Organizado por
ANDRÉ CONFORTE
FLÁVIO BARBOSA

LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIDADE, A VARIAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES

ANAIS DO XI FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA UERJ

Organizado por
ANDRÉ CONFORTE
FLÁVIO BARBOSA

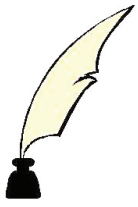
LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIDADE, A VARIAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES

ANAIS DO XI FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA UERJ









Copyright @2011 André Nemi Conforte e Flavio Barbosa

REITOR
Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR
Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO - SR1
Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - SR2
Monica da Costa Pereira Lavalle Heibron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA - SR3
Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Tânia Mara Gastão Saliés

COORDENAÇÃO GERAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Roberto Acízelo Quelha de Souza

VICE-COORDENAÇÃO GERAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Marina Rosa Ana Augusto

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO
André Crim Valente (presidência)
Alexandre do Amaral Ribeiro
André Nemi Conforte
Ângela Cristina Rodrigues de Castro
Christiane Lima da Camara Monteiro
Denise Salim Santos
Flávio de Aguiar Barbosa
José Carlos Santos de Azeredo
Maria Teresa Gonçalves Pereira
Rosane Augusta Fernandez
Viviane Godoi da Costa

COMISSÃO CIENTÍFICA
André Crim Valente
Claudio Cezar Henriques
Darcilia Marindir Pinto Simões
Helênio Fonseca de Oliveira
José Carlos Santos de Azeredo
Maria Teresa Gonçalves Pereira
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

REVISÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTOS
Ana Paula Araujo dos Santos
Beatriz Greco Torres
Denise Salim Santos
Lena Hauer do Rego Monteiro
Lúcia Deborah Ramos de Araujo
Maíra Barbosa de Paiva Melo
Ramon de Carvalho Azevedo
Rodrigo de Souza
Taiana Araújo das Neves
Tatiane dos Santos Magalhães
Wagner Azevedo Pereira

CAPA | FECHAMENTO
Patrícia Esteves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Língua portuguesa [livro eletrônico] : a unidade, a variação e suas representações / André Conforte e Flávio Barbosa (organizadores) . -- Rio de Janeiro : Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ, 2015.

50,8 MB ; PDF

"Anais do XI Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ"
Bibliografia.
ISBN: 978-85-64315-09-9

1. Língua e linguagem 2. Linguística 3. Variações linguísticas I. Conforte, André. II. Barbosa, Flávio.

14-05375 CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

GT01 - PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Coordenação: Alexandre Ribeiro

PORTUGUÊS BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE NA ARGENTINA.....18
Luis Alejandro Ballesteros

A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES FIXAS DO TIPO V+SN PARA A DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA NÃO MATERNA.....27
Milena Uzeda Garrão, Daniela Toscano, Lídia Moratelli

LECTO-COMPREENSÃO EM PLE COM FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA.....38
Susana María del Carmen Caribaux

GT02 - TEMAS DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
Coordenação: Claudete Daflon

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA.....45
Claudete Daflon

UM ASPECTO DA LINGUAGEM EM *LUNA CLARA E APOLO ONZE*: A QUESTÃO IDENTITÁRIA REVELADA POR MARCAS LINGUÍSTICAS DA NARRATIVA 54
Marice Fiuza Geletkanicz, Neiva Maria Tebaldi Gomes

O UNIVERSO DO IRRESOLVIDO: VIAGEM E DESVENTURA EM JOÃO GILBERTO NOLL.....63
Francilda Araújo Inácio, Girlene Formiga, Marta Célia Feitosa Bezerra

LEITURA DE FÁBULAS SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM ALUNOS DO 6º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II 72
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano

GT03 - LÍNGUA E LITERATURA: INTERFACES
Coordenação: André Nemi Conforte

A PALAVRA EXPRESSIVA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS: ORALIDADE, ESTILÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS 83
Anderson da Silva Ribeiro

CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA E DO ESTILO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA A PARTIR DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA.....91
Heloana Cardoso

EMOÇÕES EM *O PRIMO BASÍLIO*, DE EÇA DE QUEIRÓS.....102
Ivanete Bernardino Soares, Renata Aiala de Mello

A METÁFORA DO AMOR NO POEMA “PRECE DE MINEIRO NO RIO”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE 114
Maria Dulcinéa de Sousa Rodrigues

GRACILIANO RAMOS: FORMA GRETADA 125
Mariana Conde Moraes Arcuri

DO NORMAL AO NORMATIVO: OS DEMONSTRATIVOS NA TRADUÇÃO 131
Rafaela Moreira dos Santos

CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS EM UM CONTO DE CLARICE 140
Regina Celia Pereira Werneck de Freitas

GT04 - DIÁLOGOS ENTRE AS LITERATURAS CONTEMPORÂNEAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES LINGUÍSTICAS E/OU ESTÉTICAS
Coordenação: Cláudia Amorim

SERTÃO: DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA TRÁGICA À REDENÇÃO NEOPLATÔNICA 158
Sebastião Lindoberg da Silva Campos

GT05 - ESTILÍSTICA E DISCURSO
Coordenação: Claudio Cezar Henriques

COMPARAÇÃO ESTILÍSTICA E DISCURSIVA ENTRE DITOS DOS GAÚCHOS E DOS ÍTALO-GAÚCHOS 168
Carmen Maria Faggion

OS ASPECTOS ESTILÍSTICOS NO USO DAS CONJUNÇÕES 179
Charleston Chaves

VARIAÇÃO CONCEITUAL NO LÉXICO REGIONAL: O CASO DE “TAIPA” NO BRASIL MERIDIONAL 187
Giselle Olivia Mantovani Dal Corno

ACORDAR SENTIDOS: O FLAMENCO NA POÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO 198
Luciana Messeder

COGNIÇÃO, ALTERIDADE, *ETHOS*, (INTER)DISCURSO E (INTER)TEXTO: ALGUMAS PALAVRAS 203
Marcelo Moraes Caetano

A ESTILÍSTICA EM AÇÃO NO CANCIONEIRO BALSENSE 212
Marcia Meurer Sandri, Claudio Cezar Henriques

TEXTO E EXPRESSIVIDADE NAS LETRAS DE CANÇÕES INFANTIS DE VINÍCIUS DE MORAES 224
Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

A CONVERSA É OUTRA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊSBRASILEIRO 237
Rosaura de Barros Baião

O ENSINO DA PONTUAÇÃO COMO RECURSO EXPRESSIVO
NA PRODUÇÃO DE SENTIDO.....245
Viviane Godoi da Costa

GT06 - LÍNGUA PORTUGUESA E SEMIÓTICA: NOVOS RUMOS NO ENSINO E NA PESQUISA
Coordenação: Darcilia M. P. Simões

ELOMAR FIGUEIRA E A VOZ DO SERTÃO 257
Darcilia Marindir Pinto Simões

A INTERDISCURSIVIDADE ARGUMENTATIVA DAS FÁBULAS DE
MILLÔR FERNANDES.....265
Elmar Aquino

ICONICIDADE E APRECIAÇÃO NO TEXTO VERBAL.....271
Maria Noêmi Freire da Costa Freitas

GT07 - USOS LEXICAIS: LITERATURA, MÍDIA, CIÊNCIA E ENSINO
Coordenação: Denise Salim Santos

“GENTE FINA”: ESTILO E ESCOLHA LEXICAL COMO RECURSOS NA
CONSTRUÇÃO DO HUMOR.....280
Ângela Cristina Rodrigues de Castro

ORTOGRAFIA: UM OLHAR LINGUÍSTICO SOBRE PLACAS, ANÚNCIOS E
CARTAZES COMERCIAIS DA ZONA LESTE DE MANAU.....294
Darlene da Silva Pereira, Alexandre Lemos Cirino da Silva, Alessandra Brito de Lima,
Debora Suane Barbosa de Mello, Deysiane Santos de Oliveira, Maria Tamyllis Souza da Silva

LÍNGUA, LÉXICO E DISCURSO NA LITERATURA DE JOÃO UBALDO RIBEIRO.....303
Denise Salim Santos

A RESSEMANTIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESPAÇO HUMORÍSTICO TELEVISIVO
BRASILEIRO.....312
Everaldo dos Santos Almeida

O DISCURSO SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA COMIDA EM CAPAS DE
REVISTAS FEMININAS 321
Gesseldo de Brito Freire, Shirley Donizete Prado, Marcelo Ernandez Macedo

O METADISCURSO: RECURSO INDISPENSÁVEL EM NOSSA
ESCRITA ACADÊMICA.....333
Guilherme de Oliveira Barbosa

O JOGO DE/COM PALAVRAS: UMA OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS.....345
Laila Maria Hamdan Alvim

AS UNIDADES LEXICAIS E A CONSTITUIÇÃO IDEOLÓGICA DO DISCURSO 359
Patrícia Ribeiro Corado

NEOLOGISMO NA PUBLICIDADE: POR QUE NÃO ENSINAR?.....370
Tatiane Silva Ribeiro, Viviane Godoi da Costa

GT08 - LÉXICO, HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL
Coordenação: Flávio Barbosa

TOPÔNIMOS DE ORIGEM INDÍGENA: O PAPEL DO TUPI NA NOMEAÇÃO DOS LUGARES GOIANOS.....382
Kênia Mara de Freitas Siqueira

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-EXPRESSIVA DOS CONTOS *O ÚLTIMO REI* E *ALÉM DO BASTIDOR*, DE MARINA COLASANTI 393
Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner

SOBRE NEOLOGISMOS E DICIONÁRIOS 399
Laura do Carmo

A FORMAÇÃO DO REGIONALISMO EM *CONTOS GAUCHESCOS E LENDAS DO SUL:* QUESTÕES HISTÓRICAS 411
Leonardo Samu

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS NOTÍCIAS IMPRESSAS EM JORNAIS POPULARES DO RIO GRANDE DO SUL 419
Lorena Brandli Zambon

GT09 - O ENSINO DA NORMA-PADRÃO
Coordenação: Helênio Fonseca Oliveira e Paulo César Costa da Rosa

CAUSALIDADE E EXPLICAÇÃO EM PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO PRODUTIVO DA LÍNGUA 431
Aureni Marvila

SOU UM SUJEITO CULTO, SÓ NÃO SOU UM SUJEITO PADRÃO: A PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DISCUSSÃO DA NORMA.....443
Carolina Duarte Liporage

ALÉM DA GRAMÁTICA: ENSINO DA LÍNGUA OU ENSINO DAS REGRAS? 457
Eliseu Pereira Couto

ATITUDES E CRENÇAS SOBRE O VOCATIVO “NEM” 467
Eni Ferreira Teixeira

POR UMA POLÍTICA HUMANIZADORA DE PRESCRIÇÃO 478
Helênio Fonseca de Oliveira

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA 491
Lilia Alves Britto

PRODUÇÃO TEXTUAL PARTINDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO 503
Lou-Ann Kleppa

A TROCA DA VÍRGULA PELO PONTO EM PRODUÇÕES DE TEXTO.....513
Valéria Campos Muniz

O ENSINO DA NORMA-PADRÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO O SÉCULO XXI 522
Vanessa Souza da Silva

GT10 - SEMÂNTICA: DA ESTRUTURA AO DISCURSO, O LUGAR DA SIGNIFICAÇÃO
Coordenação: Lúcia Deborah Araujo

FÓRMULAS FIXAS NAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS UTILIZADAS COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....532
Antônio Ricardo Teixeira Viana

A INTENCIONALIDADE NA ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO DA MANIFESTAÇÃO DE ESTADOS MENTAIS DO LOCUTOR POR MEIO DE SON E SONN NO TEXTO.....546
Camila Amaral Silva, Maria José Mariano

SEMÂNTICA: DA ESTRUTURA AO DISCURSO, O LUGAR DA SIGNIFICAÇÃO 562
Lúcia Deborah Araujo

CANTATA PERDIDA, IDENTIDADES RECONFIGURADAS 571
Luciano Passos Moraes

PERCEPÇÃO ARTÍSTICA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO VOCAL: INSERÇÃO NA FRENTE PROCESSUAL DE SOBREVIVÊNCIA ECOLÓGICA 582
Lucila Tragtenberg

DECISÕES JUDICIAIS SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA JURÍDICA E DAS CULTURAS: A REPRODUÇÃO DO ARGUMENTO DA AUTORIDADE E O VAZIO DEMOCRÁTICO.....593
Miriam Azevedo Hernandez Perez

ASPECTOS SUBJETIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: EFEITOS DE SENTIDO E (RE)SIGNIFICAÇÕES 602
Simone Natividade, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

GT11 - COGNITIVISMO EM PERSPECTIVAS
Coordenação: Lucia Helena L. Matos e Luiz Claudio V. W. Medeiros

ASSIMETRIA FOCAL COMO EXPLICAÇÃO PARA PREPOSIÇÕES (NÃO) CONVERSAS: SOB *VERSUS* SOBRE 613
Aparecida de Araújo Oliveira

SIGNIFICAÇÃO E O TRENZINHO DO CAIPIRA: LINGUAGEM, MEMÓRIA, CULTURA, COGNIÇÃO AUDITIVA 624
Emanuela Francisca F. Silva

MESCLAGEM E RECOMPOSIÇÃO: O CASO DO FORMATIVO *PETRO-* 631
Rafael Rodrigues da Silva Cardoso, Maria Lúcia Leitão de Almeida, Carlos Alexandre Gonçalves

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM OS AFIXOS AUMENTATIVOS *-ÃO*, *-ADA*, *-EIRO* E *-UDO*: UMA ANÁLISE COGNITIVISTA.....642
Regina Simões Alves

MESCLA CONCEITUAL EM *O PASQUIM*.....653
Ruth M. Rejala

ANÁLISE COGNITIVA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CORPO E LINGUAGEM EM LIBRAS 661
Valeria Nunes

GT12 - LEITURA DE TEXTOS MIDIÁTICOS: PLURALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
Coordenação: Maria Aparecida Lino

INTERTEXTUALIDADE: AVALIANDO SEU USO 672
Charles Nascimento Tavares

ENTREOUVIDO POR AÍ: O LUGAR DO INESPERADO NO TEXTO 684
Claudia Maria Sousa Antunes

LATIM: DA ERUDIÇÃO À PERSUASÃO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS.....693
Eliana da Cunha Lopes

OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS.....699
Giselle Maria S. L. M. Alves

O EMPREGO DE SEQUÊNCIAS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NO GÊNERO REPORTAGEM 711
Gustavo Ximenes Cunha

AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM JORNAIS *ON-LINE*: UM OLHAR ORIENTADO 722
Paula Halfeld

UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS.....734
Verônica Salme de Aragão

GT13 - ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: GRAMÁTICA, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
Coordenação: Maria Teresa Gonçalves Pereira

GÊNEROS TEXTUAIS E GRAMÁTICA: EM BUSCA DE METODOLOGIA INOVADORA.....746
Rodrigo Alípio, Sandra Matsumura

O ENSINO DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....755
Ângela M. Leite Aires, Allisson Sales de Farias

LENDO, ESCREVENDO E COMPREENDENDO A FLOR E A COCA-COLA 765
Áurea Maria Bezerra Machado, Vera Lucia Teixeira Kauss

ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CARTAS DOS LEITORES 775
Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

A ANÁLISE MORFOSSINTÁTICA E O ESTUDO DO SINTAGMA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS 785
Carlos Mauricio da Cruz

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EJA 795
Daniela Porte

O ENSINO DA LITERATURA NA ERA TECNOLÓGICA 806
Renata da Silva de Barcellos, Fernanda de Barcellos de Mello

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: PRAZEROSO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 816
Joana D'arc do Rosário Silva

A REITERAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE ANDAMENTO NARRATIVO EM ROMANCES DE FOLHETO 824
Marcelo da Silva Amorim

UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS RECURSOS ESTILÍSTICOS DESTOANTES DA GRAMÁTICA PRESCRITIVA 834
Marinalva Aguiar Teixeira Rocha

LER E COMPREENDER: ENSINO DE LEITURA NA EJA.....843
Terezinha Costa da Silva Machado

GT14 - TEXTO, DISCURSO E MÍDIA
Coordenação: Michelle Gomes Alonso Dominguez

PORTAL DA SUPERAÇÃO: DANDO VOZ AOS ESTRANGEIROS SILENCIADOS ATRAVÉS DE NARRATIVAS MIDIÁTICAS 853
Debora Soares Pessoa, Maria Carmen Aires Gomes

EMOTICONS EM MENSAGENS INSTANTÂNEAS: UM ESTUDO BASEADO EM *CORPUS* 864
Fabiana Julio Ferreira

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS MÍDIAS DIGITAIS: COMO ELAS ESTÃO PRESENTES NA SALA DE AULA?.....873
Janaína da Silva Ferreira, Ana Maria de Mattos Guimarães

O "NOVO" CONTRATO MIDIÁTICO E AS PRESENÇAS DO *WEBJORNAL* NO JORNALISMO IMPRESSO.....881
Michelle Gomes Alonso Dominguez

BATTLE OF CONCEPTS: UMA DISCURSIVIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA 890
Simone Toschi Valério

GT15 - TEXTO, DISCURSO E ENUNCIAÇÃO
Coordenação: Rosane Monnerat

A *QUALIFICAÇÃO* COMO EFEITO (INDELÉVEL) DE SENTIDO EM LIVROS ILUSTRADOS 902
Beatriz dos Santos Feres

O "POLVO" A SERVIÇO DA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM VERBO-VISUAL DE CAPAS DA REVISTA *VEJA* 914
Ilana da Silva Rebello Viegas

O SUJEITO QUE IMPÕE CONDIÇÕES PARA O AMOR: *ETHOS* E MODALIZAÇÃO EM TRÊS CANÇÕES BRASILEIRAS DA DÉCADA DE 1960 924
Lucineide Lima de Paulo

"QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER": CANÇÕES DE PROTESTO E *ETHOS* DISCURSIVO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR 934
Maria Aparecida Rocha Gouvêa

QUEM VÊ FOTOGRAFIA E LEGENDA NÃO VÊ CUIDADOSA SELEÇÃO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE FOTOGRAFIAS E LEGENDAS NA MÍDIA IMPRESSA 943
Nadja Pattresi de Souza e Silva

FÓRMULAS DISCURSIVAS EM LIVROS INFANTIS 954
Patricia Ferreira Neves Ribeiro

A CORPORALIDADE EM CAPAS DE REVISTAS BRASILEIRAS: EROTISMO EM PERSPECTIVA DIACRÔNICA 965
Rosane Monnerat

GT16 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Coordenação: Tania Camara e Regina Michelli

A CONSTRUÇÃO DO POSICIONAMENTO DIALÓGICO DE ALUNOS DO 3° ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE POLIFÔNICA DE REDAÇÕES 976
Adriana Rodrigues de Abreu

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O CONTO NA SALA DE AULA 986
Aline de Azevedo Gaignoux

OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO ESCRITO: UM ESTUDO DE CASO 993
Fernanda Paschoalini Frias, Suzana Lima Vargas

O BILHETE DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO 1006
Moyra Ribeiro Marques, Suzana Lima Vargas

O HERÓI DESPRESTIGIADO NA INTERFACE COM A RECEPÇÃO INFANTIL.....1015
Regina Michelli

LITERATURA SEMPRE:
A EXPRESSIVIDADE DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS EM MICO MANECO 1025
Tania Maria Nunes de Lima Camara

APRENDER E APRIMORAR: ESTUDO LONGITUDINAL
DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS.....1034
Thaís Helena Ribeiro
Suzana Lima Vargas

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA VIA DE MÃO DUPLA 1047
Thalita Fernandes Clemente

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA 1058
Vanessa Barros de Lima de Melo

GT17 - LINGUAGEM, SOCIEDADE E COGNIÇÃO
Coordenação: Tania Mara Gastão Saliés

PRESSÕES NORMATIVAS EM CONSTRUÇÕES FÔNICAS ESTIGMATIZADAS:
UM ESTUDO VARIACIONAL.....1065
Davidson Martins Viana Alves

ANÁLISE DE FALA-EM-INTERAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: CONTROLE DE TÓPICO
E DIGRESSÕES DURANTE O EVENTO AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....1073
Juliely Veiga Gomes, Wania Terezinha Ladeira

A ETIMOLOGIA APLICADA À INTERTEXTUALIDADE 1084
Marilia Siqueira da Silva

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS OU CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO: INSERINDO O OLHAR
DO ALUNO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO 1094
Morgana de Abreu Leal

A NEGOCIAÇÃO DO SENTIDO E A ORGANIZAÇÃO DO REPARO EM SALA DE AULA:
UMA ABORDAGEM INTERACIONAL.....1105
Paulo Roberto de Lima Lopes

LÍNGUA, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPOS EM UM AMBIENTE ESCOLAR: PROCESSO
IDENTITÁRIO E FIXAÇÃO DE ESTEREÓTIPO EM UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (GUANAMBI-BA).....1116
Tatiane Malheiros Alves, Rita de Cássia Mendes Pereira

GT18 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERSPECTIVA FUNCIONAL
Coordenação: Vânia Rodrigues Dutra, Magda Schlee Fernandes

MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O ENEM: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LINGUAGENS 1128
Carla MacPherson Garcia de Paiva

A REPRESENTAÇÃO DA "MÍDIA HEGEMÔNICA" NOS EDITORIAIS DA REVISTA *CAROS AMIGOS* 1138
Daniele de Oliveira

ARGUMENTAÇÃO EM CRÔNICAS PARA MULHERES: BREVE ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL 1147
Elisa Tavares Pires

TIRINHAS: SEUS PROCESSOS, PARTICIPANTES E CIRCUNSTÂNCIAS 1157
Fabiana Silva de Souza

A ICONICIDADE DE VERBOS E NOMES DAS ORAÇÕES PRINCIPAIS 1168
Jane Araujo

METAFUNÇÃO TEXTUAL: A CONJUNÇÃO "EMBORA" NUMA REFLEXÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL 1178
Leandro Santos de Azevedo

ADVÉRBIOS: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL 1189
Luana Silva do Nascimento

HISTÓRIAS DE *COMING OUT*: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO-ATITUDINAL DOS *GAYS* SOB UMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL 1199
Michael Luiz de Freitas

GT19 - FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS
Coordenação: Vera Sant'Anna

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS MANUAIS DIDÁTICOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO BASE DE ANÁLISE 1213
Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira

ENSINAR E ESCREVER: ATO DE AUTOAPRESENTAÇÃO 1224
Damiana Maria de Carvalho

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NA UERJ: UM DUPLO DESAFIO 1233
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO ACERVO LITERÁRIO NO PROJETO *LIVRO VAI... HISTÓRIA VEM* 1242
Fernanda Vivacqua de Souza Galvão Boarin, Suzana Lima Vargas

AVALIANDO A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM A LINGUÍSTICA DE *CORPUS*: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDIZES BRASILEIROS 1253
Gustavo Estef Lino da Silveira

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO PROFESSOR NO FILME
ENTRE OS MUROS DA ESCOLA 1264
Lorenna Bolsanello de Carvalho

BLENDED LEARNING: A CONTRIBUIÇÃO DO *E-LEARNING*
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA 1275
Vânia Carvalho

GT20 - REFERENCIAÇÃO: DO LÉXICO À GRAMÁTICA
Coordenação: Vanda Cardozo de Menezes

A ANÁFORA NOS GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS 1289
Ana Pereira de Souza

MEMES DA INTERNET, REFERENCIAÇÃO E SUA PRODUTIVIDADE FUNCIONAL:
EXPLORANDO OS CONCEITOS VIA LINGUÍSTICA DE *CORPUS* 1298
Jaime de Souza Júnior

A RENOMEAÇÃO/RECATEGORIZAÇÃO COMO ATIVIDADE DISCURSIVA
DE REFERENCIAÇÃO: UMA CRÔNICA DO MILLÔR 1312
Márcia Leite

O USO DA PARÁFRASE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS 1320
Maria de Fátima Soares

ENCAPSULAMENTOS SEMÂNTICOS EM PERSPECTIVA DISCURSIVO-FUNCIONAL 1331
Monclar Guimarães Lopes

“TEM NET VÍRTUA” E “TEM TIPO NET VÍRTUA”: OBJETOS DE DISCURSO INTRODUZIDOS
POR “TIPO” E A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS SENTIDOS 1353
Vanda Cardozo de Menezes, Wagner Alexandre dos Santos Costa

GT21 - PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
Coordenação: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO 1364
Alcicléia Souza Valente, Nagila Maria Silva Oliveira

VARIAÇÃO MODAL OU DIAMÉSICA NO GÊNERO CRÔNICA:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 1374
Anderson de Souto

AUTORIA, ESTILO E DIALOGISMO: UMA ANÁLISE NAS PRODUÇÕES
DE TEXTOS ESCOLARES 1385
Elisa Mabel Vieira da Silva

PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE SÃO GONÇALO 1396
Ivone da Silva Rebello

LETRAMENTO ACADÊMICO: LEITURA E ESCRITA DE RESENHAS NA UNIVERSIDADE.....1409
Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, Juliana Alves Assis

O ENSINO DA DESCRIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO 1419
Marina Alves Loureiro

A IMPORTÂNCIA DOS REFERENTES COMO ORGANIZADORES NAS CONSTRUÇÕES METAFÓRICAS EM CAPITÃO CUECA, DE DAV PILKEY 1429
Tânia Regina Pinto de Almeida

GT22 - GRAMÁTICA E SIGNIFICADO
Coordenação: José Carlos dos Santos Azeredo

FUTURIDADE E FUTURO: DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES DE FUTURIDADE SEMÂNTICA E GRAMATICALIZAÇÃO VERBAL DE FUTURO.....1439
Anderson Ulisses S. Nascimento

A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO EM PORTUGUÊS: VERBOS E PAPÉIS TEMÁTICOS.....1450
Antonio José dos Santos Junior

A COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS DO PORTUGUÊS EUROPEU ORAL.....1458
Maria de Fatima Vieira

APRESENTAÇÃO

O presente volume é uma compilação dos artigos correspondentes às comunicações individuais reunidas nos diversos GTs (Grupos Temáticos) do XI FELIN (Fórum de Estudos Linguísticos) da UERJ, realizado em outubro de 2012, nas dependências do Teatro Odylo Costa, filho, no Campus Maracanã da Universidade.

