publicado em Moçambique, Portugal, Angola e Brasil. Mesmo levando em consideração a maior facilidade de se publicar atualmente em relação ao contexto editorial de duas décadas atrás e o reconhecimento mundial de ambos os autores, traduzidos para outras línguas, ainda há dificuldades de circulação dos romances escritos por Paulina Chiziane, devido ao encarecimento do produto, que precisa ser adquirido pelo leitor brasileiro a partir de uma editora portuguesa, mesmo estando *Balada de amor ao vento* em sua quinta edição¹⁰. As políticas do mercado editorial são arbitrárias e, nesse ponto, a diversidade do que é publicado no contexto lusófono é filtrado pela escolha de editores, desfavorecendo a aproximação dos países de língua portuguesa e marginalizando alguns escritores em detrimento de outros. E sintomaticamente o autor marginalizado é uma mulher negra em uma contexto pós-colonial.

A linguagem constrói-se como “um local de luta no discurso pós-colonial, pois o processo de colonização começa primordialmente através da linguagem” (GUEDES, 2002, p. 75). E é pela apropriação subversiva dessa linguagem que o “sujeito subalternizado” pode ser representado (e lido) na superfície polivalente da letra impressa da ficção. Neste caso, a opressão se dá, duplamente por carregar questões que ultrapassam a condição pós-colonial, porque marca também uma dimensão relativa às identidades de gênero.

Na representação da mulher, que aproxima os dois romances, as divergências se dão no plano das consequências. Enquanto *Balada de amor ao vento* conta a ruína de Sarnau que se sujeita às tradições autóctones e às políticas ocidentais herdadas do colonialismo, *A confissão da leoa* conta

10. O único romance de Paulina Chiziane editado no Brasil é *Niketche: uma história de poligamia* (2004), pela Companhia das Letras.

a conspiração de três mulheres, cada uma a seu modo, na punição e na destruição do patriarcado parasitário com fortes traços de dominação colonialista em sua aldeia - para tanto uma mulher acusada de feitiçaria transmuta-se em leoa. Cada uma das posturas das personagens frente a seu opressor conduzirá a um fim diverso, mas as causas, que provocaram ou a ruína ou a vingança, são as mesmas em ambos os romances: a opressão a partir do gênero.

No contexto das nações que conquistaram sua independência somente no século XX, inclui-se no imaginário nacional a participação de mulheres subversivas na construção da nação e da identidade nacional. No caso de Mia Couto essa participação se dá no plano do enunciado, isto é, no enredo da narrativa. Já no que se refere à Paulina Chiziane, há uma dupla subordinação: no plano do enunciado, com a personagem Sarnau, que não se submete ao seu “destino de mulher” nesse contexto, mas também porque a própria autora inscreve-se no espaço simbólico, subvertendo o plano da enunciação literária moçambicana, historicamente marcada pela presença de autores homens.

A partir do plano simbólico-discursivo mobilizado pela literatura, *Balada de amor ao vento* e *A confissão da leoa* incluem o discurso feminino na (des)construção e na problematização da identidade nacional, uma vez que “[o] estabelecimento do cânone literário de uma nação não é apenas um projeto estético, mas também um projeto político, projeto este que está permeado de interesses relativos à construção de uma imagem mais ou menos definida de uma identidade nacional” (ALÓS, 2012, p. 67). Logo, em contrapartida às forças hegemônicas, a contribuição feminina na construção da identidade nacional – de certa forma apagada nos discursos oficiais – tem lugar no poder de fabulação do discurso literário. Assim, Sarnau, Mariamar Mpepe, Hanifa Assulua e Naftalinda Makwala representam a resistência ao silenciamento e aos esquecimentos de grupos subalternos pelo discurso da história oficial.

Referências

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma única história. *Conferência Anual TED Global*, Oxford, 2009. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/em-debate/colonistas/4902-chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia>>. Acesso em: 14 de maio de 2013.
- ALÓS, A. P. A autoria feminina e a literatura brasileira do século XIX. In: Presidência da República (Org.). *1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres – Presidência da República, 2006. p. 118-143.
- _____. Memória cultural e imaginário pós-colonial. *Caligrama*, v. 16, n. 1, p. 137-158, 2011.
- _____. Identidade nacional em tempos de pós-colonialidade. *Letras*. Santa Maria, v. 22, n. 45, p. 65-82, 2012a.
- _____. O romance de autoria feminina em Moçambique. *Todas as letras*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 78-86, 2012b.
- _____. A literatura comparada neste início de milênio: tendências e perspectivas. *Ângulo*, v. 130, p. 7-12, 2012c.
- _____. Literatura comparada ontem e hoje. *Organon*, v. 27, n. 52, p. 17-42, 2012d.
- CARVALHAL, T. F. *O próprio e o alheio*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- _____. COUTINHO, E. F. (Org.). *Literatura comparada*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CHIZIANE, P. *Balada de amor ao vento*. 1. ed. Maputo: AEMO, 1990.
- _____. *Balada de amor ao vento*. 5. ed. Maputo: Ndjira, 2010.
- _____. Eu, mulher... por uma nova visão do mundo. *Abril*, v. 5, n. 10, p. 199-205. 2013a.
- _____. Rota das Letras. Entrevista à Rádio Internacional da China. Disponível em: <<http://portuguese.cri.cn/2021/2013/03/19/1s164056.htm>>. Acesso em: 13 de maio de 2013b.
- COUTINHO, E. F. Literatura comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 8, 2006. p. 41-58.

COUTO, M. *A confissão da leoa*. I. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GONÇALVES, A. O feminismo negro de Paulina Chiziane. Disponível em:

<<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/265-generos-em-noticias/16623-o-feminismo-negro-de-paulina-chiziane>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

GUEDES, P. V. Can the subaltern speak?: vozes femininas contemporâneas da África Ocidental. In: GAZZOLA, A. L.; DUARTE, C. L. e ALMEIDA, S. G. (Org.). *Gênero e representação em literaturas de língua inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 71-81.

GUILLÉN, C. *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Ed. Crítica, 1985.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. II. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLANDA, H. B. Introdução. In: _____. (Org.). *Tendências e impasses*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-22.

NITRINI, S. *Literatura comparada*. São Paulo: EDUSP, 2000.

SCHMIDT, R. T. (Org.). *Sob o signo do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

DO ISSO AO AQUILO, DO TEXTO AO DISCURSO, DA DÊIXIS AO IMAGINÁRIO

Evandro Oliveira Monteiro¹ (UFRGS)

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise discursiva de quatro textos que são interligados por dois temas: os jogos olímpicos de 2016 e as manifestações populares brasileiras em 2013. A pesquisa segue a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, a partir da qual são considerados aspectos históricos (condições de produção) e linguísticos (pistas), com atenção para o funcionamento semântico da dêixis, a construção de um leitor imaginário, a heterogeneidade do discurso, além da relação entre o estereótipo e o clichê.

Palavras-chave: análise do discurso; dêixis; imaginário; estereótipo.

Abstract: The objective of this paper is to present a discursive analysis of four texts that are interrelated by two topics: the 2016 Olympic Games and the Brazilian popular demonstrations in 2013. This study follows the French discourse analysis perspective and, based on this, considers historical aspects (production conditions) and linguistic aspects (clues). It gives attention to the semantic functioning of deixis, the construction of an imaginary reader, the heterogeneity in the discourse and also the relation between stereotype and cliché within the discourse.

Keywords: discourse analysis; deixis; imaginary; stereotype.

1. Aluno do curso de Bacharelado em Letras e bolsista do programa de Iniciação Científica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BIC-UFRGS). Esta pesquisa faz parte do projeto “Autoria e interpretação de objetos discursivos”, sob orientação da Profa. Dra. Solange Mittmann.

Introdução

O ano de 2013 foi marcado por diversas manifestações por todo o país. Centenas de pessoas, em sua maioria jovens, foram às ruas para protestar contra o alto preço e a baixa qualidade do transporte público no Brasil, repudiar os escândalos de corrupção e pedir melhorias na saúde e na educação pública. Dentre os principais discursos dos protestantes está o de que, apesar de o Brasil estar com muitos problemas básicos nos serviços públicos, o governo estaria gastando milhões de reais na organização de dois eventos esportivos mundiais: a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016.

Tais manifestações repercutiram, positiva ou negativamente, por todo o mundo. Na quarta-feira, dia 24 de julho de 2013, o jornal norte-americano *Chicago Sun-Times* estampou em sua capa uma foto de um momento dos protestos na cidade do Rio de Janeiro. A foto exibe uma rua com algumas pessoas correndo, um homem mascarado e, atrás dele, chamas de fogo. Na frente dessa imagem, o enunciado, em letras grandes, “*We lost to this?*” (*Nós perdemos para isso?*²) e, logo abaixo, em letras menores, “*With riots and fire sweeping the streets of Rio, Neil Steinberg asks the International Olympic Committee how Chicago looks now*” (*Com desordens e incêndios devastando as ruas do Rio, Neil Steinberg questiona o Comitê Olímpico Internacional sobre como Chicago está agora.*).

A chamada se reporta a um texto do colunista Neil Steinberg, em que ele simula uma carta destinada ao Comitê Olímpico Internacional questionando se a organização já estaria arrependida por ter escolhido o Rio como sede das Olimpíadas de 2016. A pergunta de Steinberg se deve ao fato de que o Rio concorria com Chicago (além de Tóquio e Madri) na

2. Todos os trechos do *corpus* em língua estrangeira serão seguidos de tradução nossa entre parênteses.

disputa para receber o evento mundial. Aos olhos do jornalista, o Rio não seria uma cidade preparada para ter ganhado o título de sede – o que nos faz entender a pergunta na capa do jornal.

Temos por objetivo com esse trabalho analisar o enunciado título da capa do jornal, assim como o texto a que ele remete – a carta de Steinberg –, além da sua repercussão através de um pronunciamento do prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, e, ainda, a resposta de Steinberg a Paes. Desse conjunto de textos, recortamos seis sequências discursivas (SDs) e efetuamos as análises seguindo a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa³, que, de acordo com Mittmann (1997, p. 119), considera que “o linguístico e o histórico andam juntos, pois juntos constituem o discurso”.

Nós perdemos para isso? – a questão inicial

Começamos analisando o enunciado da capa do jornal *Chicago Sun-Times* de 24 de julho de 2013:

SD1: *We lost to this? (Nós perdemos para isso?)*.

O pronome demonstrativo, nesse enunciado, pode desencadear diferentes efeitos de sentido. Segundo Hanauer (1999, p. 139), a Análise do discurso procura mostrar que o sentido não é algo que se encontra intrínseco às palavras: “As palavras não significam por si só, não há um sentido prévio, universal. Elas somente adquirem sentido quando são mobilizadas pelos falantes”. Por isso, “é preciso considerar conjuntamente as condições de produção e a materialidade linguística.” (MITTMANN, 1999, p. 271).

3. Para nos ajudar a refletir sobre algumas questões, trazemos também autores de outras perspectivas teóricas.

Consideramos que a produção do texto foi em 2013, ano em que, na visão do jornalista, o “caos” tomou conta do país. E, ainda, que foi produzido por alguém que, além de ter “perdido a partida” – para usar a mesma metáfora esportiva do jornalista em sua coluna – é um sujeito “exterior” ao acontecimento, que assumiu não estar inteirado sobre os reais motivos do “caos”: “*While I didn’t get into the intense politics of the protests*” (“*Enquanto eu não me inteiro da intensa política dos protestos*”). Nesse contexto, o pronome presente no enunciado da capa pode não apenas funcionar como um efeito de dêitico, mas também como um efeito de sentido pejorativo, pois, conforme veremos a seguir, a carta de Steinberg aponta para o efeito de sentido de uma cidade tomada pelo caos, o que é reforçado pela imagem ao fundo do enunciado de capa.

Dear International Olympic Committee: as vozes no texto

O texto de Steinberg é carregado de ironia, o jornalista parece sempre estar falando uma coisa para significar outra. A forma do texto em si mesma já se apresenta um tanto quanto irônica, pois é uma simulação de uma carta dentro de um jornal. Esse tipo de texto híbrido é abordado por Steinberger (2005, p. 74): “Os fenômenos de empréstimo discursivo e hibridação discursiva tornaram-se marca da pós-modernidade.”

O colunista parece se aproximar, ter uma conversa “entre amigos”, dar um efeito de intimidade, igualdade – ou até mesmo se pôr à altura da organização – ao optar por essa hibridação discursiva de um artigo em formato de carta. Durante o texto, ele mantém sua postura jornalística, porém, como já dito anteriormente, sempre com um tom irônico:

SD 2: *Sorry yet? Because you could have had Chicago. Which isn’t a city without problems.[...] And I’m sure, had we gotten the 2016 Olympics, as we should have, there would*

have been grumbling aplenty about hosting a big quadrennial party for the world's athletic elites in the midst of all our concerns. But I bet we could have done it without firebombs. Without the military breaking out the tear gas and the rubber bullets. I bet out population wouldn't rise up against the Olympics, the way they're doing in Brazil. (*Arrependido já? Porque você poderia ter tido Chicago. Que não é uma cidade sem problemas. [...]E eu tenho certeza, se tivéssemos conseguido as Olimpíadas de 2016, como deveríamos ter conseguido, haveria queixas por sermos anfitriões da grande festa quadrienal das elites atléticas do mundo, em meio a todos os nossos problemas. Mas eu aposto que nós poderíamos ter feito isso sem bombas. Sem os militares atirando gás lacrimogêneo e balas de borracha. Eu aposto que nossa população não iria se levantar contra os Jogos Olímpicos, como eles estão fazendo no Brasil – Destaques nossos).*)

Com a leitura do trecho acima, é possível entender que, para Steinberg, não importa se os cidadãos estão descontentes em receber os jogos, pois em Chicago muitos ficariam também, o que importa é a maneira como a população reage e se comporta em relação a isso, já que, na perspectiva do autor, o povo de Chicago, ao contrário dos brasileiros, não se levantaria contra os jogos, não protestaria e não deixaria seus problemas internos afetarem a festa olímpica, a população permaneceria em sua posição desenvolvida e educada. Além disso, o uso do operador argumentativo em “Arrependido já?” acaba por ter como função direcionar para a conclusão de que mais cedo ou mais tarde o Comitê iria se arrepender. *Já* (agora) ou depois.

SD 3: No hard feelings, IOC.[...] Most Chicagoans, rather than yearn toward our lost Olympics, are glad. *We got off light, and now can get to sit back and watch Brazil try to manage the task, which might be more fun than hosting would have been.* You can't say you didn't have your chance. And you blew it. *You could have had gold, but settled for bronze.* (Sem ressentimentos, COI (Comitê Olímpico Internacional)).[...] A maioria dos moradores de Chicago, ao invés de ansiar por nossos Jogos Olímpicos perdidos, está contente. *Nós desligamos as luzes e agora podemos sentar de volta e assistir ao Brasil tentar conduzir a tarefa, o que pode ser mais divertido do que poderia ter sido sediar propriamente.* Você não pode dizer que não teve a sua chance. E você desperdiçou. *Você poderia ter tido ouro, mas decidiu pelo bronze – Destaque nossos).*

Há a presença constante de duas vozes no texto. A voz que fala o evidente e, nas palavras de Orlandi (2009), o inteligível, e a segunda voz, que precisa ser interpretada, que está implícita, que é a voz com que o jornalista se identifica. É a voz que está presente pela ausência. Como podemos ver acima, o trecho é carregado de ironia: “...agora podemos sentar de volta e assistir ao Brasil *tentar* conduzir a tarefa, o que *pode ser mais divertido* do que poderia ter sido sediar propriamente.” Novamente o Brasil está sendo tratado como incapaz de dar conta de sediar o evento esportivo. Nas palavras do norte-americano, o país vai tentar, mas se vai conseguir – o que, na visão dele, parece ser bem difícil – ninguém sabe. Mas ele avalia que vai ser engraçado ver o país latino trabalhando para tentar chegar à altura do que Chicago poderia ter feito.

Podemos observar também uma visão de superioridade estadunidense – baseada em tradicionais e antigos já ditos – no momento em que ele escreve “Você poderia ter tido ouro, mas decidiu pelo bronze.” Ou

seja, o Comitê Olímpico em vez de escolher Chicago (o ouro), escolheu o Brasil (o bronze). Mais uma vez, é o não-dito dizendo: eles não são tão ruins (afinal, tradicionalmente, o bronze serve de premiação para o terceiro lugar em alguma competição), mas existem melhores. O melhor era o ouro. Nós éramos os melhores. O melhor era Chicago.

Leitor Imaginário

Um fato curioso é que, durante toda a carta, o jornalista usa a primeira pessoa do plural para falar de Chicago. Em oito dos nove parágrafos do texto, Steinberg se apresenta como a voz de Chicago. O norte-americano se mostra como quem compartilha a ideia da população da cidade e vice-versa.

Ao escrever a carta, Steinberg se dirige a dois leitores: 1. o comitê; 2. o que é capaz de “ler nas entrelinhas” e compartilhar sua opinião em relação aos acontecimentos e ao Brasil. Trata-se do que Orlandi (1993, p. 9) chama de *leitor virtual*, ou ainda, nas palavras de Borba (2010, p. 108): “*leitor imaginário* – aquele para o qual o produtor do discurso imagina dirigir seu texto, mas que não corresponde, necessariamente, ao leitor real.” Voltando às palavras de Orlandi (1993, p. 9): “Um leitor constituído no próprio ato de escrita”. Ou seja, o colunista antecipa o que o leitor pode vir a ler.

Ao escrever imaginando seus leitores possíveis, Steinberg constrói o texto trazendo vozes com as quais o leitor pode se reconhecer. Ao proferir, por exemplo, “agora podemos sentar de volta e assistir o Brasil *tentar* conduzir a tarefa, o que *pode ser mais divertido* do que poderia ter sido sediar propriamente”, ele traz, implicitamente, uma voz que afirma que o Brasil é incapaz de realizar tal feito. Ao contar com esse imaginário prévio sobre o Brasil, Steinberg constrói um leitor imaginário que possa entender e identificar-se com a mesma posição expressa no texto. E

essa identificação (autor-leitor) se dá a partir de um *assujeitamento*: traço ideológico, que é a forma como aprendemos a ver o mundo e, a partir disso, julgar como as coisas são ou devem ser.

Aquilo... é um horror: a resposta de Eduardo Paes

Na sexta-feira, 26 de julho, dois dias depois de a carta de Steinberg ter sido publicada em sua coluna no *Chicago Sun-Times*, o então prefeito da futura cidade sede do evento olímpico, Eduardo Paes, se pronunciou sobre o assunto em uma entrevista concedida à rádio CBN - RJ. De uma forma bem menos articulada e bem mais direta que o colunista, Paes rebate:

SD 4: “Babem de inveja, somos muito melhores do que vocês! O Rio não é o paraíso e não é a mais perfeita do mundo. [...] Não vamos transformar tudo o que a gente faz nesse complexo de vira-latas, achar que tudo é uma desgraça. [...] Não dá para ficar o tempo todo pensando “somos os piores”. [...] Chicago está morrendo de inveja da gente. *Aquilo* é uma cidade, perto da nossa, que é um horror, fria, cheia de conflitos raciais, guetos, onde os pretos e brancos não se misturam. Chicago perdeu porque é pior que o Rio. Com todo respeito a Chicago, perdeu para o Rio porque o Rio é melhor. [...] Temos problemas, não vamos resolver todos, não vamos deixar tudo resolvido do dia para a noite, mas não vamos transformar nossa cidade num inferno na terra.” (Destaques nossos).

O prefeito não mantém o tom irônico usado pelo norte-americano, muito pelo contrário, o brasileiro é muito mais direto. Porém, há um aspecto em comum: o prefeito da capital carioca “dá o troco” na mesma moeda,

pois, para se referir a Chicago, usa também um pronome demonstrativo: *aquilo* (“Aquilo é uma cidade, perto da nossa, que é um horror, fria, cheia de conflitos raciais, guetos, onde os pretos e brancos não se misturam.”).

Outro aspecto relevante no texto de Paes é o excesso de uso de “*nãos*”. No trecho analisado, contamos nove vezes a presença da palavra. E a respeito da negação em discurso, concordamos com Mittmann, que afirma:

A heterogeneidade é constitutiva do discurso. E muitas vezes a heterogeneidade pode ser mostrada através de marcas linguísticas, como por exemplo, no caso da negação. A negação do discurso do outro apresenta, segundo Indurky, duas características: a marca da negação é explícita e o discurso do outro é implícito, já que não pode ser dito na FD do sujeito que enuncia. Assim, o discurso do outro é negado, é transformado em não-dito, para ser incorporado, constitutivo do discurso. (MITTMANN, 1999, p. 273).

Podemos afirmar que a heterogeneidade é a presença do outro, é o atravessamento de outros discursos em um discurso. Assim, marcas linguísticas (como no caso a negação) “pertencem à organização interna do discurso, funcionando como pistas para a relação do discurso com a exterioridade, com as condições de produção.” (MITTMANN, 1999, p. 273).

Ou seja, Paes recorre ao uso de negação para contestar o que foi dito pelo jornalista de Chicago, para tentar defender o Rio. O discurso do prefeito é heterogêneo, possui implicitamente em sua elaboração o discurso do colunista.

Isso X Aquilo

No âmbito da Análise do Discurso, a análise de um texto não é somente linguística, mas também discursiva. Nessa perspectiva, vamos analisar agora os coincidentes – ou não – usos dos pronomes demonstrativos (*isso* e *aquilo*) nos discursos de Neil Steinberg e Eduardo Paes.

Esses pronomes funcionam como dêiticos, são indicadores da *dêixis*, palavra que tem origem greco-latina e significa *apontar* ou *indicar*. Tal significado levado ao pé da letra ganha grande parte da atenção nas gramáticas normativas, que, ao definirem dêiticos, os descrevem como mecanismos para “apontar” dentro ou fora do texto, sem levar em conta a questão semântica.

Os dêiticos são, claro, os “guias” dentro de um texto, isso é, localizam, orientam e organizam nas questões de pessoa, espaço e tempo. Porém não podemos esquecer da relação que eles têm com a instância do discurso, com o contexto e com o sentido, pois não são simples “mecanismos vazios”. Para ilustrar, trazemos Cunha e Cintra, que, no capítulo em que abordam os pronomes demonstrativos dêiticos, em sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, fazem alguns apontamentos dando atenção ao uso e ao sentido:

Os demonstrativos reúnem o sentido de atualização ao de determinação. São verdadeiros “gestos verbais”, acompanhados em geral de entoação particular e, não raro, de gestos físicos. A capacidade de fazerem aproximar ou destacar no espaço e no tempo as pessoas e as coisas a que se referem permite a estes pronomes expressarem variados matizes afetivos, em especial os irônicos. (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 327).

De acordo com os autores, os pronomes demonstrativos podem expressar: surpresa, espanto, admiração, indignação, pena, consideração, ironia e sarcasmo. “Digno de nota é o acentuado valor irônico, por vezes fortemente depreciativo, dos neutros *isto*, *isso* e *aquilo*” (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 329 - Destaques nossos).

Voltando à perspectiva discursiva, notamos que nos nossos textos de análise, primeiramente na capa do jornal, o dêitico *isso*, nesse contexto, aponta para a imagem da capa e aponta, também, para o Rio de Janeiro e para o Brasil. Mas vai além, pois ele determina o sentido em certa direção a partir de um posicionamento do autor sobre as Olimpíadas e sobre o Brasil. O mesmo acontece com *aquilo* no pronunciamento de Eduardo Paes, que não só aponta para Chicago, mas também direciona o sentido.

Ambos os dêiticos, nesses discursos, inscritos em tal período da história, em tais condições de produção, recebem um efeito de sentido pejorativo: *isso* (um país que vive o caos com as manifestações e não está preparado para sediar o evento mundial), *aquilo* (uma cidade que também é cheia de problemas e não é melhor que a nossa, ao contrário, perdeu porque é pior do que a nossa).

Chicago is ‘totally jealous ... a horror’: um espaço de possibilidades

No mesmo dia do pronunciamento de Eduardo Paes, 26 de julho, o jornalista Neil Steinberg publicou mais um texto em sua coluna comentando as palavras do líder político do Rio de Janeiro. Na resposta a Paes, Steinberg utiliza o pronunciamento do brasileiro para compor o título de seu texto, como discurso direto.

Ao sintetizar a frase do político brasileiro “Chicago está morrendo de inveja da gente. *Aquilo* é uma cidade, perto da nossa, que é um horror, fria, cheia de conflitos raciais, guetos, onde os pretos e brancos não se

misturam” na forma “Chicago está ‘totalmente enciumada ...um horror’”, o colunista de Chicago, sem deixar de empregar diretamente o discurso do prefeito, recorta só o que lhe é conveniente. O jornalista ignora o pronome demonstrativo (dêitico) “aquilo” presente no discurso do prefeito da capital fluminense. O norte-americano parece tentar fechar o “vão” disponível para interpretações provocado por “aquilo”.

Como veremos no trecho a seguir (SD 5), Neil Steinberg deixa Chicago “à mercê” de um grupo delimitado de interpretações ao utilizar “relativamente tranquila” para se referir à cidade, pois as interpretações são livres, porém dentro de “tranquila”. Muito ou pouco, Chicago é tranquila, já o Rio é conflituoso e ponto.

As metáforas, tão presentes no primeiro texto do norte-americano, não o abandonam nesse último. As figuras de linguagem de cunho esportivo – que podem ressoar disputa, competitividade, rivalidade, vencedores, perdedores etc. – parecem ser as favoritas do jornalista desde o primeiro parágrafo, em que ele começa citando jogos de *rugby* e rituais culturais envolvidos com os mesmos.

SD 5: “If you are a rugby fan, you’re probably familiar with the New Zealand All Blacks, a squad famous for its “Haka,” a taunting pre-game ritual they perform to intimidate opponents. It’s a Maori *warrior dance*, origins lost in antiquity, where they beat their chests and slap their thighs while shouting about their masculinity and fierceness. I thought of that, reading Rio de Janeiro mayor Eduardo Paes’ remarks, spoken to Radio CBN RJ in Rio Friday, in reaction to my Wednesday column chiding the International Olympic Committee for picking *strife-torn* Rio over *relatively placid* Chicago for the 2016 Olympic Games. (Se você é um fã de *rugby*, está provavelmente familiarizado com os New Zealand All Blacks, uma equipe famosa por seu “Haka”, um

ritual de provocação pré-jogo que eles performam para intimidar os oponentes. É uma *dança de guerreiros* do Maori [povo nativo da Nova Zelândia], com origens perdidas na antiguidade, em que eles batem no peito e batem suas coxas enquanto gritam sobre sua masculinidade e ferocidade. Eu pensei nisso, lendo o comentário do prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, para a Radio CBN do Rio de Janeiro na sexta-feira, em reação à minha coluna de quarta-feira reprechendo o Comitê Olímpico Internacional por escolher o *conflituoso* Rio e não a *relativamente tranquila* Chicago para os Jogos Olímpicos de 2016. – Destaques nossos).

Esse segundo texto de Steinberg, mais do que o primeiro, é fortemente carregado de visões estereotipadas – visões que engessam uma cultura, como veremos adiante.

Encaminhando-se para o fim de seu texto, o jornalista dispara:

SD 6: As soon as *hordes* of sincere, argumentative, unpleasant folk start raising their voices in sincere chorus, it's time for me to unlace my gloves and leave the ring. (Logo que as *hordas* de uma população franca, controversa e desgostosa, começarem a erguer suas vozes em coro, é a hora para eu desamarrar minhas luvas e deixar o ringue. – Destaques nossos).

A escolha da palavra “horda”, nesse trecho, para se referir a uma parcela descontente da população, chama a atenção, pois a palavra tem originalmente o sentido de “tribo de nômades”, mas pode apontar para efeitos de sentido como de “bando de indisciplinados”, “desordem”, “baderneiros” etc.