O Fórum de Estudos Linguísticos é uma realização do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ, e ocorreu pela primeira vez em 1996. Desde sua primeira edição, as mesas-redondas, palestras e conferências realizadas no evento redundam num volume impresso cuja contribuição à ciência linguística, para não falar do intercâmbio com as áreas afins do conhecimento, nos parece de considerável valia.

Há três edições do Fórum, a Comissão Organizadora decidiu-se por ampliar o espaço de discussão científica e abrir espaço para que pesquisadores, reunidos sob diferentes temas, pudessem compartilhar seus estudos acerca dos fatos de nossa língua. No entanto, somente a partir do marco histórico que representou o X FELIN, ocorreu a possibilidade de transformar as comunicações dos GTs em uma publicação digital, organizada por André Valente e Denise Salim e hospedada no site da Editora Dialogarts (“Língua Portuguesa, descrição e ensino”). Também o XI FELIN nos proporciona agora, felizmente, a publicação digital das comunicações, reunidas no presente volume, para cuja publicação contamos com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.

A rodada de grupos temáticos, realizada no primeiro dia do evento, logo após a programação regular do Fórum, contou com 21 GTs, coordenados por professores da UERJ e de outras universidades. Foi solicitado a cada um dos pesquisadores participantes que nos enviasse um artigo referente ao tema apresentado. A presente publicação reúne todos os textos que nos foram enviados e que atenderam às normas mínimas para publicação. Como estão agrupados nos próprios GTs em que se inseriram, torna-se mais fácil a busca por parte do leitor, de acordo com seu interesse temático.

Desejamos aos pesquisadores, portanto, uma boa e proveitosa leitura.

André Nemi Conforte
andreconforte@yahoo.com.br

Flávio de Aguiar Barbosa
flavio.ag.barbosa@gmail.com

GT01 – PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação: Alexandre Ribeiro (UERJ)

PORTUGUÊS BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE NA ARGENTINA

Luis Alejandro Ballesteros (Universidad Nacional de Córdoba)

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas conclusões de pesquisas que viemos desenvolvendo na UNC (Universidade Nacional de Córdoba, Argentina) sobre as propriedades sintáticas do português brasileiro e a importância da sua inclusão na formação docente em PLE na Argentina. O marco teórico está conformado pela ecolinguística (COUTO, 2009) em sua relação com a sociolinguística (v. gr. SCHERRE, 2003) desenvolvidas no Brasil nos últimos anos. Propomos a consideração ecológica dos processos de mudança linguística registrados no português brasileiro atual (v. gr. PERINI, 2010, CASTILHO, 2010) que já têm gerado resistências a sua inclusão no ensino de português como língua materna no Brasil e que ainda não tiveram impacto explícito no ensino de PLE na Argentina. Salientamos como caso específico as mudanças na concordância no português brasileiro atual e enfatizamos o necessário questionamento do modelo de língua a ensinar e os conteúdos gramaticais e metagramaticais a serem incluídos nos cursos de formação de licenciados em PLE. Concluímos que os traços definidores do português brasileiro não podem deixar de ser considerados na formação docente em PLE na Argentina se aspiramos a um conhecimento da língua fundado no compromisso empírico da linguística (FIORIN, 2003) e também no respeito a diferenças linguísticas que se correlacionam com diferenças sociais (v. gr. BAGNO, 2003; SCHERRE, id.), ao mesmo tempo inserido na realidade geopolítica latino-americana (RAJAGOPALAN, 2003).

1. MARCO TEÓRICO

As relações entre Linguística e Ciências Naturais passaram por diferentes etapas e modelos teóricos entre os quais podemos destacar três. Em primeiro lugar, a relação entre Linguística e Botânica, no século XIX, em décadas prévias à fundação da Linguística Moderna: esta aproximação se encontra na proposta de uma árvore genealógica das línguas formulada por August Schleicher, a respeito da qual já Ferdinand de Saussure salientou o erro de considerar a língua como quarto reino da natureza, posto que dessa maneira se

desconsiderava um fator central para a existência das línguas, como é a sua inserção numa sociedade, sua necessidade de uma comunidade falante, e as consequências que disso se derivam, estando tanto a língua quanto a sociedade submetidas ao efeito do fator tempo. Em segundo lugar, encontramos a linguística chomskyana e sua ênfase na base biológica do conhecimento linguístico, com a hipótese do inatismo, que inscreve em última instância à Linguística no campo da Biologia, e que não nega, mas sim subtrai de seu foco de interesse a dimensão social das línguas. Em terceiro e último lugar, a ecolinguística propôs o vínculo entre Linguística e Ecologia, desde as formulações iniciais de Einar Haugen na década de 70 do século XX e os desenvolvimentos posteriores de Alwin Fill e Peter Mühlhäusler nas duas décadas posteriores.

A ecolinguística se interessa tanto pelo contato de línguas quanto pelas variações inerentes a uma língua em particular, salientando três dimensões da relação língua-meio ambiente: a) o meio ambiente social da língua, b) o meio ambiente mental da língua e c) o meio ambiente natural da língua. Desse jeito, a ecolinguística reinscreve a relação Língua-Natureza não para estabelecer relações deterministas, mas para destacar a relação complexa entre os dois termos por meio da adoção de um uso em boa medida metafórico da noção de *ecologia* para destacar as diversas relações de equilíbrio e predação que se estabelecem tanto entre as línguas como no interior de uma mesma língua.

Couto (2009) destaca que a base teórica da ecolinguística se constituiu a partir de conceitos da ecologia biológica, entre os quais ocupa um lugar central aquele de ecossistema, integrado por uma *diversidade de organismos* em constante processo de inter-relações, tanto entre os próprios organismos como entre eles e o *meio ambiente*. Couto salienta que o contato de línguas é basicamente uma relação entre povos aloglotas, e que o sistema da língua é dinâmico, isto é, se acha em constante evolução.

Define a ecolinguística nestes termos:

> (…) *Ecolinguística* (…) é justamente o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Com isso, faz-se necessário definir o que se entende por língua, meio ambiente da língua, bem como por interações entre língua e seu meio ambiente. O equivalente de ecossistema nos estudos linguísticos é o que passou a ser conhecido como *Ecossistema Fundamental da Língua* (EFL), constituído por um *povo* (população da ecologia), habitando determinado *território* (biótipo). Tudo o que acontece na língua se dá dentro desse contexto. Em seu interior, o habitat (nicho)/biótipo, juntamente com a

> população, constitui o *meio ambiente da língua*, no sentido mais amplo. Esse ecossistema maior se desdobra em três outros menores, ou seja, o ecossistema social, o mental e o natural da língua, no interior de cada um dos quais a língua tem o respectivo meio ambiente, ou seja, o meio ambiente social, o mental e o natural da língua [...] (COUTO, 2009, p. 11-12)

Couto destaca que a ecologia não se interessa nos organismos em si nem no meio ambiente em si, mas nas relações que se estabelecem entre eles. Extrapolando o paradigma ecológico ao campo da linguística, o que interessa são as inter-relações entre os organismos – isto é, as línguas, os dialetos – no Ecossistema Fundamental da Língua. A ecolinguística estuda, assim, processos tais como a formação de *pidgins* e crioulos, a glototanásia, o bilinguismo e as situações fronteiriças. As línguas – como os ecossistemas – se caracterizam pela diversidade e a porosidade, conceitos que se tornam particularmente importantes no que diz respeito ao ecossistema social da língua, e que possuem a potencialidade de resinificar axiomas tradicionais da gramática.

Na tradição de descrição gramatical do português brasileiro a gramática tradicional tem grande peso, apesar de sua carência de base teórica explícita e de seu ponto de partida no padrão linguístico ter-se definido no século XVIII em decorrência da reforma pombalina, cuja intenção era unificar a língua da metrópole e das colônias.

Daquela padronização derivam ideias muito expandidas como a compreensão de que os *brasileiros falam mal* sua língua ou de que o *português é muito difícil* – ideias que levam juízos de valor a respeito da língua escrita. Porém, como a investigação diacrônica do português tem demonstrado, muitos dos traços definidores do português brasileiro hoje percebidos insistentemente como desvios são, na verdade, supervivências da língua trazida pelos colonizadores europeus no século XVI. O que aconteceu foi que entre os séculos XVI e XVIII o português europeu mudou muito mais do que o da colônia, e no momento de tentar fixar um padrão linguístico se percebeu e se julgou como corrupção da língua o que na realidade era supervivência de usos pretéritos que se achavam amplamente documentados na literatura canônica portuguesa do século XVI.

Em termos ecolinguísticos podemos dizer que o português europeu e o português brasileiro se inserem cada um deles num Ecossistema Fundamental da Língua diferente, com uma língua que em princípio era a mesma, mas com um território, um povo e uma comunidade falante diferentes. Divergem, pela sua vez, os outros ecossistemas – social,

mental e natural – de cada uma destas *duas línguas* (isto é, o português europeu e o português brasileiro), como não hesitam em classificá-las vários linguistas brasileiros.

O ecossistema social da língua está constituído pela língua em sua relação com os falantes organizados socialmente, e no seu interior esta possui um meio ambiente específico: o meio ambiente social, em relação ao qual vem sendo estudados assuntos tais como o bilinguismo e o multilinguismo, no que refere a contatos entre línguas, bem como as questões da língua padrão, a língua de estado, a língua nacional e os dialetos, ao mesmo tempo que problemáticas como o antropocentrismo, o etnocentrismo, o aulicismo, o classismo e o androcentrismo, no concernente à diversidade inerente a uma língua considerada em si mesma.

A diversidade e a especificidade do português brasileiro têm sido destacadas por numerosos linguistas brasileiros e já acharam repercussão nos estudos gramaticais mais recentes de maior prestígio. Assim, por exemplo, na apresentação da *Gramática de usos do português* (1999) de Neves já se lê:

> (…) constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando seu uso em textos reais, vai compondo a 'gramática' desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as unidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.
>
> O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância. (NEVES, 1999, p. 13)

A linguista explicita assim uma perspectiva claramente funcionalista, segundo a qual os usos, e consequentemente as próprias formas gramaticais escolhidas pelos falantes, respondem a determinadas intenções de codificação de sentido. Desde essa perspectiva teórica, e com o *corpus* que trabalha, Neves se afasta da perspectiva normativista, conservando, porém, a análise por níveis de unidades e – por razões de praticidade – boa parte da terminologia gramatical tradicional.

Por seu lado, Perini, na apresentação da sua *Gramática do português brasileiro* (2010), propõe o uso de uma terminologia gramatical nova, diferente daquela da gramática tradicional, e explicita um quadro teórico de base gerativista, com referências pontuais à *Simpler syntax* (2005) de Culicover e Jackendoff. O objetivo de Perini é formular uma gramática descritiva que explicite a língua realmente falada pelos falantes nativos de português brasileiro, sem prescrever uma língua ideal que as pessoas devam usar. O linguista sublinha a polaridade existente no Brasil entre o português padrão e o português falado (PB) e afirma:

> Tanto o PB quanto o português padrão têm importância na nossa sociedade. Talvez seja inconveniente essa dualidade de variedades usadas no mesmo país, mas é um fato de que não podemos escapar. Vamos continuar tendo que estudar o português padrão [...]. Mas, no que pese relevância de cada uma, a variedade que chamamos de PB tem uma importância que o padrão não tem: o PB é conhecido e usado constantemente pela totalidade dos brasileiros, ao passo que o padrão é privilégio de uma minoria de pessoas mais escolarizadas – e, além disso, só se usa em situações especiais, relativamente raras: escrevendo textos para publicação, fazendo discursos de formatura, coisas assim. O padrão nunca é usado na fala cotidiana, e na verdade é ignorado pela esmagadora maioria da população.
> E as diferenças entre os dois são bem grandes, maiores do que às vezes se pensa, o que justifica elaborar uma gramática do PB [...]. É urgente elaborar gramáticas do PB, para que não se eternize a anômala situação de um povo que não estuda –na verdade, ás vezes se recusa a estudar– a língua que fala. Um povo, na verdade, que tende a negar a existência dessa língua [...]. Já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade lingüística [...] (PERINI, 2010, p. 19-20)

O prejuízo de muitos falantes de português brasileiro a respeito da sua própria língua é uma amostra do que a sociolinguística brasileira – não raro vinculada à política linguística – denominou *preconceito linguístico*. Scherre lembra em relação a esta questão que:

> [...] qualquer ser humano que vive no seio de uma comunidade adquire a(s) língua(s) particular(es) a que for exposto, sem qualquer ensino formal, [...] aos 3 anos de idade uma criança já exibe um desempenho linguístico notável, evidência de que domina uma *gramática intuitiva* complexa, que estudioso algum, até hoje, conseguiu descrever e explicar em sua plenitude [...]
> Então, quando um falante nativo de uma língua explicita o sentimento de que *não sabe falar a sua própria língua*, ele está de fato confundindo *a sua língua* com a gramática normativa de parte de sua língua [...] (SCHERRE, 2005, p. 89-90)

A gramática normativa e a língua padrão, certamente, são apenas partes de uma realidade linguística maior e muito mais complexa e diversa. E ao dizer *diversa* apontamos a noção de diversidade ecológica, entendida neste caso como componente do *ecossistema social da língua*, noção que bem pode se vincular com o já clássico conceito de *heterogeneidade ordenada* formulado por Weinreich, Labov e Herzog (1968) para dar conta da variação inerente a toda língua, pautada por regras que correspondem à descrição linguística evidenciada.

2. DOIS CASOS: A CONCORDÂNCIA E O SISTEMA PRONOMINAL

Se nos centramos brevissimamente em dois traços do português brasileiro atual que as gramáticas normativas condenam com insistência, podemos enfocá-los sob um ponto de vista ecolinguístico e ter deles uma visão nova. Estamos nos referindo às modificações na concordância e à reorganização dos usos do sistema pronominal.

O português brasileiro modifica as regras tradicionais de concordância, tanto dentro do sintagma nominal quanto entre sujeito e predicado. No segundo caso, a tendência é a de colocar o verbo sempre na terceira pessoa do singular, o que constitui um fenômeno solidário da tendência a reduzir as flexões do verbo em pessoa e em número, bem como da presença geralmente obrigatória do sintagma nominal sujeito. Scherre assinala alguns dos fenômenos que se observam na concordância e escreve que:

> (…) é usual na nossa tradição gramatical a afirmação de que a concordância de número plural é de natureza obrigatória, ou seja, a marca explícita de plural deve estar presente em todos os elementos flexionáveis do sintagma nominal sempre que o núcleo nominal estiver no plural; deve também estar presente no verbo sempre que o sujeito estiver no plural; deve ainda estar presente nos predicativos flexionáveis e nos particípios passivos quando o sujeito for plural.
> Todavia, estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre. Mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural em construções diversas: as mais comuns são aquelas constituídas por itens nominais informais (“tomei uns *goró* e queimei uns *fumo*”), por itens nominais diminutivos e de formação regular (“umas *casinha bonitinha*”), por adjetivos pospostos ao núcleo do sintagma nominal, especialmente se o núcleo também não apresentar plural explícito (“essas *carne congelada*”), por verbos com sujeito posposto (“*sumiu* os meninos”), por predicativos de formação regular precedidos de verbos e/ou sujeitos sem marca explícita de plural (“as coisa tá *cara*”) [...] (SCHERRE, 2005, p. 19-20)

Esses usos que modificam a concordância defendida pela normatividade, dos quais a relação que transcrevemos é apenas uma parte, sofrem uma forte estigmatização social de parte de pessoas escolarizadas quando eles são objetivados como amostras e submetidos à análise, isto é, em instâncias de reflexão metalinguística.

Porém, como Perini assinala (op. cit.: loc. cit.), eles são representativos do português brasileiro atual sem distinção de classes sociais nem de níveis de escolarização, porém, há certas pessoas – aquelas estigmatizadas – que falam unicamente dessa maneira, enquanto outras – as escolarizadas – alternam esse uso com outros socialmente prestigiados quando fatores, tais como o gênero discursivo ou a situação comunicativa, o demandam. Scherre (op. cit.), contudo, registra numerosos casos de uso das formas mais estigmatizadas em textos escritos de alto nível de formalidade, e desse jeito demonstra a extensão do processo de mudança na concordância.

A reorganização do sistema pronominal do português brasileiro, por sua vez, já foi objeto de minuciosa análise de vários linguistas. Em Bagno (2001) encontramos um resumo da problemática.

Bagno examina os procedimentos de pronominalização do português brasileiro e salienta três estratégias de recuperação anafórica do objeto direto de terceira pessoa em exemplos tais como as possíveis respostas à pergunta *Você viu Pedro hoje*? Essas estratégias se realizam nas três respostas possíveis: a) “Hoje não, eu o vi ontem”; b) “Hoje não, eu vi *ele* ontem”; c) “Hoje não, eu Ø vi Ø ontem”.

No primeiro caso, a estratégia é a única reconhecida pela língua padrão e pela gramática normativa: o uso do pronome oblíquo. No segundo exemplo encontramos um tópico insistentemente banido nas gramáticas de tradição normativista: o uso de um pronome reto. No último exemplo se observa o objeto direto nulo, que nem sequer aparece nas gramáticas normativas, apesar de ser amplamente usado pelos falantes cultos de português brasileiro. Bagno destaca que o uso do pronome reto com função de objeto direto já tinha sido registrado muito tempo atrás e que se acha documentado em numerosas obras literárias, enquanto o objeto direto nulo surge numa etapa mais recente do português. O mesmo autor sublinha que o uso dos pronomes oblíquos está cada vez mais restrito a determinados gêneros discursivos escritos e a manifestações da oralidade altamente monitoradas. Não hesita em afirmar que os pronomes oblíquos de terceira pessoa estão

mortos e são usados apenas por quem teve contato com os quadros pronominais da língua literária clássica e, por causa desse contato, experimentam a pressão da norma padrão conservadora. Para Bagno, a prova mais eloquente dessa extinção é que os pronomes oblíquos átonos, isto é, os clíticos, jamais aparecem na fala das crianças que ainda não foram à escola nem na fala dos analfabetos ou semianalfabetos, ou seja, no grupo de falantes que não sofrem o que Bagno denomina *policiamento gramatical*. Nesses grupos de falantes é onde se acham as regras gramaticais em vigor, que efetivamente fazem parte da língua materna da maioria da população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a concordância registrada e defendida pela tradição gramatical normativista, por um lado, e as novas formas da concordância evidenciadas pelos estudos sociolinguísticos e de gramática descritiva do português brasileiro atual, pelo outro lado, bem como a distribuição do sistema pronominal tradicional e aquele efetivamente usado pelos falantes de português brasileiro hoje em dia, são, respectivamente, espécies em concorrência no português brasileiro atual. Dessa maneira, as noções de *equilíbrio* e predação da ecolinguística, junto com as análises empiricamente fundadas da sociolinguística e da gramática descritiva, contribuem à revisão de preconceitos linguísticos e sociais e propiciam a renovação do *corpus* gramatical a ser levado em conta em qualquer aproximação cientificamente séria ao português brasileiro, seja como língua materna ou como língua estrangeira.

Propusemos a consideração ecológica dos processos de mudança linguística já amplamente documentados no português brasileiro (v. gr. SCHERRE, op. cit., PERINI, op. cit. e CASTILHO, 2010) que ainda não impactaram – pelo menos não de maneira explícita – no ensino de português como língua estrangeira na Argentina. Enfatizamos assim a necessária problematização do modelo de língua a ensinar e dos conteúdos gramaticais e metagramaticais a serem incluídos em programas de Gramática em cursos de formação de professores de PLE, assim como em propostas didáticas.

Concluímos que os traços definidores do português brasileiro não podem ser desconsiderados na formação de professores de PLE na Argentina se aspiramos a um conhecimento da língua fundado no compromisso empírico da linguística (FIORIN, 2003) e no que diz respeito às diferenças linguísticas que se correspondem com diferenças sociais

(v. gr. BAGNO, 2003 e SCHERRE, op. cit.), ao tempo que inserido na geopolítica latino-americana (RAJAGOPALAN, 2003) e na necessidade de uma (auto)crítica constante alimentada pela renovação do saber.

REFERÊNCIAS

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

_____. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira do. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, ecologia e ecolinguística*. Contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 1999.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

WEINREICH, U.; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola, 2008 [1968].

A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES FIXAS DO TIPO V+SN PARA A DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Milena Uzeda Garrão (UFRRJ)
Daniela Toscano (UFRRJ)
Lídia Moratelli (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Na raiz deste projeto está a preocupação com o uso da língua, principalmente no que diz respeito às Expressões Fixas[1] (EF, doravante), um fenômeno linguístico que, muito provavelmente em função de uma relativa hegemonia da linguística formalista, vinha sendo desmerecidamente ignorado. Sob uma ótica descritivista, o não tratamento sistemático de Expressões Fixas (EFs) pode vir a acarretar uma avaliação maquiada do uso da língua, comprometendo diretamente domínios da linguística aplicada, principalmente o ensino de português como segunda língua e de tradução, além de outros campos multidisciplinares, como a área de Processamento Automático de Linguagem Natural (ou PLN), também conhecida como Linguística Computacional.

No domínio de PLN, há um crescente otimismo sobre a resolução de diversas questões linguísticas com base numa ampla descrição lexical. Sabe-se que independentemente da sofisticação do sistema, seu desempenho deve ser medido em grande parte pelos recursos do léxico computacional associado a ele (cf. BOGURAEV e PUSTEJOVSKY, 1996). Portanto, a identificação de EFs para fins de PLN tem aplicações tanto em tarefas que envolvem algum conhecimento semântico — como tradução automática (uma vez que não há regularidade nas EFs, a tradução não pode ser feita palavra por palavra) — geração automática (o emprego de EFs traz fluência aos textos) e desambigüização (por exemplo, a palavra *mão* pode ser desambiguizada pela identificação das EFs *lançar mão*, *abrir mão*, *abrir a mão*) — como em tarefas que envolvem simplesmente a identificação e extração de termos, como construção de dicionários, indexação automática e recuperação de informação.

Além disso, no âmbito da terminologia e da lexicologia computacional, a identificação

[1] Por *Expressões Fixas* queremos abranger as combinações de vocábulos recorrentes na língua, mais especificamente aquelas encabeçadas por verbo. Embora a expressão multilexema seja mais amplamente utilizada nessa área, optamos por expressão fixa (comumente chamada de syntactic freeze) em função do teor representacional e mental intrínseco ao termo lexema.

de EFs possibilita a indexação de textos e a compilação de terminologia para dicionários técnicos e glossários.

Já na área de Linguística aplicada, e mais precisamente no domínio de ensino de língua não materna, a ampla descrição dessas expressões traz inúmeras contribuições para a assimilação da língua-alvo pelo aprendiz estrangeiro. Em suma, diferentemente do falante nativo, que já traz na sua memória lexical, tanto as EFs de uma língua quanto suas aplicações semânticas e pragmáticas, o falante não nativo precisa ser formalmente (ou até mesmo informalmente) instruído de suas características e seus usos. Em suma, dada sua vasta aplicação, percebemos que, em termos teóricos, a identificação e a definição de EFs interessam a áreas como Linguística, Linguística aplicada, Linguística computacional, Lexicografia.

O grande impacto da combinação do tipo V+SN no Português Brasileiro (PB doravante), do ponto de vista estatístico, se deve ao que Neves (1999) chama de Expressão com verbo-suporte (abordada na seção 4.1) — como *dar um susto (assustar)*, *fazer um discurso (discursar)* — um fenômeno reconhecido não só no PB e no Português Europeu, como na língua inglesa, francesa, espanhola e alemã (cf. BLANCO e GUENTHNER, 2000).

Já sob uma ótica puramente lexicográfica, a EF do tipo V+SN constitui um fenômeno bastante frequente. E foi por essa razão que em Garrão (2006) resolvemos discutir os enfoques teóricos mais comuns em relação ao tratamento semântico dessas EFs e propusemos uma abordagem estatística para a identificação desse tipo de EF no PB.

Este estudo, que tem como um dos pressupostos a preocupação com a descrição da língua, revela que este aspecto (EFs do tipo V+SN) é mais que meramente interessante do ponto de vista informativo, mas se faz necessário para a formação e ensino do PB para falantes não maternos, não apenas da modalidade oral-auditiva, bem como espaço-visual – especificamente a comunidade surda brasileira. Em suma, revela-se significativo para estudos e pesquisas nas áreas de tradução e formação bilíngue.

Portanto, o objetivo final desse projeto é refinar os resultados obtidos e contribuir para a lexicografia do PB e, mais precisamente, para domínio de Linguística Aplicada de Ensino de Português como L2. Nesse artigo, apresentamos o encaminhamento preliminar dessa pesquisa e resultados a que já chegamos.

1. AFINAL, O QUE É UMA PALAVRA?

O gerativista Steven Pinker no seu livro *The Language Instinct* (1995, p. 147), antes de se aventurar a explicar este conceito, argumenta que o uso do termo não é cientificamente preciso: *palavra*, ele afirma, pode se referir a duas ideias distintas. Uma delas seria a noção de "átomo sintático", no sentido original de átomo como algo indivisível. Nesta acepção, o termo se refere às unidades da língua que são produtos de regras morfológicas e as quais são indivisíveis através de regras sintáticas – trata-se da palavra morfológica. A segunda acepção, explica Pinker, bastante diferente da primeira, está relacionada a "pedaços linguísticos" arbitrariamente associados a um significado específico – um item da extensa lista que denominamos "dicionário mental". Os sintaticistas Anna Maria Di Sciullo e Edwin Williams (1987) cunharam este último conceito de palavra pelo termo *listema*: a unidade de uma lista memorizada (assim como *morfema* é a unidade morfológica e *fonema* a unidade sonora). É esta noção de palavra que estamos considerando no presente estudo: uma delimitação semântica e não formal da mesma.

CRUSE (1986), GROSS (1982) e JACKENDOFF (1997) ratificam a importância da delimitação semântica do léxico. BIDERMAN (1999), compartilhando da mesma visão, justifica:

> a fonologia e a morfossintaxe ajudam-nos a reconhecer segmentos fonicamente coesos e gramaticalmente pertinentes enquanto formas funcionais; contudo só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica no discurso. Assim, no topo da hierarquia, a semântica vem congregar as demais informações de nível inferior para nos oferecer a chave do mistério da palavra. (p. 87).

Tomando como pressuposto esta ideia, propusemos, neste estudo, que as EFs devem ser apresentadas e descritas para o falante não nativo de uma língua. Mais especificamente, estas expressões devem ser listadas lexicograficamente para que os aprendizes do Português do Brasil como L2, por exemplo, saibam em que situações podem vir a encontrá-las ou até mesmo para passar a ter domínio de seu uso. Esta tentativa, além de ser coerente com uma visão mais abrangente de léxico, equacionaria minimamente a tendência de o falante não nativo optar por traduzir para sua língua uma expressão idiomática, conceito este discutido na seção abaixo, como sendo um fragmento sintático, embora ela apresente um conteúdo lexical.

2. O CASO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EIS)

A definição tradicional de EI postula que seu significado não pode ser inferido através dos significados de suas partes. Estas construções, em sua maioria, demonstram uma invariabilidade típica de unidades lexicalizadas. Portanto, elas necessariamente fariam parte do léxico do falante. VALE (1998) e BIDERMAN (1999) fazem uso do exemplo tradicionalmente apresentado em língua portuguesa — *bater as botas* —para ilustrar o teor de uma EI:

> Verificamos que o significado da expressão não pode ser calculado pela soma dos significados dos seus componentes; ou seja, o seu significado nada tem a ver com o verbo *bater* nem com o substantivo *bota*. A análise tradicional pouco pode fazer nesta frase, pois as propriedades normalmente admitidas pelos verbos transitivos não funcionam nela (VALE, 1998, p. 132).

> O sentido da sequência *bater as botas* não é previsível a partir de *bater* (dar pancada, chocar-se com) e de *botas* (tipo de calçado). De fato, temos aqui uma combinatória cristalizada, culturalmente herdada e registrada na memória coletiva com o significado de *morrer*. Por isso, podemos afirmar que ela faz parte do acervo do léxico e não é uma combinatória discursiva qualquer. (BIDERMAN, 1999, p. 94)

Cruse (1986) argumenta que tal definição — a de que o significado da EI não pode ser inferido através dos significados de suas partes — pode ser lida como: "é uma expressão cujo significado não é resultado dos significados de suas partes quando estas não pertencem a uma EI" (p. 37). Cruse reconhece que tanto a primeira quanto, principalmente, esta última definição são circulares. Ou seja, para aplicar tais definições, devemos saber de antemão distinguir uma EI de uma expressão não idiomática. Ele sugere, contudo, que é possível definir uma EI não circularmente, utilizando a noção de constituinte semântico.

Algumas das restrições de potencial sintático das EIs têm uma clara motivação semântica. Quando se diz *bater grandes botas* e *pegar no pé esquerdo de alguém*, estas construções não sofrem uma interpretação idiomática porque *botas* e *pé* não carregam um significado na EI; com isso, *grandes* e *esquerdo* não podem exercer sua função normal de modificadores.

Segundo Cruse (1986), a expressão idiomática é uma unidade lexical elementar: "embora consista em mais de uma palavra, apresenta uma coesão interna de palavras únicas" (p. 38). O autor considera Expressões Idiomáticas, Metáforas Cristalizadas e

Colocações como tipos de expressões cristalizadas distintas. Porém, Cruse reconhece, há casos limítrofes. Por esta razão tais distinções não são consideradas relevantes para vários fins, dentre os quais está o domínio do tratamento automático do léxico, como argumenta Santos (1990, p. 3), quando postula que "as fronteiras entre restrições colocacionais, leituras metafóricas e expressões idiomáticas são difusas e talvez impertinentes para o tratamento automático da língua". Analogamente, defendemos nesse artigo que no âmbito da descrição lexicográfica de uma língua para fins de aprendizes estrangeiros, essas fronteiras também são difusas. Por isso, iremos denominar todos estes fenômenos como EFs.

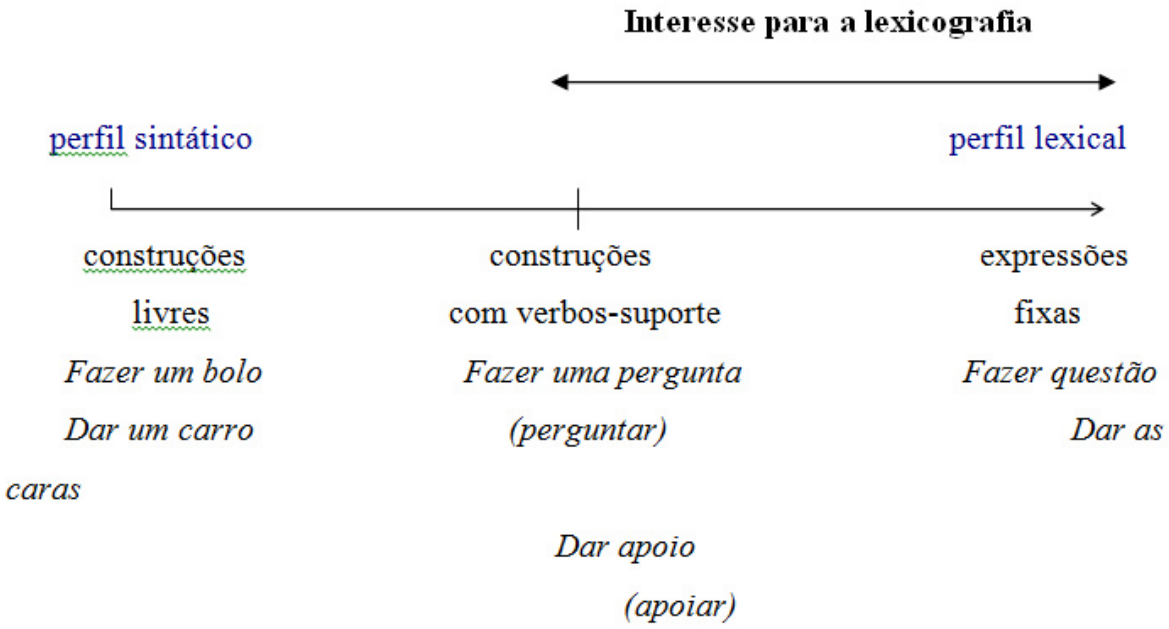
3. POR QUE EXPRESSÕES DO TIPO V+SN?

Segundo os linguistas BLANCO e GUNTHER (2000) as EFs do tipo V+SN são bastante frequentes na língua inglesa, francesa, espanhola e alemã. Observamos, portanto, a relevância teórica do estudo desse padrão, uma vez que não se trata de algo característico à Língua Portuguesa. Outro fato que contribui para a relevância desse padrão no PB se deve às Expressões com verbo-suporte, (descritas na seção 3.1) — como *dar um susto (assustar)*, *fazer um discurso (discursar)*.

Já sob uma ótica puramente lexicográfica, a EF do tipo V+SN constitui um fenômeno bastante frequente em PB, por isso, merece uma incursão teórica mais profunda. E é por essa razão que em GARRÃO (2006) resolvemos discutir os enfoques teóricos mais comuns em relação ao tratamento semântico dessas EFs e propusemos uma abordagem estatística para a identificação desse tipo de EF no PB.

3.1. O CASO DAS EXPRESSÕES COM VERBO-SUPORTE

O artigo de NEVES (1999) vai tratar da delimitação das unidades lexicais partindo da investigação do comportamento de construções do tipo V+SN. Seu foco de estudo era o padrão de comportamento sintático-semântico das expressões com verbo-suporte, que são contrastadas com o de certas construções de formação semelhante. Da introdução do artigo de Neves, podemos esboçar o seguinte vetor, com os exemplos de *Fazer+SN* e *Dar+SN*:



Na extrema esquerda, temos combinações com verbos plenos e sintagmas nominais complementos, que são plenamente livres (ex: *fazer um bolo*; *dar um carro*), onde os dois elementos exercem papéis independentes na estrutura argumental; na extrema direita, expressões que constituem um significado unitário, em que "nem mesmo parece ser possível postular um SN em posição de objeto" (Ibid., p. 99), como *fazer questão*, *dar as caras*; e entre estes dois graus extremos de construção, há aquelas construções intermediárias, constituídas dos chamados verbos-suporte, que, por sua vez, recebem certo grau de esvaziamento do sentido lexical, porém, semanticamente, contribuem para o significado total da construção (*fazer uma pergunta*, *dar apoio*). Enquanto as expressões que se encontram na esquerda do vetor são consideradas livres e até imprevisíveis, a distinção entre os dois outros tipos de construções traz certa hesitação pelo fato de ambas as estruturas se situarem no domínio da convencionalidade, ou seja, "das estruturas recorrentes que o falante escolhe com reduzida liberdade quanto ao modo de composição" (Ibid., p. 103).

É por concordar com essa caracterização de Neves em relação à convencionalidade tanto das expressões com verbo-suporte quanto das expressões fixas que consideramos ser relevante para lexicografia do PB como segunda língua descrição de ambas as combinações. O falante não nativo deve ser informado não somente sobre as construções que são intuitivamente utilizadas pelo falante nativo como os seus possíveis usos.

Para identificar tais expressões, propomos como metodologia, uma abordagem baseada em *corpus* seguida de um método estatístico de identificação de EFs do tipo V+SN, relatados abaixo:

4. MÉTODO UTILIZADO

O critério estatístico no domínio das combinações recorrentes na língua tem uma dupla função. Primeiramente, pela própria natureza frequente do fenômeno, consideramos ser um recurso primordial para trazer à tona os padrões de coocorrências mais utilizados; em segundo lugar, ao lançar mão de recursos estatísticos para detecção das EFs mais frequentes, não apenas poupamos tempo e trabalho de que necessitaríamos para verificar se uma sequência é ou não frequente na língua, como também contamos com um valioso aliado para corroborar a listagem: dados reais da língua.

Para fonte de obtenção dos dados, optamos pelo uso do *corpus* NILC (encontrado em www.linguateca.pt), que contém textos brasileiros de diversos registros, dentre eles jornalístico, didático, epistolar e redações de alunos. Trata-se de um extrato do português brasileiros com 37 milhões de palavras.

4.1. O LOGARITMO DE VEROSSIMILHANÇA

Dentre os principais métodos estatísticos para a detecção de EF, o mais simples e previsível é a seleção baseada na frequência. Consiste na computação das frequências de pares de palavras (bigramas). Os bigramas mais recorrentes seriam candidatos naturais a EFs. O grande problema desse método é que as palavras mais frequentes da língua tendem a se combinar mais do que aquelas não tão frequentes. No caso das combinações V+det+N, por exemplo, o padrão contém uma palavra funcional: os determinantes. Eles são tão frequentes que sua combinação com nomes recorrentes será sempre analisada como uma EF.

Aplica-se, então, um filtro de classes de palavras (*part of speech – POS filter*), onde somente se consideram padrões candidatos potenciais a sintagmas. Dada a simplicidade do método, os resultados são considerados razoavelmente precisos e destinados somente a combinações fixas. No caso de ocorrências descontíguas, ou seja, de combinações mais flexíveis (como *Fazer muita questão*), são necessários recursos mais sofisticados, dentre os quais está o método de Logaritmo de Verossimilhança – *LogLikelihood*, (MANNING e SCHÜTZE, 1999).

Um problema típico de avaliações estatísticas é determinar se algum evento se deve ao acaso ou é motivado. O teste de Logaritmo de Verossimilhança tem por objetivo detectar se um bigrama é uma EF ou uma coocorrência casual. Esse tipo de testagem requer a formulação de dois tipos de hipóteses (ver MANNING e SCHÜTZE, 1999: cap. 6):

$$H1: P(w_1 | w_2) = P(w_1 | \neg w_2)$$

$$H2: P(w_1 | w_2) \neq P(w_1 | \neg w_2)$$

Onde H = hipótese, P = probabilidade, w = palavra

Portanto, a primeira hipótese (H1) é uma formalização de independência entre as palavras que coocorrem. Ou seja, a ocorrência de w^2 é independente da ocorrência prévia de w^1. A segunda hipótese (H2) assume que há uma relação de dependência na coocorrência. O método avalia a probabilidade de H2 ocorrer em detrimento de H1.

Por exemplo, assumindo que a expressão fazer sucesso seja uma EF:

$$H2: P(\text{fazer} \mid \text{sucesso}) \neq P(\text{fazer} \mid \neg \text{sucesso})$$

espera-se que a hipótese de independência

$$H1: P(\text{fazer} \mid \text{sucesso}) = P(\text{fazer} \mid \neg \text{sucesso})$$

seja falsa. Portanto, o método avalia a probabilidade de H2 ocorrer em detrimento de H1.

A aplicação do Logaritmo de Verossimilhança, disponibilizado através do pacote estatístico NSP (BANERJEE e PEDERSEN, 2003), foi viabilizado, nesse projeto, através de um programa, feito em linguagem Java™, que recebe como entrada o *corpus* e fornece como resultado a lista de todas as coocorrências do tipo V+(det)+ N (Nogueira, 2004). Só a partir de então, aplica-se o teste estatístico e é estabelecida a lista das candidatas a EFs que, posteriormente, são ordenadas por frequência.

Um dos saltos qualitativos de uma abordagem estatística para extração de EFs do tipo V+SN está no fato de se isentar de avaliações semânticas que privilegiam a intuição (muitas vezes falha) do pesquisador. A avaliação humana sob uma perspectiva estatística tem um papel complementar ao levantamento automático das EFs já detectadas no *corpus*; o que não dá margem a deduções infundadas. Essa metodologia também prevê a possibilidade de inserção de um determinante no bigrama, o que é altamente desejável para o tratamento computacional do padrão V+SN.

A título de ilustração, a lista abaixo diz respeito às 100 EFs do tipo Fazer+(det)+SN mais frequentes detectadas no *corpus* NILC-USP. Na verdade, a listagem na tabela 1 segue até que se chegue a coocorrências menos frequentes. Esse é apenas um pequeno extrato do que o teste foi capaz de gerar. Tomemos como exemplo o primeiro bigrama da lista, fazer parte. O número que segue a EF (1) diz respeito à sua posição em relação às outras EFs. O segundo número (2805) se refere ao número de ocorrências no *corpus*:

fazer parte,1,2805	fazer mal,13,130	fazer uso,25,98	fazer uma avaliação, 37,76
fazer campanha, 2,616	fazer sexo,14,130	fazer filmes,26,95	fazer um balanço, 38,76
fazer questão,3,485	fazer política,15,126	fazer coisas,27,95	fazer gols,39,75
fazer sucesso,4,289	fazer críticas,16,125	fazer testes,28,95	fazer o teste,40,74
fazer compras, 5,227	fazer falta,17,124	fazer uma campanha, 29,92	fazer o pedido,41,74
fazer o papel,6,189	fazer acordo,18,123	fazer oposição,30,90	fazer shows,42,74
fazer sentido,7,177	fazer alguma coisa, 19,112	fazer exercícios,31,89	fazer palestra,43,72
fazer comício,8,176	fazer propaganda, 20,112	fazer um levantamento, 32,88	fazer a ligação,44,71
fazer um filme,9,151	fazer o gol, 21,107	fazer exames,33,86	fazer a festa,45,68
fazer um acordo, 10,149	fazer greve,22,105	fazer um discurso,34,83	fazer as contas,46,68
fazer a conversão, 11,143	fazer perguntas, 23,104	fazer referência,35,82	fazer uma pesquisa, 47,67
fazer um trabalho, 12,142	fazer sua estreia, 24,98	fazer um teste,36,82	fazer muito tempo, 95,45

Tabela 1: Fazer + SN: as expressões candidatas a EFs mais frequentes no PB ainda sem tratamento de análise humana.

5. DISCUSSÃO

Uma das grandes contribuições desse estudo para o PB está em seu caráter descritivo, possibilitando, portanto, um estudo sincrônico e até mesmo diacrônico, para devidas comparações temporais e acompanhamento das modificações ocorridas na língua, uma vez que foi observado, ao longo dos estudos realizados, que o uso dessas expressões, em muitos casos, se dá por um dado momento, sob influência cultural, econômica e histórica. Dessa forma, algumas expressões foram apontadas como datadas e já não faziam mais parte de

um léxico corrente e atual na língua, o que comprova que as expressões fixas não são meras combinações livres.

Ou seja, ao mesmo tempo em que são lexicalizáveis, podem cair em desuso, assim como todo vocabulário de uma língua. Por se tratar de um fenômeno recorrente não só na Língua Portuguesa, bem como em outras línguas (espanhol, francês, inglês), o estudo sistemático das expressões fixas do tipo V+SN interessa para a formação do falante não nativo de nosso idioma para conhecimento e reconhecimento do emprego dessas expressões em produções livre e espontaneamente intuitivas (fala) ou elaboradas (*e-mails*, cartas, mensagens). E se tratando de falantes do PB como L2, estes estudos interessam também à comunidade surda brasileira, que tem oficialmente reconhecida uma língua materna, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Paralelamente a isso, observamos também que o *corpus*, além de servir como base de dados para detecção de EFs, também tem um papel preditivo ao fornecer os ambientes linguísticos tipicamente relacionados às EFs. Outra menção importante é o alto grau de confiabilidade do método estatístico logaritmo de verossimilhança, explicitado na seção 5 — ao invés de pura intuição do pesquisador para a identificação das EFs verbais. Em outras palavras, a intuição do pesquisador é utilizada após a aplicação do método, para refinamento dos resultados.

REFERÊNCIAS

AIRES, R. V. X.; ALUÍSIO, S. M. Criação de um *corpus* com 1.000.000 de palavras etiquetado morfossintaticamente. Série de Relatórios do NILC, NILC-TR-01-8, 2001.

BASÍLIO, M. Questões clássicas e recentes na delimitação de unidades lexicais. In: _____. (Org.). *Palavra*, n. 5, Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC, p. 9-18, 1999a.

BIDERMAN, M. T. Conceito lingüístico de palavra. In: BASÍLIO, M. (Org.). *Palavra*, n. 5, Rio de Janeiro, Departamento de Letras da PUC, p. 81-97, 1999.

BOGURAEV, B.; PUSTEJOVSKY, J. Issues in Text-based Lexical Acquisition. In: BOGURAEV, B.; PUSTEJOVSKY, J. (Org.). *Corpus Processing for Lexical Acquistion*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.

CRUSE, D. A. *Lexical Semantics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1986.

DI SCIULLO, A-M.; WILLIAMS, E. *On the Definition of Word*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1987.

GARRÃO. Tradução automática: ainda um enigma multidisciplinar. In: PEREIRA, J. (Org.). *Anais do V Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2001.

_____. *O* corpus *não mente jamais: sobre a identificação e uso de combinações multivocabulares do tipo V+SN*. Tese (Doutorado)–PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

GROSS, M. Une Classification des phrases 'figées' en français. *Revue Québecoise de Linguistique*, v. 11, p. 151-185, 1982.

JACKENDOFF. *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1997.

_____. What's in the Lexicon? Resumo de conferência apresentada no *Utrecht Congress on Storage and Computation in Linguistics*. Universiteit Utrecht: Holanda, 1998.

MANNING, C.; SCHÜTZE, H. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. MIT Press, 1999.

NEVES, M. H. M. A delimitação das unidades lexicais: o caso das construções com verbo-suporte. In: BASÍLIO, M. (Org.) *Palavra*, n. 5, Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC, p. 98-114, 1999.

NOGUEIRA, C. *Algoritmo para extração de Combinações do tipo V+(det)+N*. Programa feito em linguagem Java. IME, 2004.

SANTOS, D. Lexical gaps and idioms in Machine Translation. Hans Karlgren (Org.). *Proceedings of* COLING'90 Vol 2. Helsinki. p. 330-335, 1990.

LECTO-COMPREENSÃO EM PLE COM FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA

Susana María del Carmen Caribaux (Universidad Nacional de Córdoba)

INTRODUCÃO

Nesta comunicação apresentamos um estudo de caso dos alunos do curso de leitura e compreensão de textos em português dirigido aos profissionais aeronáuticos: mecânicos, técnicos e engenheiros, encarregados da manutenção do avião Tucano T-27 fabricado pela Embraer. Este avião é destinado para treinamento militar na *Escuela de Aviacion Militar Córdoba Argentina*. A fim de averiguar como o estudo e a prática da leitura reflexiva influenciam e melhoram a competência comunicativa, foram desenvolvidos alguns procedimentos pedagógicos. Eles foram implementados na integração dos quatro componentes, as competências linguística, textual, sociolinguística e estratégica. Assim, o nosso objetivo é iniciar uma reflexão sobre o tópico em questão, "leitura compreensiva", a fim de pôr em observação o Português Língua Estrangeira (PLE) com propósitos específicos.

O advento da economia expansionista do Brasil, junto com as colocações de produtos no mercado Argentino, põe muitos profissionais em contato com o idioma português. Atualmente, interpretar os textos em língua portuguesa por parte de hispano-falantes é uma necessidade cada vez mais frequente. Contudo, a formação do indivíduo para um desempenho satisfatório na competência leitora que permita não apenas ler, mas, sobretudo compreender os textos, terminou em uma urgência para todos os profissionais envolvidos na aviação.

O principal objetivo que incentivou o curso de lecto-compreensão do idioma Português foi a interpretação aceitável dos textos do manual de manutenção do avião Tucano T-27. Os conteúdos desses textos são informações inseridas no campo da aviação e que fazem parte do campo de conhecimento dos destinatários, no entanto, cotidianamente mecânicos, técnicos e engenheiros estão expostos a uma interpretação não raro difícil e insuficiente.

ESTUDO DE CASO

Foi assim que o pessoal do grupo técnico considerou a aproximação da Língua Portuguesa (LP) como uma ferramenta sumamente imperiosa para alcançar um desempenho favorável nas tarefas profissionais. Valorizada especificamente como um

instrumento de trabalho, a leitura e compressão dos textos concentram-se no estudo da língua orientada para um Português Instrumental, fazendo foco na linguagem técnica. Dessa maneira, a leitura compreensiva leva ao leitor/aluno não só a acrescentar o conhecimento na área, mas também ao domínio do Português Língua Estrangeira (PLE). Contato com a língua muito favorável, que propicia além do mais a possibilidade de melhorar posição no campo profissional.

Muito interessados em aproveitar esta instância,os alunos consideraram o Português Instrumental uma oportunidade relevante, pois não só saíram habilitados na leitura do manual de manutenção, como também em todos os materiais atualizados e fornecidos pela mesma Embraer fora do manual e os que serão emitidos no futuro.

Pôde-se perceber que o idioma Português virou subsidiário na expansão dos diversos saberes que cada aluno possui segundo sua especialização: Aviônica, Estrutura, Grupo Motor Propulsor.

Alicerçados na compreensão, os alunos trabalharam diversas técnicas de leitura. É preciso destacar que primeiro são leitores na sua própria língua, deste modo, quem é proficiente e tem facilidade para compreender um texto na Língua Materna (LM) com certeza o fará também na Língua Estrangeira, apesar das dificuldades inerentes que possam surgir, como a falta de domínio linguístico (tanto léxico quanto gramatical), ausência de conhecimento prévio sobre o assunto, desconhecimento ou não utilização das estratégias de leitura, não saber inferir à medida que se avança no texto, e outras várias. Nem todas as estratégias têm o mesmo nível de desenvolvimento, seria pertinente esclarecer que em cada um dos alunos elas se instrumentam diferente e individualmente. Consideramos importante e necessária a participação efetiva dos alunos no processo de leitura compreensiva, através de comentários espontâneos, opiniões, e debates sobre o tema, desencadeados ou propostos.

A partir das tarefas realizadas pelos alunos foi possível coletar indícios que demonstram a individualidade no desenvolvimento das técnicas e estratégias empregadas na compreensão de textos. Consideramos a leitura como um processo, processo no qual o leitor constrói o saber a partir da aplicação dos seus conhecimentos nesse texto lido. Não obstante, para que a compreensão seja funcional dependerá da ativação por parte do leitor do seu conhecimento prévio. Inerente a cada leitor o enriquecimento aportado para o texto

se transforma numa interação entre o texto e o leitor/o leitor e o texto. Em alguns casos essa interação se viu limitada por fatores que interferiram na compreensão, o desconhecimento do tema, a dificuldade com o léxico, ou por serem pouco estimados os recursos de coerência e coesão, em tal medida que os alunos não sabiam aproveitar os recursos como facilitadores da interpretação. Por exemplo, quando os textos trabalhados aludiam a suas tarefas diárias, em algumas oportunidades existia um leve relaxamento mental que não ajudava a reflexão leitora, tornando a compreensão um tanto pobre.

Em nossa prática, o ensino do Português Instrumental com fins específicos propôs ao leitor e colocou à sua disposição vários recursos no esforço de melhorar seu desempenho na leitura compreensiva. Podemos citar como exemplo as buscas de palavras-chaves, que uma vez destacadas resumiam os temas principais do texto para funcionar depois como referência nas pesquisas das informações. Outro recurso central foram as estratégias inferenciais, passaporte seguro para a compreensão leitora. O levantamento de hipóteses, com a manifestação de uma proposição suscetível de ser declarada verdadeira ou falsa, isto é, testada como certa ou errada. E é neste ponto do processo onde o insuficiente conhecimento prévio dos conteúdos analisados, em algumas oportunidades, fazia com que as proposições fossem desacertadas.

Na presença de temas relacionados aos conhecimentos técnicos os leitores permaneciam ancorados na LM com certa comodidade e os falsos amigos não eram considerados como tal, produzindo verdadeiros desacertos nas interpretações desenvolvidas. Em procura de uma solução razoável do problema, se decidiu ampliar o leque de temas para apresentar mais um desafio.

Mediante o recurso enxurrada de ideias, os leitores conseguiram tecer abundância de significados. Esta técnica visava propiciar as condições adequadas para acrescentar o vocabulário e os diferentes usos de um mesmo vocábulo, como poderia ser a palavra jeito por exemplo. Consequentemente, a variedade de recursos empregados contribui para aumentar o conhecimento do PLE.

Outra estratégia de leitura foi o reconhecimento dos termos internacionais, chamados de *vocabulário internacional*, criado para todas as línguas *standards* vivas no transcurso do desenvolvimento da vida e do pensamento humano moderno. Como tal vocabulário é comum numa medida considerável favorece enormemente a interpretação. Além dos conhecimentos da maioria da linguagem técnica específica do campo.