O estereótipo e o clichê nos discursos

No decorrer das análises, notamos a presença constante de certos imaginários sobre as duas cidades abordadas e suas populações, o que nos levou a refletir sobre o imaginário e o clichê.

O estereótipo e o clichê fazem parte do pré-construído – conhecimentos que se apoiam em ideias, valores e crenças, sobre os quais se assentam os enunciados, conforme Lysardo-Dias (2007, p. 27). Ou seja, é um elemento anterior ao discurso, que, de acordo com Amossy & Pierrot (2005, p. 113), não é discutido, e cuja origem discursiva já esquecemos. Os pré-construídos são uma constatação de evidência. Sendo assim, o estereótipo e o clichê fazem parte de imaginários e discursos prévios ao novo discurso, e são tecidos na base de saberes coletivos.

De acordo com Ferreira (1993, p. 70), os dois termos “convivem harmoniosamente no mesmo campo semântico, apresentando nítidas zonas de intersecção.” Porém, apesar de fazerem parte da mesma ordem, estarem interligados e manterem uma relação essencial entre si, propomos aqui refletir sobre cada um separadamente.

Ainda conforme Ferreira (1993, p. 71), clichê é uma *fala* que se encontra diluída no inconsciente. Brayner (2014, p. 558) explica o clichê como uma *frase* feita, lugar-comum e ideia repisada e batida. Para o autor,

[...] pelo uso de *vocabulário ideologicamente familiar* e *frases de recepção fácil e previsível*, estabelece-se uma relação (aliás, muito pouco crítica!) de identidade entre quem produz e quem consome *frases* e ideias de digestão rápida (o clichê). [...] o clichê representa, justamente, aquilo que nos poupa de pensar, que nos impede de nos deslocarmos de nossos hábitos de pensamento. (BRAYNER., pp. 559-560 – Destaques nossos).

Baseados nas palavras de Ferreira e Brayner, propomos pensar o clichê como a repetição de formas ou estruturas (frases) prontas que induzem a ideias repetitivas. Inclusive, a origem do termo *clichê* refere-se a uma forma, uma matriz usada na tipografia; um “molde” concreto sempre repetido. Brayner refere-se ao clichê, também, como “ideias”, porém preferimos deixar esse conceito para outro campo: o estereótipo. Sugerimos, então, ver a partir daqui o clichê como algo mais concreto, diferentemente do estereótipo, como veremos a seguir.

[...] o clichê, a frase feita produzem algo que, ao procurar compensar o vácuo da experiência sisífica, nos remetem a um excesso de *familiaridade*: seu uso nos faz crer que o mundo que estamos designando corresponde de fato à sua designação [...] ele permite ao seu leitor ver algo na realidade independentemente de sua existência, digamos, *objetiva*. Faz mais do que isto: o clichê nos remete a um mundo seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido [...] nos fornece o calor aconchegante de pertencer a uma *comunidade de sentido*. (BRAYNER., pp. 561-562 – Destaques do autor).

Através da língua, isso é, por intermédio do clichê, há uma ilusão de conhecimento total e seguro do mundo, tornando o sujeito solidamente fixo “às regras de conduta de uma sociedade dada.” (Ibid., p. 563). E é a ideologia que leva à ilusão, já que ela tem as respostas para qualquer questão colocada, conforme disserta Brayner. Segundo De Nardi (2007, p. 63), a ideologia e a cultura funcionam naturalizando sentidos, criando efeitos de evidência e verdade.

Já o estereótipo está ligado à imagem; trata-se de uma “representação coletiva cristalizada” (MILANEZ, 2013, p. 3). É a parte não-verbal do discurso repetitivo e ilusório, que condiciona o clichê.

De Nardi (Ibid., p. 68), descreve o conceito como uma

espécie de caricatura que antes engessa uma cultura do que nos permite pensá-la como um sistema poroso e dinâmico. Produz-se, pelo estereótipo, um fechamento, que longe de promover o reconhecimento da cultura, torna opaca nossa compreensão. [...] O estereótipo pode criar para o sujeito a ilusão de dominar o outro e sua verdade, porque ao simplificá-lo, ao reduzi-lo a umas poucas marcas constantes e facilmente identificáveis, forja-se a ilusão de que lhe é permitido conhecê-lo por inteiro e, portanto, dominá-lo, dizê-lo.

A respeito do estereótipo, De Nardi nos apresenta, nessa passagem, a mesma ótica de Brayner: a ilusão do conhecimento total e seguro, do dominar o outro, gerada por (e gerador de) dizeres cristalizados, os clichês.

O clichê, portanto, é onde o estereótipo ganha forma; é a materialização do estereótipo, através da língua. É através de dizeres clichês que o estereótipo se faz presente, que o imaginário se (re)constrói, se manifesta, ganha vida no discurso e causa os (repetitivos) efeitos de sentido.

Tanto o discurso de Neil Steinberg quanto o de Eduardo Paes convertem para efeitos de sentido clichês que acabam ativando uma memória estereotipada.

Quando Steinberg escreve, como vimos na SD 5, “uma dança de guerreiros [...] onde eles batem no peito e batem suas coxas enquanto gritam sobre sua masculinidade e ferocidade. Eu pensei nisso, lendo o comentário do prefeito”, ele não diz explicitamente, mas a leitura do trecho pode acionar uma memória estereotipada, baseada em discursos clichês, como a de que no Brasil todos são índios (ressoa em “guerreiros”) e primitivos/selvagens (ressoa em “batem no peito e batem suas coxas enquanto gritam sobre sua masculinidade e ferocidade”). Na SD 6, é possível perceber esse imaginário

também no momento em que o jornalista diz a palavra “horda” (que faz ressoar a imagem de selvageria) para referir-se ao povo manifestante.

Já o prefeito do Rio de Janeiro menciona Chicago como “um horror, fria, cheia de conflitos raciais, guetos, onde os pretos e brancos não se misturam”.

Apesar de os dois autores estarem em lados opostos, percebemos uma regularidade na forma de pensar, na forma como o exterior (a ideologia) está presente no texto. Tanto o discurso do norte-americano, quanto o do brasileiro apresentam a mesma forma de construção: baseada em estereótipos e clichês.

Considerações finais

A análise do corpus nos permitiu observar como a construção dos discursos é determinada pelo contexto, pelo posicionamento dos autores. Os textos seguem o trilho que a história e a ideologia impõem.

Identificamos a presença de um leitor imaginário, constituído no próprio ato de escrita e de acordo com a expectativa do autor. Observamos que o uso de metáforas é uma forma de resignificação, pois funcionam como aberturas deixadas à disposição para interpretações que vão além do texto e chegam à ideologia, contando com esse leitor previamente imaginado.

Consideramos que os pronomes dêiticos possuem papel maior do que meramente indicativo no texto, pois podem acomodar uma pluralidade de efeitos de sentido, determinados pelo contexto histórico. E vimos que, nos textos analisados, eles remetem ao pejorativo, ao irônico, ao desdenhoso.

Argumentamos que o estereótipo é um imaginário que permanece, uma ideia fixa, que intervém como pré-construído e se apresenta linguisticamente na forma de clichê. É a significação que prevalece, que lateja durante toda a leitura em pulsação contínua.

Brayner afirma que o desastre/fracasso do pensamento é expresso no uso do clichê. É o sujeito livre e submisso de que Orlandi (2009, p. 50) fala, um sujeito que pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua. Livre para retomar discursos prontos.

Referências

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Ane Herschberg. *Estereotipos y Clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O clichê: notas para uma derrota do pensamento: por uma consciência ingênua. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, pp. 557-572, 2014.

BORBA, Livia Schleder de. A construção do leitor imaginário no discurso de blogs de autoajuda. *Ao pé da letra: Revista dos alunos da graduação em Letras*, Pernambuco, v. 12.2, pp. 107-125, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DE NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. Tese – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993. pp. 69-79.

HANAUER, Jeane Maria. Sexo seguro/voto seguro: a questão do sentido. In: INDURSKY, F., FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999, pp. 138-147.

LIMA, Pâmela da Silva. Reações ao anti-islamismo na Bélgica e no Brasil: autoria e anonimato no espaço virtual. *Ao pé da Letra. Revista dos alunos da graduação em letras*, Pernambuco, v. 14.1, pp. 71-90, 2012.

MILANEZ, Nilton; PRATES, Ciro. O estereótipo do monstro: uma discussão sobre a monstruosidade e sua representação social. In: X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista, 2013. *Produção do Conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos*. Vitória da Conquista: Museu Pedagógico, 2013.

MITTMANN, Solange. A economia informal em revista: desvendando as evidências. *Caderno de Letras*, Pelotas, v. 1, n. 6, pp. 119-127, 1997.

_____. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999, pp. 271-277.

LYSARDO-DIAS, Dylia. A construção e desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. *Stockholm Review of Latin American Studies*, Estocolmo, v. 2, pp. 25-35, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993, pp. 11-26.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

PAES rebate jornal de Chicago. Rádio CBN. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/2013/07/paes-rebate-jornal-de-chicago-estao-morrendo-de-inveja-do-rio.html>> Acesso em: 02 jun. 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1990.

STEINBERGER, Margarethe Born. *Discursos geopolíticos da mídia: jornalismo e imaginário internacional na América Latina*. São Paulo: EDUC, 2005.

STEINBERG, Neil. Dear International Olympic Committee. Disponível em: <<http://www.suntimes.com/news/steinberg/21485744-452/steinberg-dear-ioc-sorry-yet-on-rio-choice.html#.U96GWuM2yxk>> Acesso em: 02 jun. 2014.

STEINBERG, Neil. Chicago is totally jealous a horror. Disponível em: <<http://www.suntimes.com/news/steinberg/21545723-452/chicago-is-totally-jealous-a-horror.html#.U96GuuM2yxk>> Acesso em: 02 jun. 2014.

WE lost to this? *Chicago Sun-Times*. 24/7/2013. Disponível em: <http://www.assisnews.com.br/wp-content/uploads/2013/07/Capa-Chicago-Sun-Times-Foto-Reproducao_LANIMA20130725_0137_26.jpg> Acesso em: 02 jun. 2014.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DAS DISCUSSÕES ACADÊMICAS AOS LIVROS DIDÁTICOS

Evilásio do Nascimento Silva¹ (UNILAB)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar como os livros didáticos de língua portuguesa da coleção *Língua portuguesa: Linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2010), utilizados em escola de Ensino Médio do município de Redenção-CE, abordam o fenômeno da variação linguística. Partimos do pressuposto de que as emissões de preconceito a determinadas variedades decorrem principalmente da falta de conhecimento sobre esse fenômeno, portanto entendê-lo é ferramenta de combate a esse tipo de preconceito. Para tanto, os fundamentos teóricos utilizados foram baseados principalmente nos estudos de Alkmim (2012), Bagno (2011), Travaglia (2009), com discussões sobre as relações entre variação, ensino e materiais didáticos. Os resultados mostram que a abordagem da variação no livro didático ainda é bastante superficial, apresentando algumas falhas.

Palavras-chave: Variação; ensino; livros didáticos.

Abstract: This paper aims to analyze how the Portuguese language textbooks from the collection "Portuguese Language: Language and interaction" by Faraco, Moura and Maruxo Júnior (2010), used in a secondary school in the municipality of Redenção-CE, approach the phenomenon of linguistic variation. We assume that practices of prejudice towards certain language varieties arise primarily from people's lack of knowledge about this phenomenon, so understanding it constitutes a tool in order to combat this kind of prejudice. To achieve this goal, the methodological procedures used in the present work were based

1. Graduando em Letras – Licenciatura em Português – pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Educação Tutorial (PET), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Léia Cruz de Menezes.

mainly on studies by Alkmim (2012), Bagno (2011), Travaglia (2009), who discuss the relationship between language variation, language teaching and learning materials. The results show that the approach to language variation in the textbook collection analyzed is quite superficial, presenting some flaws.

Keywords: language variation; language teaching; Portuguese textbooks.

Introdução

O Brasil é um país de enorme diversidade linguística. Entendemos que essa diversidade é resultado da própria extensão territorial do país e das desigualdades sociais ainda tão presentes. Existe, dessa forma, uma grande distância entre os grupos sociais, que se reflete nas valorações linguísticas, no modo como os grupos valoram a linguagem do grupo que não é o seu: é feio, é bonito, expressa letramento, evidencia ignorância etc.

Isso resulta em mitos linguísticos, e um deles diz respeito ao fato de muitos acharem que as pessoas que estão na base da pirâmide social não utilizam a língua de maneira correta, mas apenas aqueles que estão no topo, que têm maior grau de letramento. Tal afirmação não é verdadeira. Em termos estritamente científicos, não há hierarquia quanto às modalidades de usos da língua, não há um uso linguisticamente melhor que outro. Em uma mesma comunidade linguística, portanto, coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. As pessoas não falam do mesmo modo e até uma mesma pessoa não fala sempre da mesma maneira.

Para que consigamos combater esse mito da homogeneidade linguística, o espaço da escola se apresenta como fundamental para a conscientização e o entendimento crítico da diversidade, pois nossa sociedade ainda apresenta uma visão bastante conservadora e preconceituosa quando o assunto é língua e, historicamente, a escola vem reproduzindo essa visão linguística distorcida.

Pretendemos com esse trabalho apresentar uma visão geral do fenômeno “variação linguística” e analisar como os livros didáticos de uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) abordam o fenômeno. Segundo os PCNs (2000), uma das competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem refere-se ao respeito e preservação das diferentes manifestações linguísticas utilizadas por distintos grupos sociais. Nesse sentido, os livros didáticos podem se tornar ferramentas valiosas para combater o preconceito linguístico.

A partir do aporte da sociolinguística, ciência que estuda as relações entre língua e sociedade, buscamos material teórico para discorrer sobre o assunto. Esta ciência, ao relacionar língua e sociedade, aborda os usos linguísticos de falantes em distintos contextos sociais e situações.

Esse trabalho se organiza da seguinte forma: inicialmente, discutiremos alguns conceitos de variação linguística e sua relação com o ensino da língua portuguesa; na sequência, consideraremos o tratamento da variação em Livros Didáticos de língua portuguesa, a fim de nortear nosso olhar na análise que empreendemos dos livros didáticos, nos valem de algumas perguntas sobre “língua”, “norma culta” e “variedades linguísticas populares”. Por fim, ponderamos sobre o modo como o fenômeno *variação* vem sendo considerado em livros didáticos.

A existência de variedades

Uma das constatações que temos sobre a língua é o de que ela não é homogênea, isto é, os falantes de uma comunidade não empregam a língua de uma única maneira. O que existem são diferentes modos de falar uma mesma língua. A essas diferentes maneiras de falar dá-se o nome de *variação linguística*.

Segundo Alkmim (2012), as variedades linguísticas podem ser compreendidas em dois grandes grupos: variação geográfica (diatópica) e variação social (diastrática).

A variação geográfica ocorre devido à diferença de região dos falantes. Assim é que brasileiros e portugueses e pessoas de regiões distintas do Brasil apresentam diferenças de fala nos planos lexical, fonético e gramatical.

No plano lexical, a palavra “comboio” em Portugal, por exemplo, corresponde a “trem” no Brasil. Já no plano gramatical, temos uma diferença na colocação de advérbios como em “lá não vou” (Portugal) e “não vou lá” (Brasil). Quanto aos brasileiros originários das regiões nordeste e sudeste, por exemplo, há algumas diferenças gramaticais, por exemplo, a preferência pela posposição verbal da negação, como em “sei não” (nordeste) e “não sei” (ou “não sei, não”, no sudeste), (ALKMIM, 2012).

A classe social é outro fator que muito determina a maneira como falamos. Aqueles que possuem uma condição socioeconômica mais elevada tendem a usar a linguagem mais próxima da chamada variedade culta. Isso ocorre porque esse grupo tem acesso mais amplo à escolaridade e desfruta de recursos culturais e de cidadania que outros grupos, aqueles situados na base da pirâmide social, pouco têm acesso. De acordo com Bagno, “muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. (BAGNO, 2007, p.17)

Além da variação geográfica e da social, destaca-se também a variação em âmbito individual. A língua pode variar a depender da situação em que se encontram os falantes. Tendemos a usar a linguagem com mais formalidade em uma entrevista de emprego, e com menos formalidade em uma conversa entre amigos, por exemplo. Adequamos a linguagem de acordo com nossas necessidades comunicativas, com o grau de intimidade

que temos com nosso interlocutor, com a situação social na qual se dá a interlocução etc.

Em relação ao gênero, estudos mostram que as mulheres falam diferentemente dos homens, existindo algumas expressões que são mais comumente usadas por mulheres e outras mais recorrentemente usadas por homens. Esse fenômeno ocorre, entre outros motivos, por conta de fatores históricos, devido à própria posição que a mulher ocupa em nossa sociedade. Outro fenômeno facilmente perceptível é que um jovem não fala do mesmo modo de uma pessoa idosa, isso ocorre por conta do fator idade.

Procuramos aqui lembrar um conceito bastante difundido nos estudos linguísticos, o de que língua e variação são indissociáveis, a língua é por excelência um conjunto de variedades. Tais variedades, vale ressaltar, ocupam uma escala valorativa, refletindo o *status* social dos falantes que a falam, ou seja, a variedade prestigiada é aquela usada pelos grupos economicamente dominantes, com possibilidades de maior tempo de escolarização e maior inserção nos meios sociais de cultura letrada. No Brasil, a chamada norma-padrão, que sequer é uma variedade da língua, mas um ideal de língua, ocupa posição de destaque, sendo exigida no ensino de língua portuguesa.

O fato de uma variedade ser prestigiada não significa que ela seja melhor que as demais em termos científicos. A padronização é apenas resultado das necessidades de uma sociedade de territórios vastos e diversificada como a nossa. Para que seja possível uma integração, digamos inter-regional, é necessária certa padronização usada nos meios de comunicação, no ensino, no funcionamento do estado. Devemos ter sempre em mente que a padronização nunca pode ser entendida como um apagamento da diversidade.

Fica claro que não existem variedades linguísticas inferiores, todas respondem às necessidades das comunidades que as utilizam, sendo assim

adequadas ao contexto em que são utilizadas. Então em que se baseia o julgamento feito a certas variedades? Segundo Alkmim, “julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social”. (ALKMIN, 2012, p.44)

Tais julgamentos preconceituosos decorrem da falta de conhecimento do fenômeno língua. Algumas pessoas, pela simples influência de alguns meios de comunicação, passam a emitir informações falsas e sem nenhum embasamento linguístico. A esse respeito, Bagno enfatiza:

O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade. (BAGNO, 2007, p.13).

Entendemos ser papel da escola brasileira legar aos brasileiros uma imagem de si não alicerçada em preconceitos, não alicerçada em visões colonialistas, como se português legítimo fosse o de Portugal, e o nosso não passasse de um arremedo de língua. Daí ser o tratamento correto da variação linguística imprescindível no processo de educação formal. No próximo tópico, consideraremos a relação entre “variação” e “ensino”.

Variação e ensino

Diante de tantas variedades, que atitude deve ser tomada nas escolas? Como falamos, a padronização faz com que uma variedade se sobressaia em relação às demais. Nas escolas, não poderia ser diferente, assim a norma-padrão (que o ensino trata como sinônimo de norma-culta) ocupa posição de destaque no trabalho didático com a língua portuguesa

em todas as regiões do país. Aqui destacamos um grande problema. A norma-culta deve ser trabalhada nas escolas: variedade linguística real; não a norma-padrão descrita em compêndios descritivo-prescritivos, pois estes evidenciam um ideal irreal de língua.

Isso não significa que a escola deva desprestigiar as outras variedades, visto que o aluno, quando chega à escola, traz consigo sua própria variedade. Decorre daí que a escola, como instituição social, não pode ignorar o fenômeno da variação linguística. Mesmo quando estamos diante de um público aprendiz cuja variação trazida do seio familiar já é bastante próxima da modalidade de língua prestigiada no espaço escolar, ele precisa ter a compreensão do que é a língua como todo heterogêneo, a fim de que não lhe pareça que o seu universo linguístico é superior aos demais. Travaglia assim se expressa sobre o assunto:

“Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situações tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há porque, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser adequadas a determinadas situações. (TRAVAGLIA, 2009, p.41).

Tal atitude seria bastante produtiva, pois, além de acabar com preconceitos, o reconhecimento de que a variação é constitutiva de todas as línguas naturais viabiliza que o aprendiz se sinta mais à vontade na sua variedade, e o ensino da norma culta deixaria de ser sentido como impositivo, e seria percebido como complementação das habilidades linguísticas já dominadas pelos aprendizes.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) também reconhecem a importância de se trabalhar com variação linguística nas escolas como forma de eliminar preconceitos:

O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construção simbólica e representações da diversidade social e histórica [...]. Na escola, o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens com meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito as representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar. (BRASIL, 2000, p.9).

Espera-se, portanto, que a escola, ao invés de se preocupar em substituir a variedade do aluno, desenvolva-o em termos de competências e habilidades a fim de que ele possa utilizar a língua de forma adequada aos contextos socioculturais diversos. Deixamos claro que não estamos falando contrariamente ao ensino da norma-padrão (da norma-culta para sermos mais exatos; tendo em vista que a “norma-padrão” é um construto artificial, não uma variedade linguística real), contudo deve haver um reconhecimento da ineficiência do ensino pautado na nomenclatura e na memorização de regras gramaticais, como bem afirma Antunes (2003).

Em decorrência da compreensão da língua como todo heterogêneo, outro aspecto que precisa ser revisto no ensino de Língua Portuguesa (LP) é a noção de certo e errado. Tudo aquilo que foge às regras da gramática tradicional é tachado como feio, incorreto. Admite-se que só sabe falar bem e escrever bem quem conhece tais regras, o que sabemos que não é verdade, pois existem pessoas que nunca foram à escola e sabem se comunicar muito bem em sua variedade de origem. É tarefa de todos

substituir as noções de “certo” e “errado” por “adequado” e “inadequado”, tendo em vista a situação em que a interlocução acontece.

Entende-se que o ensino de LP deva formar um aluno crítico, capaz de refletir sobre fenômenos linguísticos, compreender o julgamento que a norma culta faz a certas construções e posicionar-se frente a determinados fenômenos.

Diante disso o aluno precisa ter conhecimento de que a variação é um fenômeno regular, assim como tudo que acontece na língua é sistematizável, portanto. Precisa compreender que nada na língua é por acaso, e que todos os fatos linguísticos possuem lógica. Um exemplo dessa regularidade é o que ocorre nos casos de concordância nominal, na qual a regra de marcação de plural é apenas no primeiro elemento do sintagma. Para comprovar essa afirmação observemos a seguinte frase: *Os livro de João estão na mochila.*

Geralmente é comum ouvir afirmações como: os falantes das variedades populares (ou desprestigiadas) falam errado ou desobedecem às regras. Tais afirmações não se sustentam em bases científicas, pois embora esses falantes não sigam as regras da norma-culta, que diz que a marcação de plural deve ser realizada em todos os elementos da locução nominal, há outras regras em vigência, não aquelas da gramática que precisa ser decorada na escola, mas regras gramaticais pertencentes ao sistema linguístico do indivíduo, apreendidas de modo intuitivo. A marcação do plural, no exemplo anterior, ocorre no primeiro elemento do sintagma – há, portanto, uma regra sistemática.

Na educação escolar brasileira, um dos principais, quando não o único, recurso didático, é o livro didático. Assim, nosso olhar agora se volta para essa ferramenta de ensino: estão os livros didáticos da coleção *Língua portuguesa: Linguagem e interação* tratando adequadamente do fenômeno da variação?

Análise do livro didático

A análise que empreendemos foi realizada nos três volumes da coleção *Língua portuguesa: Linguagem e interação*, destinada às séries que compõem o Ensino Médio. Como já apontamos, nosso estudo tem por objetivo verificar como se dá a abordagem da variação linguística em livros didáticos utilizados nas escolas do Maciço de Baturité, região onde se situa nossa instituição de ensino superior, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nosso objetivo final, para além da compreensão de como a variação vem sendo tratada nos livros didáticos adotados no Maciço de Baturité, é dar um retorno aos professores que tão gentilmente nos cederam o material para pesquisa, contribuindo, assim, para a construção da ponte entre o saber acadêmico e a educação básica no interior do Estado do Ceará.

Na sequência, destacamos trechos dos livros pesquisados. Procederemos à descrição e análise. Para tanto, tomaremos como referenciais algumas perguntas relacionadas à “língua”, “norma culta” e “variedades linguísticas populares”, pontuadas do item 4.1 ao 4.3, a fim de tornar nossa análise mais didática.

Língua - O livro apresenta a língua como um sistema homogêneo ou como um conjunto de variedades?

Logo na introdução do LD são apresentadas algumas noções de língua e linguagem. Vejamos primeiro o conceito de linguagem:

A linguagem é um conjunto de meios e processos que possibilitam aos indivíduos interagir e comunicar-se. Há vários tipos de linguagem, e no nosso dia a dia você se comuni-

ca com as pessoas por meio dessas diferentes linguagens, mesmo que nem sempre perceba isso. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 10, 1 v.).

Quanto ao conceito de língua, lemos o seguinte:

A língua é uma linguagem. Devido a sua importância na comunicação humana, ela acaba sendo a linguagem empregada em grande parte das comunicações entre seres humanos, e até nos ajuda a compreender outras. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 10, 1 v.).

Como se pode notar neste trecho, a definição de língua é bastante superficial, o livro poderia falar que a língua muda com o tempo, trabalhar com textos antigos e, através deles, mostrar como essa mudança acontece em vários níveis da língua. Também poderia haver já aqui a menção à *variação*, como característica constitutiva de todas as línguas naturais. Contudo, o fenômeno da variação linguística só será mencionado no capítulo seguinte, num quadro intitulado “As variedades linguísticas e os níveis de linguagem”, no qual há uma rápida menção à variação em correlação a distintos níveis de linguagem. Vejamos o quadro na sequência:

As variedades linguísticas e os níveis de linguagem

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe ou grupo social a que pertence, etc. Essas diferenças são chamadas de **variedades linguísticas**.

Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira mais descontraída, menos formal (por exemplo, em casa, numa conversa entre amigos, numa carta pessoal, num diário íntimo) e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas- jornal, rádio, etc.). Formalidade e informalidade são níveis de linguagem.

As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações públicas, são chamadas de **normas urbanas de prestígio** ou simplesmente **variedade-padrão**.

Nas aulas de língua portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às diferentes **situações e finalidades comunicativas**.

(FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 17, I v. [grifos no original]).

Os autores do livro didático entendem a realidade heterogênea constitutiva das línguas ao afirmarem que “Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo”. Logo em seguida, citam os fatores que ocasionam essa diferença “região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe ou grupo social a que pertence etc.”.

No segundo volume da coleção, há um tópico intitulado “O português daqui, dali, dalhures...”. Nele os autores retomam o assunto

falando da existência de diferenças da língua portuguesa nos países que a utilizam como língua oficial:

A língua portuguesa, como você já sabe, é falada por milhões de pessoas. Ao longo dos séculos, ela entrou em contato com outras línguas e foi se modificando [...]. Assim é natural que haja diferenças na forma de como é falada em cada um desses lugares.

Os países que oficialmente se expressam em língua portuguesa constituem a chamada Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) [...]. Angola é um desses países. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 108).

Na atividade sobre o assunto, o aluno é levado a perceber algumas diferenças entre o português do Brasil e o português de Angola. A partir do conto do escritor angolano Luandino Vieira, intitulado “O fato completo de Lucas Matesso (III)”, os autores pedem o seguinte:

1. Releia o conto de Luandino Vieira, atentando especialmente para a linguagem. Anote no caderno as construções sintáticas que mais lhe chamaram atenção, por serem diferentes daquelas que costumamos utilizar no Brasil.
2. Compare suas anotações com a de seus colegas e, juntos, verifiquem se há coincidências entre os aspectos de linguagem percebidos por vocês.
3. Tentem explicar no que consistem essas diferenças. Registrem suas conclusões, com a ajuda do (a) professor (a).

(FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 109, 2 v.).

Tal atividade é produtiva no sentido de viabilizar a compreensão de diferenças entre duas normas-cultas: a brasileira e a angolana. Criticamos apenas o fato de a “variação” ficar circunscrita à norma-culta de duas regiões geográficas – e quanto às variantes estigmatizadas? Não há, em geral, nos livros da coleção em apreciação, espaço para as questões mais polêmicas, essas são evitadas; com isso, usos estigmatizados em território brasileiro, como “Chicrete” ou “Dois ovo” – respectivamente o fenômeno do rotacismo e o apagamento da marca de plural ao longo do sintagma – continuam sem espaço para discussão. O resultado disso é a perpetuação da noção segundo a qual esses usos estigmatizados são errados por excelência; quando sabemos que todas as variedades são regidas por regras.

Norma culta – O livro confunde a variedade culta com a norma padrão? O livro fala sobre a importância de conhecer a variedade culta?

É muito comum haver confusão entre os conceitos “norma-padrão” e “norma culta”. Norma-padrão não é uma variedade real, sendo apenas um modelo abstrato considerado o “certo” pela sociedade. Já a norma culta é real, utilizada por grupos sociais que possuem bom grau de letramento. Em Bagno, lemos o seguinte:

NORMA-PADRÃO: conjunto de regras *prescritivas*, inspirado no uso literário de alguns poucos escritores do passado considerados como *exemplares* e como modelos a ser imitados. Ela também se inspira na gramática do *latim clássico*, rejeitando os usos de formas herdadas do latim que não correspondam aos usos que os falantes de latim clássico faziam dessas mesmas formas linguísticas. Tradicionalista, elitista e conservadora, essa norma-padrão leva muitíssimo tempo para acolher inovações linguísticas e, mesmo as-

sim, somente aquelas que podem ser encontradas na obra dos escritores que acabam por se consagrar como nomes importantes do cânone literário. Além disso, ela vem atrelada a uma *doutrina gramatical pré-científica*, baseada nos postulados dos gramáticos da Antiguidade clássica e, por conseguinte, refratária a novas análises teóricas advindas das ciências da linguagem contemporâneas;

NORMA CULTA: conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãos e cidadãs com vivência urbana e elevado grau de letramento (objetivamente quantificado pela posse de um diploma de curso superior). Essas variedades urbanas de prestígio (com suas evidentes diferenças regionais) é que são, de fato, o objeto de desejo da maioria dos falantes que não as dominam e que pretendem, com elas, ascender socialmente. É essa norma culta real (e não ideal como a norma-padrão) que define realmente o que é considerado “erro”, uma vez que seus usuários aceitam e empregam formas linguísticas condenadas pela norma-padrão tradicional, mas já perfeitamente incorporadas às variedades urbanas de prestígio – ela é que deve ser o objeto do ensino de língua na escola. (BAGNO, 2011, p. 984)

Contrastemos agora as definições de Bagno com a definição do LD: “As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações públicas, são chamadas de *normas urbanas de prestígio* ou simplesmente *variedade-padrão*.” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 17, l v.).

Observamos um grande avanço, pois a definição da chamada “variante-padrão” coincide com a ideia de “norma culta”, tendo em vista sua caracterização em termos de *usos reais nas comunicações públicas*.

Entendemos que, para ser mais didática, a essa definição, deveriam se seguir comparações entre regras prescritivas da norma-padrão e usos reais urbanos de prestígio, assim ficaria claro o objeto escola: as regras reais de usos cultos da língua portuguesa no século XXI no Brasil, mesmo que essas regras não sejam coincidentes com as constantes em alguns compêndios normativos tradicionais.

Além disso, entendemos que também se faz imprescindível uma discussão acerca das valorações sociais em torno da chamada “variante-padrão”; caso contrário, o aprendiz continuará com a noção equivocada de que existe um sistema de regras perfeito, correto; e tudo que fuja a esse sistema seria imperfeito, incorreto. Entendemos que a língua precisa ser ensinada e estudada como todo heterogêneo.

É importante também explicar o lugar social da norma-culta (“variante-padrão”, segundo a terminologia do livro em análise) em nossa sociedade, pois seu domínio será necessário para o acesso aos bens culturais e sociais, imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania (BAGNO, 2007).

Variedades linguísticas populares – Variedades linguísticas populares – A coleção fala sobre sua existência e seu lugar social, demonstrando respeito por elas?

A coleção não faz referência às variedades linguísticas populares nem ao motivo de essas variedades serem estigmatizadas e vítimas de preconceito (em nenhum momento o preconceito linguístico é mencionado). Deveria haver um espaço de discussão que conduzisse o aluno à compreensão de que não existem variedades boas ou ruins, erradas ou certas e que todas possuem sua própria gramática.

No segundo parágrafo do quadro “As variedades linguísticas e os níveis de linguagens”, constante no volume 01 da coleção, na página 17, há um alerta quanto às situações em que se pode utilizar a língua com mais ou menos formalidade. Segundo o autor, “formalidade e informalidade são níveis de linguagem”. Observamos, aqui, a equivocada correlação entre “variação” e “informalidade” – é como se a possibilidade da variação estivesse para a informalidade e a exigência da “variante-padrão” estivesse para a formalidade. Assim, transmite-se uma ideia equivocada do que é variação.

O terceiro volume da coleção retoma esse tema no tópico “Os graus de formalidade da linguagem” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 13). Pede-se, em uma atividade, que o aluno compare dois textos e diga se a linguagem em um é mais formal ou menos formal do que a presente no outro texto.

Observamos, assim, que a variação ficou circunscrita a usos formais da linguagem *versus* usos informais, o que tornou a abordagem da variação inapropriada, pois deu a entender que a variação está associada apenas aos contextos de usos menos monitorados da língua. E quanto às variantes estigmatizadas, às regras que as regem? Ficaram sem espaço.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos compreender como o fenômeno da variação linguística vem sendo abordado em livros de Língua Portuguesa de uma coleção bastante adotada pelas escolas da região do Maciço do Baturité. Nosso intento era averiguar se a discussão acadêmica em torno da heterogeneidade linguística se faz realidade em livros didáticos destinados a auxiliar o professor no ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

Tentamos, no início do trabalho, conceituar e caracterizar nosso objeto de estudo e logo em seguida falamos da relação entre variação e

ensino; nesta seção, mostramos que é comum a escola privilegiar o ensino da norma-padrão, que, a rigor, nem se caracteriza como uma variante real, ou privilegiar a norma culta, mas deixando de lado as outras variedades. Os PCN (2000), no entanto, afirmam a necessidade de se conhecer as diferentes manifestações da linguagem, a partir desse conhecimento, compreender que todas as variedades são igualmente válidas e devem ser respeitadas como usos legítimos do sistema da Língua Portuguesa.

Na análise dos LD, vimos que a coleção não trabalha com a mudança linguística e fala de variação de maneira superficial. Não há referência às variedades regionais e poucos são os exercícios que viabilizam a reflexão sobre a língua em sua pluralidade.

A partir da análise dos livros e dos resultados da pesquisa, ainda que preliminar, ensejamos contribuir, por socializar os resultados de nossa análise, para que os professores tomem consciência da lacuna de livros didáticos quanto à abordagem do fenômeno “variação linguística” e possam preencher esse espaço vazio, contribuindo, assim, para tornarem seus alunos mais críticos, não preconceituosos em relação às variedades da língua.

Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, V.1, 9ªed., rev., p. 23-50, 2012.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 17ªed., 1ª reim. 2012.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*: Brasília: MEC/SEB, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística (parte II). In: MUSSALLIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, Vol.1, p.51-83, 2012.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: ática, Vol.1, 2010.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: ática, Vol.2, 2010.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: ática, Vol.3, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: FORMAS DE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS

Guilherme Arruda do Egito¹ (UFCG)

Resumo: Este artigo objetiva 1) identificar os recursos tecnológicos utilizados em atividades em três coleções de livros didáticos do ensino fundamental e 2) verificar a forma de utilização desses recursos em relação ao tipo de atividade proposta. A pesquisa se insere nos pressupostos quantitativo-qualitativos da Linguística Aplicada e é do tipo documental. Para isso, nos embasamos em contribuições teóricas sobre tecnologia e ensino de língua (KENSKI, 2003; ROJO, 2013; VERASZTO, 2004). Através dessa pesquisa, verificamos que os recursos tecnológicos mais recorrentes, livro e computador, são indispensáveis, sobretudo, para a realização de atividades de leitura.

Palavras-chave: Tecnologias; Língua Portuguesa; Livro Didático.

Résumé: Cet article vise à 1) identifier les ressources technologiques utilisées dans les activités de trois collections de manuels scolaires de l'école élémentaire et 2) vérifier la manière d'utilisation de ces ressources en fonction du type d'activité proposée. Cette recherche s'inscrit dans le cadre des procédures quantitatives et qualitatives de la Linguistique Appliquée en tant qu'une recherche documentaire. Pour cela, nous nous appuyons sur les apports théoriques sur la technologie et l'enseignement des langues (KENSKI, 2003; ROJO, 2013; VERASZTO, 2004). Nous avons constaté que les ressources technologiques les plus fréquents, à savoir le livre et l'ordinateur, sont indispensables, surtout pour le développement des activités de lecture.

Mots-clés: Technologie; Langue Portugaise; Manuels.

1. Aluno da Universidade Federal de Campina Grande e bolsista PIBIC/CNPq/UFCG. Este trabalho integra parte das discussões realizadas durante o projeto de pesquisa *Formas de utilização de tecnologias em livros didáticos de língua portuguesa* (2013/2014), como dito na seção introdução deste trabalho, desenvolvido no âmbito das atividades do grupo de pesquisas Teorias da Linguagem e Ensino, sob orientação do Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

Introdução

Este trabalho foi produzido a partir da investigação proposta no projeto de pesquisa PIBIC/CNPq/UFMG 2013-2014 *Formas de utilização de tecnologias em livros didáticos de língua portuguesa* e tem como finalidade apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida.

Para isso, a questão de pesquisa proposta nesse trabalho é: Que recursos ou instrumentos midiáticos e digitais são mobilizados em Livros Didáticos de Português (doravante, LDP) e de que forma essa mobilização ocorre? Tendo em vista responder a essa questão, dois objetivos específicos guiaram as ações de pesquisa: 1) identificar em LDP, utilizados em escolas públicas da educação básica, os recursos tecnológicos utilizados em atividades destinadas aos alunos e 2) verificar a forma de utilização desses recursos ou instrumentos em relação ao tipo de atividade proposta ao aluno.

O interesse por esse estudo justifica-se por refletir sobre materiais que são de interesse do professor em atuação na educação básica e do professor formador no ensino superior, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado em torno das noções de tecnologia, recursos tecnológicos e LDP.

Para esse trabalho, os dados foram identificados em três coleções de LDP dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, por considerar-se que esse é o nível de ensino responsável por desenvolver nos alunos as habilidades e capacidades necessárias para a efetiva participação nas diversas práticas de leitura e produção textual (escolares e não escolares) de que participarão ao longo da vida. Tais coleções que constituem o *corpus* desse trabalho foram recomendadas pelo guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) nos anos de 2011 e 2014 e utilizadas em escolas públicas da educação básica de Campina Grande-PB.

Quanto à organização, esse trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, descrevemos os aspectos

metodológicos da pesquisa; na segunda, explicitamos os princípios teóricos adotados; na terceira, apresentamos a análise do *corpus* e na quarta parte fizemos as considerações finais desse trabalho.

Metodologia

De acordo com o objeto selecionado e a atividade realizada, nossa pesquisa está inserida na Linguística Aplicada por estudar usos da linguagem em contexto escolar. Isso envolve uma pesquisa de natureza quantitativo-qualitativa do tipo descritivo-interpretativista. Trata-se de um estudo cujo “nível de análise permite identificar as características dos fenômenos, possibilitando, também, a ordenação e a classificação destes” (RICHARDSON, 2008, p.71). No caso desta pesquisa, foram descritos os recursos tecnológicos presentes nos LDP e a forma de utilização desses. Nossos dados são de natureza documental, visto que o LDP é um documento oficial de ensino legitimado pelo Ministério da Educação (MEC) através das avaliações do PNLD.

Em relação ao *corpus*, cada volume da Coleção A apresenta dez unidades. Cada unidade possui um eixo temático que orienta a apresentação dos textos em diversas seções. As mais frequentes são *Construindo e reconstruindo os sentidos do texto*, *Leia mais*, *Estudo da língua: reflexão e uso*, *O tecido do texto*, *Sugestões e Trabalhando com o texto*.

Na Coleção B, cada volume tem a presença de doze capítulos distribuídos ao longo de oito módulos temáticos. Cada capítulo apresenta geralmente dois textos principais que guiarão o conteúdo com as seções *Hora do texto*, *Gramática no texto* e *A linguagem dos textos*, precedidos pela abertura do capítulo *Para começar*.

Semelhantemente às coleções anteriores, a Coleção C também apresenta sua sistematização hierárquica. Cada volume é composto por quatro unidades temáticas e cada unidade comporta dois capítulos. Nesses

capítulos temos as seções *Interpretação do texto*, *Prática de oralidade*, *Outras linguagens*, *Língua: usos e reflexão*, entre outros. Ao final de cada exemplar, temos as seções *Unidade suplementar* e *Projeto de leitura*.

Fundamentação teórica

Tecnologia: definição

A história e a identidade do ser humano têm início com a história das técnicas, através da necessidade do homem de utilizar objetos para a realização de determinadas tarefas que foram surgindo de acordo com a complexidade das sociedades (VERASZTO et al, 2008). Isso significa dizer que as técnicas produzidas pelo homem deram início a uma série de evoluções na capacidade de realizar suas atividades e modificaram sua forma de pensar e agir através da tecnologia disponível em determinado momento histórico.

De acordo com Veraszto (2004, p. 23-25), as palavras técnica e tecnologia têm origem comum na palavra grega *techné*. O significado original desse termo advém das variáveis dos verbos gregos *teuchô* e *tictein*, que significam fabricar, produzir, construir. Uma dessas variáveis é *teuchos* e significa ferramenta, instrumento. A palavra tecnologia advém da junção do termo tecno, do grego *techné*, que é saber fazer, e logia, do grego *logus*, que é razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001), “o estudo da técnica e da própria atividade do modificar, do transformar, do agir” (VERASZTO et al, 2008, p. 62) na sociedade.

A avaliação a esse respeito indica que tecnologia é um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo

de atividade” (KENSKI, 2003, p. 24) realizado pelo homem para satisfazer suas necessidades e interesses pessoais e coletivos.

Por esse motivo, Kenski (Op. cit.) mostra que a tecnologia está integrada à sociedade e presente na realização de ações corriqueiras, como dormir, comer, trabalhar, entre outras. Por estar tão presente no nosso dia a dia, a maioria das pessoas já não a percebe mais como tecnologia, como é o caso de talheres, pratos, panelas e fogões, que foram pensados, planejados e organizados para a realização de atividades referentes à alimentação.

Dessa forma, o termo tecnologia é compreendido, a grosso modo, como todo e qualquer avanço em conhecimentos e desenvolvimento de objetos e técnicas que apresentem mais facilidades na vida das pessoas. Ela é “produto de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 2005, p. 22) e está em constante aperfeiçoamento, uma vez que adquire novos significados, de acordo com o nível de complexidade e exigência advindos do homem.

Isso significa dizer que a tecnologia é pensada em função das novas demandas e exigências sociais que acabam modificando um conjunto de costumes e valores da nossa cultura. Apesar de fazer parte dos produtos que nos cercam, a tecnologia não é apenas o resultado e o produto, mas a concepção e o conhecimento que está por trás desse artefato (VERASZTO et al, 2004, p. 77).

Apresentada essa definição do que é tecnologia, convém dizer que esse termo abrange um campo mais específico que são as Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TIC) que contribuem para propagar informações em todo o mundo. O jornal, o rádio, a televisão, a revista e a internet são exemplos dessas tecnologias que facilitam a comunicação e a propagação de informações para a maior quantidade de pessoas ao mesmo tempo. Por isso, esses veículos também são chamados de mídias (SANTAELLA, 2002).

De acordo com Dieuzeide (*apud* Veraszto, 2004, p. 37), as TIC são

[...] o conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a micro-informática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizadas pela interatividade. As novas tecnologias associadas às telecomunicações estariam abrindo ao educador um novo universo de possibilidades. O conceito de “novo” reside na possibilidade de constante renovação que certas tecnologias engendram, unidas à grande capacidade de armazenamento de dados e à possibilidade de manipulação imediata (Dieuzeide *apud* Veraszto, 2004, p. 37).

Lévy (2005, p. 171), ao comentar o novo papel do professor, traz a noção da *aprendizagem cooperativa*, citando os novos *campi* virtuais, nos quais os “professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas.”

Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2005, p. 172).

Isso significa que as novas tecnologias proporcionaram novas formas e cenários de aprendizagem e alteraram o que antes era um quadro fixo das posições dos sujeitos professor e aluno na sala de aula tornando-se reversíveis no quadro de ensino-aprendizagem da atualidade. Ou seja, o professor que antes tinha apenas a missão de ensinar e o aluno a de apenas aprender, com as TIC assumem mais recentemente o papel de buscar o

conteúdo e o professor, além disso, torna-se o mediador, incentivador e orientador no processo de aprendizagem.

Essas novas tecnologias têm um poder enorme quando adentram no espaço didático e por isso é necessário que se discuta sobre algumas questões, como “Que tipo de aluno vai ter acesso a esses meios? Com que finalidade? Ensinar computação ou ensinar com o auxílio do computador? Que alterações curriculares acarretarão essas transformações? Que formação será necessária aos professores que vão atuar com os novos meios?” (KENSKI, 2003, p. 75).

Tecnologia e Ensino de Língua Portuguesa

Em contexto de ensino de Língua Materna, sabemos que os mais recentes recursos tecnológicos têm propiciado o surgimento exorbitante de capacidades e habilidades de uso da língua, quer seja através do surgimento de novos gêneros (como os *blogs*, e conseqüentemente de novas práticas sociais que se instauram durante o evento comunicativo), quer seja através de novas formas de utilização do velho (o e-mail consiste e apresenta em grande parte de sua configuração características do gênero carta). Por esse motivo, diversos estudos, entre eles os dos novos letramentos, têm enfatizado a necessidade de o indivíduo dominar um conjunto de competências, habilidades e raciocínios específicos a fim de capacitá-lo o mais rápido possível para este momento em que ele está cada vez mais cercado pela funcionalidade do ambiente digital.

Nesse contexto, os participantes do processo didático se deparam com a noção de letramento digital. O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizá-la (cf. VALENTE, 2007, p. 41) nas diversas práticas de leitura e escrita da atualidade.

De acordo com Rojo (2013, p. 08),

se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto [...] (ROJO, 2013, p. 08).

Dito de outro modo, o que se compreende, a partir desse posicionamento, é que o trabalho com leitura e escrita incorporam práticas sociais que devem ser trabalhadas com os alunos para que eles desenvolvam competências e habilidades com o uso da língua, promovendo “uma reinserção do objeto de ensino em redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI *apud* PINHEIRO, 2009, p. 208). Cabe ao LDP, por exemplo, propor atividades que mobilizem práticas de leitura e escrita que circulem na sociedade e que incorporem os avanços da tecnologia.

O Livro Didático de Português

Entre os diversos recursos tecnológicos² utilizados para o ensino, o LDP tem um importante papel no desenvolvimento educacional dos alunos, pois esse instrumento, além de ser a “primeira plataforma de ensino a distância” (CORTELLA, 2014, p. 52), representa, para a maioria dos professores, o único recurso de ensino.

2. Estamos entendendo por recursos tecnológicos os “produtos da tecnologia, qualquer objeto criado para facilitar o trabalho humano. Portanto, a roda, o machado, utensílios domésticos, televisão, telefone, trator, relógio, são recursos tecnológicos, assim como motores, engrenagens, turbinas, cabos e satélites” (PCN, 1998, p. 135).

Retomando o conceito de tecnologia apresentado neste trabalho, entendemos que o LD é um recurso tecnológico porque ele é produto de uma sociedade e de uma cultura elaborado em função de exigências sociais e que se presta a um uso, atendendo às necessidades individuais e coletivas de determinado público.

Com o objetivo de assegurar que o LDP seja adequado ao aluno, o MEC realiza um levantamento de todos os LDP destinados aos anos finais do ensino fundamental recomendando-os (ou não) com o objetivo de promover a proficiência dos alunos, seja em usos cotidianos da oralidade seja em leitura e em produção de textos. Além disso, é necessário que suas atividades propostas colaborem efetivamente para o desenvolvimento da linguagem dos alunos (BRASIL, 1997), explorando os mais diversos gêneros orais e escritos adequados a situações comunicativas diversificadas e orientando a construção desses gêneros, entre outras recomendações³.

Além desse programa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) exercem uma forte influência sob o LDP. Especificamente em Língua Portuguesa, os PCN (1997) percebem a linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva que se apresenta sob o enfoque da perspectiva sociointeracionista. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística em que as múltiplas formas de linguagem se inscrevem na comunidade através das práticas de fala, escrita, leitura e escuta de textos nos mais diversos suportes em que circulam.

3. Foi de fundamental importância para nosso referencial teórico as reflexões apresentadas no mini-curso *Blog pedagógico e o Livro Didático na Educação Básica*, realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2013 na UFCG, com duração de 45 horas/aula, ministrado pelos professores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva.

Análise dos dados

Tendo em vista nossa questão de pesquisa, foi necessária, em um primeiro momento, a realização de um levantamento quantitativo de todos os recursos tecnológicos que estão presentes nas três coleções de LDP selecionadas. Tal levantamento resultou na tabela abaixo que apresenta os recursos mais recorrentes nos LDP.

Tabela 1. Recursos mais recorrentes nos LDP.

Coleção/ recurso	Coleção A	Coleção B	Coleção C
Livro	115	176	96
Computador	99	147	184

Como resultado, constatamos que o uso da tecnologia gráfica é predominante, representada pela utilização de livros como suporte principal, para mobilização de textos escritos, integrais ou fragmentos, de diversos gêneros. O computador aparece em segundo lugar principalmente como recurso para consulta e buscas na *web*. Quanto à mobilização desses recursos, constatamos que, de forma geral, eles se destinam, na maioria das vezes, para as atividades de leitura a serem realizadas pelo aluno.

Para essa análise, convém dizer que os recursos mobilizados nos LDP são classificados em dois paradigmas: o grafocêntrico ou o multimodal. Agrupamos o *corpus* dessa forma para sistematizar melhor os dados coletados e para focalizar a nossa atenção no momento para o escrito (grafocêntrico) ou para o escrito associado a imagens ou recursos expressivos semelhantes (multimodal).

Os equipamentos ou recursos tecnológicos encontrados na Coleção A (DELMANTO e CASTRO, 2009) foram livros, computador, câmera, DVD, CD, aparelho de som, papel e caneta além dos recursos midiáticos jornal, revista e televisão.

Nessa coleção notamos que a presença dos recursos tecnológicos centrados no paradigma grafocêntrico são indiscutivelmente predominantes em toda a coleção, exceto no volume do 8º ano. Esses recursos tecnológicos são, na maioria das vezes, livros pedagógicos, infanto-juvenis ou de qualquer outra ordem em que encontramos, de maneira muito genérica, recortes de textos expositivos, contos, verbetes e poemas destinados à leitura, comparação, interpretação e análise pelo aluno.

Esse recurso tecnológico, o livro, é mencionado diversas vezes na seção “Sugestões” e aparece 29 vezes em todo o volume do 6º ano (tendência também verificada no volume do 7º ano, com uma frequência de 34 vezes em todo o livro), sendo o recurso tecnológico mais recorrente neste paradigma. Percebe-se que, no LDP do 6º ano, e em toda a coleção de maneira geral, há recorrência (ou preza-se por isso) sob o escopo do eixo de ensino da leitura, focando o domínio da competência comunicativa do aluno.

O terceiro volume da *Coleção A*, que corresponde ao 8º ano, mostra uma recorrência de trechos de notícias, reportagens e livros, correspondendo à mobilização dos recursos midiático-tecnológicos jornal e livro, somando 30 aparições em todo o volume. Esse volume do 8º ano apresenta ainda uma grande diversidade de gêneros textuais, como diário, carta e depoimento, todos apresentados uma única vez e que fazem menção aos recursos tecnológicos papel e caneta.

O volume do 9º ano, que mantém a regularidade da coleção junto aos 6º e 7º anos em relação à sobreposição da presença de recursos tecnológicos com foco na escrita, destaca a presença de vários trechos de poemas em seu volume retirados geralmente de antologias (portanto,

livros) e que tiveram 26 aparições, como podemos perceber no exemplo a seguir.

Figura 1. DELMANTO e CASTRO (2009, p. 47 – 9º ano)

Agora observe um trecho do *Poema do milho*, de Cora Coralina:

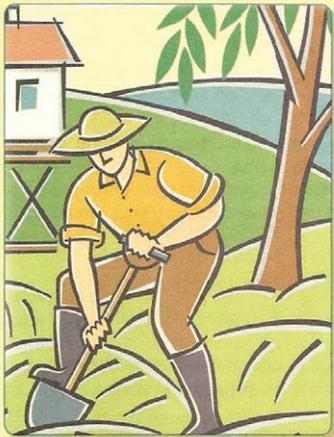
(...)

Planta com fé religiosa.
Planta sozinho, silencioso.
Cava e planta.
Gestos pretéritos, imemoriais.
Oferta remota, patriarcal.
Liturgia milenária.
Ritual de paz.

Em qualquer parte da Terra
um homem estará sempre plantando,
recriando a Vida.
Recomeçando o Mundo.

(...)

(Cora Coralina. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 17. ed. São Paulo, Global, 1993. p. 167.)



The illustration shows a man wearing a yellow shirt, brown pants, and a wide-brimmed hat, working in a field. He is using a tool, possibly a hoe or shovel, to work the soil. In the background, there is a simple house with a red roof and a large tree with green leaves. The scene is set in a rural landscape with rolling hills.

Em relação aos recursos tecnológicos centrados no paradigma multimodal presentes na coleção, destaca-se a grande frequência das fotografias, registrada 43 vezes no livro do 8º ano⁴, que auxiliam na compreensão de atividades de leitura, seguida pelas ilustrações/figuras, produzidas através do computador e que são apresentadas 24 vezes. Ao final de cada capítulo, a seção ‘sugestões’ traz algumas referências de filmes

4. O LDP do 8º ano foi escolhido por ser considerado o mais representativo de todo o *corpus*, constituindo apenas uma amostragem de toda a *Coleção A* em relação ao paradigma multimodal.

(DVD), sites e livros para o aluno-leitor abordando temáticas diversas relacionadas ao conteúdo, retomando o que foi visto durante o capítulo. Tais sugestões, nesse volume, têm a seguinte ocorrência: 08 menções a filmes e 39 indicações de sites, estes registrados também durante a apresentação do capítulo e não apenas na seção 'Sugestões'.

Ainda é registrado no volume do 8º ano o recurso chat, CD e e-mail, ainda que de forma pouco frequente. Esse material implica no uso dos recursos computador e aparelho de som.

A *Coleção B* (TERRA e CAVALLETE, 2009) também demonstra que os recursos tecnológicos centrados no paradigma grafocêntrico são os mais recorrentes na coleção. Em toda a coleção identificou-se os mesmos recursos tecnológicos encontrados na coleção anterior, a saber: o livro, o computador, a fotografia, o CD e o DVD, além dos recursos midiáticos revista, televisão, jornal e internet.

Esses recursos no paradigma grafocêntrico, na maioria das vezes, são recortes de outros livros, como textos informativos e expositivos, pequenas biografias, além de trechos de diversas publicações nos mais variados gêneros textuais que remetem ao recurso livro, como visto nos volumes dos 6º e 7º anos.