O recurso de o leitor utilizar os esquemas em LM e os aplicar em LE para fazer a correspondência nas duas línguas (espanhola e portuguesa) nos permitiram perceber que o conhecimento de uma língua românica, como é o espanhol, representa uma porta aberta para outra língua românica, o português. Neste ponto, a estratégia consistiu em extrair as vantagens para outra língua da mesma família: o passado comum latino encontra-se ainda hoje no vocabulário elementar da maioria dos termos, aos quais consideramos de *transparentes*. Coisa bem diferente aconteceu com os conflitos surgidos dos termos catalogados como falsos amigos, ou cognatos. De fato, muitas vezes o leitor pode estabelecer uma correspondência de significado inadequada, acreditando numa relação de amizade semântica falsa, confiando nas palavras com grafia ou pronúncia parecidas, mas que na realidade possuem significados totalmente diferentes. Evidenciamos assim, mais uma vez, que os esquemas da LM são transmitidos no estudo de PLE.

Quanto aos textos, a maioria dos trabalhados corresponde ao manual de manutenção do avião Tucano. Contudo, foi de grande importância a contribuição de textos relacionados ao campo da aviação e outros totalmente alheios a eles. O texto foi instigador e provocador do conhecimento prévio no campo aeronáutico para atingir a ativação adequada e conseguir assim uma construção da informação bem-sucedida.

Os textos tirados do manual funcionaram principalmente como suporte para o ensino da gramática, reduzida só àquelas questões gramaticais necessárias para a compreensão do manual do avião Tucano. A familiaridade dos leitores com os conteúdos ali organizados propiciou a abordagem dos conceitos essencialmente gramaticais de uma maneira simples e específica.

Embora o objetivo do curso fosse a disciplina lecto-compreensão do Português ou Português Instrumental, ensinar conteúdos gramaticais, fonéticos e culturais favoreceu o acesso aos conhecimentos da língua estrangeira, Língua Portuguesa (LP).

Em cada aula, a leitura foi abordada como um processo que começa com a atividade de ler, depois por extrair significado do texto, interatuando com ele, para finalmente atribuir significado ao texto. O realce da leitura está no processo–processo de compreensão que aproxima o leitor da construção do significado para alcançar o produto ou resultado final dessa compreensão. Ligados ao modelo de leitura de Van Dijk e Kintsch – apresentado, dentre muitos outros manuais de divulgação, em *Leo pero no comprendo* (2005) de Cubo et al. –, nos propusemos a incorporar uma

sequência de trabalho, considerando a pré-leitura, a leitura e releitura, as inferências sobre as superestruturas, macroestruturas, microestruturas e proposições, inferências léxicas, inferências espaçotemporais, pós-leitura, inferências avaliativas e conclusão.

O método adotado permitiu que um texto pudesse refletir vários conteúdos, assim como vários textos podiam por sua vez refletir um só conteúdo. É na prática mesma que a leitura se transforma num processo interativo. Desempenhar um processo de leitura favorável, assim, vai depender da interação do leitor com o texto. O papel fundamental na compreensão está dado ao conhecimento prévio do leitor e pela sua capacidade – ou não – de interagir com o texto, ativando todos os conhecimentos linguísticos e textuais (ou discursivos) que possui com base em estudos anteriores e na própria prática de ler, tanto em âmbitos acadêmico-profissionais quanto pessoais.

O conhecimento prévio envolve conhecimentos técnicos das especificidades da área aeronáutica, o conhecimento linguístico dos significados (semântica), as funções (sintática) os termos (na LM), o nível textual com as estruturas textuais (ou discursivas) – narrativas, descritivas, argumentativas e expositivas fundamentalmente – o que chamamos *de conhecimento de mundo* ou *a enciclopédia do leitor*, que se origina de estudos já realizados por ele e da mesma experiência do mundo.

A bagagem cognitiva que cada leitor armazena, relacionada com sua especialização técnica, promoveu uma participação enriquecida de comentários, opiniões, até debates. Estas práticas de leitura viraram várias vezes interação muito fluidas que ativaram e incrementaram a construção de sentido dos textos lidos. A leitura, assim, não foi realizada apenas como um ato de decodificação, senão gerando empatia, instância propícia para aprender português.

Bem sabemos que ler é uma atividade intelectual atravessada pelo pensamento lógico, o intuitivo, os conhecimentos prévios temáticos (aeronáuticos neste caso) e linguísticos (da LM), por isso a compreensão leitora não “sai” de forma espontânea. Particularmente abordado dentro dessa concepção, a leitura reflexiva dos textos implicou realizar atividades que requereram de estratégias cognitivas. As escolhas de certos elementos facilitam a leitura reflexiva. Há um envolvimento de toda uma série de reflexões, decisões e escolhas cognitivas por parte do leitor. Na construção de sentido foi decisivo não ficar só no que estava explícito no texto, mas sim mergulhar naquilo que estava implícito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, queremos destacar que a leitura dos textos oferecia diferentes níveis de análise, fonológico, sintático, semântico e pragmático, colocando-nos um campo de problemas que também levava à sociolinguística. A partir de tais fatores foi evidente a necessidade de realizar uma análise mais complexa para intentar explicar e determinar os esquemas da língua portuguesa e referenciar como diferentes fatores internos e externos determinam fenômenos linguísticos funcionais da variedade do Português Brasileiro (PB).

Consideramos que o leitor, através das estratégias de leitura compreensiva, pode-se tornar competente para desempenhar em forma adequada uma leitura reflexiva melhorando suas situações comunicativas. Salientamos finalmente que esta pesquisa proporcionou bases sólidas para continuar refletindo e compreender os dilemas aos quais se expõe um leitor frente a seu texto em PLE.

REFERÊNCIAS

CUBO, L. et al. *Leo pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte, 2005.

Manual: O.t. 1T27 – 2 – OOAG – OO – 1. *Manual Técnico, Manual de Manutenção – Avião em geral – Avião T-27 EMB-312 TUCANO*.

GT02 – TEMAS DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
Coordenação: Claudete Daflon (UFF)

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA

Claudete Daflon (UFF)

INTRODUÇÃO

Muito se lamenta o desinteresse dos alunos pela leitura, especialmente quando se trata de textos literários. A preocupação com a formação do leitor gerou diversas iniciativas, relacionadas, sobretudo, à implementação de ações na educação infantil. A prioridade conferida às séries iniciais justifica-se pela compreensão de que não só a gestação do hábito de ler deveria dar-se desde o início da educação formal como este seria o momento adequado a esse tipo de iniciativa. Entretanto, no que diz respeito à formação de novos leitores, na transição, hoje embutida na sequência direta entre o que fora o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental, opera-se algo que se pode entender como uma ruptura. De imediato, o aumento dos professores atuantes nas turmas, em consequência da fragmentação imposta pelas divisões disciplinares, afeta a relação antes pautada em um contato mais contínuo entre docente e estudante, à maneira do que se encontra de um modo geral na educação infantil. A nova situação, experimentada a partir do 6º ano, desfavorece o acompanhamento dos alunos bem como atinge a atuação educativa do professor enquanto observador e agente implicado no desenvolvimento dos discentes. Além disso, propõe ao aluno uma separação mais rígida dos conteúdos tomados como estanques. Daí esforços, como indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 4)

Na proposta apresentada, a interdisciplinaridade e a contextualização passariam a constituir princípios pedagógicos estruturadores do currículo do Ensino Médio. Contudo, a despeito das investidas em sentido contrário, o funcionamento escolar ainda é fundamentalmente compartimentalizado.

Porém, ao lado das mudanças evidentes na dinâmica da sala de aula por conta das diferenças entre as séries, há também uma significativa transformação no modo como a

leitura é encarada pelos alunos ao longo de sua progressão escolar. É possível perceber que a criança que encerra os primeiros anos do Ensino Fundamental simpática aos livros, progressivamente, afasta-se da leitura e da literatura. As razões por que isso ocorre merecem investigação. Se a formação de pequenos leitores é necessária, talvez falte compreender melhor os efeitos de um processo que, em geral, não se tem notabilizado pela *continuidade*. E esse pode ser o ponto nevrálgico dessa discussão.

A descontinuidade dos trabalhos desenvolvidos entre as séries aparece relacionada, entre outras coisas, à concepção de ano letivo, que supõe um trabalho circunscrito, limitado a um intervalo de tempo pré-determinado. Desse modo, seria inescapável o sentido de descontinuidade. No entanto, isso é aprofundado pela desarticulação entre os professores que atuam nas séries, visto que, muitas vezes, não acompanham os alunos ao longo de sua formação e pouco trocam com docentes responsáveis pelo ensino nos anos subsequentes. A ideia de um projeto político-pedagógico para a escola encerra a concepção de um trabalho que se constitua de objetivos comuns, sustentados nas mesmas bases. Na prática, porém, muitas vezes, o envolvimento parcial da comunidade escolar, por conta de diversos fatores, desmente a existência de uma orientação compartilhada que daria à condução das atividades a continuidade esperada. A previsão de conteúdos, na estrutura curricular, também é insuficiente para garantir um trabalho continuado que signifique, por exemplo, o desejável desenvolvimento de jovens leitores. Em suma, a descontinuidade expressa-se na ausência de um projeto de leitura que se desenvolva ao longo dos anos, possibilitando a formação continuada de leitores. Diante disso, mostra-se necessário rever a concepção segundo a qual a formação do leitor seria particularidade dos primeiros anos na escola ou mesmo do Ensino Fundamental. Além disso, importa notar que essa limitação do processo de formação ignora as transformações e mudanças pelas quais a criança passará durante sua vida escolar.

Tal situação ainda mais se agrava no Ensino Médio, quando a segmentação já experimentada alcança, contundentemente, o estudo dos textos literários. Não é nova a discussão sobre a predominância de uma abordagem fundada em processos classificatórios, em que a identificação de estilos de época, com razoável frequência, se sobrepõe à leitura das obras. No entanto, interessa considerar que a pulsão classificatória está de acordo com um ensino de profundas divisões, fundado em uma estrutura organizada a partir de

disciplinas isoladas e de valorações diferenciadas que parecem sugerir que a capacidade linguística, necessariamente, se opõe ao pensamento matemático. Os alunos são convidados a encaixarem-se em formas, convencidos de que o interesse por assuntos de naturezas diversas não é possível, já que seriam mutuamente excludentes. Além disso, no contexto do Ensino Médio, projetos de incentivo à leitura não ganham a mesma relevância nem são tão frequentes como na educação infantil. Provavelmente, por se depositar pouca confiança em resultados positivos entre adolescentes, já que não seria a fase adequada para esse fim. Afinal, o momento de formar futuros leitores seria a infância.

Ainda nesse cenário, o ensino da literatura tem representado, sobretudo, movimentos de tipificação e descontextualização, a despeito da obsessão por se estabelecerem relações, por vezes engessadas, entre momento histórico e estilo de época. Dessa forma, retira-se da literatura seu caráter sociocultural ao mesmo tempo em que se realiza uma cisão prejudicial entre a leitura e a literatura. Ao lado da perda do caráter lúdico, relegado ao passado da educação infantil, a literatura ensinada nas escolas divorcia-se da realidade dos alunos e consolida-se a compreensão, entre os adolescentes, de que o texto literário nada pode lhes oferecer. É, sob essa perspectiva, que se propõe discutir que benefícios poderia trazer a inclusão mais sistemática de obras literárias contemporâneas nas escolas.

UM OLHAR SOBRE O CONTEMPORÂNEO

Parte-se, no presente artigo, da premissa de que a distância estabelecida entre a obra literária e o estudante é acentuada pela contundente ausência da literatura contemporânea nas escolas. Para que se possa discutir essa questão, contudo, faz-se necessária uma reflexão sobre alguns aspectos que vêm caracterizando, fundamentalmente, o Ensino Médio, num contexto em que o ensino da literatura aparece dissociado da formação de leitores.

É preciso considerar, entre outras coisas, que a orientação dada ao Ensino Médio pauta-se, habitualmente, nos processos seletivos para ingresso na universidade. Em relação a isso, não se pode ignorar, porém, que a busca, nos últimos anos, pela valorização da capacidade de compreensão do texto tem se contraposto à prática fundada na memorização de características de autores e estilos de época. Isso é patente na proposta de alguns vestibulares e, em especial, no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Todavia, não necessariamente a conduta proposta tem se refletido na renovação dos textos selecionados para os instrumentos de avaliação.

Tendo em vista a consolidação do exame como processo seletivo para ingresso no Ensino Superior em 2009, ao se considerarem as provas dos exames de 2009, 2010 e 2011, observa-se a presença de textos de autores como Cruz e Sousa, Bertolt Brecht, Osman Lins, Raduan Nassar, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Dalton Trevisan, Álvares de Azevedo, Monteiro Lobato, Machado de Assis, João do Rio, Lima Barreto, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira, Aluísio Azevedo, Antonio Cicero e Gilka Machado. Um olhar geral sobre provas dos três últimos anos permite revelar que se tem buscado acrescentar aos autores já tradicionalmente tratados outros não tão frequentes nos bancos escolares. Todavia, nota-se, ainda, a carência de textos literários que tenham sido produzidos nos últimos 20 anos.

Outro aspecto digno de nota, relativo à seleção de textos e autores, é o uso frequente de coletâneas como fonte. Isso aponta para uma face importante da discussão: o papel das antologias. Em introdução a *Esses poetas: uma antologia dos anos 90*, Heloisa Buarque de Hollanda buscou apresentar as razões que a moveram a reunir poemas da geração de 1990. Seria, na verdade, uma tentativa de contrapor-se a consensos segundo os quais não haveria produção literária significativa no período. Por outro lado, a crítica reconhece: “Sei também que é mais ou menos assim que assisto e colaboro, às vezes até a contragosto, com alguns impulsos canônicos que vão se firmando nesse horizonte ainda relativamente impreciso” (HOLLANDA, 1998, p. 9). Ficam assim estabelecidas duas faces que envolvem o trabalho do antologista, de um lado, a contribuição para a divulgação de uma determinada produção e, de outro, a afirmação canônica. Em outras palavras, a reunião proposta pela antologia pode tornar conhecidos obras e autores ao mesmo tempo em que pode sugerir aos leitores ser o conjunto apresentado a tradição mesma da totalidade da literatura a ser considerada. Nesse sentido, qualquer trabalho educativo que se venha desenvolver com obras desse tipo deve pautar-se no entendimento de que uma antologia constitui um recorte construído a partir do olhar subjetivo de um crítico.

Merece destaque, nesse contexto, o sucesso de livros como *Os cem melhores contos brasileiros do século* (2000) e *Os cem melhores poemas brasileiros do século* (2001), ambos de autoria de Italo Moriconi. Eles contemplam sentimentos de época, daí organizarem-se a partir da separação temático-geracional dos textos escolhidos. Desse modo, as publicações possibilitam o acesso tanto a autores consagrados nos bancos escolares quanto àqueles

ainda pouco conhecidos pelos estudantes. À maneira de Heloisa Buarque de Hollanda, Italo Moriconi, enquanto antologista, preocupou-se em apresentar as concepções abraçadas ao fazer a seleção dos contos para o livro de 2000. Em resposta à demanda colocada pela editora, buscou exercitar seu gosto como leitor, capaz de, como afirma, "separar joio de trigo" (MORICONI, 2000, p. 11). Evidentemente, está proposto um critério de qualidade. Ao mesmo tempo, manifesta-se a preocupação com a apresentação de obras mais recentes, diante da circulação da ideia de que se estaria vivendo um momento de escassa produção literária qualificada:

> O levantamento dos contos escritos nas décadas de 1960 a 1990 levou a algumas constatações interessantes. Primeiro, como já dito, de que a arte do gênero não cessa de melhorar em nossa literatura, por mais que muitas vezes se divulgue a ideia de estarmos vivendo tempos iletrados e de que não existe uma nova geração de escritores profissionais. Esta antologia nega isso peremptoriamente. (MORICONI, 2000, p. 14)

Por esse viés, antologias como essas podem representar uma contribuição para a renovação na seleção de autores e obras trabalhados em sala de aula. Por outro lado, restringir-se à seleção proposta por críticos pode ser empobrecedor e criar distorções, uma vez que se tome a coletânea como representativa de toda produção de qualidade. O trabalho do antologista deveria ser antes uma apresentação ou mesmo uma motivação, seja ao estudante seja ao professor, à leitura de títulos publicados pelos autores selecionados.

De qualquer maneira, além da escolha das obras, a forma como usualmente os textos têm sido abordados também deve ser objeto de reflexão. Uma leitura gramatical ou taxinômica que prevê a identificação de, por exemplo, marcas de gêneros, elementos da narrativa, figuras de linguagem, entre outros, coloca novamente o texto literário num lugar inóspito. Esse tipo de abordagem pode representar para os estudantes uma negativa à fruição do ato de ler. Diante disso, devem-se procurar meios de favorecer as conexões entre a leitura e as experiências dos jovens leitores, situando a literatura como parte da vida, com suas mazelas e belezas.

Para que se possam fazer tais conexões entre a realidade do aluno e a experiência da leitura, convém explorar transversalidades, valorizar a reflexão em detrimento da memorização mecânica bem como promover a contextualização do problema a ser resolvido pelos estudantes. Esses processos, no entanto, muitas vezes, esbarram em limitações e

problemas que incluem ainda a permanência de temas e abordagens tradicionais do texto literário. Mudanças nessa conduta, entretanto, são apontadas por medidas que visem à modificação do modelo de processos seletivos para ingresso na universidade. No caso do Enem, por exemplo, é pública a pretensão de intervir e alterar o currículo do Ensino Médio, em especial após a conversão do exame em processo seletivo para as universidades federais. Está claramente dito, por exemplo, em texto publicado pelo IBGE:

> Com a reformulação do Enem em 2009, o Ministério da Educação pretende unificar a seleção nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012)

Se, contudo, o processo seletivo tem efeitos sobre o Ensino Médio, a ponto de cursos preparatórios e colégios se apresentarem como especialistas em Enem, a escola tem voz e formula, em alguma medida, sobre suas condutas, em associação ou não com a universidade. A ideia de que a instituição de ensino se limita ao cânone literário deve ser confrontada com o papel que essa mesma instituição desempenha na construção do cânone. A escola não é passiva como se pode supor a princípio e um olhar sobre a história explicita bem isso.

Valéria Augusti, no texto “Do gosto inculto à apreciação douta: a consagração do romance no Brasil do Oitocentos”, discute como o romance era um gênero desprestigiado, considerado de gosto popular, de modo que “As antologias e a historiografia literária produzidas entre 1830 e 1850 entenderam, por certo, não ser adequado incorporar em seu *corpus* um gênero cuja leitura era associada a um público leitor mais amplo” (AUGUSTI, 2008, p. 395). Ao lado da função canônica das antologias e da historiografia estava, sem dúvida, a escola. A exploração da potencialidade educativa do romance acentuou suas possibilidades pedagógicas: “[...] imaginou-se que pudesse, se bem manejado, incutir no público leitor mais amplo padrões de conduta moralizantes, bem como propagar o interesse pelo produto literário nacional, [...]” (AUGUSTI, 2008, p. 395). Mas a importância da instituição escolar para a consolidação e aceitação do gênero era inegável, ou seja:

> Sabe-se que no interior da instituição escolar a literatura assume um caráter oficial, sendo, via de regra, regulamentada e controlada pelo poder do Estado, responsável por definir e aprovar programas de ensino, bem como o

> conjunto de obras a serem lidas. [...] Assim sendo, falar da canonização do romance no século XIX implica, necessariamente, falar de sua inserção no sistema escolar [...]. (AUGUSTI, 2008, p. 398)

Logo, as mudanças de práticas na escola, sejam elas germinadas no seio da própria instituição educacional ou a partir de ações que se originam fora dela, têm efeitos expressivos no que diz respeito à forma como se compreende a literatura bem como à definição de critérios de valoração do objeto literário. No entanto, se se considera razoável ou mesmo relevante que adolescentes leiam literatura contemporânea, isso não será possível se o professor não for um leitor atualizado. A formação docente ocupa, assim, um lugar de destaque nessa discussão. Afinal, vale perguntar que leitor é o professor da escola ou, ainda, se o professor é um leitor de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está em xeque também a própria concepção de ensino de literatura: trata-se de dar conta de conteúdos programáticos ou trata-se de formar leitores? É possível trabalhar com esses dois escopos simultaneamente de forma bem sucedida? O estabelecimento claro de prioridades é necessário para avaliação adequada do ensino da literatura, pois aonde se chega com a cobertura de conteúdos dificilmente será aonde se chega com uma abordagem focada na apreciação do texto literário. Nesse sentido, a iniciativa de propor a presente discussão tem a ver com a necessidade de trazer à tona questões e inquietações que possam esclarecer se, por exemplo, uma abordagem a partir de temas tratados por autores em atividade seria estimulante para jovens estudantes. Não se trata, todavia, de recalcar a literatura como objeto estético, pois o debate sobre temas abordados contemporaneamente não significa descolá-los dos procedimentos de criação desenvolvidos pelos escritores, muito pelo contrário. Quanto às possibilidades abertas pela discussão de temas na literatura atual, vale perguntar também em que medida recorrer a obras recentes não seria um primeiro (e interessante) passo na direção de uma discussão transversal sobre a realidade contemporânea? Afinal, leituras de obras como o romance *O filho da mãe*, de Bernardo Carvalho, publicado em 2009, podem abrir entradas para reflexões sobre questões ambientais (o tráfico internacional de espécies amazônicas), fronteiras nacionais, guerras e conflitos étnicos internacionais, xenofobia, genocídio, desterro, individualismo, dissolução da família tradicional e homossexualismo – um campo fértil para o professor de literatura, biologia, geografia, história, sociologia, filosofia, pois representam questões que estão nos noticiários, nas telenovelas, nas ruas e na própria escola.

Um exemplo interessante das dificuldades relacionadas ao ensino da literatura na escola e da prática de leitura de obras contemporâneas é o livro Ensino de Literatura, de William Cereja. Ao propor uma reflexão sobre o ensino da literatura, o autor baseia-se, fundamentalmente, no exemplo de São Paulo. Toma, então, os vestibulares e as escolas paulistas como objeto de estudo, embora o livro não seja destinado aos professores do estado, mas do país como um todo. Analisa, então, a lista de livros dos vestibulares e termina por tecer observações acerca da utilização de títulos recentes. Nessa linha de raciocínio, afirma:

> [...] algumas das obras contemporâneas indicadas apresentam elevado grau de sofisticação e pressupõem leitores experientes, com um razoável cabedal de leituras no próprio campo da literatura, além de informações históricas, políticas, filosóficas, etc. Em obras como *Memorial do convento*, de José Saramago, *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, ou ainda *Campo Geral*, de Guimarães Rosa [...] (CEREJA, 2005, p. 79)

O livro de Cereja foi publicado em 2005. Portanto, não há como deixar de notar os títulos que ele aponta como literatura contemporânea com base em lista de livros: obras da década de 1960, de 1970 e de 1980. Há uma clara limitação nesse sentido. O contemporâneo parece alcançar, no máximo, a década de 1980. Talvez isso explique o ponto de vista do autor, para quem a literatura contemporânea não estaria próxima à realidade dos alunos. Se um livro escrito por um reconhecido autor, associado ao ensino de língua e literatura na escola, e dirigido aos professores apresenta tamanha restrição, não é de se estranhar que os docentes não estejam familiarizados com a produção atual.

De todo modo, não se pretende afirmar aqui que a solução para a complexa situação da literatura na escola esteja na incorporação de obras atuais, na verdade, a reflexão desenvolvida representa apenas a procura de caminhos que permitam revisar a concepção de ensino que prescinde do hábito de ler literatura. E isso, inapelavelmente, começa pelo professor.

REFERÊNCIAS

AUGUSTI, Valéria. Do gosto inculto à apreciação douta: a consagração do romance no Brasil do Oitocentos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Trajetórias do romance*: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 393-416.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

MORICONI, Italo. Introdução. In:_____. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 11-18.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: _____ (Org.). *Esses poetas*: uma antologia dos anos 90. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998. p. 9-24.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): Comitê de Estatísticas Sociais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/comite_estatisticas_sociais/metadados_enem.php>. Acesso em: out. 2012.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – Ensino Médio, 2000. p. 43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: out. 2012.

UM ASPECTO DA LINGUAGEM EM *LUNA CLARA E APOLO ONZE*: A QUESTÃO IDENTITÁRIA REVELADA POR MARCAS LINGUÍSTICAS DA NARRATIVA

Marice Fiuza Geletkanicz (UniRitter / Laureate)
Neiva Maria Tebaldi Gomes (UniRitter / Laureate)

INTRODUÇÃO

> *Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação.*
> (CIAMPA, 2006, p. 74)

O artigo aborda o tema da identidade, analisando nomes de personagens e marcas linguísticas expressas nos seus diálogos e na fala do narrador de *Luna Clara e Apolo Onze*, segundo romance infantil/juvenil de Adriana Falcão. O tema foi selecionado porque, através dele, é possível constatar elementos capazes de ratificar a relevância da esfera social para o desenvolvimento da subjetividade. Na análise, subdividida em quatro fases, são investigadas: a relação entre o nome e a identidade das personagens, já que o "substantivo é a palavra que designa o ser, que nomeia o ser [...] nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam. Nós nos 'tornamos' nosso nome" (CIAMPA, 2006, p. 63); as nuances identitárias a partir de diálogos da obra, buscando-se visualizar a forma com que as identidades revelam-se no contexto interativo, considerando que "a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade" (HALL, 1997, p. 11); uma interjeição recorrente na narrativa, percebida como marca de representação identitária, ou como elemento que "permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente" (CUCHE, 2002, p. 177); as identidades vistas como processos suscetíveis a transformações, procurando-se destacar que "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 1997, p. 13).

1. ANÁLISE

1.1. O NOME: DENÚNCIA IDENTITÁRIA

Um dos elementos composicionais mais instigantes em *Luna Clara e Apolo Onze* é o nome com que Adriana Falcão presenteou as suas personagens. O caráter adâmico da linguagem assume indumentária original, pois, ao nomear cada personagem, a autora

enfatiza a “prática de identificar cada um com base naquilo que cada um não compartilhava com seus pares” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Segundo Ciampa, “nosso primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles” (2006, p. 63). Essa concepção inicial de identidade é permeada pela dicotomia entre diferença e igualdade, muito bem ilustrada no seguinte excerto:

> Aventura da Paixão. Tudo bem. Odisséia da Paixão. Vá lá que seja. Mas Divina Comédia da Paixão também já era demais, Tia Divina pensava, por isso resmungava:
> – Quando eu tiver uma filha, juro que escolho um nome que sirva.
> Tia Divina não teve filhas, mas Aventura teve uma e escolheu esse nome, Luna Clara, contra a vontade do velho, que queria que a neta se chamasse Tutaméia. (FALCÃO, 2002, p. 34)

A cada apresentação das personagens, o componente linguístico instituído em seus nomes torna-se uma “caracterização” peculiar que permite vislumbrar as identidades representadas na história. Afinal, “nos identificamos com nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade: nosso nome próprio” (CIAMPA, 2006, p. 63).

Exemplo consistente na relação entre nome e identidade é a personagem Doravante. O seu nome sugere tratar-se daquele que possui a força de avançar: extremamente otimista, acostumado à sorte como companheira de vida, ao sucesso em todos os aspectos; determinado e corajoso, não gostava de esperar por nada.

> Realmente, Doravante foi um sujeito muito sortudo. Isso foi há muito tempo.
> Tinha sorte na vida, nas provas, nas cartas, nas pedras, nos dados, nos búzios, nos dias, nas noites, nos sonhos, até no azar ele tinha sorte.
> Se algo dava errado, no final ia dar certo, quer ver? Sempre dava [...]. Tinha a certeza absoluta que o amor ia aparecer, assim, na sua frente.
> – Eusóqueroquesejalogo.
> Doravante tinha pressa. (FALCÃO, 2002, p. 57)

Pilhério configura uma exemplificação pertinente, é o intelectual. Embora seja um papagaio, por ser culto, considera-se uma pessoa. Exibe a sua inteligência aos demais, que ficam impressionados com a sua cultura.

> Pilhério era o papagaio mais apapagaiado que já existiu [...] e sua cultura geral era realmente impressionante [...]. Quando não estava repetindo

> regras de acentuação e se metendo na vida alheia, Pilhério demonstrava sua cultura derramando explicações, informações e todo tipo de coisas complicadas para quem se dispusesse a ouvir.
> Adorava se exibir e contar vantagem. (Ibid., 2002, p. 35)

Desse modo, todos nós criamos uma história na qual atuamos simultaneamente como autores e personagens. Assim, até mesmo os excertos que transmitem uma descrição das personagens sob a ótica do narrador são pertinentes à reflexão acerca dos processos identitários, levando-se em consideração que "nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem" (CIAMPA, 2006, p. 60).

1.2. O DIÁLOGO: INTERATIVIDADE COMO REVELAÇÃO IDENTITÁRIA

A identidade, aqui, será analisada na própria interação social, isto é, nos próprios diálogos das personagens, considerando a concepção de que a "identidade do outro reflete na minha e a minha na dele" (CIAMPA, 2006, p. 59).

Nesse sentido, uma identidade não pode ser tomada isoladamente, pois é no contato com o outro que pode ser delineada, já que "eu sei quem 'eu' sou em relação com 'o outro'" (HALL, 1997, p. 40). A identidade desse outro, por sua vez, revela um aspecto diferenciado da identidade de um eu, pois a "única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. [...] Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Tal ideia é compartilhada com Cuche, que afirma não existir "identidade em si, nem mesmo unicamente para si: A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação" (CUCHE, 2002, p. 183).

No diálogo estabelecido entre Doravante e Equinócio percebe-se uma marca linguística bastante peculiar e que muito diz a respeito da sua identidade. Se Doravante é apressado, nada mais natural do que esse traço da personalidade manifestar-se em sua linguagem. Por isso ele aglutina as palavras: assim, ele ganha tempo e não estaciona nele.

> "Oqueseráqueaconteceu?"
> "Umadesgraça?"
> "Ummalentendido?"
> "Umaameaça?"
> "Umempecilho?"
> "Devetersidoalgomuitosério."

> "Senãoelanãoteriaseguidosemmimassimàspressas."
> Se cavalo falasse, Equinócio diria que aquilo tudo era um grande absurdo. (FALCÃO, 2002, p. 75)

Pilhério também apresenta marca linguística significativa. Não se trata de uma expressão específica, como nos casos anteriores, mas de uma marca que impregna todo o seu dizer: a formalidade.

> [...] O camarada ficou bastante interessado naquele papagaio tão apapagaiado e se apresentou com uma reverência: Leuconíquio Lucrécio de Luxor. Inventor e Importante.
> — Desculpe a sinceridade, mas eu acho que sou mais importante do que o senhor.
> — Você é parente da baronesa de Luxor?
> —Não. Mas em compensação sei todas as regras de acentuação, filosofia, o dicionário de trás pra frente, leis de física, teoremas, a tabela periódica...
> —Isso faz de você um papagaio culto. Importante pra mim é quem tem dinheiro.
> —Isso faz de você uma pessoa tola. O que atesta a minha teoria de que todo o rico que só pensa em dinheiro é propenso à tolice. (FALCÃO, 2002, p. 83)

Na enunciação, o narrador igualmente apresenta marcas linguísticas. Uma delas infere-se pelo ponto de interrogação, refletindo impotência e dúvidas em relação aos acontecimentos da narrativa, insinuando uma liberdade das personagens que parecem não depender da opinião do narrador para existir/agir.

> Eles podiam correr o risco, entrar ali e desvendar tudo aquilo.
> Mas também podiam esquecer simplesmente, dizer adeus, e cada um tomar o seu caminho.
> Só dependia deles [...]
> Um lado queria ir, um lado preferia ficar, um pensava em Doravante, outro gostava de Apolo Onze, outro estava na dúvida, outro...
> E aí, Luna Clara?
> E então, Apolo Onze?
> Vão continuar ou desistir? Isso
> é o Vale da Perdição. Dizem
> que é mal-assombrado.
> Tem velhas, tem mistérios, tem cães ferozes, tem perguntas.
> Pode ter alguma resposta, por outro lado [...]. (Ibid., p. 190-191)

1.3. A INTERJEIÇÃO: IDENTIDADE COMPARTILHADA

Outro elemento curioso da narrativa é a expressão *Minha Nossa Senhora*, complementada por outras que traduzem contextualmente determinado sentimento, intenção. Trata-se de marca linguística utilizada do início ao fim da história por várias personagens, inclusive pelo narrador, incitando à reflexão: não "só a identidade de uma

personagem constitui a de outra e vice-versa, como também a identidade das personagens constitui a do autor" (CIAMPA, 2006, p. 60). Seguem exemplificações:

A expressão *Obrigado Minha Nossa Senhora da Comida Gostosa Pra Quem Tem Muita Fome!* (FALCÃO, 2002, p. 64) é pensada por Equinócio quando, exausto, encontra capim-santo para Saciar a sua fome. *EntãofoiissominhaNossaSenhoraDosVentos!* (Ibid., p. 159) é pronunciada por Doravante, no momento em que descobre o motivo do seu desencontro com Aventura.

Além disso, a interjeição é balbuciada por Seu Erudito: *Obrigado minha Nossa Senhora do Lembrei!* (Ibid., 2002, p. 307), ao recordar suas 45.578 histórias. Apolo Onze apela: "Muito Obrigado minha Nossa Senhora do Não Aguento Mais!" (Ibid., p. 295), quando Pilhério encerra o pronunciamento do significado das palavras dicionarizadas. "Minha Nossa Senhora do Cadê Minha Filha! Minha Nossa Senhora de Como É Que Vai Terminar Esta História?" (Ibid., p. 245) é exclamada por Aventura, desesperada pelo sumiço de Luna Clara e pelas incertezas do futuro.

O narrador também repete a expressão, torcendo por Luna Clara e Apolo Onze:

> [...] E Nossa Senhora do Só Mais Um Bocadinho deve ajudar todo mundo de vez em quando, ou Luna Clara não teria ficado ali, só mais um bocadinho, olhando para ele: "nossa!"
> Agora era apelar para Nossa Senhora das Coisas Ditas No Momento Exato. (Ibid., p. 213)

Assim, além de cada personagem constituir papel social único, torna-se possível verificar que o grupo compartilha, no passado ou no presente da história, uma mesma identidade expressiva. De acordo com a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, "isolados em frases exclamativas, alguns vocativos cristalizaram-se como locuções interjetivas (Minha Nossa Senhora!, Deus do Céu!)" (AZEREDO, 2008, p. 76). Acredita-se que a expressão "... Minha Nossa Senhora..." indica uma interjeição empregada "exclusivamente como frase de situação, realizando típicos atos de fala diretivos ou expressivos [...]. De acordo com a intenção de quem as enuncia [...] traduzem estados emocionais como admiração, surpresa, desalento etc." (Ibid., 2008, p. 77).

Essa interjeição remete a algo importante sobre o grupo, demonstrando linguisticamente um sentimento que pode variar conforme o contexto e a intenção de cada

enunciador. Implícita nessa marca linguística está a crença que une e assemelha as personagens e o narrador. Com isso, atenta-se para o fato de que o "conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc." (CIAMPA, 2006, p. 64).

O fato de essa linguagem ser comum a todos, de as personagens comunicarem-se da mesma forma, sugere que elas estão inseridas em um mesmo campo linguístico, fator que lhes confere igualmente uma identidade coletiva, sem ignorar os aspectos da identidade singular. Ainda, segundo Ciampa:

> O problema consiste em que não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social [...]. É do contexto social e histórico em que o homem vive que decorrem suas determinações e, consequentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade. (Ibid., p. 72)

1.4. A TRANSFORMAÇÃO NO DIÁLOGO: PROCESSO IDENTITÁRIO

Outro aspecto relevante na trama de Adriana Falcão é a modificação identitária das personagens ao longo da narrativa, percebendo-se a identidade como um processo não acabado, inquestionavelmente dinâmico. Afinal, "acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação e ebulição" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). É o que se pode evidenciar no diálogo estabelecido entre Doravante e Aventura:

> – Como Luna Clara está bonita.
> – Você não fala mais palavras juntas?
> – Não?
> – Tenta outra frase.
> – Qual?
> – Qualquer uma com pelo menos duas palavras.
> – Eu te amo serve?
> Não falava mais palavras juntas, Doravante.
> – Eu acho que perdi a pressa – ele concluiu, depois de pensar um pouco. (FALCÃO, 2002, p. 316-317)

Observou-se anteriormente que Doravante tinha o hábito de juntar as palavras, em inquietante pressa, mas a característica é modificada por dar-se conta, com o auxílio da amada, de que perdeu a mania de apressar os acontecimentos.

Igualmente, Pilhério é um bom exemplo da transformação identitária aqui referida:

> Pela primeira vez Pilhério não ouviu o clássico "você não é pessoa é papagaio", o que mostrava como era gentil aquele garoto cheio de esperanças e tranças desgrenhadas.
> – Você leva um bilhete para Luna Clara?
> – Luna Clara? Quem é essa?
> Durante a explicação, o papagaio quase caiu duro para trás e pela primeira vez ficou calado mais do que um minuto e meio.
> Realmente aconteceram muitas novidades naqueles anos em que ele esteve preso.
> – Sou um fracasso em levar bilhetes de amor – Pilhério confessou.
> – Mas dessa vez vai ser diferente. (Ibid., p. 295)

Na conversa com Apolo Onze evidenciam-se duas modificações consideráveis. A primeira pelo fato de ele, sujeito falante, exibicionista de sua intelectualidade, calar-se por tanto tempo pelo impacto das notícias de que tomava conhecimento. A segunda, em virtude do bilhete que o menino confia ao papagaio. A própria aceitação da incumbência por parte de Pilhério demonstra a sua modificação, já que ele não se deixou influenciar pela experiência fracassada com o bilhete de Aventura para Doravante.

Além disso, a expressão *você não é pessoa é papagaio*, repetidamente dirigida a Pilhério, reflete que a "identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma auto-identidade definida por si mesmo e uma hetero-identidade ou uma exo-identidade definida pelos outros" (SIMON apud CUCHE, 2002, p. 184). Afinal, Pilhério tinha uma imagem de si não condizente com a imagem que os demais tinham dele. Embora se considerasse uma pessoa, por ser culto, os outros não o reconheciam como tal, fazendo questão de reafirmar que ele não era humano, mas papagaio.

Assim, infere-se que todas as personagens aqui mencionadas foram submetidas naturalmente a um processo intenso de mudança percebido por meio dos contatos interativos. A esse respeito, Ciampa esclarece:

> Só posso comparecer no mundo frente a outrem efetivamente como representante do meu ser real quando ocorrer a negação da negação, entendida como deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores – deixar de repor uma identidade pressuposta – ser movimento, ser processo, ou, para utilizar uma palavra mais sugestiva se bem que polêmica, ser metamorfose. (CIAMPA, 2006, p. 70)

Nesse sentido, as identidades não são estáveis, elas se revelam em um fluxo contínuo, dinâmico. Portanto, é necessário levar em consideração que a "identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais" (CUCHE, 2002, p. 183). Essa dinamicidade se dá ao longo de todo um viver, razão pela qual a própria história pode ser um elemento determinante para que haja uma modificação identitária. Leva-se em conta que o tempo guarda uma infinidade de experiências, motivadas pelos mais diversificados contextos. Isso está diretamente refletido em uma ação sempre renovadora. Assim, através dos diálogos entre as personagens, percebe-se que as "novas identidades só se criam a partir da exclusão das outras já existentes" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 75), refletindo, ao mesmo tempo, que é "pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo [...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática" (CIAMPA, 2006, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que *Luna Clara e Apolo Onze* é um brinde à reflexão em muitos aspectos. Este artigo ressalta que a obra de Adriana Falcão, através da construção das suas personagens, da tessitura de seus diálogos, inclusive, oferece aos seus leitores uma temática complexa para a sociedade contemporânea: a identidade. Afinal, é por intermédio da interação social via linguagem que os sujeitos se constituem; é no convívio com os demais que os indivíduos se reconhecem e podem se transformar; é na comunhão com os outros que eles realmente se revelam em comportamentos. Todos esses elementos encontram-se imersos em uma única produção. A narrativa contempla implicitamente o conceito de identidade de maneira singular, pois faz da linguagem o seu pilar, destacando-a como meio fundamental para a evolução dos sujeitos. Dessa forma, *Luna Clara e Apolo Onze*, ao final desta análise, mais do que surpreender, instiga, porque ainda é capaz de provocar em seu leitor um sentido peculiar: a certeza de que as possibilidades de descobertas que esse romance pode incitar não se esgotam aqui.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 58-75.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EdUSC, 2002. [Original: *La Notion de Culture Dans Les Sciences Sociales*].

FALCÃO, Adriana. *Luna Clara e Apolo Onze*; [ilustrações José Carlos Lollo]. – São Paulo: Moderna, 2002. p. 275.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985. Do original em inglês: The presentation of self in everyday life.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades – linguística e a política de representação. In: _____. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

O UNIVERSO DO IRRESOLVIDO: VIAGEM E DESVENTURA EM JOÃO GILBERTO NOLL

Francilda Araújo Inácio (IFPB)
Girlene Formiga (IFPB)
Marta Célia Feitosa Bezerra (IFPB)

INTRODUÇÃO

Afirmar que a literatura de João Gilberto Noll se caracteriza pela transitoriedade dos personagens e pela aparência cambiante dos motivos narrativos é reiterar um lugar comum que os críticos apressam-se em apontar. A ficção de Noll vai mais longe. Concisão, introspecção e anulação da identidade determinam um estilo que a aproxima de Caio Fernando Abreu, Clarice Lispector, Hilda Hilst, dentre outros, que compõem o que passou a se chamar a moderna literatura brasileira.

Nada nos textos de Noll é permanente, nada é acabado, tudo está em fluxo, mas, apesar disso, a própria perspectiva do devir, da mudança, parece inadequada ou ilusória. Fica a impressão de que, nas narrativas de Noll, tudo está em movimento, mas tudo é circular, ou seja, não há espaço para possibilidades, pois os lugares estão previamente determinados, nada se resolve e a experiência acaba não existindo; se não há experiência, esta também não pode se converter em saber narrável. As ações e reações são projeções das mentes dos personagens e, nessa perspectiva, a relação direta entre pensamento e ação não acontece. Essa impossibilidade de transmissão da experiência remete os personagens de Noll à tradição baudelaireana do *flâneur*. Para Benjamin, a figura do *flâneur* seria uma chave alegórica da crise na transmissibilidade da experiência.

Essa relação experiência-narração mantém uma dependência direta com o tempo e o tempo dissociado de sua existência – tempo, portanto, esvaziado. O sistema de produção capitalista é, certamente, emblemático na representação dessa não-unidade. A tradição é adquirida pela repetição continuada e significativa, onde ações e tempos, resultando em experiência, carregam consigo marcas e trocas. No sistema de produção capitalista, a automatização do trabalho não permite e, principalmente, não necessita do intercâmbio de experiências, ou seja, o passado não importa quanto ao aspecto reflexivo e pedagógico e seu presente não constrói nenhum passado, pois suas ações são apenas repetições e não

mantêm nenhuma relação de dependência com ações anteriores. A teoria da experiência na modernidade seria, dessa forma, uma teoria do anulamento da experiência, de sua completa impossibilidade de se constituir enquanto matéria narrável, de seu aprisionamento dentro dessa circularidade que se impõe ao sujeito moderno.

O *flâneur* surge como um símbolo paradoxal de sua época, isto é, ele faz parte de uma massa metropolitana, mantendo, no entanto, uma atitude de desdém em relação a ela. Esse desdém se verifica pelo ócio que o caracteriza. O *flâneur* não se submete à pressa capitalista de objetivação do olhar. Nesse sentido, e usando o pensamento de Benjamim, "o ócio do *flâneur* é um protesto contra a divisão do trabalho.". É bem verdade que até mesmo esse ócio, atualmente, já foi também capitulado pela indústria cultural, o que revela a incoerência da existência do *flâneur* baudelaireano na sociedade capitalista moderna.

Sem abandonar a ideia de circularidade, o *flâneur* move-se dentro de sua própria esfera, buscando nela própria um encontro, talvez epifânico, com o novo ou a alteridade. É através da viagem que esse encontro potencialmente se dá. É na exploração da cidade que se imerge numa entrada no desconhecido. Nas narrativas de Noll essa viagem não remete a nenhum acontecimento do passado, a nenhum fim que a justifique tal qual acontecia com a viagem na epopeia ou mesmo no romance moderno.

A exemplo de *Harmada*, *Bandoleiros* e o *Quieto animal da esquina*, as viagens não se fundam em nenhuma ação heróica, libertadora ou pedagógica. Enquanto nas viagens modernas a outridade histórica, geográfica ou experiencial forçava o herói a uma síntese do passado e a um salto em sua formação, a deriva na ficção de Noll é alheia a qualquer dialética. A irrupção de fragmentos do passado não desloca o protagonista para além da mesmice temporal à qual parece condenado. Por essa porta entramos no objeto de análise de nosso estudo, na perspectiva do herói no romance *Canoas e Marolas*.

1. APRESENTAÇÃO DO ENREDO

Um homem de meia idade viaja a uma ilha desconhecida na tentativa de conhecer a filha, fruto de um relacionamento furtivo e fugaz com uma enfermeira chamada Marta. Sobre a filha sabe apenas que também chama-se Marta, estudante de medicina e que cuida de pacientes terminais através de um método experimental chamado Ablação da Mente. Esse método consiste em levar o doente até o outro lado, numa espécie de terapia que faz

com que o enfermo volte a acreditar no poder da luz, "no poder divinatório da luz que está sim no outro lado da vida" (CM, p. 20), "lá então nesse espaço, começa a reinar a festa de luz" (CM, p. 21). O encontro com a filha, objetivo principal da viagem, é sempre adiado, não por alguma peripécia, trama do destino, ou coisa que o valha, mas pela absoluta indolência e inércia do protagonista. Tudo o que precede o encontro, e nisso não se percebe nenhuma expectativa, contribui para o distanciamento, em vez de propiciar uma tensão. Na primeira noite do personagem na ilha, ele vagueia pela cidade até encontrar um garoto mudo, que numa leitura mais cuidada poderia ser identificado com um menino de rua, que dorme ao relento. E o protagonista, na primeira noite na ilha, divide o colchão com o garoto mudo, absolutamente alheio e absorto de seu pseudo-objetivo. Nenhuma comunicação se estabelece entre os dois. O garoto, inexplicavelmente, e sem que isso também torne-se um problema para o protagonista, passa a acompanhá-lo. Nenhuma ação se desenrola, nenhum diálogo se dá, apenas a mente do protagonista elabora, conjectura, mas não proporciona nenhuma ação efetiva. Os dois, o protagonista, que até metade da narrativa não é identificado pelo nome, e o garoto mudo perambulam pela cidade, sem destino aparente. Toda caminhada é realizada num silêncio mútuo, enquanto, na mente do personagem, várias indagações e proposições vão se avolumando, com relação ao garoto, a sua ida à ilha, à incerteza de paternidade. O encontro com a filha acontece por acaso: ao entrar num pequeno restaurantezinho que também é uma pousada, encontra, do outro lado do balcão, uma mulher "loira como devia ser minha filha" (CM, p. 34). Ao pedir as chaves de um quarto ele percebe que ela está grávida, e trava um diálogo – por sinal o único do livro. Sem maiores explicações ou indícios de surpresa, fica sabendo que essa moça é sua filha. Abraçam-se, rapidamente, pois nesse instante o protagonista desvia a atenção para o fato de o garoto mudo estar saindo de detrás do balcão, demonstrando certa intimidade com Marta, o que faz surgir na mente do personagem uma suspeita sobre o garoto ser o pai do filho que Marta espera, suspeita essa que nem se dissipa, nem se confirma, nem mesmo se torna um problema na vida do protagonista. João começa a sentir alguns sinais de decrepitude, de finitude, o que o tornaria um potencial candidato ao programa de Ablação da Mente. Essa possibilidade faz com que ele fuja da ilha em companhia do garoto mudo e de um grupo de índios que viaja em caravana, deixando para trás sua possível filha e seu possível neto.

2. A DERIVA DO HERÓI

O breve resumo, feito assim de maneira direta e concisa, não revela o esfacelamento da narrativa e do cruzamento de pensamentos atemporais e dispersos, podendo levar ainda a pensar que a narração se passa de maneira retilínea e culminante. A ideia primeira de um pai que sai em busca de sua filha desconhecida pode ser tema de uma saga heróica. Entretanto, à medida que o romance avança, essa perspectiva se vai desfazendo, considerando o que se concebe como característica ontológica do herói. O herói clássico é caracterizado pela nobreza de espírito, por uma enorme energia vital, pela ação criadora, pela generosidade para com sua comunidade. Por tudo isso, o herói é antes de tudo um "protetor". Porém, para poder realizar suas façanhas, primeiramente ele precisa percorrer um longo caminho de autoaperfeiçoamento. Nesse ponto, convém ainda nos reportarmos a Jeager (2003) na sua caracterização do herói épico, em que, além de todas essas qualidades, elege como valores principais a prudência e a astúcia. O herói é impelido por uma força sobrenatural, mas com um objetivo comunitário. Nessa impulsão que move o herói, seu passado é também a força que liga os atos presentes aos futuros e ao qual ele se reporta como fonte de segurança e de reafirmação de seus propósitos.

Já no romance moderno, como bem observa Arturo Gouveia (2004, p. 53), "cada vez mais os heróis carecem dessa plenitude e sua vida se circunscreve à inessencialidade", o que definiria o herói problemático de Lukács, em constante choque com o mundo que o cerca. Esse descompasso entre o interior e o exterior se verifica no uso constante de fluxo da consciência, nos romances modernos, como forma de tradução do conflito por que passa o herói e sua impossibilidade de ação diante da realidade.

Em *Canoas e Marolas*, a narrativa apresenta um único diálogo. De resto, toda a narração se constitui de fluxo da consciência de um personagem-narrador, que pretende, à primeira vista, uma recuperação do passado na possibilidade de conhecer a filha. Entretanto, sua tentativa é absolutamente improfícua, porque sua memória o trai; melhor, a memória é inglória, negativa, e em certos momentos, inexistente, porque também seu passado não se apresenta assim retilíneo nem significativo. A recuperação desse passado talvez servisse para identificar o seu lugar no mundo ou ainda impulsionar uma ação progressiva, mas a memória é fragmentada, o que se assemelha à montagem de um grande quebra-cabeça:

> Não podia esquecer isso: eu tivera um passado onde tinha gerado uma criança com uma mulher que eu não sabia ao certo se ainda vivia – aliás, sabia ao certo poucas coisas, quase nada: precisava então sentar, olhar o fio de minha vida, adicionar isto a isto, não esmorecer até reconstituir o dia em que gerara a jovem que estava a ponto de conhecer. Conseguiria tal proeza? (CM, p. 14)

A busca então se inicia. O interessante é que essa busca exterior representada pela filha se reflete na busca interior de conhecimento plasmada pelo uso excessivo de fluxo da consciência. Na incapacidade da representação exterior através da linguagem, os romances modernos se utilizam de alegorias como uma espécie de "socorro" na composição do quadro da narrativa. É o que acontece em *Canoas e Marolas*: o herói, que só na metade do romance aparece adjetivado por um sobrenome –João das Águas –, viaja a uma cidade que também não é nominada, situada numa pequena ilha. Há aqui duas figuras alegóricas importantes que confirmam a proposição acima.