O volume do 7º ano demonstra a presença de alguns gêneros textuais que implicam no uso de algum recurso tecnológico para a sua veiculação e construção. Constatou-se, por exemplo, que a carta do leitor foi apresentada 05 vezes; o editorial e a carta comercial, uma única vez. O LDP do 6º ano registrou a crônica, a manchete, o cordel, o horóscopo e o depoimento, todos de uma só vez. Percebe-se nitidamente o uso do computador como recurso que orienta e encaminha a circulação dos gêneros mostrados, além da presença de outros recursos, como a revista.

No volume do 8º ano, ainda com ênfase em livros como recurso tecnológico, verifica-se um destaque para a presença de citações, textos informativo-expositivos e poemas que apareceram 211, 80 e 28 vezes,

respectivamente. Tais recortes, que foram os mais frequentes no 8º ano, com exceção dos poemas, também foram os mais recorrentes no volume do 9º ano, aparecendo 148 e 54 vezes. Dessa forma, o que se verifica a partir desse levantamento é que os recursos tecnológicos, ao propiciarem a circulação desse material, também contribuem para a compreensão, análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, contribuindo para a formação de um leitor proficiente e crítico⁵, como constatado na coleção anterior.

Em relação aos recursos tecnológicos centrados no eixo multimodal, destaca-se a grande frequência das fotografias, capturadas através de câmeras digitais, registradas 93 vezes no volume do 8º ano⁶, além de ilustrações e tirinhas que apareceram 131 e 22 vezes, que circulam geralmente em jornais e revistas, prestando-se ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, como propõem os PCN (1997).

Nesse volume, ainda é registrada a presença dos recursos livro, DVD e CD que apareceram em dois momentos no LDP: 26 vezes durante a apresentação do conteúdo/capítulos do exemplar e 15 vezes na seção *Para saber mais*. As indicações de sites, filmes ou documentários também apareceram 25, 03 e 04 vezes, respectivamente, no primeiro momento, e 12, 04 e 08 no segundo momento. Os equipamentos recomendados para isso foram livros, televisão, DVD, CD e computador. Na figura abaixo podemos verificar o destaque dado aos recursos livro e DVD.

5. De acordo com Kleiman (1989), leitor crítico é aquele que além da utilização dos conhecimentos necessários a uma leitura proficiente (leitor proficiente), percebe, através de marcas linguísticas, as opiniões expressas pelo autor e pode se posicionar em relação a elas.

6. O LDP do 8º ano foi escolhido por ser considerado o mais representativo de todo o *corpus*, constituindo apenas uma amostragem de toda a *Coleção B* em relação ao paradigma multimodal.

Figura 2. TERRA e CAVALLETE (2009, p. 233 – 7º ano)

Para saber mais

Para cada capítulo deste volume, fizemos indicações de leituras, sites e filmes a fim de que você possa se aprofundar nos assuntos de seu interesse. Você poderá, também, escolher a linguagem que mais lhe agrada. Para isso, oferecemos uma lista com indicações, acompanhadas de algumas informações.

Se desejar ler os livros, assistir aos filmes ou acessar os sites indicados, converse com seu professor, organize-se com seus colegas, visite bibliotecas – da escola, do bairro ou da cidade –, centros culturais... o que estiver ao seu alcance. Mas não abra mão do seu direito de conhecer mais!

LEGENDA





Indicação de livro(s)

Indicação de site(s)

Indicação de filme(s)

MÓDULO 1

Capítulo 1: Artes e espetáculos populares (página 10)

Tenê de Casa Branca

TEATRO PARA QUEM NUNCA FEZ TEATRO

A linguagem do teatro

 CASA BRANCA, Tenê de. *Teatro para quem nunca fez teatro*. São Paulo: Global, 2007.

A obra é uma introdução ao mundo maravilhoso do teatro. Aborda os principais elementos que compõem o espetáculo teatral: uma breve história do teatro, o papel desempenhado por atores, diretores e produtores, o teatro brasileiro e dicas de como montar um texto.

FESTAS E TRADIÇÕES

A PEDRA DO REINO

LUIZ FERNANDO CARVALHO

Cultura popular brasileira

 SANTA ROSA, Nereide Schilaro. *Festas e tradições*. São Paulo: Moderna, 2001.

Neste livro, você conhecerá algumas festas e tradições brasileiras, como o maracatu, o carnaval e a congada, entre outras manifestações populares. O texto é ilustrado por obras de arte de diferentes artistas plásticos inspirados pela temática "festas e tradições".

A PEDRA DO REINO

 *A pedra do reino*. Direção de Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Microservice [Som Livre], 2007. [276 min].

Em *A pedra do reino*, Ariano Suassuna conta a história de um personagem, Pedro Diniz Ferreira Quaderna, que corre o sertão para revelar suas memórias, principalmente aquelas que envolvem sua prisão, ocorrida durante o período do Estado Novo (1937-1945). Na cadeia, Quaderna tenta convencer os poderosos de que descende de gente de "sangue real", e por isso merece ser reconhecido.

DITOS POPULARES

A CASA DA MÃE JOANA

Curiosidades sobre a nossa língua

 MATTOS, Amir. *Ditos populares: frases peculiares de nossa língua*. São Paulo: Leitura, 2001.

Com muito bom humor, o livro traz variadas curiosidades sobre os ditos populares mais conhecidos da língua portuguesa.

 PIMENTA, Reinaldo. *A casa da mãe Joana*. São Paulo: Campus, 2002.

A casa da mãe Joana é uma coleção de origens curiosas de palavras e termos utilizados no cotidiano. De forma leve e bem-humorada, o livro tem como objetivo divertir informando.

Observando a *Coleção C* (BORGATTO *et al*, 2012), os equipamentos utilizados ou mobilizados para a realização de atividades foram livros, computador, fotografias, aparelho de som, CD, DVD e os recursos midiáticos jornal, revista, televisão e internet.

Verifica-se que, assim como as coleções anteriores, a sobreposição dos recursos tecnológicos do paradigma grafocêntrico em relação àqueles do paradigma multimidiático é bastante predominante e notável. Dentro do primeiro paradigma verifica-se que, nessa coleção, é preponderante a presença de vários recortes (fragmentos) de livros que aparecem muitas vezes em cada um dos quatro volumes da coleção. O uso ou menção a livros torna-se essencial para apresentação, produção e circulação desse material de leitura que é trabalhado em exercícios de verificação de aprendizagem ou serve para que o aluno reflita sobre a apresentação de algum assunto e depois discuta com os colegas em sala de aula.

Em outro momento do LDP do 7º ano, o computador é recomendado para a elaboração de um jornal que será produzido pelos alunos, pois facilitará a impressão, a reprodução e a circulação do jornal na classe. Para isso, temos uma atividade de leitura subjacente à produção escrita do jornal, pois, para a elaboração dele, é preciso que os alunos conheçam tal mídia, ou seja, realizem atividades de leitura e análise do objeto de estudo para em seguida ter início a produção. Nesse caso, o computador, além de proporcionar o trabalho em grupo com os alunos, oferece possibilidades de os alunos desenvolverem suas habilidades de criação e solução de prováveis problemas durante a edição do jornal.

Figura 3. BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI (2012, p. 161 – 7º ano)

O jornal da sala

1. Leiam as notícias produzidas.
2. Agrupem as notícias de acordo com o tipo de assunto: notícias policiais, sociais, internacionais, locais, científicas, esportivas...
3. Tragam folhas de papel pardo para a sala de aula.
4. Planejem a distribuição das notícias no espaço das folhas de papel pardo, de acordo com os agrupamentos feitos.
5. Escolham um nome para o jornal e para cada uma das seções.
6. Datem o jornal e numerem as folhas na sequência em que devem ser lidas.
7. Montem em um espaço comum da escola um painel com os jornais elaborados, para que todos possam ficar informados sobre as notícias produzidas.
8. Caso a escola disponha de laboratório de informática, vocês poderão montar o jornal diretamente no computador. Isso facilitará a impressão, a reprodução e a circulação do jornal na classe.

Em relação aos recursos tecnológicos centrados no paradigma multimodal mobilizados na *Coleção C*, destaca-se a grande frequência das fotografias que aparecem 121 vezes no volume do 7º ano⁷ auxiliando na compreensão de um texto verbal apresentado anteriormente. Entre os materiais que não obtiveram ampla visualização estão os HQs e recomendações de áudio que apareceram 03 vezes cada um e fazem menção aos recursos revista e CD.

Realizado esse detalhado trabalho de verificação dos recursos tecnológicos utilizados ou mobilizados nos dados em análise, entendemos que o uso desses equipamentos são necessários para a realização de atividades propostas pelo LDP porque contempla as diversas linguagens, códigos e tecnologias a que o leitor está submerso e que precisa

7. O LDP do 7º ano foi escolhido por ser considerado o mais representativo de todo o *corpus*, constituindo apenas uma amostragem de toda a *Coleção C* em relação às outras mídias.

compreender neste momento histórico em que a oferta e aplicação desse aparato tecnológico amplia-se significativamente na sociedade, dando origem a novas maneiras de se comunicar e se expressar, contribuindo para a formação de um leitor crítico.

Através dessa investigação, percebemos que as formas de utilização desses recursos tecnológicos estiveram centradas principalmente na prática de leitura e depois na prática de produção de textos, envolvendo também análise linguística. Verificamos também que há uma certa regularidade dentro dos paradigmas grafocêntrico e multimodal: o primeiro esteve quase sempre centrado na prática de leitura, enquanto que o segundo na prática de produção de textos, assinalando-se evidentemente os eventuais destaques. Reforçamos que essa categorização em paradigmas teve um fim meramente didático, para sistematizar melhor nosso *corpus*, o que não significa que eles estejam separados, indissociados no LDP.

Dada essa configuração, pode-se apreender, ainda, de maneira geral, que todo o *corpus* configurou-se em torno de três tendências propiciadas pelos recursos tecnológicos: compreensão de textos, e não mera decodificação; aplicação de conceitos a situações práticas e a temas atuais, existindo grande relevância de temáticas e do contexto situacional em que está envolvido o aluno; e, por fim, questões interdisciplinares.

Considerações finais

A análise nos permitiu perceber como as tecnologias ou recursos tecnológicos utilizados ou mobilizados para a realização de atividades, dos mais convencionais (livros impressos) até os mais modernos (simbolizados pelo computador), contribuem para o ensino de língua portuguesa já que eles proporcionam a circulação de diferentes linguagens, tecnologias e códigos. Entretanto, eles não devem ser pensados como recurso único para resolver todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas,

tampouco deve-se inferiorizar o uso dos materiais tradicionais, como o lápis, o papel, a caneta ou até mesmo o livro didático, que exercem um papel importante no processo de ensino.

Como forma de refletir sobre alguns questionamentos feitos por Kenski (2003), apresentados na nossa fundamentação teórica, destacamos que a escola deve explorar formas seletivas e críticas de se relacionar com o universo de informação e conhecimento a que os alunos têm acesso. Isso implica aprendizagem contínua e autonomia na (re)construção do conhecimento, contemplando a realidade social dos alunos, e, ao mesmo tempo, voltando-se para um cenário global no qual estamos inseridos.

Voltando o nosso olhar para a análise, verificamos que a forma de utilização dos livros e computadores, enquanto recursos tecnológicos, ocorre, na grande maioria das vezes, em atividades de leitura. Esse resultado nos impulsiona para uma nova fase de pesquisa sobre as reais possibilidades de inclusão e utilização de outros recursos tecnológicos nas práticas escolares da educação básica.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Projeto teláris: português*. São Paulo: Ática, 2012.

CORTELLA, M. S. Paradigmas da tecnologia e a distração. In: _____. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. *Português: ideias e linguagens*. 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 5. ed. 2005. Título original: *Cyberculture*. Éditions Odile Jacob, 1997.
- PINHEIRO, P. A. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, C. A. D.; SANCHES, C. G.; SILVA, D. et al. O movimento ciência, tecnologia e sociedade e o ensino tecnológico: uma revisão bibliográfica. *Atas do XV Congresso Brasileiro de Engenharia Mecânica (COBEM)*. Águas de Lindoia – SP (22 a 26/11/99). ABCM e UNICAMP [CD-ROM]: Acrobat Reader, 2000.
- SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto radix: português*. São Paulo: Scipione, 2009.
- THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-87.
- VALENTE, A. C. *Internet na escola: caderno do capacitador*. São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível em: http://www.educarede.info/rededecapacitacao/caderno/caderno_capacitador.pdf.

VERASZTO, E. V. Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. 2004. 184 f. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. São Paulo: Prisma, 2008.

LE MANUEL ALTER EGO A1 : UN REGARD PÉDAGOGIQUE SUR LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET L'APPROCHE ACTIONNELLE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

Jaqueline Oliveira Rocha dos Santos¹ (UFPE)

Résumé: Cet article vise à étudier l'utilisation de documents authentiques dans le manuel d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) « Alter Ego A1 » (2006). Le but de cette étude est de comprendre, à partir de l'approche pédagogique proposée par le manuel, quels sont les documents authentiques les plus utilisés, leurs avantages et inconvénients. Les théoriciens de la didactique de langues Christian Puren (2013), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003) sont à la base de nos réflexions pédagogiques.

Mots-clés: documents authentiques, manuel de langue étrangère, didactique.

Resumo: O presente artigo propõe-se a investigar o uso dos documentos autênticos no manual de ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) "Alter Ego A1" (2006). O objetivo desse estudo é, a partir da perspectiva usada no manual, compreender quais são os documentos autênticos utilizados, seus benefícios e desvantagens. Os teóricos Christian Puren (2013), Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2003) embasarão nossas reflexões didáticas.

Palavras-chave: documentos autênticos, manual de língua estrangeira, didática.

1. Étudiante du cours Lettre-Français de l'UFPE. Ce travail est le résultat du laboratoire de recherche LENUFLE (LEttrisme NUMérique du Français Langue Étrangère), sous la direction des enseignants-chercheurs, Joice Armani Galli et Simone Aubin.

I. Introduction

La pluralité de situations vécues dans le quotidien d'une société favorise la production de divers documents: lettres, mails, billets d'avion, publicités, films, feuillets, chansons, podcast, etc. sont quelques-uns de nombreux documents qui font partie de la vie quotidienne, culturelle, multimédia ou professionnelle d'une civilisation.

Ces documents provenant d'autres pays deviennent source de connaissance les plus variées d'apprentissage culturel. Il s'agit donc d'outils qui peuvent favoriser le développement de compétences communicatives pour l'enseignement d'une Langue Etrangère (désormais LE). Pour certains, ces outils perdent leur caractère 'authentique', puisqu'ils sont modifiés pour construire des savoirs didactiques spécifiques. Toutefois, l'authenticité de ces documents continue présente dans le sens où elle est le résultat d'un contexte qui leur porte de significations, d'où la nomenclature « documents authentiques », employée dans le Français Langue Étrangère (FLE) et du Français Langue Seconde (FLS).

Le présent travail a pour but d'analyser ce type de documents à travers le manuel « Alter Ego A1 » (2006), afin de comprendre son emploi et sa fréquence. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le manuel, pour réfléchir sur sa structure, puis nous aborderons l'approche didactique utilisée dans le livre, en essayant de comprendre comment elle est mise en place de manière générale. Enfin, nous allons analyser quels sont les points forts de cette méthode de langue. Concernant le cadre théorique, nous nous penchons sur la base d'études de Christian Puren (2013), Circurel (2011), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003). D'après Puren, les documents authentiques sont importants pour l'enseignement-apprentissage d'une LE, parce qu'ils permettent « d'entrer dans la complexité des cultures étrangères, [...] et maintenir l'intérêt des apprenants » (2013, p. 2). Il faut souligner que ces documents datent de la Méthodologie Structural-

Global-Audio-Visuelle (SGAV), qui cherchait à concilier l'apprentissage de la langue et de la civilisation. Actuellement, ces documents authentiques peuvent être trouvés dans les salles de classes, dans les manuels et être exploités selon les objectifs et les niveaux de communication. Ce matériel permet, ainsi, la construction des savoirs par le biais de matériaux riches, variés et d'accès facile à travers les nouvelles technologies. Celles-ci permettent « précisément de diversifier les stratégies individuelles et de multiplier les occasions de les mettre en oeuvre » (PUREN, 2011, p. 3). De nos jours, les TICE (Technologies pour l'Information et Communication dans l'Enseignement) sont exploitées par ce manuel afin de faire diversifier l'enseignement-apprentissage, en le rendant plus moderne, par rapport aux médias du XXème siècle, envisagées par la SGAV.

2. Présentation globale : « Alter Ego A1 »

Le manuel « Alter Ego - méthode de français A1 » a été publié en 2006 par Hachette, sous la direction d'Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique M. Kiziriam, Béatrix Sampsonis et Monique Waendendries. Ceux-ci sont des professeurs-formateurs à l'Alliance française de Paris.

Ce livre didactique a été élaboré à partir des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Il a donc été organisé en cinq niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et il est destiné aux grands adolescents et adultes. Le niveau choisi pour ce travail, c'est-à-dire, A1, rend compte d'un parcours de 120 heures d'activités. Celles-ci ont été développées à travers l'Approche Actionnelle (AA) qui a pour but d'amener les apprenants à acquérir les compétences communicatives (compréhensions orale et écrite – CO/CE, expressions orale et écrite – EO/EE) en accomplissant des tâches. Il était nécessaire donc de produire des exercices en allant au-delà de la mise en pratique de la compétence linguistique, puisque le culturel donne également du sens au système

d'une langue. Ces objectifs font écho aux principes du CECR – apprendre, enseigner et évaluer –, en faisant de l'apprenant un acteur social. C'est pourquoi le CECR souligne que

l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent des compétences générales, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (2011, p. 15)

De plus, « Alter Ego » est structuré en neuf dossiers : 1. Les uns, les autres, 2. Ici, ailleurs, 3. Dis-moi qui tu es, 4. Une journée particulière, 5. Vie privée, vie publique, 6. Voyages, voyages, 7. C'est mon choix, 8. Pour le plaisir, 9. Lieux de vie, et le dossier final « Horizons, une ouverture sur le niveau suivant. ». A la fin du manuel, il y a la transcription des dialogues, un précis grammatical et un lexique multilingue. Chaque dossier est composé de trois leçons, deux pages de carnet de voyage qui mettent l'accent sur le culturel et l'interaction, en s'achevant par une fiche de réflexion, d'autoévaluation. Selon l'AA, perspective dont s'inscrit ce manuel, l'autoévaluation est mise en pratique, puisqu'« on assiste de plus en plus au transfert de la responsabilité évaluative de l'enseignant vers l'apprenant » (CUQ, 2014, p. 6). De plus, l'évaluation proposée par cette approche a des objectifs précis concernant l'apprenant, tels que :

vérifier sa progression, prendre conscience des acquis dont il dispose et des lacunes qui entravent ses compétences ou ses savoir-faire; il peut également avoir la possibilité d'exprimer ses difficultés et de comprendre ses erreurs. (CUQ, 2014, p.6)

En effet, le manuel offre un portfolio qui permet aux apprenants de comprendre et suivre leur apprentissage (il est disponible aussi de le trouver en version numérique), leur progrès et de se préparer aux certifications telles que le DELF A1, le CEFP I, le TCF ou le TEF.

D'ailleurs, la grammaire et le lexique sont travaillés par le biais de la démarche inductive, ce qui permet à l'évaluation de devenir encore plus pertinente. Celle-ci est du type formative, ce qui veut dire qu'elle regule l'apprentissage, puisqu'elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant elle est aussi sommative car elle se situe

à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de séances [...]. Elle fait le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation » (CUQ ; GRUCA, 2003, p. 210)

Elle a le but de faire le lien entre les objectifs d'apprentissage visés, ceux qui ont été définis à travers d'une analyse détaillée des besoins. Étant un instrument de compréhension et de contribution à l'appropriation d'une langue, elle constitue un acte formatif. De plus, les actes de paroles jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage. Enfin, la progression du manuel est en spirale pour amener les apprenants à développer les compétences communicatives.

3. L'approche actionnelle (AA) dans le manuel

Depuis les années soixante, cette approche est préconisée par les travaux du Conseil de l'Europe qui propose l'apprentissage de langues par l'action, c'est-à-dire, par la réalisation de tâches et par la pédagogie de projets. L'action est donc le point central, puisqu'elle suscite l'interaction

en salle de classe et stimule le développement des savoir-faire et savoir-être en LE. L'apprenant est donc perçu comme un acteur social en ayant des tâches à accomplir. Cela à partir des contextes, des circonstances et des environnements déjà prévus par le manuel.

De cette manière, les actes de parole « se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social que seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001, p. 15). Le manuel organise, parmi les questions de compréhension et production, des activités « actives ». La production de dialogues avec des jeux de rôles; la capacité de comprendre des affiches, des articles de journaux, magazines et la capacité de donner des informations sont à la base du concept pédagogique d'« Alter Ego AI ». Comme signale Puren (2011), la formation en langues et cultures d'un acteur social est la finalité de l'AA et les activités proposées par le manuel doivent mettre l'apprenant au centre de son parcours d'enseignement-apprentissage.

Ces tâches existent ainsi « dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, 2001, p.15). De plus, selon Cuq, les tâches proposés par « Alter Ego AI » peuvent être divisées en deux catégories : les « vraies tâches », celles plus proches de la vie des francophones, et les « tâches pédagogiques » qui sont fabriquées. « On parle alors de « tâches proches de l'authentique ou ludiques » (CUQ, 2014, p.5). Le manuel fait l'équilibre entre ces deux types de catégories pour motiver l'action en cours de français. Ainsi, la mise en place des documents authentiques dans ce manuel sert à faire apprendre la langue cible par le biais des concepts développés par le CECR.

L'« Alter Ego AI » propose donc diverses tâches, à l'instar de la consigne suivante :

Jouez la scène à deux : vous faites une inscription. Choisissez la situation : dans un club de sport, une bibliothèque, une école de musique, ou autre. L'employé(e) pose les questions et complète un formulaire d'inscription » (Alter Ego, dossier 1, leçon 2, exercice 16, p. 25).

Cet exercice situe les apprenants dans un contexte précis (une bibliothèque, une école de musique, etc), avec un objectif spécifique « faire une inscription », et des rôles déterminés « l'employé(e) », « le client ». C'est pourquoi cette tâche est comprise comme authentique, puisqu'elle est créée à partir des activités de la vie quotidienne francophone.

D'autres tâches plus simples font partie également du manuel, tels que les exercices suivants :

Exercice 8, page 55 :

Jouez la scène à deux : Vous participez à la soirée *rencontre.com* et vous faites connaissances.

Exercice 7, page 69 :

Vous témoignez vous aussi pour le magazine *Téléjournal*. Vous décrivez vos habitudes : vos différentes activités, vos horaires ; vous précisez quel type d'émission vous regardez la télévision et à quel moment de la journée.

Ce sont des tâches ludiques afin de faire une production orale ou écrite à partir d'une situation donnée pédagogiquement, d'un contexte établi par la consigne.

Il faut remarquer que cette mise en pratique de l'apprenant comme un acteur social lui fait associer sa capacité de « dire » et « faire » en LE. Cela dans une interaction communicationnelle qui porte du sens linguistique et culturel plus réels, c'est-à-dire, il s'agit d' « interaction sociale en vue

d'une tâche à réaliser et requiert l'utilisation du langage comme moyen d'interaction authentique dans la classe » (VANTHIER, 2009, p. 57). Apprendre une LE n'est donc plus simplement

acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. (CUQ ; GRUCA, 2003, p.197).

Ces tâches, qui mettent en évidence le rôle actif de l'apprenant, peuvent être trouvées dans ledit manuel avec des objectifs divers. Les objectifs de CO/CE sont présentes à travers de symboles qui permettent de montrer à l'apprenant quelle est la compétence que le manuel souhaite développer. Les tâches d'« l'Alter Ego AI » veulent ainsi préparer les apprenants à utiliser activement la langue cible pour se faire comprendre et comprendre. Pour ce fait, le manuel souligne que

Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques, dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducatif), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des stratégies de communication : interaction, médiation (2006, p. 3).

Celles-ci veulent stimuler l'action en salle de classe, en situant les apprenants aux divers contextes proposés par les tâches. Cette motivation met l'apprenant au centre de son autonomie, puisqu'il a la liberté d'agir, d'évoluer et de prendre conscience de sa capacité de produire et de comprendre en français. Le manuel a pour but d'inciter « de plus en plus

l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de son apprentissage, le comment et le pourquoi de ses progrès ou échecs et sur la manière de les optimiser » (CUQ, 2003, p.6). Dans ce sens, les documents authentiques jouent un rôle fondamental.

4. Les documents authentiques dans « Alter Ego »

Le manuel est organisé en ayant comme support d'enseignement de nombreux documents authentiques, il faut comprendre qu'en didactique des langues, l'authentique « est généralement associé à document et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communications réelles: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. (CUQ, 2003, p. 29).

Le support authentique le plus fréquents du manuel sont les sites internet utilisés pour promouvoir un apprentissage actionnel par le biais de l'authentique de la langue. Les sites sont à la base de plusieurs activités qui ont des objectifs communicatifs divers, tel que le site www.programmes.france2.fr qui a pour but d'explorer les personnalités françaises (Charles de Gaulle, Louis Pasteur, Abbé Pierre, Marie Curie, Coluche, Victor Hugo, etc.) en proposant quelques activités : Observez la page du site France 2 et prenez dix personnalités préférées des Français. Est-ce que vous retrouvez dans ce classement des personnages de votre liste ? Lesquels ».

D'autres sites sont présents dans «Alter Ego A1» : www.universiterenedescartes.fr (p.20), www.tv5monde.com (p.26), www.citemag.com (p.36), www.fuaj.org/fra/auberges (p.38 et 40), www.planete.jeunes.com (p. 56), www.çasediscute.com (p.88), www.legout.com (p.114), www.idees-cadeaux.fr (p.123), www.coloc.com (p.156). L'utilisation de ces documents dans une classe de langue peut ouvrir, selon la façon dont il sont adaptés, « beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que

pour transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel ». (CUQ, GRUCA, 2003: 427).

La technologie est présente dans le manuel, puisqu'elle veut approcher les apprenants et les supports multimédias. Cela pour les faire comprendre comment ces supports fonctionnent, leurs organisations, ainsi que pour apprendre la langue cible, par exemple : « Jouez la scène à deux. Vous voulez faire un cadeau à une personne de la classe. Vous consultez le site www.iddes-caudeaux.fr et vous choisissez ensemble un cadeau précis à qui vous souhaitez faire le cadeau, l'occasion, le type de cadeau, votre budget. » (exercice 6, p. 123).

Cette activité cherche à réduire l'écart entre l'apprenant et la LE de manière qu'il puisse être actif et étudier directement dans un contexte réel de cette langue- culture. À cet égard, « une compétence ne se reconnaît que dans l'action, c'est un savoir-agir dans un contexte donné. La clé, c'est l'activité de l'élève dans une tâche socialement située » (VANTHIER, 2009, p. 58). À travers cet exercice élaboré par le biais de l'authentique, l'apprenant peut étudier et, selon sa motivation, exercer sa créativité en tant qu'acteur social.

L'autre document technologique et authentique qui est partie composante du manuel est le courriel électronique, il est le deuxième le plus présent pour faire apprendre le français. Ils sont utilisés comme le modèle de support pour étudier des contenus, tels qu'être capable de comprendre les informations des messages (p. 20 et 21), poser des questions pour s'imposer (p. 38, 39), étudier l'impératif (p. 60, 61) ou le passé composé (p.153), etc. Autrement dit, ces exercices, élaborés par « Alter Ego AI » à partir d'un support utilisé souvent par ceux qui ont accès aux technologies, peuvent favoriser « l'accès à une langue plus authentique et plus diverse » (CUQ, GRUCA, 2003, p. 429).