O sobrenome, tradicionalmente, possui um peso bem maior que o próprio nome, pois identifica uma linhagem, uma consanguinidade, uma genealogia responsável pela história do indivíduo. O epíteto *das Águas*, usado como sobrenome, revela a inexistência de qualquer laço de parentesco ou familiar e ainda aponta para a perenidade, a fluidez, a liquidez do sujeito. O herói não é de nenhum lugar, não é de ninguém: é das águas, como ideia daquilo que não é permanente. Ele flui e se move de acordo com a circunstância que se lhe apresenta, sem pretensão de trilhar uma trajetória ou de cumprir um programa proposto. Esse desagregamento do caráter público, coletivo, familiar, constitui o que Fehér (1972) denomina como o anonimato crescente do herói, o que para Marx representa uma das etapas de emancipação do homem:

> Sabe-se cada vez menos sobre a origem, a família, o passado do herói e torna-se notório que os *nomes*, que nos primeiros tempos do romance possuíam uma grande força de caracterização, perdem todo seu poder, não se ligando, mais ou menos estreitamente, às figuras que os carregam. (p. 36)

À figura de João, podemos ainda remeter a figura bíblica de João Batista, ainda que numa perspectiva de desconstrução. João Batista é aquele que tem o poder de nomear através do batismo, batismo esse que se realiza nas águas. Em *Canoas e Marolas* essa possibilidade de nomeação é ceifada pela ausência de externação da voz. A única voz presente na narrativa é a voz interior, portanto, se nem ela mesma se apresenta, a ela também se lhe exime o poder de nomear. Recorrendo ainda à narrativa bíblica, parece-nos

emblemática para análise da narrativa a figura de Zacarias, pai de João Batista, que cumpre a prescrição de ficar mudo ao saber da gravidez de Isabel, sua esposa, durante toda a gestação. Em *Canoas e Marolas*, não sem motivo, o garoto mudo que aparece no romance, faz às vezes de pai do protagonista, acompanhando-o por toda a caminhada, inclusive, seguindo com ele ao final da narrativa. Também não é gratuito que essa busca se dê numa ilha, o que acentua a ideia de circularidade, de inacessibilidade, dificuldade de chegar, dificuldade de sair, o que valida, para essa análise, a proposição de Lukács do estranhamento do mundo objetivo em relação ao sujeito.

Contrariando Calvino em *Seis Propostas para o próximo milênio*, no qual o autor italiano elege como valores literários que mereceriam ser preservados para o próximo milênio a Leveza, a Rapidez, a Visibilidade, a Exatidão e Multiplicidade, aqui a rapidez é banida como um mal. Embora tenhamos apontado acima a possibilidade de se verificar a presença do *flâneur* nas narrativas nollianas, em *Canoas e Marolas* o *flâneur* já não faz de seu passeio uma fantasmagoria. Já não há o que ver e o minimalismo da ação, do diálogo, reflete-se também na incapacidade de apresentar e representar cenas e lugares. Essa capacidade de leitura dos objetos, dos lugares e dos rostos se vai perdendo aos poucos. A morosidade, a fluidez, a indolência, a indecisão estagnam o herói em sua não-ação. A descrição temporal efetuada no primeiro parágrafo do texto contrasta enormemente com a ideia de busca, de ação na empreitada do herói: “Um céu alaranjado de final de tarde, um sorriso manso, em tudo a costura de uma astúcia vaga, sim, este calor que me faz abrir a camisa e olhar em volta, largamente, antes de entrar.” (CM, p. 9).

A cidade já não aparece como um conjunto de paisagens acabadas e significativas a ser descritas pelo olho subjetivo do viajante. O olhar do viajante não se detém na arquitetura, na atmosfera, nas cores que desenham a cidade, propiciando uma espécie de ocultamento do espaço. Esse desaparecimento é emblemático, posto que representa também o recolhimento no interior do sujeito. As parcas descrições que se inserem no desenrolar da narrativa são muito mais representativas do estado interior do herói.

A constituição do herói clássico considera a unicidade de propósito e a avidez em realizá-lo. O herói move-se em torno e a partir de um desafio, coletivo ou individual, que determina suas ações. Aqui não se evidencia, ao contrário, o encontro com Marta é sempre protelado, não como um efeito retardador da narrativa para se criar uma tensão em torno do desfecho, mas muito mais como a clarividência da incerteza:

> Eu poderia ficar do lado para sempre, assobiando meus resmungos delirantes, como numa canção desesperada e, no bojo de tudo, aproveitar para pensar: o que eu estava fazendo na ilha?
> [...]
> Enfim, o que eu estava fazendo naquela ilha, hein? (CM, p. 11)

O objetivo do empreendimento da luta se dispersa e se perde à medida que novos fatos, aparentemente desconexos e sem importância, insurgem-se no romance. Propositadamente, o narrador desvia sempre a ação que se diria principal para um fato ou assunto periférico. O momento em que se poderia perceber algum indício de ação mais efetiva seria o encontro entre pai e filha; entretanto, essa passagem se dá de maneira banal, sem demonstração de qualquer expectativa ou tensão. E a atenção a essa cena é desviada imediatamente para outra cena, aparentemente sem importância para o desenrolar da narrativa, que é a chegada ao local do garoto mudo. A mente do personagem sai do foco daquilo que seria o momento de maior tensão na narrativa para se deter nas elucubrações em torno da existência do garoto mudo e na incerteza que persegue o personagem em saber se o garoto realmente é mudo: “É quando chega ele detrás do balcão. Ele quem? É, o garoto que comigo dormira algumas noites que eu já não sabia contabilizar. Afasto-me de Marta. Fico louco para saber se este garoto é mudo mesmo." (CM, p. 37)

A incerteza é aquilo que não move o herói. Enclausurado na dúvida e fazendo uso de seu livre arbítrio, ele foge de seu destino, embora esse destino tenha sido, em larga medida, estabelecido por ele próprio. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a apontar no romance de Noll o que se caracteriza como epopeia negativa, termo cunhado por Adorno, mas não desenvolvido. O termo *epopeia negativa* caracteriza-se por um paradoxo: de um lado, epopeia, que significa ação ou uma série de ações heroicas, e, por outro, negativa que indica exatamente a negação da ação, ou ausência dessa. A esse respeito, Arturo Gouveia (2004) esclarece:

> De fato, Adorno aponta uma crise de narratividade no romance contemporâneo, inseparável da retração da subjetividade no "mundo administrado". Essa aparente incongruência − o romance tem que narrar, mas não há mais o que narrar num mundo onde o sujeito histórico não consegue agir à margem das relações reificadas do sistema, ou seja, onde não existe mais espaço para a emancipação e a alteridade − chega a desfigurar o próprio romance enquanto gênero historicamente constituído. (p. 14)

A narrativa move-se com base num propósito, entretanto, todos os valores e concepções, no nível da consciência, são, o tempo todo, postos em xeque:

> Não sei, talvez porque eu estivesse à procura da garota que se dizia minha filha [...]. Aliás, naquele momento já não saberia mais se iria ao encontro dela ou ficaria enfim por ali com o garoto à beira do rio, tentando alguns expedientes para nosso sustento, pequenos furtos talvez. (CM, p. 24)

3. A NEGAÇÃO DO ENTENDIMENTO

No primeiro dia do nosso herói na ilha, vagueando pela cidade, ele conhece o garoto mudo, que assim passa a ser denominado ao longo da narrativa, sem que cheguemos, ao final, saber de quem se trata. Aparece ainda no relato do herói a figura de uma enfermeira coreana. Esses dois personagens, únicos com quem o herói estabelece algum contato, não são capazes de manter nenhuma espécie de diálogo: o garoto é mudo; a enfermeira, coreana, fala outra língua impossível de ser compreendida por ele. Essa impossibilidade de comunicação acentua o fluxo da consciência, pois ao herói só resta ele mesmo.

Diferentemente do herói do idealismo abstrato ou do pobre diabo, categoria estabelecida por José Paulo Paes, o herói aqui tem absoluta consciência de sua não-ação, projeta algo, reflete, entretanto nada disso é transposto para o nível da ação. Isso se afirma pelo uso constante do tempo verbal no futuro do pretérito ou pretérito imperfeito: “Mais tarde eu iria conhecer minha filha”, “Certo, eu poderia ter sido um cara melhor”, “Talvez eu preferisse não precisar de mais nada.”.

Além da consciência de sua não-ação, há também a consciência do não-ser diante de um mundo que lhe é estranho e da sua absoluta falta de ligação com ele. Esse descompasso se reflete na ausência de qualquer laço, seja afetivo, profissional ou familiar que o faça se (re)conhecer. A filha pode não ser sua, o garoto mudo pode não ser mudo, não há um lugar de origem, assim como não há um lugar para onde ir. O motivo da ida à ilha acaba se tornando banal e sendo gradativamente substituído por outros até culminar com o total abandono da filha e do neto, para acompanhar o garoto mudo junto a uma caravana de índios rumo a terras distantes e desconhecidas.

Para Marta, o pai se coloca como possível candidato ao Programa de Ablação de Mentes. Nessa relação conta muito mais o aspecto científico, profissional, do que mesmo uma relação de afetividade e de consanguinidade, o que rompe com qualquer possibilidade de ação linear ou justificada do herói, com base num propósito de dependência. O próprio projeto do Programa aparece como uma possibilidade de continuidade, aquilo que liga uma

vida a outra. O fato de o herói recusar-se a participar do Programa e até mesmo fugir dele revela a quebra dessa possibilidade de continuidade, o que representa, numa visão adorniana, o isolamento, a certeza da irreversibilidade e o apagamento de qualquer possibilidade de "saída" para o sujeito.

Na narrativa, os dois únicos personagens a carregarem um nome são Marta, a filha, e Ariel, o neto o que representa um retrato mais aproximado de família, de reconhecimento. São, exatamente os dois, filho e mãe, deixados para trás. Dessa forma, revela-se assim o não-lugar e o caráter de não-pertencimento do herói, revelado pela sua não-ação, caracterizando a narrativa como um exemplo de epopeia negativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III*: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FEHÉR, Ferenc. *O romance está morrendo?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GOUVEIA, Arturo; MELO, Anaína Clara de. *Dois ensaios frankfurtianos*. João Pessoa: Ideia, 2004.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NOLL, João Gilberto. *Canoas e Marolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LEITURA DE FÁBULAS SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano (UERJ / CP II)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar as condições de produção dos textos dos alunos do 6º ano do Colégio Pedro II – Campus Tijuca II – sujeitos deste estudo.

Tendo em vista que todo dizer remete sempre a outro dizer ou, como diria Bakhtin (1992), cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados, acredita-se que a intertextualidade seja um valioso elemento textual que constitui o texto, inclusive deste que serve de *corpus* ao estudo: as produções escritas dos alunos do 6º ano do Colégio Pedro II. Tal opção fundamenta-se no fato de que essas produções representam, simultaneamente, o produto de uma trajetória escolar (no que concerne ao estudo da Língua Portuguesa) do 1º segmento do Ensino Fundamental e a continuidade deste trabalho no 6º ano, que constitui o início de uma nova etapa da vida escolar: o 2º segmento do Ensino Fundamental.

Será apresentado o contexto imediato através da descrição do perfil do Colégio Pedro II, bem como sua nova estrutura institucional. Também será realizada uma descrição da estrutura organizacional das aulas de Língua Portuguesa, isto é, as sequências didáticas que envolveram atividades de leitura de fábulas sob a perspectiva intertextual as quais resultaram nas produções dos alunos que constituíram o *corpus* desta pesquisa. Esta etapa do estudo corresponde a vários procedimentos: o lançamento da temática Fábula, as propostas pedagógicas e as propostas de redação.

1. PERFIL DO COLÉGIO PEDRO II

Marco na educação brasileira, o Colégio Pedro II tem atravessado com a mesma excelência acadêmica dois momentos maiores da história do Brasil – o tempo do Império e o surgimento da República. Aproximando-se do bicentenário, o Colégio Pedro II revela perfil institucional rico e valioso. Por ser uma Instituição Pública de Ensino Federal de qualidade ao completar 175 anos de tradição, emerge da própria história social, política e cultural do Brasil, mantendo-se como colégio padrão desde a época de sua fundação, em 2 de dezembro de 1837.

O nível de qualificação do corpo docente do Colégio, constituído por docentes de títulos de mestre e doutor, com experiência docente e profissional do mais alto nível, torna esta instituição em posição favorável ao aprofundamento da reflexão crítica de caráter social e pedagógico, levando em conta as novas exigências e necessidades da sociedade brasileira e da comunidade escolar, em particular. Sua colaboração e participação enquanto espaço de pesquisa e de campo de estágio na formação de futuros educadores é uma bem sucedida realidade que o distingue entre as demais escolas básicas. Por todas estas razões, o Colégio é muito procurado pelo público de várias procedências, o que tornou o *corpus* deste estudo um material bastante diversificado e heterogêneo. Atualmente, o ingresso ao 6º ano do Colégio ocorre por meio dos seguintes processos: os sujeitos deste estudo, ou seja, os produtores dos textos são alunos oriundos do 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (que chamamos carinhosamente de "Pedrinhos"), os quais ingressaram por sorteio e estudam no Colégio desde o 1º ano; outros ingressaram no 6º ano através de concurso, oriundos da rede pública Municipal, Estadual e da rede privada, e dentre eles, muitos se submeteram à preparação intensiva dos cursinhos ou "vestibulinhos". Portanto, a pesquisa foi realizada com produções de alunos pertencentes a diversas classes sociais, constituindo um grupo bastante heterogêneo.

Quanto às disciplinas do Colégio Pedro II que integram o currículo escolar do 6º ano, além de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, também fazem parte dos componentes curriculares: Inglês, Francês, Educação Musical, Artes Visuais, Desenho, Educação Física e Informática. A integração entre as diferentes disciplinas do currículo é fundamental. A pesquisadora na função de professora responsável pela coordenação de série do 6º ano teve como principal atribuição assegurar que essa integração entre as disciplinas ocorresse efetivamente. Considera-se necessário ressaltar a importância do comprometimento de todas as disciplinas escolares na construção da visão de mundo dos alunos, através dos textos que os professores adotam em suas aulas. Afinal, não cabe, apenas, ao professor de Língua Portuguesa, a tarefa de coletar textos que ofereçam bons subsídios à produção de textos de seus alunos, mas a todo o corpo docente, o qual conjuntamente também é responsável pela construção do ideário de seus alunos. O trabalho com produção de textos é uma atividade interdisciplinar que, na escola, deve ser desenvolvida por professores de todas as disciplinas, pois o uso competente dos textos que

os alunos leem no seu cotidiano escolar não é fruto exclusivo do trabalho realizado pelo profissional de Língua Portuguesa, mas por todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. O trabalho a que se propõem os professores do Colégio Pedro II com língua materna parte de gêneros discursivos selecionados para cada ano/série e a análise dos mecanismos linguísticos leva em consideração, obrigatoriamente, os tipos textuais predominantes nesses gêneros escolhidos. Não se trata, porém, de se desconsiderar a metalinguagem e a nomenclatura, mas sim de utilizá-las com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de competências de leitura e de produção de texto.

Desta forma, dá-se ênfase ao valor semântico-discursivo das estruturas linguísticas (e não ao seu aspecto meramente formal); ao uso de mecanismos de produção de efeitos de sentido e a sua funcionalidade no mapeamento textual; à leitura das posições enunciativas (pressupostas, inferidas ou explícitas) presentes no engendramento do texto e ao agenciamento das instâncias discursivas do gênero.

2. ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A organização das aulas incluiu atividades de leitura de diferentes fábulas sob a perspectiva intertextual, interpretação e produção de texto. O trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual em sala de aula propiciou aos alunos o contato continuado com uma variedade de textos (fábulas) o que permitiu a abordagem de uma diversidade de conteúdos e enfoques indispensáveis para a formação de leitores críticos, favorecendo o desenvolvimento da argumentatividade, expressão de ideias e opiniões dos alunos acerca de temas existenciais relacionados à ética e a valores humanos. Assim sendo, há o “adentramento” crítico dos temas propostos pelos textos. Esta prática de leitura e escrita sob a perspectiva intertextual favorece a formação de leitores críticos que não reagem passivamente diante do que leem, mas que argumentam e opinam sobre os diversos temas apresentados nas histórias.

As fábulas populares de Esopo e de La Fontaine, também recontadas por outros autores, são recursos produtivos para se trabalhar a intertextualidade como fator de coerência, visto que o ensinamento, o final moralizante, assim como a linguagem proverbial são considerados formas de interação social ao meio em que estamos inseridos, possuindo um caráter persuasivo, estratégia esta desejável num texto que objetiva convencer o seu destinatário. O repertório das fábulas atravessa séculos de enunciação coletiva, numa demonstração clara da mais global intertextualidade.

Com base na concepção interacional e dialógica de construção de sentidos preconizada pela Linguística Textual e adotada neste estudo, o leitor não deve apenas se restringir a compreender o que o autor do texto quis dizer: ele faz inferências, observa as "entrelinhas", percebe as intenções do autor e a estrutura do texto. A leitura é uma atividade interativa na qual se estabelece a interação entre o texto e o leitor, e, portanto, significa mais do que decodificação do código linguístico. O leitor traz a sua experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que foi escrito. Na atividade de leitura e produção de sentido, o leitor coloca em ação várias estratégias sociocognitivas por meio das quais se realiza o processamento textual: seu conhecimento linguístico, enciclopédico (de mundo), textual e intertextual – o que constitui o foco deste trabalho.

As atividades de leitura e escrita do trabalho com fábulas, na perspectiva intertextual, estão interligadas e se complementam. As histórias não se esgotam no momento em que são lidas ou ouvidas. Pelo contrário, é a partir daí que permanecem na imaginação dos leitores/ouvintes. Logo, acredita-se neste estudo que a atividade de produção escrita deva ser precedida do ato de narrar, debater, argumentar sobre o tema desenvolvido na aula. A escrita é uma atividade de criação que está intimamente relacionada às experiências e crenças de cada um, ou seja, de um mesmo assunto pode-se ter várias leituras diferentes dependendo da ideologia, da condição social e das experiências de vida do autor ou produtor do texto.

Neste trabalho de leitura de fábulas com enfoque intertextual, a pesquisadora aplicou para a organização das aulas uma metodologia que consiste no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em sequências didáticas intertextuais. Entende-se por sequências didáticas o "conjunto de atividades escolares organizadas de uma maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERTEXTUAIS

Esta seção tem por objetivo apresentar, metodologicamente, o trabalho de leitura, na perspectiva intertextual realizado com o gênero "Fábula" para a coleta do *corpus* desta pesquisa: as produções de textos dos alunos. Serão apresentadas as sequências didáticas utilizadas em sala de aula, as quais invocaram a leitura sob a ótica intertextual, para a realização do trabalho de produção de textos que resultaram no *corpus* deste estudo.

Também será estabelecida uma correlação teórico-metodológica das sequências didáticas utilizadas para a coleta de dados com a teoria da Linguística Textual sobre intertextualidade, utilizada como base desta tese. De acordo com esta teoria, o sentido do texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeito-texto. Assim sendo, para a produção de sentido, é preciso se considerar o contexto. Segundo Van Dijk (1997), contexto é "o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas." No conjunto de conhecimentos constitutivos do contexto, destaca-se o conhecimento de outros textos, isto é, a intertextualidade. Este fenômeno é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais se dá a produção/recepção de um dado texto; como já dito anteriormente, depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, os diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. Daí a importância da noção de intertextualidade na atividade de leitura e construção de sentido. A intertextualidade é um dos grandes temas a que se tem dedicado a Linguística Textual e, portanto, a noção de intertextualidade será tratada com base nestes estudos.

As sequências didáticas intertextuais envolveram vários procedimentos metodológicos: o lançamento da temática Fábula, as propostas pedagógicas de leitura e interpretação e as propostas de redação, e incluem as seguintes etapas: *sensibilização, apresentação do texto-base, sistematização, complementação e proposta de redação***.**

Ao organizar as aulas em sequências didáticas intertextuais para trabalhar o gênero textual escolhido, foram explorados junto aos alunos diversos textos, levantando as características próprias desse gênero com o objetivo de levá-los a praticar diferentes aspectos da sua escrita antes de propor uma produção escrita final. Eis os procedimentos metodológicos adotados para a realização das sequências didáticas intertextuais:

– Apresentação da proposta de trabalho de leitura de fábulas sob a perspectiva intertextual. Apresentação, planejamento e organização das atividades junto com os alunos e combinação das regras – "Contrato Didático" – envolvendo, inclusive, a realização da "roda de leitura", do trabalho de leitura com o livro "Fábulas" Monteiro Lobato – São Paulo: Globo 2008 (p. 96). A edição deste livro teve como base a publicação das *Obras Completas de Monteiro Lobato* da Editora Brasiliense de 1964. Julgou-se importante informar previamente

aos alunos sobre o tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho e o que ele demandaria – pesquisas na biblioteca (levantamento de bibliografia), internet, produções escritas, etc. – e como seria a culminância do trabalho, isto é, a apresentação das fábulas pelos alunos através de diversas formas (livro, histórias em quadrinhos, poesias).

– Realização do trabalho a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre Fábulas. A avaliação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero foi feita através da comparação de textos de gêneros diferentes, a fim de investigar o que os alunos já sabiam sobre o gênero a ser trabalhado.

– Apresentação do gênero textual Fábula por meio de atividades que favoreceram o contato com este último, apresentando vários textos orais e escritos que motivaram os alunos a ler e ouvir mais sobre o gênero, visando à ampliação do seu repertório. Para ajudá-los a identificar as características do gênero foram propostas atividades nas quais os alunos deveriam identificar diferenças e semelhanças comparando as fábulas com outros textos de gêneros diferentes e analisar comparativamente várias fábulas para estabelecer semelhanças e aprofundar as observações anteriores.

– Realização da 1ª proposta de produção escrita com base no trabalho de leitura de fábulas sob a perspectiva intertextual. Nesta proposta os alunos escreveram um texto inicial do gênero que consistia na reescrita da fábula “Segredo de Mulher”, de Monteiro Lobato que funcionou como suporte intertextual. Verificou-se nesta atividade o que os alunos já sabiam sobre o gênero e quais os aspectos que precisavam ser mais trabalhados.

– Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero Fábula através do estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como este circula (no livro, no jornal, por exemplo).

– Realização da produção escrita individual final para verificar se, através do desenvolvimento das sequências didáticas intertextuais, os alunos alcançaram progressos significativos na escrita. Esta prática de leitura e escrita com o gênero discursivo Fábulas sob a perspectiva intertextual através das sequências didáticas foi imprescindível para a formação da competência comunicativa dos alunos.

A seguir, será apresentada uma destas aulas selecionadas para a coleta de dados.

TÍTULO DA AULA: *Roda de Leitura*

TEXTOS ESTUDADOS: Fábulas de Esopo e de La Fontaine recontadas por Monteiro Lobato. In: *Fábulas*/*Monteiro Lobato* – São Paulo: Globo, 2008. A edição deste livro teve como base a publicação das *Obras Completas de Monteiro Lobato* da Editora Brasiliense de 1964.

O trabalho de avaliação de leitura do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato envolveu a realização de uma "Roda de Leitura". Após um prazo previamente combinado, foi promovida uma "Roda de Leitura" sobre as fábulas do livro intitulado *Fábulas – Monteiro Lobato* da Editora Globo adotado para a realização do trabalho sistemático de leitura com o texto literário no 2º trimestre. Cada aluno deveria escolher uma fábula do livro para ser lida ou contada por ele para os demais colegas da turma. Foi solicitado aos alunos que fizessem uma "apreciação" oral das fábulas que eles próprios leram. Os alunos construíram um sentido para o texto lido e posicionaram-se em relação ao que leram.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: reescrita de uma fábula do livro *Fábulas/Monteiro Lobato*. Editora Globo – São Paulo, 2008.

Culminância do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com fábulas e provérbios

TEXTOS ESTUDADOS: fábulas de Esopo e de La Fontaine recontadas por Monteiro Lobato no livro *Fábulas/Monteiro Lobato*. Editora Globo – São Paulo, 2008.

Os alunos foram estimulados a realizarem a atividade de criação que consistiu na culminância do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com fábulas. A proposta consistiu na escolha de uma fábula do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato para ser recontada por eles através de diferentes linguagens. Para a realização desta proposta de criação, exigiu-se do aluno/leitor não só a compreensão literal e o levantamento direto de elementos do texto, mas, sobretudo, exigiu-se maior processamento cognitivo – como fazer as inferências necessárias à compreensão da fábula. Após um prazo determinado com antecedência, foi realizada a atividade de produção dos alunos que resultou na avaliação do trabalho de leitura do 2º trimestre com fábulas. Primeiramente, cada aluno previamente escolheu uma fábula do livro para ser recontada por ele próprio de diversas formas e/ou através de diferentes linguagens, conforme sua preferência: livro, imagens sem texto, histórias em quadrinhos, poesias, tirinhas, etc.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: a culminância do trabalho com as fábulas ocorreu nesta aula com a realização da *6ª proposta* de produção que consistia em recontar uma fábula de Esopo e de La Fontaine reescrita por Monteiro Lobato, em uma das seguintes formas: livro, cartaz, história em quadrinhos, tirinha, poesia.

A título de ilustração, vejamos o poema transcrito "A Cigarra e a Formiga" produzido durante esta atividade de produção escrita realizada pela pesquisadora com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II na respectiva aula de Língua Portuguesa.

A produção de poemas a partir de uma fábula consiste em uma atividade de leitura e produção escrita realizada pela pesquisadora com alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II. As produções textuais resultaram em tipos de paráfrases das fábulas. Paráfrase, entendida como dizer-se a mesma coisa com outras palavras, isto é, fazer-se a reescritura de um texto. Por meio deste jogo criativo com as palavras, obtivemos resultados surpreendentes como se pode observar a seguir:

Tema: "Recontando fábulas em ritmo de poesia..." A cigarra e a formiga

Num alegre dia de verão
Uma cigarra feliz não saía do chão
Pois gostava sempre de cantar e dançar
Seus dias eram só animação!

Mas como não era somente ela
Um ser da floresta
Também havia as formigas
Que só trabalhavam
Daqui para lá, só comida
A trabalhar...

Como a cigarra também gostava de cantar
Se divertia ao ver a formiga trabalhar
Sempre despreocupada com o tempo
Não percebeu que se passava correndo

Então, quando os dias quentes de verão acabaram
Logo os dias frios de inverno chegaram
Começou a chover, a nevar...
E o vento a atrapalhar
A cigarra cansada e faminta
Foi na casa da formiga perguntar:
"— Formiga, poderia me ajudar?
Preciso de abrigo

E de lugar para ficar
Até esse frio horrendo acabar!"

E a formiga se lembrando
Da cigarra amiga falou:
"— Claro, minha amiga
Pode aqui ficar!
Nos dias duros de trabalho
Sempre vinhas me alegrar
Te darei comida e um lar!"