« Alter Ego AI » propose donc une démarche plus moderne, liée aux nouvelles technologies et aux diversités des documents trouvés en

ligne. Il s'adapte davantage à la vie des jeunes et grands adolescents qui sont souvent les usagers privilégiés de ces médias.

D'autres documents sont mis en place par le manuel, comme une carte postale (p.44), des affiches (p.126, 140, 146), un téléjournal (p.68, 69), des bandes dessinées (p.70, 162), des articles (p. 79, 143), des photos d'artistes (p. 90, 92, 93, 110), des brochures touristiques (p. 102, 104, 105), des cartes de l'Europe et du monde (p. 32, 102). En outre, le manuel propose également des interview (p.76), des extraits de magazine Pariscope (p.137), des programmes de radio (p.148), etc.

Le contact de l'apprenant avec ces documents peut rendre plus facile l'apprentissage, car l'authenticité des supports les motive à participer des cours ; à faire les activités; à rechercher plus d'informations sur ce qu'il apprend. En plus, ils permettent à l'apprenant de comprendre l'autre, sa langue, sa culture et ainsi de réaliser « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECR, 2001, p. 9). Il faut souligner ainsi que les documents authentiques sont préférables « car ils constituent un espace réel de partage » (DESMONS, 2005, p. 63) entre l'autre (francophone) et l'apprenant.

5. Considérations finales

Les objectifs communicatifs et de savoir-faire ; les objectifs linguistiques, grammaticaux, lexicaux, phonétiques et culturels établis par l' « Alter Ego AI », parmi les exemples choisis, permettent d'affirmer qu'il met en lumière l'AA. Les évaluations partagées et le développement de l'autonomie peuvent être mis en pratique selon un contexte d'enseignement-apprentissage bien structuré.

D'ailleurs, les documents authentiques les plus utilisés ont donc été les sites internet. Le manuel fait donc appel à ce recours technologique

dont les TICE sont des outils pédagogiques importants vu qui « ils mettent en lumière l'autonomie et la créativité, au-délas d'orienter (les étudiants) dans cet univers en profusion qui est le réseau mondial d'ordinateurs », comme souligne Macedo (2014, p. 162) dans son étude sur les TICE dans la salle de classe. Il faut remarquer ainsi que le manuel a été conçu pour une classe qui ait des supports technologiques.

Pourtant, le point faible de ce manuel, c'est peut-être le fait de proposer beaucoup d'activités avec les nouvelles technologies, tel que les sites internet, quand la possibilité d'utiliser d'ordinateurs ne fait pas partie de la réalité de tous ceux qui apprennent le FLE. Cependant les institutions qui ont des équipements multimédias peuvent profiter des propositions d' « Alter Ego AI » à partir des documents variés authentiques disponibles sur internet, ce qui représente une source d'enrichissement incontestable.

Nous pouvons conclure que l'enseignement-l'apprentissage sont des actions plus complexes que la mise en pratique de n'importe quel manuel. « Enseigner et apprendre » sont inscrits dans des contextes divers, des relations diversifiées entre ceux qui apprennent, ceux qui enseignent et l'objet d'étude. Ce n'est pas, par conséquent, choisir un manuel parce qu'il a plus de documents authentiques, parce qu'il est actuel, etc., mais parce qu'il répond aux objectifs et à la réalité de l'enseignement-apprentissage en question.

Il faut, par conséquent, donner du sens à l'apprentissage. En effet, cette idée est au coeur du lettrisme en FLE proposé par Galli (2011), selon l'affirmation « il est inutile de faire de gros investissements sur l'éducation en LE, si l'on ne connaît pas le sens social de cette acquisition » (GALLI, 2001, p. 27).²

2. Traduction adaptée de “do contrário, estaremos perpetuando a ideia que não vale a pena investir em educação da linguagem por meio da cultura estrangeira” (GALLI, 2011, p. 27).

Il faut, par conséquent, souligner que les documents authentiques et les nouvelles technologies favorisent la motivation et la dynamisation des apprenants par rapport à leur apprentissage. L'emploi des sites, des documents en ligne, le contact direct avec ce qui a été conçu par des francophones pour des francophones représentent un atout dans l'enseignement du FLE. La francophonie peut être également bénéficiée par le contact réel des apprenants avec ce qui a été produit en différents pays francophones et qui, souvent, ne se trouvent pas dans les manuels.

La pluralité de genres, des documentaires et médias textuels/ audiovisuels de la vie des francophones ouvre une série de possibilités qui peuvent être adaptées pédagogiquement pour l'enseignement des langues. Ces documents sont donc l'un des recours les plus utilisés pour encourager l'apprentissage et rendre plus concret le contact entre l'apprenant et la vie des francophones. Les documents authentiques sont ainsi un produit culturel de « l'autre », qui permettent à l'apprenant d'une LE de mieux comprendre, à travers un manuel, sa pensée et sa manière d'être.

Référence

BERTHET, Annie. ; HUGOT, Catherine. ; KIZIRIAN M, Véronique ; SAMPSONIS Béatrix. ; WAENDENDRIES, Monique. *Alter ego, niveaux A1 et A2*. Paris : Hachette, 2006

CUQ, Jean-Pierre. *Approche Actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale*. Université de Nice-Sophia Antipolis, UMRADef. Disponible sur le site <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Cuq.pdf> accédé le 06 août 2014.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2003.

GALLI, Joice Armani. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In : Joice Armani Galli. (Org). *Línguas que botam a boca no mundo*:

reflexões sobre teorias e práticas de línguas. Ied. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 15-36.

MACEDO, Ezequiel Bezerra Izaias e GALLI, Joice Armani. *Ensino-aprendizagem de FLE : Proposta de análise sobre o emprego das TICE em um livro didático*. Revista Letras Raras, Campina Grande.V. 5, n. 2. 2014.

PUREN, Christian. *Le traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques actuelles*. Paris, 2012. Disponible sur le site <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/> accédé le 22 juillet 2014.

PUREN, Christian. « La didactique de langue face à l'innovation de la technologie » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000, pp.1-13 in Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères », UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. Texte également en ligne sur le site de l'UTC : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

PUREN, Christian. *La didactique des langues face à l'innovation technologique*. Paris : Université de Technologie de Compiègne, 2001.

VANTHIER, Héléne. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE INTERNATIONAL, 2009.

ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS CONTEMPORÂNEOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-LITERÁRIO

José Eduardo Gonçalves dos Santos (UFPE)
Pedro Henrique de Oliveira Simões¹ (UFPE)

Resumo: Discutimos, com este trabalho, o modo como as atividades de leitura de textos literários contemporâneos de Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio contribuem para a formação de um sujeito leitor crítico, reflexivo, que tenha autonomia na valoração de um texto literário. Para isso, lançamos mão de dois Livros Didáticos do terceiro ano do Ensino Médio para a constituição de nosso *corpus* e sobre eles nos debruçamos, no trabalho de análise, por meio de questões-problema que dessem conta, a nosso ver, de aspectos fundamentais para a formação do que vem a ser um *leitor crítico-literário*. Com as análises, constatamos que os Livros Didáticos analisados não contribuem efetivamente para a formação deste tipo de leitor.

Palavras-chaves: leitor crítico-literário; atividades de leitura; literatura contemporânea; Livro Didático.

Abstract: In this paper, we discuss the way reading activities in contemporary literary texts, found in Portuguese language workbooks for High School, contribute to the development of a critical and reflective reader, who has the independence to value a literary text. To do so, we used two workbooks from the senior

1. Graduandos em Letras – licenciatura em Português – pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trabalho apresentado à disciplina *Análise e Produção de Material Didático de Língua Portuguesa*, como requisito para obtenção de nota, e orientado pela Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi.

year of High School to constitute our *corpus*. Through them, it was possible to analyze the use of problematical questions. Those questions dealt with essential aspects that help create the critical literary reader. With the results, we show that the workbooks analyzed do not effectively contribute to the shaping of this kind of reader.

Key-words: critical literary reader; reading activities; contemporary literature; workbook.

Introdução

Imaginemos um mundo, em um fim sem fim, tomado por milhares de publicações, a ponto de se ter *mais livros publicados que leitores disponíveis a ler*. Em o *Fim do mundo do fim*, conto de Julio Cortázar (1996), é isso que acontece. E o que acontece de semelhante entre o real mágico criado pelo autor e o real vivenciado por nós? Alegoricamente, Cortázar parece querer chamar nossa atenção para o excesso de publicações. Com uma metalinguagem, ele reflete sobre um trabalho de literatura que nem sempre chega a ser literário. Paremos e imaginemos o livro como moeda de troca entre países, ou seja, como produto cambial entre embaixadas ou como o novo ouro entre os reinos. Essa é, no referido conto de Cortázar, uma imagem-chave para sua compreensão: os livros, enfileirados e adicionados ao cimento, criam um monumento concreto; uma casa que permite apenas *a morada e não a habitação*².

Em meio a tantas publicações de literatura contemporânea, nesse mar que já se faz sólido de palavras, cabe uma reflexão: como filtrar o que é

2. Diferenciamos *morada* de *habitação* para ilustrar uma conjectura realizada a partir de uma imagem literária suscitada na leitura do conto *Fim do mundo do fim*, de Julio Cortázar. No conto, o autor problematiza a morada, feita pela substituição de tijolos por livros. A habitação, cremos nós, implica um envolvimento transcendente ao físico ou à morada: o habitar traz em si questões referentes à apropriação de algo. Nesse caso, o livro literário.

artefato artístico daqueles livros que servem apenas como base de cassinos³? Frente a tantos tipos de trabalho com a linguagem literária na contemporaneidade, a Crítica Literária, por vezes, não consegue amadurecer seu olhar sobre esta estética. Talvez por isso, o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP) para o Ensino Médio (doravante EM) não encontre bases para se firmar quanto à elaboração de atividades de leitura relacionadas à literatura contemporânea. De fato, via de regra, as abordagens desta se resumam a critérios temáticos, sem que seja dada atenção para os aspectos estéticos que fazem do trabalho com a língua, neste tipo de produção, um trabalho literário. Neste sentido, pode o LD perder de vista a contribuição para a formação de leitores literários críticos e reflexivos; autônomos na valoração estética de textos literários de modo geral e, em específico, de textos literários contemporâneos.

Pensando nisso, o LDLP para o EM foi tomado por nós, neste trabalho, como *corpus* para discussão acerca da construção, na escola, do leitor crítico-literário, com foco nas atividades de leitura que este tipo de material propõe a partir de textos literários contemporâneos. Para isso, fomos guiados pela seguinte questão-problema: *No trato da literatura contemporânea, as atividades de leitura dos Livros Didáticos contribuem com a formação do leitor crítico-literário?* Partimos, assim, da hipótese de que as atividades de leitura de muitos LDLPs podem apresentar limitações no tocante às estéticas contemporâneas, seja pelo pouco de fortuna crítica que se tem sobre essas, seja pela dificuldade de legitimar dadas produções – em meio a tantas – como sendo de caráter literário. Assim, justificamos nosso interesse pelas atividades de leitura de textos literários contempo-

3. Imagem literária referente ao excesso de publicação que fez dos mares uma pasta sólida, ponto de criação de cassinos nos navios encalhados. Cremos que essa imagem remete às bases pouco sólidas em que se ancora uma sociedade que privilegia a publicação em demasia e sem discernimento.

râneos em função das questões desafiadoras que giram em torno desta esfera textual.

Seguindo com nossa meta, tomamos como base teórica trabalhos que refletem sobre a literatura e tudo o que ela suscita, tocando na importância da formação do leitor crítico-literário, como Perrone-Moisés (1999) e Pinheiro (1995), e trabalhos que discutem a importância, o espaço e os modos de uso do LDLP em sala de aula, como Rojo (2005). Na constituição do *corpus*, selecionamos para análise os LDLPs de terceiro ano do EM das seguintes coleções: (i) *Novas Palavras* (2005), de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severiano Antônio, e (ii) *Linguagem em Movimento* (2008), de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortês Minchillo. Ao término da pesquisa, constatamos que os LDLPs estudados não contribuem de forma efetiva para a formação do leitor crítico-literário.

A Literatura, o leitor crítico-literário e o LDLP

Compreendendo a Literatura em toda sua especificidade, tomando-a como trabalho apurado com a linguagem, encontramos em Perrone-Moisés (1999) nosso conceito-chave de Literatura. Indo da concepção literária que guia nossa discussão às considerações acerca de um dado gênero em específico, vemos em Hélder Pinheiro (1995) a luz teórica para o trabalho com o gênero poema, especificamente. Reconhecendo o parco trabalho com poemas em sala de aula, o autor decide expor questões que digam respeito ao lugar da poesia em poemas, buscando, como ele sugere, “uma educação da sensibilidade” (PINHEIRO, 1995, p. 15). Ou seja, o trabalho com a literatura deve prezar por uma educação literária pautada em critérios estéticos definidos e desenvolvidos pelo professor.

Nessa conjuntura, segundo Candido (2000), a Literatura como direito inalienável do sujeito, uma vez que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas

as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2000, p. 191). Lembramos que, ao falarmos das artes, incluímos a literatura em sua (inter)relação com as demais expressões artísticas. Logo, uma abordagem que vise o ensino, o compartilhamento literário, deve propor um método de trabalho também intersemiótico (SILVA, 2005). Ou seja, entre o direito à literatura e a necessidade da abordagem de sua relação com as demais expressões artísticas, uma vez que a literatura traz em si: a leveza, própria da dança; o ritmo, próprio da música; a imagem, própria das artes plásticas; a possibilidade de *performance*, própria do teatro. A boa literatura, em seu *modus operandi*, recepciona e é recepcionada por todas as demais expressões de arte em seus diversos mo(vi)mentos.

Mais especificamente, voltamo-nos à literatura contemporânea em seu trabalho e diálogo com a tradição literária. Ao revisitar autores que compõem o cânone literário, autores contemporâneos realizam um verdadeiro trabalho com a palavra no sentido de torná-la literária, indo buscar a ampliação futura desse cânone atemporal e não fixo. Para uma metodologia que vise trabalhar no paralelo entre o ontem e o hoje, leve o aluno a refletir sobre a atemporalidade da literatura e quebre com o historicismo vigente na abordagem das estéticas literárias (SILVA, 2005), tão presente em alguns LDLPs, é de fulcral importância a vivência leitora dos professores. São eles que irão orientar seus alunos sobre como pode haver um pouco de João Cabral em Arnaldo Antunes, como Waly Salomão revisita Gregório de Matos, como Marcelino Freire é leitor de Castro Alves e também de Guimarães Rosa. Assim, quebrar o historicismo puro e trabalhar com uma abordagem comparada será de grande importância para a maior compreensão do que vem a ser o texto literário e de como a literatura se organiza enquanto arte.

Apresentamos a página em branco e o contra: a própria linguagem literária. Afinal, o que é o verso? O outro lado da folha. O poema é o outro lado. Em seu metalinguístico poema, Arnaldo Antunes (1993), um dos ex-

poetas da nova geração literária, nos faz perceber sua concepção literária e sua também crítica do excesso: talvez não só de publicação. Ao modo cabralino, ele toca no ponto que defendemos neste trabalho: a precisão literária precisa ser valorizada em diferentes estéticas, na contemporânea, sobretudo. Concreta e visual, sua poesia nos traz à imagem do apuramento e também do hoje. Como o hoje se faz no ontem e como a relação (inter) literária deve ser valorizada no âmbito das discussões sobre a literatura. Ainda que em tom pessimista, sem ter a certeza do futuro incerto da poesia – em prosa ou em verso – ele constrói um tratado metalinguístico e catártico: ele faz emergir a própria poesia, ainda que de uma árvore sem sementes ou de um vidro sem reflexo. A poesia contemporânea (em verso ou prosa) se sustenta por olhar o passado e criar o presente, com vistas ao futuro.

Nessa conjuntura, partimos para outro texto que guiou nossa pesquisa nos LDLPs, a fim de compreender a natureza do trabalho neles feito com o texto literário e a formação de um leitor crítico e autônomo, capaz de realizar suas próprias escolhas. Barthes (2012), ao discorrer sobre como os manuais tratam do texto literário, demonstra seu desapontamento e afirma que, desde sua infância, a abordagem anacrônica e formalista está presente. Ou seja, segundo o autor, após anos, pouca coisa havia mudado nas abordagens literárias dos manuais didáticos. Para ele, mora aí um grande problema no desenvolvimento de educação literária e a ampliação do cânone. Partindo dessa reflexão de Barthes (2012), nos questionamos como seria possível ampliar e socializar o cânone se ele é apresentado sem um diálogo necessário com o presente? A partir disso, vamos à busca de observar nos LDLPs por nós escolhidos *como o trabalho com a literatura contemporânea é realizado* e se esse trabalho *fomenta a formação de um leitor crítico-reflexivo e capaz de relacionar diferentes mo(vi)mentos literários*.

O LDLP, aqui visto como um gênero textual (ROJO, 2005) com fins ao ensino-aprendizagem por excelência, pode servir de mote para o pro-

fessor na prática de formação de leitores literários, uma vez que se trata de um material constantemente presente na sala de aula e que possui grande importância, quando manuseado pelo professor de forma ideal e pertinente para a formação do aluno. Para Rojo (2005, p. 40), o LDLP é um projeto autoral “dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc.”. Ou seja, trata-se de um material que, conforme a posição de seu(s) autor(es), pode dar enfoque a determinados conteúdos que devem ou não estar na sala de aula; a determinadas metodologias pertinentes ou não para a prática docente. Assim sendo, cabe ao professor uma avaliação crítica do LDLP que pode estar em suas mãos, de modo que este material não engesse sua prática nem a direcione enquanto orientador exclusivo.

Entendemos, seguindo este ponto de vista, que o LDLP não deixa de ser um elemento de importância para a sala de aula quando utilizado de forma adequada para determinados fins. No que concerne à formação do leitor-crítico de literatura, assim como com relação a outras questões, cabe ao professor o papel de mediador; de sujeito que possibilite a realização de práticas de letramento literário em sala de aula, pensando a formação de sujeitos que leiam por prazer, por deleite, e não tão somente por obrigação, e que realizem a leitura com um olhar crítico.

Apresentação das obras analisadas

As obras *Novas Palavras* (2005) – de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severiano Antônio – e *Linguagem em Movimento* (2008) – de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortês Minchillo –, tomadas para análise neste trabalho, são organizadas por eixos e temas, respectivamente. A primeira delas possui três grandes eixos temáticos, a saber: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”, enquanto que a segunda é organizada

por cinco grandes unidades temáticas: “Os diversos Brasis”, “O passado posto abaixo e o futuro por escrever”; “A arte toma partido”, “Uma vida de indagações” e “Este mundo é demais”. Ambos os volumes das supracitadas coleções são correspondentes ao terceiro ano do EM.

Com relação à primeira coleção – coleção *Novas Palavras* –, os eixos se organizam da seguinte maneira:

- LITERATURA, com os seguintes capítulos: *Capítulo 1*: O pré-modernismo no Brasil; *Capítulo 2*: As vanguardas artísticas europeias e o modernismo no Brasil; *Capítulo 3*: Semana de Arte Moderna; *Capítulo 4*: A primeira geração modernista brasileira; *Capítulo 5*: O Modernismo em Portugal e a poesia de Fernando Pessoa; *Capítulo 6*: A segunda geração modernista brasileira: poesia; *Capítulo 7*: A segunda geração modernista brasileira: prosa; *Capítulo 8*: A terceira geração modernista brasileira; *Capítulo 9*: Tendências contemporâneas da literatura portuguesa e *Capítulo 10*: Tendências contemporâneas da literatura brasileira.

- GRAMÁTICA, com os seguintes capítulos: *Capítulo 1*: Período composto por subordinação – Orações subordinadas substantivas; *Capítulo 2*: Orações subordinadas adjetivas; *Capítulo 3*: Orações subordinadas adverbiais; *Capítulo 4*: Período composto por coordenação – Período composto por coordenação e subordinação; *Capítulo 5*: Concordância nominal; *Capítulo 6*: Concordância verbal; *Capítulo 7*: Regência verbal – Crase e *Capítulo 8*: Colocação dos pronomes oblíquos átonos.

- REDAÇÃO E LEITURA, com os seguintes capítulos: *Capítulo 1: O mundo dissertativo; Capítulo 2: A delimitação do tema; Capítulo 3: Assumindo um ponto de vista; Capítulo 4: A argumentação causal – o(s) porquê(s); Capítulo 5: A importância do exemplo; Capítulo 6: A estrutura do texto dissertativo; Capítulo 7: Jogos lógico-expositivos; Capítulo 8: A linguagem dissertativa.*

Com relação à segunda coleção – *Linguagem em Movimento* –, as unidades temáticas estão organizadas da seguinte forma:

- OS DIVERSOS BRASIS, com os seguintes eixos: *O tema no tempo; Literatura; Interpretação e gramática; Redação; Teste seus conhecimentos.*

- O PASSADO POSTO ABAIXO E O FUTURO POR ESCREVER, com os seguintes eixos: *O tema no tempo; Literatura; Interpretação e gramática; Redação; Teste seus conhecimentos.*

- A ARTE TOMA PARTIDO, com os seguintes eixos: *O tema no tempo; Literatura; Interpretação e gramática; Redação; Teste seus conhecimentos.*

- UMA VIDA DE INDAGAÇÕES, com os seguintes eixos: *O tema no tempo; Literatura; Interpretação e gramática; Redação; Teste seus conhecimentos.*

- ESTE MUNDO É DEMAIS, com os seguintes eixos: *O tema no tempo; Literatura; Interpretação e gramática; Redação; Teste seus conhecimentos.*

Cada capítulo da primeira coleção apresenta uma organização comum de acordo com seu grande eixo. No eixo de *Literatura*, cada capítulo é subdividido em tópicos como “Leitura”, “Momento histórico”, “Principais autores”, “Atividades”, sendo que nem todos possuem uma mesma cadência. No eixo de *Gramática*, os capítulos são organizados em tópicos de introdução, conceptualização e atividades. E no eixo de *Redação e Leitura*, os capítulos subdividem-se apenas em atividades.

Os eixos da segunda coleção, que são agrupados em temas maiores, subdividem-se da seguinte maneira: o eixo *O tema no tempo* apresenta tópicos de contextualização histórica; o eixo *Literatura* apresenta um tópico que busca discutir o mo(vi)mento literário em questão, como, por exemplo, o tópico do quinto tema “O tema na literatura contemporânea”; um tópico intitulado “Síntese” e, por último, um tópico intitulado “Autores e obras”; o eixo *Interpretação e Gramática* apresenta os tópicos “De olho no texto”, “Por dentro da língua”, “Dá para inventar”, “Da fala para a escrita” e “No alvo” e o eixo *Redação* apresenta um tópico inicial, cuja proposta é discutir a produção textual de acordo com tipos de textos, como dissertativo, argumentativo etc.; um tópico intitulado “Para aquecer”, que apresenta um texto para leitura e, por último, um tópico chamado “Proposta de produção textual”.

Atividades de leitura de textos literários contemporâneos nos LDLPS

As atividades de leitura referentes a textos literários contemporâneos das duas obras analisadas pouco colaboram para a formação de um leitor crítico-literário, não sendo recorrente a definição de objetivos para as leituras propostas. Trazemos, a seguir, algumas especificidades dos LDLPs que servem de respaldo para esta constatação.

As questões de ambas as obras didáticas discutem aspectos diversos referentes aos textos para leitura, promovendo discussões que vão desde os aspectos biográficos dos autores, passando pelos aspectos temáticos dos textos, até seus trabalhos formais com a linguagem. Contudo, tendo em vista a formação de um leitor crítico-literário, a recorrência de exploração destes aspectos nas atividades de leitura de ambas as obras didáticas é precária, e outros aspectos, como os intersemióticos, os concernentes a trabalhos em literatura comparada e aqueles voltados para a relação da obra com seu contexto histórico-social, são pouco ou sequer trabalhados.

No tocante às questões de leitura de textos literários contemporâneos que exploram as especificidades da configuração formal do texto lido, ou seja, de seu trabalho estético com a linguagem, ambas as obras contribuem de forma razoável com a formação do leitor crítico, tendo em vista que, por vezes, este tipo de questão cobra do aluno um posicionamento superficial referente ao trecho da obra literária abordada na atividade, limitando-o a realizar transcrições de trechos dessa obra. Exemplo disso é a atividade número 1 da página 293 da obra *Linguagem em Movimento*:

A prosa de *Lavoura arcaica* incorpora muitos procedimentos da linguagem poética, como, por exemplo, a anáfora, repetição de uma palavra ou grupo de palavras no início de duas ou mais frases sucessivas. *Transcreva* do texto o trecho em que pela primeira vez se observa o emprego desse recurso. (TORRALVO; MINCHILLO, 2008, p. 293, grifo nosso).

Da mesma forma, a questão número 2 da página 152 da obra *Novas Palavras* requer do aluno uma discussão superficial no que concerne ao trabalho formal com a linguagem do texto em abordagem. Como exemplo, podemos ressaltar o seguinte item “b” da questão:

b. Veja que o poema é um jogo de palavras, construído por paronomásia. A palavra **marco**, por exemplo, nasce do acréscimo de uma sílaba, a **mar**, enquanto a palavra ‘barco’ nasce da troca de uma letra da palavra **marco**. Como se constroem as palavras **arco** e **ar**? (AMARAL et. al., 2005, p. 152 grifos dos autores).

Pensando aqui na formação de um leitor crítico-literário, entendemos que questões deste tipo pouco colaboram com essa formação, haja vista que, já no enunciado, a questão mostra ao aluno o modo como o trabalho de literariedade do texto se configura a partir do jogo com as palavras “marco”, “mar” e “barco”, exigindo dele apenas uma constatação de como essa configuração se dá com as demais palavras do poema, no caso “arco” e “ar”.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que a segunda obra (doravante O2), diferentemente da primeira obra (doravante O1), apresenta também atividades referentes a trabalhos formais com os textos que levam os alunos a se posicionar de forma crítico-reflexiva. Como exemplo, destacamos a questão 2ª da página 280: “Explique por que é possível afirmar que Carlos Vogt recupera de certo modo o conceito do fazer poético, presente em *Profissão de fé*. Justifique sua resposta.” (TORRALVO; MINCHILLO, 2008, p. 280). Apesar de parecer vaga, já que se trata de um item da questão número 2, a atividade leva o aluno a recuperar a noção do fazer poético de um movimento estético-histórico da busca pela forma, do apuramento máximo com a palavra, o Parnasianismo, ilustrado com um poema do maior nome desse período, *Profissão de fé* – de Olavo Bilac. Realizando, desse modo, além da aproximação da concepção contemporânea com a noção tradicional de fazer poético, ilustrado pelo poema *Metalurgia* – de Carlos Vogt –, uma aproximação temática, uma vez que o tema é a própria poesia; a meta é a linguagem literária, e a metalinguagem literária é explorada de modo tal que pode fazer o aluno refletir sobre a recepção da tradição no contemporâneo e

sobre o cerne de produção literária, que é o trabalho rítmico, visual e vocal; o trato apurado e diferenciado, se relacionado a outras manifestações de linguagem. Rever construção da frase.

No que se refere à interpretação de texto, as atividades de leitura de ambas as obras, aqui em análise, de modo geral, propõem discussões que levam os alunos a refletir acerca dos sentidos que o texto literário orienta. Na questão de número 3 da página 152 da O1, essa realidade pode ser percebida, tendo em vista que a questão pede ao aluno para que, junto aos demais colegas, discuta acerca das possíveis interpretações do texto, nos levando a concluir que, antes de direcionar o olhar do aluno para um único sentido possível, a questão suscita o debate em torno de compreensões possíveis. Exemplos de interpretação, bastantes recorrentes na O1, podem ser encontrados ainda em outras atividades ao longo do volume investigado.

Com relação a este aspecto, a O2 também propõe atividades que levam o aluno à reflexão acerca do sentido orientado pelo texto. Como exemplo, citamos a questão 3 da página 290 que, ao fazer o aluno perceber a contradição existente no trecho destacado do conto *Verde lagarto amarelo*, de Lygia Fagundes Telles, pede para que ele explique em que consiste, de modo geral, esse trabalho contraditório para o caminhar do texto literário. O que é trabalhado em tal conto é a tensa relação entre dois irmãos – percebida apenas por um deles. Apesar de fragmentada, a frase “desde menino eu já estava condenado ao seu fraterno amor” faz o aluno retomar a reflexão feita acerca da leitura integral do conto, uma vez que evidencia a relação conturbada entre os irmãos, sendo alheia a um deles. De modo geral, as demais questões, elaboradas a partir desse conto, guiam o aluno no processo de construção de sentido a partir da leitura do texto.

No tocante às questões que buscam despertar no aluno um posicionamento crítico em relação ao texto lido, ambas as obras são insuficientes, pois não apresentam de forma satisfatória atividades desta natureza.

Com relação a estudos comparativos, ambas as obras apresentam questões, de forma não recorrente, que levam o aluno a comparar trabalhos de linguagem de textos literários contemporâneos em análise a outros trabalhos de linguagem, discutidos ou não outrora no livro. Como exemplo, podemos tomar as questões 3, da página 158, e I, da página 166, da O1. Ambas pedem aos alunos para que realizem aproximações entre obras diferentes, sendo que na questão 3 a aproximação proposta toma como *corpus* textos de dois autores contemporâneos: Nelson Ascher e Donizete Galvão, enquanto que a questão I toma como *corpus* textos de um autor contemporâneo, Ariano Suassuna, e um da estética modernista, Mário de Andrade. Na O2, este tipo de atividade também é realizado de forma não recorrente.

As atividades de leitura por nós analisadas em nenhum momento, em ambas as obras, levam o aluno a se reportar a questões relacionadas ao contexto histórico-social de produção do texto literário. O mesmo ocorre com questões concernentes a trabalhos de intersemiose, haja vista que os textos literários analisados em nenhum momento das atividades de leitura são relacionados a outros tipos de trabalho artístico com a linguagem, como a pintura, o cinema, a música etc. Com relação ao incentivo à leitura de outras obras literárias, do mesmo autor em abordagem na questão ou do mesmo gênero textual, os livros didáticos não possuem questões que fomentem este tipo de atividade.

Considerações finais

Após as análises aqui realizadas, pudemos concluir, como já antecipado no item anterior, que os LDLPs estudados não contribuem de maneira satisfatória para a formação do leitor crítico-literário. Suas atividades de leitura, por vezes, se limitam a questões temáticas e/ou de extração de excertos dos textos, sem focalizar a linguagem, o exercício crítico de

estudo comparado entre obras, a relação do texto literário com outras artes, promovendo discussões que pensem a intersemiose.

Assim sendo, entendemos que, nos volumes de terceiro ano dos LDLPs investigados, há uma lacuna no que diz respeito às atividades de leitura de textos literários contemporâneos, seja por insuficiência de contribuição crítica, que possa dar suporte ao LDLP para que suas atividades de leitura de literatura contemporânea pensem a formação de um sujeito leitor crítico-literário, seja pelo modo como o LDLP encara o trabalho estético desta literatura.

Referências

- AMARAL, E. et. al. *Novas Palavras*. São Paulo: FTD, v. 3, 2005
- ANTUNES, A. *Tudos*. Rio de Janeiro: Iluminuras, 1993.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Edusp, 2000.
- CORTÁZAR, J. *Histórias de cronópios e de famas*. São Paulo: Civilização brasileira, 1996.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*. São Paulo: Cia das letras, 1999.
- PINHEIRO, J. H. *Poesia na sala de aula*. 1ª. ed. João Pessoa: Idéia, 1995.
- ROJO, R. Livros em sala de aula: modos de usar. In: BRASIL (org.) *Materiais didáticos: escolha e uso*. Governo Federal, 2005.
- SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da Teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras – UFPE, 2005.
- TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. C. *Linguagem em Movimento*. São Paulo: FTD, 2008. 3 v.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DOS SUFIXOS –INH E –ZINH NA NORMA POPULAR DE FORTALEZA: DIMENSÃO/ÊNFASE/EXPRESSIVIDADE

Leandro Vidal Carneiro¹ (UFC)

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de uma breve pesquisa sobre o uso dos sufixos *-inh* e *-zinh* na fala da norma oral popular da cidade de Fortaleza. O *corpus* constitui-se de dados reais de fala coletados de oito inquéritos do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR). Os resultados referentes às ocorrências desse formativo nos inquéritos selecionados indicam que os sufixos ocorreram com maior frequência quando os falantes pretendiam transmitir expressividade, afetividade e pejoratividade, ocorrendo a noção de ênfase em segundo lugar e as noções de dimensão inferior e/ou quantidade menor em último lugar.

Palavras-chave: sufixo *-inh/-zinh*; língua falada; dimensão; ênfase; expressividade.

Abstract: This paper presents the results of a short study about the use of the suffixes *-inh* and *-zinh* in Colloquial Speech in the city of Fortaleza. The corpus is made of eight questionnaires taken from the “Projeto Norma Oral do

1. Graduando em Letras, com habilitação em português e italiano, pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Este trabalho resulta de pesquisa realizada na vigência da bolsa de monitoria de disciplina do Programa de Iniciação à Docência (PID – UFC) vinculada ao projeto: O estudo do vocábulo em português, coordenado pela Professora Doutora Hebe Macedo de Carvalho, do Departamento de Letras Vernáculas/Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. Foi apresentado, na modalidade pôster, no XXII Encontro de Iniciação à Docência, evento realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC, no ano de 2013.

Português Popular de Fortaleza” database. The results indicate that the suffixes occurred more frequently when speakers intended to convey expressiveness, affection and negative connotation, followed by the notion of emphasis and lastly the notion of inferior dimension and/or smaller quantity. aspect.

Key-words: suffixes *-inh/-zinh*; speech; dimension; emphasis; expressivity.

Introdução

Este artigo é o resultado de uma breve pesquisa que controlou as noções semânticas de dimensão, ênfase e expressividade do uso dos sufixos *-inh* e *-zinh* na fala da norma popular da cidade de Fortaleza. Os dados foram coletados de entrevistas de fala espontânea de fortalezenses, parte do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR (ARAÚJO, 2011).

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: na segunda seção, trazemos as considerações de algumas gramáticas tradicionais, doravante GT (BECHARA, 2009; CUNHA, 1979; LIMA, 1984), e as de alguns pesquisadores linguistas (CÂMARA JR, 2004; GONÇALVES, 2005) sobre as problemáticas da descrição do grau diminutivo expresso pelas formas sufixais *-inh* e *-zinh*. Em seguida, trazemos o posicionamento de Emilio (2003) e Oliveira (2010) sobre as várias acepções dos sufixos *-inh* e *-zinh*, considerados não apenas como formadores de grau diminutivo, mas também como indicadores de ênfase, afetividade e pejoratividade. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos para a realização da nossa pesquisa, o Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza, o NORPOFOR (ARAÚJO, 2011), banco de dados de onde retiramos as entrevistas que serviram de *corpus* para a proposta do nosso trabalho, e os critérios usados para a adoção das noções semânticas transmitidas pelos sufixos *-inh* e *-zinh*. Na quarta seção, trazemos o resultado da análise das entrevistas e discutimos os dados encontrados, quantificamos as ocorrências dos formativos *-inh* e *-zinh* e

descrevemos as funções semânticas que essas formas exprimem nos dados coletados. Na quinta e última seção, trazemos as considerações finais.

Processos de formação de palavras: o caso dos sufixos –inh e –zinh nas gramáticas normativas e na visão descritiva

No uso efetivo da língua, para as suas necessidades comunicativas, o falante pode lançar mão de palavras já existentes no léxico ou modificar bases nominais, verbais e adverbiais para criar novas palavras que atendam a essas necessidades (BARBOSA e LIMA, 2011). Rio-Torto (1988 *apud* BARBOSA e LIMA, 2011) diz que são em número de três os processos de formação de palavras: operações aditivas, operações subtrativas e operações modificativas. No primeiro caso, temos os processos de afixação – prefixação, sufixação e infixação –, duplicação e composição. No segundo, há a supressão de segmentos iniciais, mediais, ou finais. No terceiro, encontram-se a apofonia e a metátese. Dentre esses, os processos mais produtivos para a formação de novos vocábulos na língua portuguesa são a afixação e a composição (BARBOSA e LIMA, 2011).

No processo de composição, ocorre a anexação de uma base a outra base para a formação de uma palavra, como, por exemplo, *guarda-chuva* [guarda + chuva] e *girassol* [gira + sol]. No outro processo, a derivação, temos a formação de novas palavras pelo acréscimo de um afixo a uma base, como em *sapateiro* [sapato + eiro] e *preconceito* [pré + conceito] (BARBOSA e LIMA, 2011).

Barbosa e Lima (2011, p. 3) dizem que “as gramáticas tradicionais tratam a derivação sufixal de maneira uniforme e são poucos explícitos em suas análises, limitando-se a apresentar listas de exemplos”, o que não contribui para uma descrição eficaz desse processo morfológico. Para Rio-Torto (1988 *apud* BARBOSA e LIMA, 2011):

A abordagem tradicional da formação de palavras caracteriza-se por dois aspectos essenciais: por ser eminentemente estática e por privilegiar apenas uma das dimensões que a formação de palavras envolve – a dimensão morfológica. (...) Os processos de formação de palavras propriamente ditos são encarados não pelo ângulo do dinamismo que lhe é inerente, mas tão somente pelo seu aspecto resultativo, como esquemas que defluem da combinação de formas mais ou menos autônomas a segmentos presos, que são os afixos.

Segundo a autora, as GT não fazem mais que enumerar os sufixos e as palavras resultantes dos processos de formação, colocando-as dentro de uma das classes de palavras que trazem. Desse modo, outros processos com suas noções correlatas passam despercebidos pelas GT, ou não são contemplados de forma satisfatória.

Das questões que envolvem os sufixos, a que trata do mecanismo da expressão do grau é uma das mais recorrentes e analisadas em trabalhos de descrições linguísticas.

As GT são quase unânimes em considerar o grau como sendo uma flexão do nome; muitas vezes, porém, sequer trazem essa consideração, limitando-se a listar sufixos e vocábulos derivados. Cunha (1979, p. 19), por exemplo, diz que “os substantivos podem variar em número, gênero e grau” e que os adjetivos podem flexionar-se em número, gênero e grau, à maneira dos substantivos. Lima (1984) não informa se o grau é um processo de flexão ou de derivação dos nomes, apenas diz que, por meio do grau, pode-se exprimir: 1) o aumento ou a diminuição do ser em relação ao seu tamanho, 2) a intensidade maior ou menor de uma qualidade. O primeiro tipo aplica-se aos substantivos, e o autor chama de *gradação dimensiva*; o segundo aplica-se aos adjetivos, e se chama *gradação afetiva*. Sacconi (2008) apenas menciona o grau dos substantivos e dos adjetivos e

traz uma lista exaustiva de palavras, mas não toca no assunto da flexão ou da derivação dos vocábulos. Bechara (2009), por outro lado, já reconhece que a Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB – confundiu os processos de flexão com os de derivação e que, por isso, ela considera o grau como sendo uma flexão do nome.

Câmara Jr. em sua obra sobre a estrutura do português, afirma:

A expressão de grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si. (...) uma derivação pode aparecer para um dado vocábulo e faltar para um vocábulo congênere. De cantar, por exemplo, deriva-se cantarolar, mas não há derivações análogas para falar e gritar, outros dois tipos de atividade da voz humana. Os morfemas gramaticais de derivação não constituem assim um quadro regular, coerente e preciso. Acresce a possibilidade de opção, para usar ou deixar de usar o vocábulo derivado. (CÂMARA JR., 2004, p. 83),

Podemos notar que, para o linguista em apreço, o grau deve ser considerado como derivação, em oposição à consideração das GT, por não ser um mecanismo obrigatório na formação de palavras que tragam noções de aumento ou diminuição da palavra base. O falante pode optar por falar *casinha* ou *casa pequena*, sem que haja muita perda do significado referencial, fato que não ocorre com os verbos, pois, para cada tempo, modo, número e pessoa, há uma forma única e obrigatória – inclusos os casos de alomorfa –, sendo que o uso de morfemas modo-temporais e número-pessoais diferentes pode acarretar uma mudança no significado referencial.

O grau, como vimos, pode ser expresso por meio de um processo de formação de palavra, a sufixação. Os nomes, segundo Bechara (2009), apresentam-se, por esse processo, com a sua significação aumentada ou diminuída, auxiliados por sufixos derivacionais. Sobre os sufixos em geral, Bechara diz que:

(...) dificilmente aparecem com uma só aplicação; em regra, revestem-se de múltiplas acepções (...). Ao lado dos valores sistêmicos, associam-se aos sufixos valores ilocutórios intimamente ligados aos valores semânticos das bases aos quais se agregam, dos quais não se dissociam. (BECHARA, 2009, p. 357)

Conforme o gramático, os sufixos, utilizados como recursos para a formação de novas palavras, associam suas significações a diversas noções semânticas. Assim sendo, temos um sufixo na língua portuguesa que “assume a função de grau diminutivo, como em *sininhos*, de função positiva [que agrada] em *fazendinha*, e de função pejorativa em *simpatiquinho*” (EZARANI, 1989 *apud* OLIVEIRA, 2010, p.05, grifos da autora). Temos também sufixos que exprimem a noção de aumento associados a um caráter de pejoratividade, pois “o que é grande em excesso é também grotesco: *mulheraça, poetastro*” (BECHARA, 2009, p. 357, grifos do autor).

Para Rocha (1987 *apud* EMILIO, 2003), o grau não é usado apenas para expressar as dimensões ‘aumentadas’ ou ‘diminuídas’ da palavra-base. Segundo a autora, “o grau (...) é uma categoria morfológica que expressa relação de dimensão, intensidade ou afetividade que se estabelece entre o termo base e a respectiva forma derivada.” (ROCHA, 1987 *apud* EMILIO, 2003, p. 12). Compartilha da mesma ideia Basílio (1998), que considera o grau o caso mais comum de processo morfológico a serviço da expressividade. Uma noção, a nosso juízo, muito discutível, porque o grau é co-

dificado por expedientes mórficos e/ou lexicais, mas, conforme Campelo (2013), não se constitui por si próprio como um processo morfológico. Os processos morfológicos em gênero e em espécie (CAMPELO, 2013) prestam-se para compreender como essa categoria é codificada em uma língua flexiva como o português.

Em um trabalho sobre expressividade na língua, tratando exclusivamente da pejoratividade, Sandmann diz que:

Pode-se afirmar sem receio que os sufixos de aumentativo e diminutivo *-ão* e *-inho* se prestam hoje mais à expressão do apreço e despreço – contêm, portanto, elementos de emocionalidade – do que à expressão neutra do tamanho grande ou pequeno (grifos do autor). (SANDMANN, 1988, p. 8)

O linguista sustenta que o sufixo *-inh* é mais utilizado em formações através das quais os falantes pretendem transmitir expressividade, em especial pejoratividade, do que naquelas que informam tamanho menor ou quantidade inferior da palavra derivante.

Lapa (1968, p. 84) diz que “é nos sufixos que a descarga das paixões se dá com maior energia.” Isto é, utilizamos os sufixos como um recurso estilístico subjetivo quando pretendemos enfatizar: *cheguei agorinha*; quando pretendemos transmitir afetividade: *bom dia, vizinha*; ou quando queremos mostrar despreço: *não se misture com esta gentinha*.

Com esse argumento, o autor afirma que o uso de sufixos dá-se por uma escolha consciente do falante que pretende transmitir suas emoções através da comunicação. Tais sufixos, para Lapa (1968), são formativos obrigatórios apenas para a transmissão de expressividade, excluindo-se essa obrigatoriedade para outras noções, como a dimensão.

Nesta breve coletânea de opiniões, vimos que a definição presente nas GT é a de que a categoria do grau processa-se como uma flexão do nome e serve para expressar a forma aumentada ou diminuída do ser ou do objeto a que se refere. Linguistas há que tratam o grau como uma forma de derivação, pois, além de não ser um mecanismo obrigatório para o nome, forma ainda palavras diferentes daquelas originais, podendo expressar algo a mais sobre o referente do que simplesmente as noções de tamanho. Outros linguistas afirmam que os sufixos são formativos que servem exclusivamente para a transmissão de expressividade na língua, sendo um recurso estilístico subjetivo quando o falante pretende transmitir afetividade ou pejoratividade, apreço ou despreço. Veremos, em seguida, as diversas acepções que diferentes autores dão aos sufixos em foco neste trabalho.

Diferentes acepções de –inh e –zinh

Nas gramáticas de modo geral, os autores mencionam os sufixos *–inh* e *–zinh* como formativos que indicam dimensão pequena. Cunha e Cintra (2008) trazem uma lista dos principais sufixos diminutivos empregados no português e comentam sobre a difícil escolha por *–inho* ou *–zinho*, escolha que, segundo os autores, depende, às vezes, do ritmo da frase. Bechara (2009) também traz uma lista com exemplos de sufixos diminutivos que podem expressar pejoratividade ou afetividade.

Para Gonçalves (2005), são o contexto sociointeracional e a intenção do falante que definem o significado do formativo *–inh*, mas esse sufixo conduz uma carga emocional variada, dando à mensagem maior força comunicativa, podendo expressar dimensão, afeto, apreço e despreço.

Simões (2005 *apud* OLIVEIRA, 2010) afirma que os diminutivos *–inh* e *–zinh*, embora mantenham a categoria sintática da forma derivan-

te, manifestam na palavra um outro valor semântico, seja de dimensão, intensidade ou pejoratividade.

Trabalhos como o de Emilio (2003) e de Oliveira (2010) trazem análises mais profundas e informações diferentes.

Analisando dados de fala espontânea, retirados de entrevistas do banco de dados VARSUL – Variação Linguística da Região Sul – Emilio (2003) procurou descrever, à luz da análise variacionista, o uso do diminutivo *x* o grau normal como um fenômeno estilístico pertencente ao sistema, sendo, portanto, possível de ter seus matizes expressivos identificados.

Para a análise, a autora controlou, entre outros fatores, os morfosintáticos – classe gramatical, tipo de determinante, função sintática – e os semântico-pragmáticos e estilísticos – contexto temático, avaliação do matiz [positivo, negativo, neutro] e componentes do diminutivo [expressivo, dimensivo]. A autora conclui que a característica mais acentuada do sufixo *-inh* no seu uso na linguagem é a de expressividade, auxiliada, às vezes, por alguns determinantes, como os pronomes possessivos.

O trabalho de Oliveira (2010) verificou que o uso do sufixo *-inh* é mais recorrente nas construções de maior afetividade e que a variante *-zinh* é mais utilizada em contextos onde se expressa a pejoratividade, não sendo usado em construções de expressão de afetividade. Além disso, a autora conclui que o formativo *-zinh* está ocorrendo não apenas junto a bases terminadas em ditongos, consoantes ou vogal tônica e *-s* e *-z*, como prescrevem as GT, mas até mesmo em outras bases, como as terminadas em vogal: *menina* > *meninazinha*, fato que, junto ao anterior, estaria levando esse formativo a um processo de gramaticalização.

De acordo com os argumentos das autoras, os sufixos diminutivos e aumentativos presentes na língua portuguesa não se reservam apenas a transmitir a noção de dimensão maior ou menor do ser ou do objeto referido, podem servir também para transmitir noções de afetividade ou de pejoratividade.

Analisaremos, mais à frente, o uso do sufixo *-inh* e da sua forma variante *-zinh* na norma popular da cidade de Fortaleza, procurando verificar qual a noção que os falantes dessa comunidade mais expressam por meio desses sufixos. Desse modo, identificaremos e quantificaremos o número de ocorrências de cada noção expressa pelos sufixos em foco.

Considerando as ideias de Emilio (2003) e Oliveira (2010), tomamos como pressuposto que, além das noções de dimensão, os sufixos aqui abordados apresentarão noções de afetividade e de pejoratividade.

Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos os procedimentos que adotamos para a realização da nossa pesquisa, tais como a escolha do *corpus* e os critérios para a adoção das noções semânticas transmitidas pelos sufixos *-inh* e *-zinh*.

Escolha do *corpus*

Os dados de língua falada foram coletados do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza, NORPOFOR.

Conforme Araújo (2011), O NORPOFOR constitui um banco de dados do falar popular dos fortalezenses, seguindo os preceitos da Sociolinguística Quantitativa defendidos por Labov (1972 *apud* ARAÚJO, 2011). O projeto conta com 198 voluntários fortalezenses natos, ou que vieram morar na cidade com, no máximo, cinco anos de idade, possuem pais cearenses, nunca se ausentaram da cidade por mais de dois anos consecutivos e mantêm residência fixa na cidade.

Para a nossa amostra, foram selecionadas, aleatoriamente, oito entrevistas, que abordam temas variados, tais como descrição de vida, religião, escola, drogas, vida familiar etc. Das oito entrevistas, quatro

são de voluntários do sexo feminino e quatro são de voluntários do sexo masculino, todos com idade entre 21 e 60 anos.

Noções semânticas transmitidas pelos sufixos –*inh* e –*zin*h na norma popular de Fortaleza

Com a realização da leitura das oito entrevistas, encontramos 97 ocorrências do sufixo –*inh* e 37 ocorrências da forma variante –*zin*h. Com base em alguns dos critérios assumidos por Oliveira (2010) e outros utilizados por Emilio (2003) em seus respectivos trabalhos, codificamos cada ocorrência conforme as seguintes noções semânticas:

a) Dimensão – quando o sufixo é utilizado para informar o tamanho menor ou uma quantidade inferior do referente informado pela base:

(1) “te:::m um *postinho* ali:: com uns policias ma::s eles ficam dormindo” (inq. 73)

b) Ênfase – quando o sufixo é utilizado para reforçar a ideia informada pela base. Nesse caso, consideramos como ênfase os sufixos agregados a bases adverbiais, como em *de manhãzinha*, *agorinha*, *cedinho*, *sozinha*, *todinho* etc., e a algumas bases adjetivas, como *pequeninha*, pois *pequena* já porta a noção de tamanho menor:

(2) “é nós vamos de manhã bem *cedinho* e fica até ::: umas quatro horas ou seis horas” (inq. 18)

(3) “eu eu comecei a estudar:: desde *criancinha* assim *pequeninha* ... desde:: dois três anos de idade ...” (inq. 18)

c) Expressividade – quando o sufixo vem agregado a bases nominais, (substantivos e adjetivos), portando a ideia de carinho, afeto e posse, como em *casinha*, *queridinha*, *caquinho* (de avô):

(4) “no começo eu ainda tinha um... (*caquinho*) de AVÔ... aí meu avô moRREU” (inq. 06)

ou noções de despreço e pejoratividade, como em *musiquinhas*, *carrinho*, *mulherzinha* etc.

(5) “ () mais essas *musiquinhas* que tocam mais na rádio néh... que são as mais tocadas...” (inq. 44)

Apontados os critérios para a interpretação e codificação das noções semânticas dos sufixos em foco, traremos, na seção seguinte, as devidas análises e a discussão dos dados obtidos.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, informamos o número de ocorrências de cada forma do sufixo *-inh* e da forma variante *-zinh* encontradas nas oito entrevistas. Encontramos nestas 97 ocorrências do sufixo *-inh* e 37 ocorrências da sua forma variante, *-zinh*, totalizando 134 ocorrências geral. Detalhamos o número de ocorrências da seguinte forma:

l) Ocorrências de *-inh*: Foram encontradas 97 ocorrências do formativo *-inh*; 29 transmitem a ideia de dimensão; 27 portam a noção de ênfase ao vocábulo-base e 41 são ocorrências

de expressividade, 36 transmitem noções de afetividade ou positividade e 5 transmitem noções de pejoratividade ou desapareço.

II) Ocorrências de *-zinh*: As ocorrências de *-zinh* deram-se da seguinte maneira: 4 ocorrências de noções de dimensão, 15 ocorrências de ênfase e 18 ocorrências de expressividade, sendo 12 de afetividade e 6 de pejoratividade, totalizando 37 ocorrências.

Apresentamos, nas tabelas a seguir, o percentual de ocorrência de cada uma das três noções semânticas adotadas por nós como critério de interpretação da carga semântica dos sufixos. Junto às tabelas, apresentamos exemplos de uso dos sufixos na fala da norma popular de Fortaleza, as nossas interpretações e as nossas conclusões.

A primeira tabela apresenta os números correspondentes à noção de dimensão, por se tratar da noção mais comumente atribuída pelos compêndios gramaticais ao sufixo aqui discutidos.

Tabela I – Percentual de sufixos *-inh* e *-zinh* com noção semântica de dimensão

SUFIXO	OCORRÊNCIAS/TOTAL	%
<i>-INH</i>	29/97	29,8
<i>-ZINH</i>	4/37	10,8
TOTAL	33/134	24,6

Na Tabela 1, observamos que, de 97 ocorrências, o sufixo *-inh* aconteceu 29 vezes, ou seja, 29,8% do total de dados com essa função semântica, atualizando a noção de dimensão menor ou quantidade inferior daquela expressa pela base; a forma variante, por seu turno, atualizando a mesma noção, aconteceu apenas 4 vezes de um total de 37 ocorrências, resultando em um percentual de 10,8%. Eis alguns exemplos de uso das duas formas:

(5) “eu tava lendo (um dia) tem dizendo que tem a história completa dele nesse livro (aí eu) não:: deve ser bom porque a *revistinha* é realmente muito boa” (inq. 32)

(6) “o João XXIII é que tem um *lugarzinho* lá onde eles vão lá e to::cam...é legal né para mostra::r o trabalho do pessoal...” (inq. 73)

O baixo percentual de ocorrência de cada forma (*-inh*: 29,8%; *-zinh*: 10,8%) nos informa que estes sufixos não são muito recorrentes para a noção semântica de dimensão, fato que contraria o posicionamento prescritivo, que afirma terem esses sufixos uma função estritamente dimensiva.

Vejamos a Tabela 2, na qual encontramos os números de ocorrência dos sufixos com a noção semântica de expressividade afetiva, e, em seguida, a Tabela 3, que mostra a noção semântica de expressividade pejorativa.

Tabela 2 – Percentual de sufixos –inh e –zinh com noção semântica de expressividade afetiva

SUFIXO	OCORRÊNCIAS/TOTAL	%
- INH	36/97	37,1
-ZINH	12/37	32,4
TOTAL	48/134	35,8

Observamos que, de 97 ocorrências, o sufixo *-inh* aconteceu 36 vezes atualizando a noção de expressividade de caráter afetivo; a forma variante, de 37 ocorrências, aconteceu 12 vezes com a noção citada.

O percentual de ocorrência de cada forma (*-inh*: 37,1%; *-zinh*: 32,4 %) evidencia uma certa regularidade no uso do sufixo com noções expressivas de caráter afetivo. Para essa noção, a preferência incide sobre a forma *-inh*. Eis alguns exemplos:

(7) “é adotada porque a mulher (viu que não pode ter filhos)... aí ela foi adotada... a *bichinha*... mas é.” (inq. 06)

(8) “eu acho bom porque :: pelo menos pra mim eu (estou) tendo meu *dinheirinhonéh*...” (inq. 44)

Comparando esse resultado com os da tabela anterior, notamos que o uso de *-inh* e *-zinh* dimensivos é bem menor que o uso de *-inh* e *-zinh* afetivos: 35,8% destes contra 24,6% daqueles.