E assim, a cigarra passou todo o inverno
Cantando e divertindo suas novas amigas.

AMANDA COELHO DE FREITAS FERNANDES. Turma 605

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, espera-se que esta pesquisa sirva de contribuição para ressaltar a importância desta prática de leitura e produção escrita sob a perspectiva intertextual realizada, e que, consequentemente, possa ser útil aos estudos futuros acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Como destaca Gerard Vigner (1997), a intertextualidade é um fato importante para a legibilidade e extrapola a linguagem literária. "O texto não é mais considerado nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro nas relações estabelecidas com outros textos" (apud Charolles, 1997, p. 32).

Roland Barthes acrescenta (1974):

> O texto redistribui a língua. Uma das vias desta desconstrução é permutar textos, farrapos de textos que existiram ou existem em volta do texto considerado e finalmente dentro dele; todo o texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAETANO, Valeria Cristina de Abreu Vale. *A construção do sujeito através da literatura*. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira/UERJ, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte et al. (Org.). *O texto*: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 32-33.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: _____. *Língua e transdisciplinaridade*: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

GT03 – LÍNGUA E LITERATURA: INTERFACES
Coordenação: André Nemi Conforte (UERJ)

A PALAVRA EXPRESSIVA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS: ORALIDADE, ESTILÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS

Anderson da Silva Ribeiro (UERJ/CAPES)

INTRODUÇÃO

Somos todos, em potencial, contadores de histórias. A palavra dita em voz alta, rompendo silêncios, acompanha-nos desde o início dos tempos como uma genuína forma de dizer, e estratégia estética, em que ambas nutrem a memória e criam no ouvinte/ leitor atenção e avidez pela próxima cena "representada" pelo contador. Encarnados no tempo, e também fora dele, ao alimentar a chama e erguer a flama da literatura, somos a cada vez (ou numa mesma situação) trovadores do verbo, cuja emoção perpassa pelo o que há de mais vivaz nas almas crentes e emocionadas pela beleza da expressão.

Os estudos sobre a oralidade, dentro da perspectiva interdisciplinar adotada para este trabalho, têm rendido pesquisas de destaque no meio acadêmico, principalmente a partir das reflexões de Walter Benjamim (1994) sobre o narrador, espécie de protagonista dentro do processo de "contação". De acordo com o filósofo, em texto datado de 1936, tal atividade, baseada na experiência de cada um, estaria em extinção, por faltar técnica e desenvoltura. Isso seria um indício de muito embaraço ao se solicitar a alguém para narrar algo. Um fenômeno óbvio: todas as ações baseadas na vivência de cada um estariam em baixa, anunciando, dessa maneira, o fim da prática.

1. CONTAÇÕES DE NARRADOR

Após sete décadas de datação das palavras de Benjamin, constatou-se que o fim do narrador, ao menos dentro desse espaço de tempo, se confirmou como um grande equívoco que só não foi maior do que a análise em si feita sobre o ato de narrar: "A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores" (BENJAMIN, 1994, p. 198). E as histórias mais encantadoras foram histórias orais proferidas por contadores anônimos que deixaram, por sua emoção, um lastro de vida na memória de seus ouvintes. Do rol de narradores, uns se prendem ao que guardaram para si como histórico de seu povo, enquanto outros são, de fato, são viajantes que muito têm a dizer.

Na contação,

> Ouvir é o primeiro passo e está necessariamente articulado com o falar: escuto, imagino coisas, sou provocado, penso e sinto vontade de falar. A palavra vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segundo a interação que se estabelece e é soprada de volta como réplica ou comentário que não se pode calar. O diálogo que se treina, nessas situações, vai agilizando o pensamento, desenhando-se como modalidade de comunicação, em que emissor se torna receptor, trocando continuamente de posição, de forma ordenada e atenta: isso estimula o convívio e a cooperação, a alternância e o respeito no aprendizado "imperceptível" da vida e do mundo. (YUNES, 2009, p. 17)

Trata-se, o fragmento de Yunes, do ideal da prática pedagógica que envolve a leitura oral. De outra maneira e com a mesma intenção, João Cabral de Melo Neto, que em particular defendeu a leitura silenciosa de sua palavra-pedra, surpreende ao se confundir com o eu lírico do poema "Descoberta da literatura", desvelando o olhar desejoso dos moradores do engenho de feição pernambucana ávidos pelo prazer da leitura em voz alta:

> No dia-a-dia do engenho, toda a semana, durante, cochichavam-me em segredo: saiu um novo romance. E da feira do domingo me traziam conspirantes para que os lesse e explicasse um romance de barbante. Sentados na roda morta de um carro de boi, sem jante, ouviam o folheto guenzo, a seu leitor semelhante, com as peripécias de espanto preditas pelos feirantes.

No processo de interação, ficção e realidade se fundem, e escritores-artistas muitas vezes cedem o lugar da criação para o leitor, cuja palavra dita em voz alta revela-se como "uma mensagem ancestral que alimenta o espírito e deve ser transmitida. O conto é uma palavra viva e o contador, alguém que pode testemunhá-lo, pois foi escolhido por ele" (MATOS, 2005, p. XXVIII).

> Embora as coisas contadas
> e todo o mirabolante,
> em nada ou pouco variassem
> nos crimes, no amor, nos lances,
> e soassem como sabidas
> de outros folhetos migrantes,
> a tensão era tão densa,
> subia tão alarmante,
> que o leitor que lia aquilo
> como puro alto-falante, e,
> sem querer, imantara
> todos ali, circunstantes,
> receava que confundissem

o de perto com o distante,
o ali com o espaço mágico,
seu franzino com o gigante,
e que o acabassem tomando
pelo autor imaginante
ou tivesse que afrontar
as brabezas do brigante.

Narrar histórias é uma prática discursiva imemorável. Atravessou tempos, cruzou épocas milenares importantes do pensamento humano, testemunhou mandos, desmandos e epopeias diversas no canto de povos guerreiros e chegou ao século XXI com o peso da tradição e o frescor de uma atividade encantadora que seduz e concentra para si as mais diferentes atenções. A arte da narração, elucida Bosi (1998, p. 85), "não está contida nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e transforma em experiência dos que os escutam". Já na Idade Média, surgiram os mais diferentes profissionais que se dedicavam à arte de contar, entre os quais estavam menestréis e trovadores com suas histórias de cor, demonstrando o valor social atribuído à atividade narrativa. De outro ponto, trabalhadores comuns nas casas e nos campos desenvolveram tal habilidade através da qual expressavam a experiência cotidiana, atribuindo-lhe sentido (BATISTA, 2007, p. 55).

Durante a Idade Média, a influência da tradição oral foi muito grande, já que serviu, muitas vezes, aos pregadores para ilustrar argumentos orais (DARTON, 2001, p. 31). Possivelmente essa influência tenha se espraiado para a literatura, apesar da obscuridade que ronda as origens dos romances de cavalaria, canções de gesta e os *fabliaux*. De qualquer forma, segundo Darton (id.), "[...] parece que boa parte da literatura medieval bebeu da tradição oral popular, e não o contrário".

A oralidade, nos dias de hoje, pode ser conferida em muitas versões escritas dos contos tradicionais acompanhadas das variações possíveis, fruto de adaptações feitas ao longo do tempo através da fala e sustentado pela memória. A exemplo disso, há contos famosos como "Chapeuzinho vermelho" e "João e Maria", cujos finais felizes surgiram tardiamente após o século XVIII. Até então, o que era apresentado pelos contadores se distanciava totalmente do ludismo que os *happyendings* apresentam. Não se tinha qualquer preocupação de amenizar as narrativas que mostravam a real situação dos camponeses marcada por situações de privação e calamidade (BATISTA, 2007, p. 55). Tudo isso na

materialidade da palavra falada em que a "voz materializa as sucessivas fases, muda de timbre indicando a pluralidade do elenco, torna-se enfática, violenta, doce, langue, rouca" (CASCUDO, 1978) quando caracteriza personagens.

Na tarefa de contar, as mulheres tiveram uma grande responsabilidade na permanência das narrativas de tradição oral (CASCUDO, 1978; BATISTA, 2007). O célebre exemplo vem de Sherazade, mítica personagem de As mil e uma noites. Ao exercer o ofício de contadora na antiga Pérsia, encanta o Rei Shariar que resolveu matar as mulheres de seu reino após a traição da esposa com o servo. Ao longo do tempo, sobretudo no século XX, um rol de nomes se sobressaiu e se manteve, constituindo um grupo seleto frente a leitores ávidos sempre pela próxima história. No retrato que faz da formação da cultura brasileira, Freire (2006, p. 413), em *Casa-grande e senzala*, destaca, dentro da discussão, o papel do negro, mais especificamente o papel da negra, na construção de uma memória literária popular...

> As histórias portuguesas sofreram no Brasil consideráveis modificações na boca de velhas ou amas de leite. Foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias. Os africanos, lembra A. B. Ellis, possuem os seus contistas. "Alguns indivíduos fazem profissão de contar histórias e andam de lugar em lugar recitando contos". Há o *akpalô* fazedor de alô ou conto; e há o *arokin*, que é o narrador das crônicas do passado. O *akpalô* é uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias. Negras que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos.

Monteiro Lobato, genial criador de uma literatura genuinamente brasileira, imortalizou narradoras mulheres, uma delas negra, ao time da personagem da Pérsia. Em primeiro lugar está Tia Nastácia, que conquistou variados leitores com sua sabedoria e jeito simples de "dizer" os textos reportados na memória. Após conhecer o significado de *folclore* no que lhes dissera Dona Benta, "coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro, de pais a filhos" (LOBATO, 2009, p. 12), Pedrinho diz para Emília:

> [...] Tia Nastácia é o povo. Tudo o que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela.
> [...]
> As negras velhas – disse Pedrinho – são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se

> na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se Tia Nastácia não é uma segunda Tia Esméria?

Outras testemunhas ilustram o rol de mulheres negras que se lançaram à arte de contar. No espaço rememorado pelo moleque Ricardo de José Lins do Rego, o que se evoca da memória infantil do menino são, entre outras reminiscências, as palavras e a *performance* da Velha Totonha que "de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso." (REGO, 2003, p. 79). Nesse e outros tantos casos, a estrutura linguística do texto, independente de formação, se apresenta como senha para a transposição a outro nível discursivo. Basta que fórmulas introdutórias sejam ditas, desde o tradicional "Era uma vez..." a variantes como "Conta-se...", "Há muito tempo...", "Eu vou contar a vocês que...", para que o ouvinte atento seja (e)levado ao ludismo e à fantasia de que é dotado o texto literário. Nessas situações, "a 'palavra contadora' é uma palavra carregada de élan, de entusiasmo. É uma palavra profunda, poderosa, mágica." (HINDENOCH, 2001, p. 301), como se verifica na velha do(s) engenho(s): "Que talento ela possuía para contar suas histórias, com jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras.". Foi através de negras velhas e amas das crianças que as histórias africanas, sobretudo as de bichos, se somaram às portuguesas de Trancoso contadas pelos avós coloniais. Os negros, assim, trouxeram novos medos da África para os meninos brasileiros, cujas narrativas foram ambientadas (a) no mato (como o saci-pererê, o caipora, o boitatá, o homem de pés às avessas); (b) nas praias (o homem-marinho, terrível devorado de nariz, dedos e piroca de gente); (c) em toda a parte (a mula sem cabeça, a cabra-cabriola, o tatu-gambeta, a mão de cabelo, o ximbamba); à beira dos rios (o sapo cururu); nas lagoas e riachos (a mãe-d'água). À noite, quando as almas penadas lambuzavam o rosto dos meninos com mingau (FREIRE, 2006, p. 411 e 414). Era tudo o que se registrava na memória e a velha Totonha se faz como uma das grandes representantes, alter-ego de muitos outros contadores que tinham como intuito emocionar com a palavra dita em voz alta que, do ponto de vista acadêmico-científico, trata-se de formar leitores. As histórias da negra velha...

> para mim valiam tudo. Ela também sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela. Para este ouvinte a velha Totonha não conhecia cansaço. Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele

> sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal nas modulações de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos. O seu Pequeno Polegar era diferente. A avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que contavam. (REGO, 2003, p. 79)

Em tal processo de adaptação ou de apropriação mobilizado pela contadora negra, a língua portuguesa chegava ao engenho mais brasileira com léxico e ritmos próprios, dentro de uma sincronia linguística de um Pernambuco distante, cujo auditório se deixava interromper dos afazeres diários, saía de suas rotinas de brincadeiras de menino tão interessantes quanto ouvir histórias, para se ater ao (en)canto da narradora, de acordo com quem, ainda na voz do moleque Ricardo,

> Havia sempre rei e rainha [...] e forca e adivinhações. E muito da vida, com as suas maldades e as suas grandezas, a gente encontrava naqueles heróis e naqueles intrigantes, que eram sempre castigados com mortes horríveis. O que fazia a velha Totonha mais curiosa era a cor local que ela punha nos seus descritivos. Quando ela queria pintar um reino era como se estivesse falando dum engenho fabuloso. Os rios e as florestas por onde andavam os seus personagens se pareciam muito com o Paraíba e a Mata do Rolo. O seu Barba-Azul era um senhor de engenho de Pernambuco. (REGO, 2003)

De forma simples e, ao mesmo tempo, impetuosa dada à coragem necessária aos grandes cientistas, Dona Benta, representante (branca) do saber no sítio de Monteiro Lobato, se lança como exímia contadora de histórias em *Dom Quixote das crianças* (2010). Nesse caso, em especial, a palavra, dentro das reais dimensões da língua portuguesa, passa por transformações necessárias até que, de fato, o velho personagem da Mancha, ganhe contornos brasileiros através do léxico sensivelmente escolhido para alegria das crianças.

E Dona Benta começou a ler:

> –"*Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor*."
> [...]
> ... Eu confesso que não entendo nada [disse Emília] [...]
> Meus filhos – disse Dona Benta –, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas. (LOBATO, 2010, p. 17)

Nesse processo de contação, há de se considerar principalmente o papel da língua como um dos principais instrumentos capazes de buscar a materialidade do pensamento e

da voz no instante em que se evoca a memória. Inclusive foi através do contato das amas negras com crianças brancas que a língua portuguesa, por exemplo, sofreu o papel de reduplicação da sílaba tônica. Nesse caso, conforme documenta Freire (2006, p. 414), o *dói* dos adultos foi transformado no *dodói* das crianças no intuito de se adequar melhor à linguagem infantil. Há outros casos como *cacá*, *pipi*, *bumbum*, *tentem*, *tatá*, *papá*, *papato*, *lili*, *mimi*, *au-au*, *bambanho*, *cocô*, *dindinho*, *bimbinha*. O mesmo processo se deu aos nomes próprios: Antonias viraram *Dondons*, *Toninhas*, *Totonhas*; as *Teresas* se viram em *Tetés*; os *Manuéis* em *Nezinhos*, *Mandus*, *Manés*; *Franciscos* em *Chico*, *Chiquinho*, *Chico*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esboço reiterado por informações colhidas no banco de teses da CAPES, fica patente que os estudos acerca da contação de histórias e das narrativas de tradição oral e histórias juvenis são bastante escassos no escopo da língua portuguesa, considerando que muitos profissionais acreditam ainda que um estudo gramatical se dá apenas no plano do exclusivamente normativo e quantitativo ignorando-se a estética inerente ao texto literário. Nesse caso, o que justifica e singulariza a presente proposta de investigação, dentro da perspectiva do linguístico e do discursivo, é o desejo de suprir uma lacuna que precisa ser preenchida dentro dos estudos de descrição do português, sobretudo na interface da fala com a escrita, com vistas a intensificar a relação *língua-literatura-ensino* e a "ressignificar" o repertório da prática docente nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da História cultural francesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

HINDENOCH, Michel. Raconter aux tout petits. *Dire*, Paris, nº 2, p. 42-44, 1987.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Globo, 2009.

_____. *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Globo, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 85. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor*: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA E DO ESTILO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA A PARTIR DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA

Heloana Cardoso (UERJ)

INTRODUÇÃO

A palavra estilo, atualmente, é muito ouvida. Está estampada nos salões de beleza, na culinária, na classificação dos filmes, nas revistas de arquitetura, na decoração, na moda. Temos até os estilistas, que não são estudiosos do estilo linguístico – estes são denominados estiólogos. Entretanto, há algum tempo os pesquisadores dessa área deixaram de classificar assim, talvez porque não tenham conseguido delimitar o seu objeto de estudo de maneira a se sentirem estudiosos apenas desse campo do conhecimento.

Estilo e estilística são temas bastante controversos. Isso porque, ao longo dos anos, o lugar da estilística foi gradativamente sendo deslocado dentro do pensamento linguístico. Seu objeto de estudo, o estilo, pôde ser compreendido de maneiras diferentes dependendo da abordagem a que estava vinculado. Em seu surgimento, a estilística estava dividida entre duas correntes distintas de análise, a que estudava o estilo nos diversos usos da língua e a que o estudava apenas na língua literária. Posteriormente, à medida que a disciplina foi sendo consolidada, houve um distanciamento dela em relação aos estudos gramaticais e, algumas vezes, chegou a ser confundida com a Retórica ou com uma disciplina de ordem prática, cujo objetivo era ensinar arte de bem falar e de bem escrever.

Atualmente, dois pesquisadores trazem uma contribuição significativa no entendimento da conceituação da estilística: Martins (2008) e Possenti (1993). Ambos apresentam alguns dos principais teóricos do estilo e demonstram, de maneira bastante objetiva, como entendem que um estudo estilístico deve ser conduzido. Por esse motivo, a leitura de ambos é obrigatória a qualquer estudante que queira conhecer melhor o método de estudo estilístico.

A partir dos estudos desses autores, será feito, a seguir, uma breve apresentação de algumas das principais teorias sobre o estilo. Em seguida, serão apresentadas as concepções de enunciado e estilo em Bakhtin, para finalmente estabelecer um diálogo entre essas

teorias e o pensamento bakhtiniano, a fim de compreender o lugar da estilística na formação de professore e, consequentemente, na sala de aula.

1. O LUGAR DA ESTILÍSTICA: DIFERENTES TEORIAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

O surgimento da estilística como disciplina ligada à linguística data das primeiras décadas do século XX. E, não por acaso, está ligada ao surgimento da própria linguística. Charles Bally, expressivo teórico do estilo, liderou a corrente da estilística da língua. Ele foi discípulo de Saussure e ampliou o campo de estudo do seu mestre, examinando aspectos da *lengue*, isto é, a língua falada, a língua viva, gramaticalizada e expressiva. Para Bally, o escopo da estilística é descrever o sistema expressivo da língua. Segundo seu entendimento, a linguagem possui duas faces: intelectiva (ou lógica) e afetiva. Sua preocupação voltou-se para a compreensão de como o sistema abstrato da língua é convertido em matéria viva; ele demonstrou que o mesmo conteúdo pode ser expresso de maneiras diversas e isso se devia aos efeitos expressivos da linguagem. Bally objetivava descrever os aspectos expressivos da língua como um todo, afastando-se do discurso escrito e do estilo individual. Essa percepção pode ser atribuída às influências que recebera de Saussure, já que ambos pensavam a língua como uma unidade a ser estudada abstratamente. Possenti (1993) discorda de Bally na dimensão em que o autor situa a estilística. Para o brasileiro, o problema está em estudar o estilo em apenas uma função da linguagem.

Entretanto, mesmo não discutindo outras formas de expressão do estilo, Bally tem uma enorme influência nos teóricos que o sucederam. Marouzeau e Cressot, embora adeptos de sua corrente, modificam o modo de pensar a estilística, deslocando seu foco do sistema para o discurso e buscando analisar procedimentos expressivos literários, oferecendo um método de sua descrição. Nestas teorias ainda não há estudo do estilo individual ou da obra literária, mas apenas a descrição de procedimentos (POSSENTI, 1993).

No Brasil, o maior representante da linha de Bally é Manoel Rodrigues Lapa. Ele estuda os valores expressivos do vocabulário português, das classes de palavras e de algumas construções sintáticas, entretanto, seus escritos têm mais cunho didático, não se detendo a aspectos teóricos.

Outro brasileiro que não pode ser deixado de fora é Mattoso Camara (1952). Embora parta de pontos de vistas diferentes de Bally, ambos produzem uma visão de estilo bastante

similar. O objetivo de Mattoso foi definir uma estilística mais científica, para ele, a estilística não se opõe à gramática, pois esta se ocupa dos meios de representação e aquela dos meios de exprimir estados psíquicos, ou meios de influenciar o interlocutor. Esse entendimento parte das três funções da linguagem definidas por Bühler (1934): representação, expressão e apelo. Assim, embora a função da língua seja representar o mundo, ela sofre alterações advindas dos falantes. Nestes termos, o estilo é o plano da língua que ultrapassa o intelectivo. Essa concepção é bastante similar a de Bally quanto ao que esse ator chama face afetiva da língua e efeitos expressivos.

Ambos os autores concentram o estudo da estilística fora da gramática, conforme Possenti (1993) "o problema dos linguistas *stricto sensu*, sejam eles estruturalistas ou gerativistas, quando abordam a questão do estilo, é a sua concepção de gramática" (p. 187). Segundo o autor, se a língua é um sistema uniforme, então só poderá existir estilo fora da língua, por isso a gramática não apreende os fatos ainda não gramaticais.

Dessa maneira, de acordo com Garger (apud POSSENTI, 1993), só se pode pensar no estilo quando se admite a pluralidade dos códigos. E, nessa linha de raciocínio, alguns anos após essas discussões precursoras, vem à tona um novo pensamento sobre a disciplina. Os autores David Crystal e Derek Davi (1969) acreditam que o objeto de estudo da estilística são alguns aspectos da variação linguística. Fortemente influenciados pela emergente sociolinguística, os autores afirmam que a mudança de registro e a adequação a diferentes situações comunicativas devem ser estudada pela estilística, tanto no texto oral, como no escrito. O texto literário, segundo os autores, só deve ser objeto de análise depois da descrição dos tipos mais simples. Isso porque a linguagem literária, por sua complexidade, inclui características de todos os tipos de linguagem.

Outro estudioso do estilo na perspectiva sociolinguística é Labov (1973). Possenti (1993) apresenta a pesquisa realizada pelo cientista inglês, um teste com cinco variáveis, a partir do qual demonstra que os falantes de níveis sociais diferentes têm a mesma atitude em relação a formas linguísticas de prestígio e estigmatizadas. Para Possenti (1993), a grande contribuição de Labov é "a descoberta de que existem variantes que chamam mais a atenção do que outras, o que permite uma abordagem menos intuitiva dos efeitos de sentido [...]" (p. 190). Isso desloca o entendimento do estilo para a sua existência permanente nos discursos. Segundo o linguista brasileiro, o problema do entendimento de

Labov é só considerar o estilo como determinado pelo contexto, desconsiderando a criação ou a alteração do contexto pelo estilo.

Situados em outra abordagem do pensamento sobre a estilística, conforme Martins (2008), temos os autores da corrente da estilística literária, dentre os quais, Leo Spitzer é seu maior representante. Para o autor, a disciplina forma uma ponte entre a Filologia e a Literatura. Ele parte de reflexões psicologistas de entendimento do estilo como desvios da linguagem em relação ao uso comum, nesse sentido, o estilo de um escritor reflete seu mundo interior, a sua vivência. Influenciado pela concepção de linguagem como expressão do pensamento, o método de Spitzer cria ser possível, por meio de análise sistemática e exaustiva de traços estilísticos, chegar à intenção do autor. Bakhtin atribui a insistência deste estiólogo ao pensamento romântico, chamando sua atitude sintomática (2009); critica o método de Spitzer por faltar-lhe uma conclusão sociológica coerente, e considera-o "psicológico-descritivo".

Outro importante estudioso da estilística literária foi Erich Auerbach. Sua contribuição está no estudo da literatura ocidental a partir do *Velho Testamento* e da *Odisseia*. Ele objetivava apreender vários modos pelos quais a literatura havia representado a cultura ocidental em diferentes momentos históricos. Conforme Hough (apud MARTINS, 2008) suas conclusão são apoiadas em bases linguísticas, e isso o difere substancialmente de Spitzer.

Dois últimos teóricos ainda merecem destaque nessa corrente: Dámaso Alonso e Amado Alonso, o primeiro situou os estudos estilísticos como a tentativa de explicar cientificamente os fatos artísticos. Sua preocupação, de cunho psicologista, residia na descoberta dos mistérios da criação poética. O segundo decidiu unir as possibilidades da estilística presentes nas duas correntes, inaugurando o pensamento moderno sobre o assunto.

Dessa maneira, a disciplina passa a ser concebida como funcional ou estrutural. Segundo Martins (2008) é funcional quando se relaciona às funções da linguagem e é estrutural quando estuda as relações dos elementos no texto. As funções da linguagem foram descritas por Jakobson (1970). O autor não utiliza os termos *estilística* e *estilo*, mas *poética* e *função poética*. Assim, o objetivo da poética (estilística) é esclarecer, por meio de estruturas linguísticas, o que há em uma mensagem verbal que a torna obra de arte, distinguindo o que é artístico do que não o é. A poética é a parte da linguística que estuda a

relação da função poética (estilo) com as outras funções da linguagem (conativa, metalinguística, fática, referencial, emotiva). A função poética corresponde na elaboração de uma mensagem, cujo fim reside na própria mensagem. Nesse caso, equivalem-se os eixos sintagmáticos (eixo de combinação) e paradigmáticos (eixo de seleção), assim, na apreciação da mensagem, devem-se levar em conta tanto a análise do sistema quanto a do código.

Por outro lado, a estilística estrutural se concentra na função emotiva da linguagem, relacionando-se com a função intelectiva (referencial). Ou seja, buscam-se os efeitos expressivos do emissor por meio das marcas linguísticas do texto. Essa é a postura adotada por Martins (2008), a qual será utilizada em diálogo com as concepções bakhtinianas de estilo a fim de estabelecer diretrizes para seu ensino em sala de aula.