Vejam agora as informações sobre o uso dos sufixos com a noção semântica de expressividade de caráter pejorativo:

Tabela 3 – Percentual de sufixos –inh e –zinh com noção semântica de expressividade pejorativa

SUFIXO	OCORRÊNCIAS/TOTAL	%
- INH	5/97	5,1
-ZINH	6/37	16,2
TOTAL	11/134	8,2

A Tabela 3 nos mostra que, de 97 ocorrências, o sufixo *-inh* aconteceu apenas 5 vezes com noção de expressividade de caráter pejorativo; a forma *-zinh*, com a mesma noção, aconteceu, por seu turno, 6 vezes em 37 ocorrências, 16,2%, totalizando apenas 11 ocorrências dentre o número geral, isto é, *-inh* + *-zinh*.

O baixo percentual de ocorrência de cada forma (*-inh*: 5,1; *-zinh*: 16,2%) e o percentual geral (8,2%) nos permitem ver que esses sufixos não são muito produtivos para a expressão da pejoratividade na norma popular de Fortaleza.

Percebemos, ainda, que, para a informação dessa noção semântica, a forma *-zinh* goza de maior prestígio entre os falantes, conforme nos mostra o percentual: 16,2% dela contra 5,1% da forma *-inh*. Vejamos alguns exemplos de uso das duas formas:

(9) “... e teve uma que eu me lembro que eu tinha uns doze anos... que eu fui () tomar de conta de um *meninozinho*... pra você ter uma idéia () LAVADA COM ÁGUA QUENTE... pra pegar naquele meni:::no...” (inq. 06)

(10) “ai eu aceiTEI ele ficar DANdo esses ciquenta que ele ainda ganha *mesadinha* do PAI...um cara com trinta e seis anos com ca::rro forma::do” (inq. 73)

Comparando o percentual total de *-inh/-zinh* com noção de dimensão ou quantidade menor (24,6%) com o seu uso para a expressão da pejoratividade (8,2%), vemos que, contrariando o posicionamento de Sandmann (1989), esse formativo é majoritariamente selecionado para a atualização da primeira, indicando, assim, que ao menos nesta comunidade, esse sufixo atende muito mais ao uso de diminutivo do que a nuances de despreço. Esta conclusão nos põe a refletir se teríamos, nesta comunidade, uma primazia do léxico para a expressão dessa nuance semântica, ou se outro sufixo cumpriria melhor esse papel.

Tratamos agora da noção de ênfase. Vejamos a Tabela 4:

Tabela 4 – Percentual de sufixos *-inh* e *-zinh* com noção semântica de ênfase

SUFIXO	OCORRÊNCIAS/TOTAL	%
- INH	27/97	27,8
-ZINH	15/37	40,5
TOTAL	42/134	31,3

Verificamos que a noção de ênfase, no contexto total (31,3%), aconteceu em número superior àquela de dimensão (24,6%) e àquela de expressividade pejorativa (8,2%), e inferior àquela de expressividade afetiva (35,8%).

Identificamos que a preferência dos falantes para a noção de ênfase incide sobre a forma variante: 40,5% de *-zinh* contra 27,8% de *-inh*. Vejamos, a seguir, exemplos de uso das duas formas:

(11) “antigamente mesmo no meu tempo e que eu quando eu conheci ela ela era era uma praça toda *planazinha* no chão ...” (inq. 138)

(12) “a se tinha muito problema pra cidade aí derrubaro ... aí já mexeram com a praça *todinha* ...” (inq. 138)

Convém observar a proximidade do percentual de ocorrências da forma *-inh* para ênfase (27,8%) ao número de ocorrências suas para dimensão (29,8%); e a grande diferença percentual do número de ocorrências dessas noções quando a forma usada é *-zinh*: 10,8% para dimensão, 40,5% para ênfase. Identificamos, assim, que, na norma popular de Fortaleza, a forma *-zinh* possui um valor mais enfático do que dimensivo.

Após a análise e interpretações dos dados elaboradas nesta seção, teceremos algumas considerações para concluir o nosso trabalho.

Considerações finais

A análise da nossa amostra nos permitiu ver que o sufixo *-inh* é mais usado pelos falantes da comunidade de fala popular de Fortaleza com a noção de expressividade de caráter afetivo (37,1%).

Vimos que, de 97 ocorrências do sufixo *-inh*, apenas 29,8% foram usados para transmitir a ideia de dimensão, e 70% foram usados para informar as outras noções semânticas neste trabalho também consideradas: ênfase (27,8%) e expressividade, afetiva e pejorativa (42%).

A expressão da pejoratividade através desse sufixo não se mostrou produtiva, apresentando apenas 5,1%. Por outro lado, através da forma variante *-zinh*, apresentou alto percentual, 16,2%, bem maior que o percentual da mesma forma com a noção semântica de dimensão, 10,8%.

Ao compararmos o percentual total de dimensão (24,6%) ao percentual total de expressão de pejoratividade (8,2%), vimos que *-inh* e *-zinh* são usados muito mais para as noções de tamanho menor ou quantidade inferior do que para as noções de desapareço.

Este fato aponta uma conclusão contrária aos trabalhos de Sandmann (1989) e Frota (1985) – que afirmam serem os formativos *-inh* e *-zinh* mais utilizados na língua portuguesa para a expressão da pejoratividade do que para as noções de dimensão – e mais próxima às GT – que colocam esse formativo a serviço das noções de tamanho diminuído.

Emilio (2003, p. 45) diz que “a prescrição gramatical, muitas vezes, limita o nosso entendimento sobre certos aspectos da linguagem”, mas que ela poderia se beneficiar se se permitisse abordar os vários aspectos da língua em uso.

Acreditamos que devemos, como professores de língua materna com formação linguística, considerar também, no exercício da nossa profissão, outras obras, tais como análises descritivas da estrutura e do uso efetivo da língua em todos os seus aspectos sociais, pois a proposta das GT não alcança tão longe alçada, como pudemos observar no que se refere à função de expressividade do sufixo *-inh/-zinh*, conhecido e sempre tratado nos compêndios gramaticais como um diminutivo a favor da noção de dimensão.

Esperamos que este trabalho possa contribuir, de algum modo, para a descrição do português brasileiro falado e que seus resultados possam ser interpretados e considerados no ensino de língua portuguesa, pois os resultados da nossa pesquisa e aquelas dos autores usados como referências aqui nos alertam que, para um ensino de português condizente

com a situação real de uso da língua pelos falantes, o ensino de formação de palavras deve ser repensado, não se podendo levar em conta apenas as prescrições que a GT dita.

Referências

- ARAÚJO, Aluíza Alves de. O projeto norma oral do português popular de Fortaleza – NORPOFOR. *Cadernos do CNLF*, XV(5), t. 1, 2011, pp. 835-845.
- BARBOSA, Maria Fernanda. M.; LIMA, Bruno Cavalcanti. O sufixo –eco sempre forma diminutivos com valor pejorativo no PB?. *Domínios de linguagem*. 5(2), 2011, pp. 120-136.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*, 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Lucerna, 2009.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAMPELO, Kilpatrick Muller Bernardo. *O estatuto conceitual e funcional das proformas – pronome: protótipo das proformas*. Curitiba: CRV, 2013.
- CUNHA, Celso Ferreira; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- CUNHA, Celso Ferreira. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FANAME, 1979.
- EMILIO, Aline. Diminutivo x grau normal: um fenômeno estilístico no enfoque da abordagem Variacionista. *Revista da ABRALIN*, 14 (1), 2003, pp. 9-49.
- FROTA, Maria Paula. *A expressão do pejorativo em construções morfológicas*. Dissertação. 1985 (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1985.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. *Flexão e derivação em português*. Rio de Janeiro: Setor de Publicações da Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da Língua Portuguesa: curso médio*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

OLIVEIRA, Carla Maria de. Gradação de afetividade nos formativos –inho(a) e –zinho(a) a partir de estudos sobre gramaticalização. *Revista Icarahy*, 2, 2010. Disponível em: <http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/2/dlingua/Carla_Maria_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SACCONI, Luiz Antônio. *Novíssima gramática ilustrada*. São Paulo: Nova Geração, 2008.

SANDMANN, Antônio José. A expressão da pejoratividade. *Revista Letras*, Curitiba, 3(B), 1988, pp. 67-82.

A MULHER NO CONTEXTO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MAURIZIA, EM *CONTOS DE EVA LUNA*

Nilmara Tomazi¹ (UCS)

Resumo: Este trabalho investiga a construção do sujeito feminino em “Tosca”, de Isabel Allende. Para tal análise, considerou-se o período histórico que passa a narrativa, as atitudes esperadas para uma mulher da época e as consequências de suas escolhas. A ideia que a personagem tem de felicidade é calcada em pressupostos românticos; assim, verificou-se o que representam suas insatisfações recorrentes e os efeitos da opção de romper o sistema e se recusar a seguir o que lhe foi imposto. O estudo é fundamentado em Rocha-Coutinho (1994), Beauvoir (2008), D’Incao (2004) e Bourdieu (2002). Na narrativa, Maurizia assume a culpa de sua desobediência, seguindo presa à tradição devido às suas escolhas.

Palavras-chave: Isabel Allende; Tosca; Sujeito feminino.

Resumen: Este trabajo investiga la construcción del sujeto femenino en “Tosca”, de Isabel Allende. Se consideró el período histórico en la narrativa, las actitudes esperadas de una mujer y las consecuencias de sus decisiones. La idea de que el personaje tiene de felicidad esta basada en supuestos románticos; así, se encontró lo que representan sus quejas y los efectos de la opción de romper el sistema y se negar a seguir lo que le fue impuesto. El estudio subyace en Rocha-Coutinho (1994), Beauvoir (2008), D’Incao (2004) y Bourdieu (2002). En la narrativa, Maurizia asume la culpa de su desobediencia, siguiendo la tradición por cuenta de sus opciones.

Palabras-clave: Tosca. Mujer. Sujeto.

1. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista BIC-UCS no projeto de pesquisa “Configuração da mulher leitora na contemporaneidade: recepção do texto literário e regionalidade”, coordenado pela professora doutora Cecília Jeanine Albert Zinani.

Introdução

“Tosca”, escrita pela chilena Isabel Allende, integra a obra *Contos de Eva Luna*, publicada originalmente em 1989. O livro traz vinte e três contos da autora, todos com enredos inusitados, pois tratam de temas não comuns, como a subversão do casamento ou a desmistificação da sexualidade. Além disso, alguns dos textos apresentam desfecho surpreendente, por exemplo, “O ouro de Tomás Vargas”, em que a esposa e a amante se unem e protegem uma à outra. Todas as histórias têm como foco principal o sujeito feminino.

Os livros de Allende já foram traduzidos para mais de trinta idiomas e lhe renderam prêmios em mais de dezesseis países. A edição estudada para a produção deste artigo foi uma versão traduzida para o português por Rosemary Moraes (1996). Além de ter algumas de suas obras adaptadas para o cinema, Allende também é autora de duas produções cinematográficas internacionais. A fundação que leva o seu nome tem uma preocupação especial com os direitos femininos e luta por eles há mais de vinte anos. A autora comenta: “cuando yo era joven, a menudo me sentía desesperada: ¡tanto dolor en el mundo y tan poco que yo podía hacer para aliviarlo! Pero ahora, reflexiono sobre mi vida y me siento satisfecha, porque pocos días han pasado, sin que por lo menos intente cambiar las cosas”.²

O conto “Tosca” apresenta a história de Maurizia Rugieri, uma mulher insatisfeita com as imposições feitas a ela pelo pai e pelo marido, Ezio Longo. Tal insatisfação instiga Maurizia a procurar uma vida diferente ao lado de Leonardo Gómez, um estudante de medicina que conhece em um trem e por quem se apaixona imediatamente. Pela paixão, Maurizia abandona tudo: casa, comodidade, marido e filho. Quase trinta

2. Biografia completa da autora disponível no site: <<http://www.isabelallende.com/es/bio>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

anos depois, com a morte de Leonardo, Maurizia percebe que ele nunca esteve à altura de seus sonhos, e quem realmente correspondia a tais expectativas era Ezio Longo, o marido. Contudo, por saber que se passaram muitos anos e que já não fazia parte da realidade do ex-marido e do filho, Maurizia não vai ao encontro dos dois, preferindo viver o resto de seus dias sozinha e vestida de luto.

A partir desse enredo, torna-se possível investigar como acontece a construção dessa personagem. O estudo da representação do sujeito feminino pressupõe considerar alguns aspectos da narrativa, como o tempo e o espaço representados no texto ficcional e a forma de organização da sociedade real na época em que o conto perpassa. A narrativa acontece durante a primeira metade do século XX, quando ainda são perceptíveis as marcas do patriarcalismo que determinam o comportamento feminino e que preveem obediência irrestrita da mulher primeiramente ao pai e, após o casamento, ao marido.

Família burguesa e feminismo

Ambientado em uma sociedade patriarcal, o conto “Tosca” apresenta alguns aspectos desse sistema, como a obediência ao pai e ao marido e as consequências para quem transgride as normas, pois uma família burguesa tinha de ser o exemplo de vida perfeita e harmônica para o restante da sociedade. Além do patriarcalismo, a narrativa também expõe alguns ideais burgueses que orientavam a sociedade naquela época. Quando Ezio Longo descobre a traição de Maurizia, parte de seu mundo se desfaz, pois não bastasse viver uma realidade difícil, agora as aparências – e a imagem social – também estavam se desfazendo. Para D’Incao (2004, p. 229): “num certo sentido, os homens eram bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. [...] [elas] significavam um capital simbólico importante [...]”.

Em relação à estrutura familiar burguesa, como a de Maurizia, D’Incao afirma: “a vida burguesa reorganiza as vivências domésticas. Um sólido ambiente familiar, lar acolhedor, filhos educados e a esposa dedicada ao marido e sua companheira na vida social são considerados um verdadeiro tesouro” (2004, p. 225). No caso de “Tosca”, o “verdadeiro tesouro” salientado por D’Incao tem mais ligação com a imagem passada à sociedade do que com a vida cotidiana do casal. A realidade dentro de casa era difícil e complicada para ambos:

[...] abraçava-a exacerbado tentando destruir o abismo entre os dois [...] Ezio adormecia, vencido pela fadiga do dia, esmagado por pesadelos [...] Teria dado a vida para que ela respondesse aos seus sentimentos com igual intensidade. (ALLENDE, 1996, p. 94).

O fato de Maurizia estar sempre entediada está relacionado ao seu enclausuramento, como salienta Rocha-Coutinho (1994, p. 42): “limitando suas características àquelas necessárias para o cuidado da casa e da família [...], reforçou-se o enclausuramento da mulher ao mundo doméstico”. E, com isso, por passar tanto tempo sonhando com um amor romântico, Maurizia não suportava a realidade de seu cotidiano. A esse respeito, D’Incao questiona:

Até que ponto a mulher burguesa conseguiu realizar os sonhos prometidos pelo amor romântico tendo de conviver com a realidade de casamentos de interesse ou com a perspectiva de ascensão social? Depois de tantas leituras sobre heroínas edulcoradas, depois de tantos suspiros à janela, talvez lhe restasse a rotina da casa, dos filhos, da insensibilidade e do tédio conjugal... (D’INCAO, 2004, p. 236).

Maurizia personificava essa mulher burguesa frustrada. O fato de seu casamento ter sido arranjado pelo pai não permitiu que ela enxergasse o quanto Ezio Longo era encantado por ela. A mocinha sonhou tanto e criou um melodrama tão grandioso que não foi capaz de perceber que o sentimento investido em Leonardo não era recíproco: “[...] Se Leonardo Gómez dava mostras de ficar muito aquém, ela atribuía ao caráter tímido e à saúde fraca, afetada por aquele clima maldito” (ALLENDE, 1996, p. 99). O amor de Ezio foi verdadeiro e quase ideal para ela – não fosse o fato de ele ser rude, enquanto Leonardo personificava a imagem heroica dos romances.

[Ezio] Era de baixa estatura, ossos sólidos, pescoço de animal selvagem e rosto enérgico e meio bruto, lábios grossos e olhos negros. Seu trabalho obrigava-o a vestir-se com roupa rústica e, de tanto estar ao sol, tinha a pele escura e vincada, como se fosse couro curtido. [...] Sob essa aparência um pouco vulgar havia uma alma refinada e uma delicadeza que não sabia traduzir em gestos ou palavras. (ALLENDE, 1996, p. 95).

Ao contrário, Leonardo,

[...] um jovem magro e pálido, com perfil de estátua romana, [...]. Lia a partitura de Tosca, [...]. Ela sentiu que todo o sol do meio-dia se lhe eternizava nas faces [...]. O jovem era tão entusiasta do *belcanto* como Maurizia. (Grifos da autora). (ALLENDE, 1996, p. 95).

Outro aspecto a ser analisado quanto à imagem da família é o ambiente em que esta vivia. A casa, o espaço privado, era muito importante na manutenção da imagem transmitida ao restante da população. Ezio Longo,

por ser um “arquiteto sem diploma, construtor de profissão” (ALLENDE, 1996, p. 94) e completamente apaixonado por Maurizia,

[...] construiu-lhe uma casa descomunal, apoiada em colunas, onde a mistura de estilos e a profusão de adornos confundiam o sentido de orientação e onde quatro criados trabalhavam sem descanso só para polir bronzes, dar brilho aos soalhos, limpar os globos de vidro dos lustres e retirar o pó dos móveis de pés dourados e dos falsos tapetes persas, importados da Espanha. (ALLENDE, 1996, pp. 94-95).

Segundo D’Incao (2004, p. 228), a interiorização da vida doméstica ocorreu ao mesmo tempo em que as casas eram abertas para a apreciação por parte do círculo familiar e amigos: “as salas de visita e os salões – espaços intermediários entre o lar e a rua – eram abertos de tempos em tempos para a realização de saraus noturnos, jantares e festas”. É possível perceber, na narrativa, que a casa da família foi construída pensando na realização de eventos públicos no espaço privado: “a casa tinha um pequeno anfiteatro no jardim, com auto-falantes (sic) e luzes de grande palco, no qual Maurizia Rugieri costumava cantar para seus convidados”. (ALLENDE, 1996, p. 95).

Maurizia Rugieri passava a maior parte de seu tempo sozinha na “casa descomunal”, ouvindo óperas e criando fantasias românticas. Insatisfeita, entendia que havia algo errado nessa forma de organização familiar, em que o homem saía, trabalhava, fazia “o que bem entendesse”, enquanto a mulher ficava em casa esperando o tempo passar.

Um dia, Maurizia sai para passear de trem e conhece Leonardo, enquanto este lê uma partitura da ópera “Tosca”, escrita por Puccini:

[...] a catástrofe foi um estudante de medicina em quem Maurizia tropeçou num trem. Nesta ocasião já tinha nascido o menino [...] e a mãe já recuperara a cintura. [...] [Leonardo] Lia a partitura de “Tosca”, assobiando entre os dentes uma ária do último ato. [...] Assim, entre duas linhas de partitura começou o romance. (ALLENDE, 1996, p. 95).

Após algumas trocas de bilhetes entre Leonardo e Maurizia, Ezio descobre o que se passa e repreende a esposa. Aflita e completamente apaixonada, a personagem resolve abandonar o marido. Quando decide ir ao encontro de Leonardo Gómez e viver com ele em um acampamento petrolífero, Maurizia aprende o ofício de enfermeira para ajudar o médico nos afazeres diários:

Acompanhava-o até o primitivo hospital e aprendeu a profissão de enfermeira para ajudá-lo. Atender a vítimas de malária ou curar horrendas feridas de acidentes nos poços parecia-lhe melhor do que permanecer fechada em casa, sob o ventilador, lendo pela centésima vez as mesmas revistas antigas e novelas românticas. Entre seringas e ataduras podia imaginar-se como heroína de guerra [...]. (ALLENDE, 1996, p. 99).

Considerando esse contexto, percebe-se que Maurizia não aprende a profissão somente para ajudar o médico ou por uma “causa maior”, ela ainda está apegada à sua imagem social. O que importa, nesse caso, é como os outros a enxergam. Nesse sentido, Simone de Beauvoir (2008, p. 08) explicita que:

as mulheres que afirmam que são homens, não dispensam, contudo, as delicadezas e as homenagens masculinas.

Lembro-me também duma jovem trotskista em pé num estrado, no meio de um comício violento e que se dispunha a dar pancadas, apesar de sua evidente fragilidade; negava sua fraqueza feminina; mas era por amor a um militante a quem desejava ser igual.

Assim, Maurizia Rugieri deixa parte de sua futilidade de lado e acredita que o ofício exercido a torna uma “heroína de guerra”, no entanto, realiza essa atividade pensando em impressionar Leonardo, uma vez que ele poderia passar a enxergá-la não mais como uma mulher alheia à realidade, e sim como uma heroína capaz de doar-se tão profundamente a ponto de salvar vidas.

A construção da personagem

A personagem de um texto, para Gancho (2006), é um ser responsável pelo desenvolvimento do enredo da narrativa. Para Roland Barthes (1971), a personagem é uma criatura de papel, pois é construída com palavras. Essa criatura recebe uma série de predicacões (caracterizações) a partir do que ela própria, o narrador ou outras personagens “falam” sobre ela – predicacão direta. Quando o leitor tem de interpretar as atitudes da personagem e, a partir daí, criar um conceito sobre ela, a predicacão do texto caracteriza-se como indireta.

Além dos tipos de predicacões, pode-se caracterizar as personagens de um texto enquanto protagonistas, antagonistas ou secundárias e também como planas ou redondas. “As personagens planas geram os *tipos* e *caricaturas*, enquanto as outras envolvem os *caracteres*.” [Grifos do autor] (MOISÉS, 1974, p. III). A partir das predicacões diretas e indiretas presentes em “Tosca”, entende-se que Maurizia é uma personagem redonda, pois é uma representação da mulher burguesa da primeira

metade do século XX. A dominação patriarcal estava muito presente na sociedade da época, e isso pode ser claramente percebido no seguinte trecho da narrativa:

O pai sentou-a ao piano aos cinco, e, aos dez, Maurizia Rugeri dava o primeiro recital no Clube Garibaldi, vestida de organdi cor-de-rosa e botas de verniz, perante público benevolente, composto na sua maioria por membros da colônia italiana. (ALLENDE, 1996, p. 93).

O conto começa exatamente assim: “o pai sentou-a ao piano”. Tocar piano não foi uma escolha de Maurizia, foi uma tarefa imposta pelo patriarca. O primeiro recital, aos dez anos, introduz Maurizia ao meio artístico e a expõe “perante público benevolente”. Contudo, insatisfeita com a escolha do pai para seu futuro, a menina desiste do piano, alegando que quer cantar: “– Esta é a última vez que toco piano. O que eu quero é ser cantora – disse e saiu da sala arrastando a boneca por um pé” (ALLENDE, 1996, p. 93). Essa fala caracteriza, no texto, a primeira transgressão às normas do patriarcalismo. A menina desobedece ao pai e, por isso, sofrerá uma consequência:

A menina esperou que acabassem os aplausos e, sobre o choro orgulhoso da mãe, fez ouvir sua voz com inesperada altivez. [...] Logo que se recompôs da vergonha, o pai colocou-a em aulas de canto com um mestre severo que, para cada nota falsa, lhe dava uma palmada nas mãos [...]. (ALLENDE, 1996, p. 93).

O fato de o mestre dar palmadas denota algo que será percebido logo no trecho seguinte pelo leitor: Maurizia não tinha talento para ser cantora.

No entanto, no fim da adolescência viu-se que tinha uma voz de pássaro, suficiente apenas para embalar um bebê no berço, de forma que teve de trocar as pretensões de soprano por destino mais banal. Aos dezenove anos casou com Ezio Longo [...]. (ALLENDE, 1996, p. 93).

O “destino banal” se identifica com a questão levantada por Rocha-Coutinho (1994) a respeito da forma de educar os filhos e filhas até o início da década de 1970, época em que era possível identificar técnicas indiretas para fazer com que as meninas fossem femininas e os meninos, masculinos.

Acima de tudo, elas eram educadas no sentido de se orientarem para relacionamentos, isto é, eram orientadas para os outros e não para si mesmas. [...] Enfim, tudo na mulher sempre foi elaborado em torno da expectativa de que um dia seria mãe e dona-de-casa. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 58-59).

Considerando que a moça não estava preparada para essa “forma pronta” de destino, Maurizia não via o marido como o “homem dos seus sonhos” e, por isso, ficava frustrada e insatisfeita com o estilo de vida imposto pelo sistema patriarcal, no qual o único destino digno para a mulher era ser casada. Por passar tanto tempo em casa, Maurizia estava sempre entediada e sentia dores imaginárias com as quais Ezio não sabia lidar: “era-lhe impossível exprimir seus sentimentos [...] e suportando com paciência estóica suas extravagâncias e dores imaginárias, compensaria as falhas de seu repertório de amante”. (ALLENDE, 1996, p. 94).

Maurizia também representa as mulheres que se deixavam influenciar pelas histórias contadas na literatura e na música. Quando conhece Leonardo Gómez, percebe que ele lê uma partitura e logo fica encantada

pelo rapaz. À procura de algo inovador para sua vida pacata, Maurizia inicia um relacionamento com Leonardo:

Durante os meses seguintes, o estudante obteve seu diploma de médico e ela viveu, uma por uma, todas as tragédias da ópera e algumas da literatura universal; mataram-na, sucessivamente, Don José,³ a tuberculose,⁴ um túmulo egípcio⁵, uma adaga e veneno,⁶ amor cantando em italiano, francês e alemão;⁷ foi *Aída*, *Carmem* e *Lucia de Lamermoor*,⁸ e, em todas as ocasiões, Leonardo Gómez era o objeto da paixão imortal. (ALLENDE, 1996, pp. 95-96).

O estranhamento, nesse caso, acontece pelo fato de Leonardo não corresponder completamente às ilusões amorosas de Maurizia. Logo após

3. Personagem da ópera “Carmen”, de Georges Bizet. Detalhes sobre o enredo e a repercussão no lançamento da ópera disponíveis em: <<http://musicaclassica.folha.com.br/cds/22/biografia-2.html>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

4. A tuberculose chegou a ser conhecida como “doença do amor” e “doença do poeta” por sua influência no meio literário, inspirando diversos escritores e compositores, como, Byron, Goethe, Puccini e Verdi.

5. O túmulo egípcio remete à história de Cleópatra e seu amante. A rainha morre envenenada em um túmulo egípcio.

6. O túmulo, a adaga e o veneno representam uma das mais famosas tragédias da história, a morte por envenenamento de Romeu, seguida pelo suicídio de Julieta com a adaga do amante.

7. Os “amores cantados” seriam as óperas que Maurizia escutava seguidamente.

8. “Lucia de Lamermoor” é uma ópera em três atos escrita por Gaetano Donizetti baseada no romance *A Noiva de Lamermoor*, de Walter Scott (mais detalhes disponíveis em: <http://www.scom.uminho.pt/uploads/FULL_INF_Lucia_di_Lammermoor_POR_web.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014. Obra disponível para download em: <<http://minhateca.com.br/maxsuelca/Livros/Livros%281%29/Walter+Scott+-+A+Noiva+De+Lammermoor,10364268.txt>>. Acesso em: 03 set. 2014.

a referida citação, a narradora diz que “na vida real viviam um amor casto, que ela desejava consumir sem se atrever a tomar iniciativa, e que ele combatia no seu coração, por respeito à condição de casada de Maurizia” (ALLENDE, 1996, p. 96). Esse “limite” entre o amor e a consumação do desejo é traçado pelas regras sociais. Maurizia era casada, logo, pertencia a um homem e, por isso, não devia sentir-se atraída por outro. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2002, pp. 46-47) discorre a respeito da “fronteira mágica entre os dominantes e os dominados”:

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, [...] aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais [...] ou de paixões e de sentimentos [...]; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, [...], e outras tantas maneiras de se submeter [...] ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar [...] a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais.

Com essa fronteira traçada, Maurizia e Leonardo se encontram em lugares públicos, e o namoro consiste em trocar bilhetes assinados por Tosca e Mario. Os dois nomes referem-se, respectivamente, à heroína e ao herói da ópera de Puccini. Ezio passa a ser representado, nos bilhetes, por Scarpia, o delegado vilão que quer Tosca para si e, para tanto, mata Mario.

Quando Ezio Longo descobre o namoro de Maurizia e Leonardo, vai ao encontro dos dois e bate no rapaz – mostrando a todos a sua força física. Depois, tranca a mulher em casa na tentativa de fazê-la esquecer a ideia de romance e enxergar tudo o que ele é capaz de fazer por ela e pelo filho.

– Pelo nosso filho Maurizia, você tem de tirar da cabeça essa fantasia. Sei que não sou muito romântico, mas se me ajudar posso mudar. Não sou homem para aguentar chifres e gosto demais de você para deixá-la ir. Se me der oportunidade, farei você feliz, juro. (ALLENDE, 1996, p. 97).

Ao perder as esperanças de reconciliação, Ezio pergunta o que falta a Maurizia, esta responde que lhe falta Leonardo, e que, sem ele, vai morrer. A resposta novamente confirma que ela se deixou influenciar pelos romances a ponto de se julgar capaz de “morrer de amor”. Porém, por se tratar de um pensamento calcado em pressupostos românticos, cabe ressaltar o que D’Incao afirma acerca da sensibilidade romântica. A escolha do cônjuge, com o romantismo, passou a ser vista como condição para ser feliz, não importando exatamente quem fosse ou o que a pessoa sentia: “ama-se, porque todo o período romântico ama. Ama-se o amor e não propriamente as pessoas”. (D’INCAO, 2004, p. 234). Maurizia estava inserida nesse contexto: ela amava o sentimento em si, e não a pessoa de Leonardo Gómez.

Culpa e consequência

Maurizia desobedeceu ao pai quando criança e isso fez com que ela trocasse a carreira artística por destino mais banal. Não seguiu tocando piano, que era o que o pai queria, e não tinha talento para ser cantora. Entretanto, a segunda e mais grave transgressão de Maurizia ocorre quando ela decide abandonar tudo para ir ao encontro de Leonardo. No impulso de seus sentimentos, Maurizia desconsidera o fato de ter um filho pequeno para cuidar e não pensa que sua atitude pode trazer consequências.

A culpa por agir sem pensar aparece logo que Maurizia chega ao lugar em que o Doutor Leonardo disse que estaria: um acampamento petrolífero onde vivem apenas trabalhadores – poucas mulheres – em condições subumanas. Mas, ainda assim, Maurizia não quer acreditar que tenha agido incorretamente, ela segue com a decisão, tentando criar um mundo ilusório para que consiga conviver com a culpa. Dessa maneira,

transformou Leonardo Gómez no herói do seu próprio melodrama, adornando-o com virtudes utópicas e exaltando até a demência a qualidade de seu amor [...]. À barbárie do acampamento chamou Maurizia *contato com a natureza* [...] Referia-se à sua solidão, ao aborrecimento e ao desejo natural de vasculhar a cidade [...] como ligeira *nostalgia*. (ALLENDE, 1996, p. 99).

Segundo Rocha-Coutinho (1994), cabia à mulher servir de intermediária entre o pai e os filhos, poupando-o de problemas e conflitos cotidianos. Quando Maurizia parte, essa regra é transgredida, e Ezio se vê diante de uma situação complicada. Conforme Renato Pinto Venâncio (2008, p. 201), o papel do pai era manter o lar no que dizia respeito às questões econômicas, e a mãe devia cuidar do filho até que ele atingisse a idade da razão (sete anos): “durante os primeiros anos de vida dos bebês, todo trabalho pesava sobre a mãe. Assim, a que não assumisse os filhos quebraria as regras da vida social por comprometer a formação do futuro adulto”.

Em decorrência disso, Ezio proíbe Maurizia de ver o filho, infligindo outro castigo à mulher. Esta, para suportar a dor de viver sem o menino, o exclui de sua nova “realidade”: “a única coisa cujo nome não pôde mudar foi a dor animal que a dobrava em dois ao recordar o filho, de modo que optou por nunca mais falar dele”. (ALLENDE, 1996, p. 99).

Com o passar dos anos, Maurizia viveu sua realidade perfeita sem questionar se era mesmo uma realidade, nem se era correspondida pelo amado: “transformou Leonardo Gómez no herói do seu próprio melodrama, [...], sem se deter para medir a resposta do amante para saber se ele a acompanhava naquela louca corrida passional”. (ALLENDE, 1996, p. 99). Depois de mais de dez anos morando no acampamento petrolífero, o casal se muda para Água Santa. Nota-se, nesse trecho, que Maurizia não deixou de ser uma mulher de ideais burgueses, pois, mesmo morando naquele lugar, ela continuava a vestir-se na moda, a ouvir seus discos de ópera e a contar sua história de amor para os outros – o que denota a importância da imagem social para a personagem:

[Leonardo] chegou, assim, a Água Santa, com a mulher, seus instrumentos de médico e seus discos de ópera. Corriam os anos 50, e Maurizia Rugieri desceu do ônibus vestida na moda, com vestido justo, decotado, e enorme chapéu de palha negra, que tinha encomendado por catálogo em Nova Iorque, coisa nunca vista por aqueles lugares. De qualquer modo, acolheram-nos com a hospitalidade das terras pequenas e, em menos de vinte e quatro horas, todos conheciam a história de amor dos recém-chegados. (ALLENDE, 1996, p. 100).

Por serem os “membros seletos da comunidade”, sendo que “ele se encarregava da saúde de todos e ela da vida cultural e de informar sobre as mudanças na moda” (ALLENDE, 1996, p. 101), Maurizia novamente passou a fazer parte da burguesia. Com isso, quando Leonardo Gómez falece, a comunidade inteira se preocupa com o destino de Maurizia, chegando a pensar que ela seria capaz de cometer suicídio, como as mocinhas das óperas que interpretava.

Maurizia não se suicida. Ela veste o luto, pinta todos os móveis da casa de preto e se fecha em seu mundo. Entretanto, há um trecho na narrativa que mostra um vislumbre de consciência por parte da personagem:

Talvez na intimidade do quarto, quando estava só na cama, sentisse profundo alívio por já não ter de continuar a puxar a pesada carreta de seus sonhos, já não ser necessário manter viva sua personagem inventada para representar para si mesma, nem continuar a fazer malabarismos para dissimular as fraquezas de um amante que nunca estivera à altura de suas ilusões. Mas o hábito do teatro estava nela demasiado enraizado. (ALLENDE, 1996, p. 101).

Quando acontece o “quase reencontro” de Maurizia e Ezio Longo, já se passaram quase trinta anos. No mesmo ano da morte do médico, abriam uma estrada que passava em frente à comunidade, e a empresa construtora receberia em Água Santa seus donos para que pagassem aos trabalhadores. O nome da empresa? *Ezio Longo & Filho*. Ao ver os letreiros, Maurizia não consegue lutar contra o instinto, que a conduz à imagem do filho.

Maurizia Rugieri se arruma, escova o cabelo, pinta os lábios, porém continua vestida de negro. Vai até a taberna e, quando está a um passo de ser tirada da sombra e posta em evidência, recua. Ela vê o ex-marido e o filho conversando, rindo, felizes e percebe que vivem em realidades diferentes. Maurizia não se sente parte da vida dos dois e, portanto, retorna a casa e ao seu destino fúnebre. Ela aceita o castigo de viver solitária o resto de seus dias por ter transgredido as normas patriarcais enquanto filha, mãe e, principalmente, enquanto mulher.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, foi possível perceber uma relação muito forte entre o universo ficcional de “Tosca” e a realidade vivida à época em que a narrativa ocorre. Segundo Gancho (2006, p. 11):

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são as personagens, num determinado tempo e lugar. Mas, para ser prosa de ficção, é necessária a presença do narrado, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa.

Partindo disso, cabe ressaltar que “Tosca” é narrada em terceira pessoa. A narradora (Eva Luna) não faz parte dos acontecimentos retratados na narrativa. Ainda conforme Gancho (2006), o enredo de uma narrativa é composto de cinco partes. No texto estudado, elas aparecem da seguinte forma:

- Exposição do tema: “Tosca” inicia com Maurizia Rugieri sendo apresentada como uma típica menina de família burguesa, criada em meio às artes e de quem os pais esperam “bons modos”.
- Desenvolvimento: no decorrer da narrativa, a protagonista transgredir às normas do patriarcalismo, desobedecendo ao pai, e depois apresenta características típicas de pessoas insatisfeitas, sentindo-se infeliz com a sua vida e com o seu casamento, até que conhece Leonardo.
- Clímax: o ponto culminante da história acontece quando Maurizia revê Ezio e o filho já adulto juntos em uma

taverna e fica a um passo de sair da sombra e ser posta em evidência.

- Desfecho: Maurizia não sai da sombra. Ela regressa à casa em que vivia com Leonardo, preferindo não enfrentar a situação e viver o resto de seus dias sozinha.

Além da protagonista, estão presentes na narrativa as personagens secundárias, sendo elas: Ezio Longo, o marido rude; Leonardo Gómez, o amante romantizado por Maurizia; e o pai. Todas essas são personagens planas, caracterizadas rapidamente pelo narrador onisciente.

O tempo da narrativa pode ser caracterizado principalmente como cronológico, podendo-se citar como exemplo o seguinte trecho: “[...] levou-a até o carro, um dos últimos Mercedes Benz importados antes que a Segunda Grande Guerra Mundial arruinasse as relações com a Alemanha”. (ALLENDE, 1996, p. 96). Porém, o tempo psicológico aparece em algumas partes, como: “nesses minutos viu as minuciosas engrenagens da armadilha em que tinha caído durante trinta anos de alucinações”. (ALLENDE, 1996, p. 103).

Observados o enredo, as personagens e o tempo predominante na narrativa, fala-se agora no espaço em que ela se desenvolve. “Tosca” apresenta três espaços diferentes: primeiro a cidade natal não nomeada de Maurizia, onde ela canta para os conhecidos e vive sua vida de casada com Ezio Longo. Quando decide partir, Maurizia é levada ao acampamento petrolífero em que se encontra Leonardo, lá os dois vivem juntos por um tempo até mudarem para Água Santa, a cidade onde passam a ser conhecidos como “o doutor Mário e a senhora Tosca”, fazendo referência à ópera de Puccini.

Postos os elementos da narrativa, é possível perceber que a construção da personagem aconteceu de forma não emancipatória. Maurizia entendia que havia algo errado com o sistema patriarcal e ten-

tou subvertê-lo, porém, reconheceu suas atitudes como transgressoras e submeteu-se às consequências. A personagem não queria tocar piano e, contra a vontade do pai, não seguiu com a carreira; quis cantar e chegou a ter aulas – não seguiu cantando por falta de talento, mas as aulas que queria, teve. Maurizia não se sentia satisfeita com o marido, logo, encontrou uma maneira de mudar o rumo de sua história; encantou-se por Leonardo e viveu com ele por muitos anos. Considerando que se trata de uma mulher com ideais burgueses, Maurizia Rugieri sempre foi um “membro seleta da sociedade”, vestia-se como queria e interpretava as óperas que amava. Contudo, ao final do texto, a personagem regressa à sombra e à solidão, comprovando que ela assumiu a culpa por sua “desobediência”.

Afora Maurizia, que aqui é o nosso objeto de estudo, as outras personagens também têm papéis importantes na representação da estrutura social na primeira metade do século XX. O pai aparece apenas no início, mas exerce papel fundamental para o futuro e para as escolhas de Maurizia. Ezio Longo, o marido a quem a personagem deve explicações e obediência, remete o universo ficcional às normas do patriarcalismo vigente naquela época. Por fim, a representação do sistema patriarcal e dos ideais burgueses aludiu ao que era vivido não somente pelas mulheres, mas por todas as pessoas que faziam parte da sociedade burguesa da primeira metade do século XX.

Referências

ALLENDE, Isabel. *Contos de Eva Luna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. Biografia completa. Disponível em: <<http://www.isabelallende.com/es/bio>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BARTHES, Roland et. al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. Difusão Europeia do Livro, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GEORGES Bizet: autor de Carmen triunfa após críticas. *Folha online*. Disponível em: <<http://musicaclassica.folha.com.br/cds/22/biografia-2.html>>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- HEREDITA, Mariela. Gaetano Donizetti: Lucia de Lammermoor. *Full Informatiu*, n. 58, 11 nov. 2006. Disponível em: <http://www.scom.uminho.pt/uploads/FULL_INF_Lucia_di_Lammermoor_POR_web.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- MOISÉS, Massaud. *Guia prático de análise literária*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ROCHA-COUTINHO, M. L. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- SCOTT, Walter. *A noiva de Lammermoor*. 3. ed. Tradução de José Rosado. Lisboa: Romano Torres, 1996.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

RESENHA



MÉTODOS EM MORFOLOGIA HISTÓRICA PORTUGUESA¹

VIARO, Mário Eduardo (Org.). *Morfologia Histórica*.
São Paulo: Cortez Editora, 2014.

Raphael Michels Fantinato de Moura (UFRR)

A obra **Morfologia Histórica** apresenta pesquisas de estudiosos da Morfologia, conforme uma visão diacrônica, e objetiva preencher uma lacuna dentre os estudos morfológicos, especificamente os de caráter histórico-comparativo, já que é pouco o número de obras atuais que tratem da referida área e do ponto de vista histórico.

Seu organizador é Mário Viaro, professor doutor da Universidade de São Paulo (USP), onde coordena o Grupo de Morfologia Histórica do Português (GMHP), criado em 2005. O GMHP se dedica aos estudos diacrônicos de flexão, derivação e composição da Língua Portuguesa; é interdisciplinar e se vincula à linha de pesquisa Estudos Diacrônicos e Sincrônicos do Português, da Área de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP².

O livro se divide em treze capítulos, cada um assinado por um pesquisador diferente, nos quais se apresentam suas ideias e conclusões em

1. Resenha elaborada na disciplina Discurso: Leitura e Produção de Textos e Hipertextos, no semestre 2014.2, do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), ministrada pelo professor Eliabe Procópio.

2. Informações disponíveis em <<<http://www.usp.br/gmhp/>>>

relação ao estudo diacrônico de um determinado sufixo; ao final, dispõe-se de um breve currículo de cada autor.

O capítulo 1, *Em busca de um método de investigação para os fenômenos diacrônicos*, serve como introdução para o conteúdo abordado na obra e descrição dos processos metodológicos utilizados pelo Grupo. Como os autores explicam, não havia, ainda, um estudo diacrônico relacionado à formação de algumas palavras da Língua Portuguesa, especialmente quanto à origem e às mudanças semânticas sofridas pelos sufixos. Com o objetivo de esclarecer algumas dessas dúvidas em relação à evolução morfológica dos sufixos, os integrantes do GMHP realizaram um extenso estudo por meio de uma lista de perguntas para cada vocábulo, a partir das quais se tornou possível compreender questões como: a origem do sufixo da palavra estudada, o processo de transmissão desse sufixo para outros vocábulos e línguas e, entre outras questões, o grau de certeza acerca de sua transparência

No capítulo 2, Graça Maria Rio-Torto, referência recorrente na obra em questão, trata dos *Desafios da Morfologia: história e (re)conhecimento*, na qual ela discorre acerca do léxico da Língua Portuguesa e da relação de conhecimento existente entre os falantes do idioma e as palavras de étimo [+/-erudito] e [+/-opaco], sendo uma palavra considerada erudita conforme sua origem mais ou menos greco-latina; e opaca de acordo com a transparência do significado de sua base. Em um primeiro momento, a autora se utiliza de exemplos para mostrar a diferença entre palavras mais ou menos eruditas, como: *vinicultura-vinhedo* e *vítreo-vidrado*. Em seguida, Rio-Torto fala da competência gramatical inerente a cada falante da língua, que tem a noção de que algumas estruturas, como *implorão*, não são aceitáveis; e a capacidade de reconhecimento de palavras chamadas 'complexas', pois possuem base com sentido não tão facilmente identificável, como, por exemplo, *pianista* (menos complexa) e *teclista* (mais complexa). Essa

competência é um processo histórico já determinado sobre as unidades que utilizamos para nos comunicar.

No capítulo 3, *Derivação ou terminação: limites para a semântica, lexicologia e morfologia históricas*, Mário Viaro, Michael Ferreira e Zwinglio Guimarães discorrem a respeito do sufixo *-Vngo* (sendo V uma vogal qualquer), apresentando um estudo diacrônico acerca desse(s) sufixo(s). Os autores nos mostram a frequência de uso de 769 palavras terminadas em *-Vngo*, selecionadas para estudo. Das possíveis combinações vocálicas desse sufixo, os autores selecionaram *-engo(a/s)*, de origem germânica e que já apresenta registros em documentos do século X.

Inicialmente, o sufixo se associava às mais diversas palavras, dando origem a novas que representavam cores (*verdoengo*), doenças (*malazengo*, *adoentado*); no caso de *bordalengo*, associada à cidade de Bordéus, ou *vigilengo*, habitante da cidade de Vigia, entre outros. Posteriormente, o sufixo ganhou um valor mais pejorativo, e apareceu em variados assuntos, como: *bengo* – lugar mal frequentado; *bangalafumenga* – indivíduo insignificante e inútil; *quenga* – prostituta; *estrovenga* – coisa complicada ou esquisita, pênis. Como os autores explicam, “muitas vezes, a pejoração advém do significado da palavra e não do sufixo: *monstrengo* ou *mostrengo* – ser monstruoso, indivíduo muito feio”. Em seguida, é feita uma explanação a respeito da evolução diacrônica do sufixo *-Vngo*, iniciado com outras vogais.

O capítulo 4, *Estudo comparativo do sufixo -aria/-eria nas línguas ibero-românicas do Noroeste Peninsular*, de Valéria Gil Condé, reflete os estudos feitos pela autora em relação aos sufixos *-aria/-eria*, mostrando suas origens, a prolificidade, a forma mais usual na România, entre outros. De acordo com Said Ali (2001), o sufixo *-aria* teria surgido da junção de *-ia* ao sufixo *-eiro*, como em *cavaleiro-cavalaria*, *roupeiro-rouparia*. Já Väänänen (2003) “acusa sua origem a partir do feminino ou do neutro plural de *-arius*”. A teórica utiliza gráficos para ilustrar o uso do sufixo *-ária*, que cronologicamente sofreu uma decaída a partir do século XVIII; enquanto

o sufixo *-eria* se manteve pouco utilizado desde do século X. Para finalizar, Condé apresenta paráfrases para explicar o significado do sufixo *-(e/a)ria*.

O capítulo 5, *O sufixo -ada em português: aspectos semânticos e diacrônicos*, de Martin Becker, apresenta um estudo da evolução do sufixo *-ada* na Língua Portuguesa. Becker inicia sua discussão explicando o funcionamento dos sufixos e seus derivados, mostrando que o sufixo *-ada* é responsável pela criação de substantivos femininos. Passa a explicar construções com o sufixo em questão, que, de acordo com a *Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha, divide-se em 7 grupos: multidão ou coleção (*papelada*); porção contida num objeto (*colherada*); marca feita com instrumento (*pincelada*); ferimento ou golpe (*facada*); ato ou movimento energético (*cartada*); produto alimentar, bebida (*laranjada*); e duração prolongada (*invernada*). Porém, o uso de *-ada* vai além dessas divisões, que não explicam seu funcionamento por completo.

Em seguida, exemplifica seus estudos diacrônicos acerca desse sufixo, apresentando detalhes das várias funções que *-ada* exerceu no decorrer do tempo, até o século XX; e organiza em dois grandes grupos: o das palavras sufixadas em *-ada*, que exercem ação + efeito de (*frear*, *cochilar*, *cutucar* etc.), e o das palavras que representam golpes (por exemplo, *bazucada*, *joelhada*).

No capítulo 6, *O sufixo latino -dō e grego -δών: Origem e desenvolvimento*, Daniel Kölligan propõe uma explicação para ambos os sufixos. Considerando que o Grego (e o Latim) é a língua objeto do estudo e que seu conhecimento é menos difundido do que as outras utilizadas exemplificadas na obra, este capítulo poderá exigir um pouco mais de atenção do leitor.

Kölligan discorre acerca da evolução sofrida pelos sufixos em questão, focando na terminação grega *-δών*, em Homero, e seus derivados, surgidos na época pós-homérica. Divide o significado das palavras com essa terminação em três grandes grupos, sendo estes: “a) formas derivadas

que indicam sons, b) enfermidades ou fraqueza e c) palavras que não se inserem nestes grupos” (KÖLLIGAN, 2014, p. 158).

No capítulo 7, *Algumas características do sufixo -ista*, a autora, Nilsa Areán-García, discorre a respeito do sufixo *-ista*, proveniente do grego $-\iota\sigma\tau\eta\varsigma$ e utilizado por diversas línguas românicas. Para Said Ali (1930), o sufixo, junto a determinados nomes, cria palavras que “designam pessoas com ocupação relacionada ao objeto que serve como base da derivação”, ou seja, nomes de agentes profissionais ou ocupacionais (AREÁN-GARCÍA, 2014, p. 194). Porém, como a pesquisadora explica, esse sufixo é mais utilizado para a construção do nome de profissionais bem qualificados, dado sua origem culta, por exemplo, especialistas em determinada área. Miranda (1980) diz que “as atividades de maior prestígio seriam designadas por agentivos em *-ista*; enquanto os ofícios de menor prestígio ou marginalizados seriam expressos por agentivos em *-eiro*”, exemplo, *projetista* e *borracheiro*, respectivamente.

No capítulo 8, *A origem do sufixo -ismo: da língua grega à latina e desta à portuguesa*, Vanderlei Gianastacio realiza um estudo acerca do sufixo *-ismo*, grego de origem passou para a Língua Latina e desta para a Portuguesa. Suas primeiras aparições em Latim designavam nomes de religiões, *iudaismus* ou *paganismus*.

De acordo com Gianastacio, “tanto o sufixo *-ismo* como o *-ista* foram bem utilizados no latim medieval, para designar sistemas doutrinários e seus seguidores: *sabbatismus*, *legalista*”. As palavras criadas com os sufixos *-ismo* e *-ista* tiveram grande aumento a partir do século XVIII. As palavras do *corpus* da pesquisa foram divididas em grupos que as definem de acordo com o significado de sua base e a função que passa a exercer após a adição do sufixo *-ismo*.

O capítulo 9, *O sufixo -mento sob uma perspectiva diacrônica*, de Érica Santos Soares de Freitas, aborda o desenvolvimento do sufixo, mostrando a origem da junção dos sufixos *-to*, indo-europeu, e o *-men*, latino.

Tendo como *corpus* o Dicionário Houaiss, a autora demonstra que a maioria das palavras da Língua Portuguesa, formadas com esse sufixo, possui uma base verbal. Após fazer esse levantamento, a autora apresenta várias tabelas e gráficos que representam a quantidade de palavras terminadas com o sufixo *-mento* e sua distribuição ao longo dos séculos; especificamente, desde o século X, quando é registrada sua primeira ocorrência.

No capítulo 10, *Origem e análise semântica dos sufixos -agem, -igem, -ugem, -ádego, -ádigo e -ádiga*, Anielle Aparecida Gomes Gonçalves demonstra que os sufixos também possuem significado próprio, e não somente as bases das palavras. O objetivo da pesquisa é “tecer uma genealogia semântica dos sufixos em questão”. Para isso, Gonçalves os divide em vários grupos de acordo com o sentido de sua paráfrase.

Por exemplo, há os sufixos que formam substantivos e adjetivos denominais relacionais (REL), que pode ser parafraseado como “relativo à X” (sendo X um nome qualquer). Dentro dessa categoria, encontram-se outras subclasses que delimitam mais o significado dos sufixos em questão, como a subclasse tipicidade (TIP), parafraseável por: ‘que é próprio/característico de X’; ou a subclasse atividade: ‘atividade/filosofia associada à X’ (GONÇALVES, 2014, p. 266). A autora ainda aborda a origem de vocábulos formados por esses sufixos nas Línguas Portuguesa, Francesa, Espanhola, Italiana, Inglesa, Latina, Árabe, Catalão e Provençal.

No capítulo 11, *Estudo semântico-histórico do sufixo -udo*, Alice Pereira Santos realiza um estudo diacrônico do sufixo *-udo*, proveniente do morfema latino *-utus*, responsável pela formação do participípio passado de verbos de segunda conjugação (SANTOS, 2014, p. 283). Poucas são as palavras no português que continuaram com essa função. Por meio da paráfrase das palavras levantadas para o estudo, foi possível dividi-las em quatro grupos: a) ‘nomina agentis’: no qual estão as paráfrases que representam alguma ação (pessoa que V X, sendo V um verbo e X um nome); b) ‘posse’: maior grupo, possui paráfrases que denotam traços avaliativos, de

intensidade e de grandeza (tem X, tem X grande); c) ‘semelhança’: como o próprio nome já diz, as paráfrases representam semelhança (semelhante a X, lembra a forma de X); e d) ‘nomina essendi’: que apresenta traços avaliativos (positivo, negativo) e de intensidade (SANTOS, 2014, p. 292). Ao lado disso, a teórica demonstra, por meio de gráficos, a ocorrência de palavras com o sufixo ao longo dos séculos IX ao XX.

O capítulo 12, *O surgimento de -ntia e sua disseminação nas línguas neolatinas*, de Andréa Lacotiz, discute uma questão similar ao anterior, acerca do particípio de alguns verbos formados pelo sufixo *-ntia*, que corresponde aos sufixos portugueses *-ança/-ença*, *-ância/-ência*. De acordo com Yakov Malkiel (1940), as formações em *-entia* sempre foram mais abundantes que as em *-antia*, desde o seu surgimento na Língua Latina. Apresentam-se registros de aparecimento do sufixo em diferentes línguas, como o Provençal, o Romeno, o Francês. Em seguida, explica a divisão em classes semânticas de acordo com as ocorrências do sufixo e as suas formações. Por meio do levantamento histórico das palavras com terminações em *-ança/-ença*, *-ância/-ência*, Lacotiz afirma que: “no português, consideram-se populares as formas *-ança/-ença* e eruditas ou semieruditas as formas *-ância/-ência*. Na língua corrente, os vocábulos com a terminação *-ança* e *-ência* são mais numerosos em relação a *-ância* e *-ença*”.

No último capítulo, tratam-se das *Mudanças semânticas no sufixo -ada*, sufixo que já abordado no capítulo 5, porém, com outra perspectiva. Neste, Mônica Yuriko Takahashi apresenta um panorama geral do sufixo *-ada*, percorrendo a cerca da sua produtividade, isto é, sua capacidade de formação de novas palavras. Não existe um padrão para a formação com esse sufixo, principalmente relacionado à acepção de ‘golpe’. Por exemplo, quando se consulta o Dicionário Houaiss, a palavra *pedrada* aparece e *tijolada* não, porém, ambas as palavras possuem formação parecida (base nominal + *-ada*).

Como a autora explica, *-ada* possui grande capacidade de produção de novas palavras, já que pode ser formada simplesmente pela junção do sufixo com uma base nominal ou verbal. Takahashi também apresenta algumas paráfrases que classificam as palavras sufixadas em *-ada* em diferentes grupos, como, por exemplo, relacionados à ideia de coletividade (*papelada*), golpe (*facada*), medida (*colherada*), entre outros.

Na última seção, apresenta-se uma biografia profissional de todos os autores.

A importância da obra está na temática – morfologia histórica – e no rigoroso tratamento metodológico aplicados nas respectivas pesquisas.

O objetivo dos autores não é somente interpretar o significado das palavras ou realizar um estudo da estrutura, mas, sobretudo, compreender a estrutura e o funcionamento dos sufixos; e isso executado por meio de pesquisa diacrônica que abrange vários períodos do Latim e do Português.

Se o leitor possui conhecimentos de Morfologia, Linguística Histórica ou Filologia, a compreensão se torna mais fácil, já que este manual se direciona a pesquisadores das referidas áreas, sejam de graduação e pós-graduação.