Portanto, neste estudo seguem-se orientações das duas correntes estilísticas, pois, uma vez crendo que o estilo é uma forma peculiar, expressiva, de uso do idioma, então, é possível estudar esses usos tanto em textos comuns ou usuais (veja-se a publicidade atual, cada vez mais criativa) como em textos literários, admitindo que os últimos são mais propícios às manifestação do estilo. Define-se por expressividade da língua portuguesa "os meios que ela oferece aos que falam ou escrevem para manifestarem estados emotivos e julgamentos de valor, de modo a despertarem em quem ouve ou lê uma reação também afetiva" (MARTINS, 2008). Essa perspectiva de estudos não despreza a mensagem, apenas não a entende como um fim em si mesma. Melhor dizendo, além de construir sentidos para o que se lê, é necessário, a partir dos elementos linguístico-expressivos presentes no texto, compreender por que razão eles estão ordenados daquela maneira (CRESSOT, 1980) e como essa ordem auxilia na melhor compreensão do texto.

Azeredo (2008) corrobora esse entendimento. Para ele, o estudo estilístico pode ser considerado uma teoria de construção dos sentidos. Segundo o autor,

> Olhar o texto na dimensão de sua elaboração estilística significa apreender sua significação de maneira consciente, como obra da escolha e do arranjo das formas em jogo. Só desse modo, podemos ir além da conduta cômoda e superficial de típica passividade leitora, quando normalmente nos contentamos com um suposto reconhecimento do sentido. O que quer que um texto nos comunique é produto de uma construção que mobiliza a palavra em todos os seus aspectos [...]. Para recuperar sua visibilidade e plasticidade na construção do significado, a palavra precisa superar o papel de mera coadjuvante da comunicação e se impor à atenção do interlocutor em outra dimensão: o estilo (p. 477).

2. CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN AO ESTUDO DO ESTILO

Bakhtin não está incluído dentre os estiólogos, nem nunca se pretendeu um teórico do estilo. Ele é um filósofo da linguagem e, como tal, não poderia afastar-se do estudo do estilo. Uma de suas mais importantes contribuições nesse campo talvez tenha sido incluir o estilo entre os estudos textuais. Ele revolucionou o modo de pensar a linguagem, trazendo à tona em seus estudos o que os estruturalistas haviam deixado em segundo plano: a fala e a interação. O autor preocupou-se em deslocar os estudos linguísticos do sistema para o discurso.

Para ele, a língua, na concepção saussuriana, não passa de uma abstração, um conjunto de forma e suas regras de combinação. Bakhtin defendeu a ideia de que a abstração da língua só se realiza através de enunciados– orais ou escritos, concretos e únicos – proferidos de acordo com a cultura onde estão inseridos, de maneira mais ou menos estável, refletindo as condições específicas da atividade humana e suas finalidades. Nas palavras do filósofo "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado" (2010, p. 262), os gêneros do discurso, os quais têm em comum a natureza verbal (linguística).

Assim, enquanto o signo faz parte de uma abstração teórica de manifestação da linguagem, o enunciado só pode existir em função dos enunciadores, num determinado momento histórico, e pressupõe sempre um diálogo.

É extremamente importante definir o que se considera enunciado, já que todo o pensamento de Bakhtin sobre gêneros discursivos se apoia nele. Segundo esse autor toda atividade humana está relacionada à linguagem, assim, quanto mais multiforme é essa atividade, maiores serão as possibilidades da linguagem. Todo enunciado, ou sua manifestação, o gênero do discurso, é determinado pela especificidade de um determinado campo da comunicação e possui três partes indissociáveis: conteúdo, estilo e construção composicional. No conteúdo abrange-se toda temática e os fatores contextuais com ela envolvidos; no estilo encontra-se a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; já a construção composicional molda e organiza o texto.

Assim, para realização de qualquer texto, é preciso que esses três elementos estejam presentes. Portanto, a forma, o estilo e o tema de qualquer enunciado dependerão da situação e dos participantes. Esse pensamento também desloca o plano

expressivo para fora do indivíduo, pois não é a sua atividade mental que organizará a expressão, "mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifo do autor)". Ainda de acordo com o filósofo, mesmo quando tomamos o enunciado no seu estágio inicial de seu desenvolvimento "na alma" "não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social quanto a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social" (Ibid., p. 118).

Assim, a produção de enunciado refletirá sempre o meio em que está sendo proferido, por isso, o estilo jamais poderá ser exclusivamente individual, como pretendiam os primeiros estiólogo da corrente literária. Segundo a teoria bakhtiniana, o estilo, ou seja, os meios linguísticos de materialização do enunciado–é o último a participar da escala de sua formulação, que acontece da seguinte forma: ao se construir um enunciado, o interactante procura defini-lo de maneira ativa, procura antecipá-lo. Primeiramente se pensa na percepção do destinatário, para só então definir o gênero com suas respectivas escolhas composicionais e, por último, os meios linguísticos. Esse entendimento de estilo desloca-o para o conteúdo linguístico-textual e o condiciona às condições reais de uso, ainda que uso real seja um procedimento literário.

Bakhtin admite que a definição de estilo individual e estilo em geral exigem um estudo mais aprofundado, mas afirma que o estilo individual estaria ligado a uma composição mais livre. Para o autor, "na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado" (2010, p. 266). O estilo, nestes casos, é um "epifenômeno" do enunciado, ou seja, um fenômeno acessório de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios.

Todo enunciado é individual e reflete as condições sociais de sua existência. Mas nem todos os gêneros são propícios ao reflexo do estilo individual. Uma ordem militar, por exemplo, não tem espaço para manifestações individuais de estilo, mas isso não significa dizer que ela não tenha um estilo. Ela constitui um gênero discursivo, e, como tal, possui conteúdo, estilo e construção composicional. Segundo Brait o estilo aparece como "uma dimensão textual e discursiva" (2008, p. 80). A autora, uma das maiores estudiosas de Bakhtin no Brasil, faz um apanhado de como o autor e seu círculo utiliza o estilo nos diferentes textos e conclui que essa noção deverá estar situada, de maneira coerente, nos

fundamentos epistemológicos que a sustenta. Essa afirmativa só vem confirmar o que o próprio autor defende, que, ao estudar características do estilo, é preciso levar em conta o princípio dialógico. A partir de sua concepção dialógica de estilo, ele não deixa dúvidas quanto à impossibilidade do estudo do estilo desvinculado do enunciado. Assim, o estilo é um princípio que rege a construção do sentido.

Bakhtin ainda acrescenta que embora o estilo integre a unidade de gênero do enunciado, ele pode ser estudado separadamente, desde que leve em conta a natureza do gênero do estilo linguístico e baseie-se no estudo prévio das modalidades do gênero do discurso. Ele não opõe gramática e estilística, pelo contrário, afirma que

> [...] nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos(BAKHTIN, 2010, p. 268).
>
> A própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (Ibid., p. 269).

O autor propõe a combinação entre os dois fenômenos, o gramatical e o estilístico e afirma que somente a concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução para as questões metodológicas que separam essas duas disciplinas, pois isso levará a superação das concepções simplificadas da vida do discurso.

3. ESTILÍSTICA NO ENSINO

A teoria sobre os gêneros do discurso é responsável por grandes mudanças no ensino, pois ajudaram a tomada de consciência de que o estudo gramatical era apenas um elemento dentro de um todo maior que é o discurso. O texto, como gênero discursivo, passou a ser estudado de maneira contextualizada.

Mas para chegar a essa mudança, muitos estudos foram sendo feitos e, atualmente, sem comprometer a teoria bakhtiniana, mas adaptando-a para sala de aula, pode-se dizer que gêneros discursivos são realizações mais ou menos estáveis de enunciados, são produtos culturais (OLIVEIRA, 2007), estão ligados às situações comunicativas em que são produzidos, obedecem a um contrato de comunicação (CHARAUDEUAU e MAINGUENEAU, 2004) e dependem, portanto, de aspectos extratextuais; no entanto, é imprescindível no entendimento dos gêneros o aspecto formal (intratextual). Assim, cada gênero terá seu

conteúdo temático: os temas abordáveis; o seu estilo, representado pelas escolhas possíveis dentro do sistema, e a sua construção composicional, o modo como o texto é organizado. Há infinitos gêneros: eles serão tantos quanto forem necessárias as atividades humanas, podendo se dividir em subgêneros. Por exemplo, uma crônica (gênero) pode se subdividir em crônica esportiva, crônica narrativa, crônica jornalística etc. Os gêneros textuais também estão em processo de adaptação de acordo com a sociedade em que estão inseridos, o gênero carta pessoal, por exemplo, está sendo gradativamente substituído pelo *e-mail*.

Os gêneros textuais, conforme demonstrado acima, formam, atualmente, a principal ferramenta de trabalho de um professor de português, mas essa teoria, na prática, ainda aparece incompleta. O que se vê são professores apoiados em livros didáticos repletos de gêneros coloridos, mas pouco estudo sistemático desses gêneros. Para que os enunciados sejam estudados conforme a teoria bakhtiniana é preciso mais atenção para dois aspectos que ainda não encontraram um espaço ajustado na sala de aula: a construção composicional e o estilo. O primeiro, indissociável do segundo, não foi discutido neste estudo por falta de espaço; o segundo, está diretamente relacionado à estilística, uma disciplina que anda há muito afastada dos cursos de formação de professores.

Brait (2008) alerta que o texto *Os gêneros do discurso* traz a concepção dialógica de estilo e é a parte menos considerada pelos consumidores da teoria dos gêneros. De maneira sutil, a autora faz uma crítica à escola e aos cursos de formação, principais consumidores dessa teoria.

Utilizar o princípio bakhtiniano no estudo do estilo não despreza a contribuição de outros estiólogos, até porque, como dito, Bakhtin não foi um estudioso do estilo, suas contribuições são de ordem filosófica e, se por um lado afasta algumas concepções como o da teoria expressiva de Spitzer, Jacobson, Mattoso e Bally, os quais compreendem que o estilo só existe fora do sistema – por outro lado, traz uma forte contribuição à teoria sociolinguística de Labov, que percebe o estilo sempre presente no discurso. Além disso, também corrobora o estudo de Auerbach sobre a representação literária da cultura (a ligação entre estilo e concepção de realidade); de certa maneira, dialoga com Crystal e Derek, quando afirmam que o texto literário só deve ser objeto de análise após a descrição dos tipos (gêneros) mais simples – que podem se comparar às estruturas dos gêneros primários e secundários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma dessas teorias, à sua maneira, serve de subsídio para a prática escolar, pois fornece maneiras diferentes de compreender o fenômeno estilístico. A maioria das proposições sobre o estilo são menos excludentes e mais complementares. Diante de um estudo sistematizado e de uma comparação entre essas concepções, o aluno do ensino superior pode conhecer a Estilística e refletir sobre sua consolidação. A partir de exercícios e discussões, pode decidir a melhor forma de trabalhar o texto em sala de aula quando estiver atuando, e renovar a própria maneira de compreender o estudo do estilo.

Infelizmente, muitos cursos de Letras não contam com essa disciplina na formação de seus alunos e isso pode estar contribuindo para um encantamento dos estudantes de letras por outras áreas, como filosofia e psicanálise, principalmente dos alunos mais caros aos estudos literários. A Estilística não é uma disciplina isolada no entendimento do texto, mas também não pode ser esquecida, pois nada há mais concreto e material na língua do que o texto e toda sua expressividade.

A Estilística oferece possibilidades para a construção dos sentidos do texto a partir de elementos linguísticos e contribui na demonstração de que a linguagem ultrapassa os limites do signo. Mesmo ainda não tendo um método rigoroso que lhe assegure o lugar de ciência, ela possui um objeto de estudo: o estilo, o qual não está delimitado por apenas um campo de estudos teóricos. E é mesmo por isso que precisa ser reavaliada e reinserida nos cursos de formação, pois a reflexão sobre esse objeto de estudo será um dos principais instrumentos de trabalho em sala de aula dos futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos chave. 4. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEUAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

CRESSOT, Marçal. O facto estilístico. In: _____. *O estilo e suas técnicas*. Trad. Madalena Cruz Ferreira, Lisboa: Edições 70, 1980.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 4. ed. rev. São Paulo: EdUSP, 2008.

CÂMARA Jr., J. M. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

MONTEIRO, José Lemos. O escopo da Estilística. In: _____. *A Estilística*: manual de análise e criação do estilo literário.

OLIVEIRA, H. F. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua Portuguesa e identidade*: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

RIBEIRO, Luis Filipe. O conceito de linguagem em Bakhtin. *Revista Brasil de Literatura,* Rio de Janeiro, v. único, p. sem número-s/n, 2007. Disponível em: <http://revistabrasil.org/revista/abertura.html>. Acesso em: 30 maio 2011.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EMOÇÕES EM *O PRIMO BASÍLIO*, DE EÇA DE QUEIRÓS

Ivanete Bernardino Soares (UFMG)
Renata Aiala de Mello (UFMG)

INTRODUÇÃO

Apesar de apresentar um histórico de mais de dois mil anos (considerando-se aqui apenas o mundo ocidental), a discussão acerca do papel das emoções no comportamento humano é motivo ainda de muita dissidência no âmbito de diversas áreas do conhecimento como a neurologia, a psicologia, a antropologia, as ciências sociais e, inclusive, as ciências da linguagem. Desconsiderando, a princípio, as nuanças significativas existentes entre os diversos posicionamentos, podemos afirmar que esses se agrupam em dois grandes conjuntos que correspondem, de um lado, à perspectiva imanentista, segundo a qual as emoções seriam produtos da condição biológica do ser humano e, por outro lado, à perspectiva social, que postula uma concepção simbólica das emoções, sendo estas percebidas como estados subjetivos, determinados pelas condições sociais e culturais.

Neste trabalho, nos filiamos à segunda perspectiva mencionada, por acreditarmos, em consonância com Le Breton (2009, p. 198), que a expressão das emoções está condicionada a fatores particulares de cada sujeito como, por exemplo, sua classe social, faixa etária, localização regional etc. Assim, partimos do pressuposto de que as emoções são "aprendidas" socialmente e refletem o repertório cultural que lhes deu origem. Nesse sentido, as emoções corresponderiam muito mais às interpretações dos sujeitos diante dos acontecimentos, que têm como balizas sua história de vida, seu conhecimento a respeito do fato, suas crenças, valores morais, posicionamento diante das normas sociais etc., do que às reações puramente fisiológicas e mesmo psicológicas diante dos eventos. Essa opção conceitual se coaduna com as proposições da Análise do Discurso – nosso lugar teórico de enunciação – já que, nesse caso, o elemento determinante das emoções são suas condições históricas de produção, o que as tornam singulares e transitórias, e cuja natureza se mostra, nesse caso, contrária a qualquer tentativa de universalização.

Em razão de seu aparato teórico e metodológico, a Análise do Discurso prioriza o estudo da expressão das emoções, sem a necessidade de demonstrar sua veracidade ou

autenticidade, no sentido ontológico. No entanto, acreditamos que essa assertiva pode ser relativizada, caso o objeto de análise seja um texto ficcional. A criação de um narrador onisciente e heterodiegético, por exemplo, possibilita afirmações consideradas "verdadeiras" a respeito da experiência íntima das personagens, já que a entidade fictícia do locutor possui o conhecimento absoluto sobre os fatos narrados. Nesse sentido, buscaremos identificar, no romance *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, o mecanismo constituinte da expressividade das emoções de uma personagem particular, Luísa, com o intuito de demonstrar figurativamente nosso posicionamento teórico a respeito da concepção e análise das emoções no discurso.

A escolha pelo texto literário se justifica também em razão de sua natureza fundamentalmente representativa do mundo concreto, regido igualmente pelas relações de interesse e poder. Além do fato de que a obra literária seja construída sob o regime da verossimilhança e da mimese, o discurso literário tem ainda a vantagem de apresentar situações particulares que podem ser tomadas como representativas de um grupo social e, em alguns casos, de toda uma época, possibilitando algumas generalizações de caráter especulativo. O romance em questão, por exemplo, realiza artisticamente a caracterização de uma família típica da burguesia lisboeta do século XIX. O enredo é conhecido e bem forjado aos moldes das novelas naturalistas-realistas da época, que almejavam dissecar as idiossincrasias humanas, com arte e rigor científico ao mesmo tempo. A longa viagem a trabalho de Jorge, um engenheiro de minas, coincide com a chegada à Lisboa de um primo e ex-noivo de sua esposa, Luísa. Sem ocupação na ausência de Jorge, e influenciada pela leitura de seus romances preferidos, Luísa se deixa levar pelas estratégias sedutoras de Basílio, mantendo com ele encontros furtivos e diários. Após um período de suspeição, a criada, Juliana, acaba por encontrar cartas trocadas pelos amantes e ameaça delatá-la ao marido. Ao saber desse desenlace, Basílio escapa à responsabilidade, voltando para Paris e deixando Luísa entregue aos caprichos da criada, que exige regalias em troca da manutenção do segredo. A obra se apresenta, fundamentalmente, como uma crítica aos costumes da família burguesa lisboeta, cujos frágeis alicerces morais se apoiavam nas relações de aparências, que escondiam a real vulgaridade e leviandade das intenções que motivavam as ações e, por sua vez, as relações de poder e dominação exercidas entre as classes sociais.

1. A PERMEABILIDADE DO *ETHOS* FRENTE À CONJUNTURA HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM DAS EMOÇÕES

Da Grécia antiga até os dias atuais, o conceito de *ethos* tem sido objeto de estudo das mais variadas áreas daquilo que hoje se conhece por Ciências Humanas. Os antigos acreditavam que a construção positiva de uma imagem de si poderia contribuir para o sucesso do empreendimento oratório. Para Aristóteles (1973), não basta que o orador seja, por exemplo, honesto, sincero, verdadeiro; é preciso que ele convença, com seu discurso, o auditório[1].

O conceito de *ethos*, no entanto, não se restringe apenas à imagem de si expressa no discurso – definição privilegiada na Retórica, de Aristóteles – mas também corresponde aos hábitos ou costumes dos sujeitos. Para Ekkehard Eggs (2005), essas duas concepções são complementares, isto é, parte-se do princípio de que os hábitos de um sujeito devem ser mostrados por meio das escolhas linguísticas e estilísticas que constituirão o seu discurso. Nesse caso, entendendo-se que os hábitos e costumes são construídos coletivamente, os discursos devem ser fundamentados em saberes compartilhados e aceitos pela comunidade, refletindo a posição do falante no grupo (sua idade, hierarquia social etc.) e a expectativa do interlocutor (EGGS, 2005, p. 39). Logo, pode-se falar em *ethos* neutro e *ethos* estratégico, ou seja, um *ethos* que é internalizado socialmente por meio dos costumes e um *ethos* manipulado conscientemente com a intenção de melhor persuadir o interlocutor.

Voltando à nossa questão inicial a respeito das emoções, podemos afirmar que no decorrer do processo de internalização de hábitos e costumes próprios a uma esfera social (*ethos* neutro), o sujeito internaliza, igualmente, determinados estados afetivos relacionados a acontecimentos particulares àquela esfera, produzindo, assim, uma espécie de ritual emocional comum à coletividade em questão. Dessa forma, a caracterização de determinado ethos, sobredetermina, em alguma medida, um conjunto específico de estados emotivos mais coerentes com a imagem particular de si.

Em *O primo Basílio*, o comportamento de Luísa, seu discurso e sua maneira de ser, alegorizam, de certa forma, o *ethos* do tipo social que a personagem representa. O gerenciamento de suas emoções está relacionado diretamente com a imagem que ela faz de

[1] Segundo Aristóteles, há três espécies de provas empregadas pelo orador para persuadir seu auditório, quais sejam: o caráter do orador (o *ethos*); as paixões despertadas nos ouvintes (o *pathos*), e o próprio discurso (o *logos*).

si e com a imagem que ela quer preservar socialmente, ou seja, suas emoções são ditadas, dentre outros condicionantes, pelo *ethos* assumido no grupo, que corresponde à classe burguesa urbana, do século XIX em Portugal. Assim, ao fim da estória, o desajuste emocional que levou à morte de Luísa tem como causa especificamente a falta de correspondência entre o seu comportamento adúltero e a norma social pressuposta para sua classe, onde se estabelece que a esposa deve ter vida regrada e ser fiel a seu marido.

No plano da composição narrativa, a construção da imagem de Luísa não é somente responsabilidade sua: o narrador e o personagem Jorge são corresponsáveis diretos por sua caracterização. Ao mostrar, através de seu discurso, como eles a vêem, ambos contribuem para a constituição da imagem de Luísa, seu caráter, sua visão de mundo e de si mesma. Não podemos deixar de considerar, ainda, a importância do leitor na construção dessa imagem da personagem. Por se constituir como uma instância histórica, o leitor de *O primo Basílio* ocupa um espaço cambiante, podendo se posicionar em perspectivas temporais e culturais muito diversas. Dizendo de outro modo: a época, a cultura, os hábitos e a caracterização individual do leitor implicarão em uma interferência direta na apreensão do *ethos* e das emoções de Luísa, já que seus valores morais – ponto de referência para a avaliação da personagem – podem variar em função das normas sociais atuantes em cada horizonte de leitura. Assim, a instância do leitor apresenta maiores dificuldades de identificação e delimitação, já que sempre corremos o risco de nos colocarmos nessa posição, como analistas historicamente situados, desconsiderando os deslocamentos situacionais da produção da obra.

Com relação à personagem Luísa, nossa proposição é que as emoções são “regradas” internamente pelo sujeito, em função, dentre outros fatores, da imagem que este faz de si e daquela que pretende sustentar em sociedade. Em um dos diálogos entre Luísa e Leopoldina, a amiga adúltera e mal falada, Luísa sente, pela primeira vez, os primeiros embates entre o desejo íntimo e o comportamento socialmente conveniente:

> Aquela conversa embaraçava Luísa: sentia-se corar; mas o crepúsculo, as palavras de Leopoldina davam-lhe como o enfraquecimento duma tentação. Declarou todavia “imoral” semelhante idéia.
> – Imoral, por quê?
> Luisa falou vagamente nos “deveres”, na “religião”. Mas os “deveres” irritavam Leopoldina. Se havia uma coisa que a fizesse sair de si – dizia – era ouvir falar em deveres!...

> – Deveres? Para com quem? Para o maroto do meu marido?
> Calou-se, e passeando pela sala, excitada:
> – E em quanto a religião, histórias! A mim me dizia o Padre Estevão, o de luneta, que tem os dentes bonitos, que me dava todas as absolvições, se eu fosse com ele a Carriche!
> – Ah, os padres... – murmurou Luísa.
> – Os padres quê? São a religião! Nunca vi outra. Deus, esse, minha rica, está longe, não se ocupa do que fazem as mulheres.
> Luísa achava horrível "aquele modo de pensar". A felicidade, a verdadeira, segundo ela, era ser honesta... (QUEIRÓS, 1979, p. 118)[2]

Nesse fragmento, o narrador descreve os indícios de um *ethos* mostrado por meio do discurso de Luísa, além de suas reações emocionais diante da conversa. O "embaraço" de Luísa e, ao mesmo tempo, o sentimento de "tentação" são, nesse caso, não só experiências íntimas expressas, mas efetivamente sentidas pela personagem, já que estamos tratando de um narrador onisciente e onipresente (dentre outras funções[3]), entidade que conhece todos os meandros do enredo, inclusive os sentimentos e pensamentos das personagens. No segmento acima, Luísa defende, de maneira contundente, a "moral", os "deveres" e a "religião"; acha "horrível 'aquele modo de pensar'"; acredita que a verdadeira felicidade é ser "honesta", para, logo após se despedir de Leopoldina e longe dos olhares avaliativos, não só admitir para si mesma a paixão adúltera pelo primo, como desejar sua presença e, em seguida, efetivamente recebê-lo em casa, trocando com ele beijos e palavras amorosas. O comportamento exterior de Luísa é, pois, moldado, de um lado, pelo desejo íntimo de viver uma aventura amorosa e, por outro, pela referência moral que dita as regras de interação em seu grupo social. Suas emoções são a resultante entre o impulso individual e as determinações do grupo (LE BRETON, 2009, p. 118), isto é, a emoção sentida é determinada, em boa medida, pela interpretação subjetiva, mas balizada pelas regras do grupo. Retomando aqui uma das dimensões do conceito de *ethos* em Eggs (2005), podemos afirmar que o comportamento emocional de Luísa se conforma com sua posição no âmbito da burguesia lisboeta e com a necessidade de atender à expectativa de seus interlocutores. Ao refletir sobre os seus encontros à escondida com Basílio, Luísa frequentemente se redime da "culpa", buscando justificativas exteriores ou emocionais:

[2] As demais citações da obra, quando não destacadas do corpo do texto, serão indicadas apenas pelo número da página em que se inserem.
[3] Por uma questão de economia, não aprofundaremos, nesse texto, na questão do *status* do narrador. Cabe ressaltar, entretanto, que ele assume várias "funções". Ele parece ser onipotente, onipresente, onisciente, intradiegético, extradiegético etc.

> ...punha-se instintivamente a acumular as justificações: não fora culpa sua. Não abrira os braços a Basílio voluntariamente!... Tinha sido uma fatalidade: fora o calor da hora, o crepúsculo, uma pontinha de vinho talvez... Estava doida, decerto. E repetia consigo as atenuações tradicionais: não era a primeira que enganara seu marido; e muitas era apenas por vício, ela fora por paixão. (QUEIRÓS, 1979, p. 127)

Como já dissemos anteriormente, em *O Primo Basílio*, o narrador tem papel fundamental na construção do *ethos* de Luísa, pois ele narra o que Luísa pensa e sente. Podemos dizer, portanto, que o *ethos* discursivo é construído conjuntamente a partir das falas de Luísa – quando ela fala de si, das falas dos outros personagens, quando eles se referem a ela, mas, sobretudo, do narrador. O conflito entre a emoção sentida e a emoção conveniente de acordo com sua posição social é mais uma vez evidenciado pelo narrador:

> Toda a vergonha dos seus desfalecimentos cobardes, sob os beijos de Basílio, veio abrasar-lhe as faces. Que horror deixar-se abraçar, apertar! [...] E maquinalmente, pouco a pouco, ia-se esquecendo naquelas recordações, abandonando-se-lhe, até ficar perdida na deliciosa lassidão que elas lhe davam, com o olhar lânguido, os braços frouxos. (QUEIRÓS, 1979, p. 84)

Em termos de construção literária do *ethos* e das emoções, podemos dizer que, na obra narrada em terceira pessoa, as afirmações do narrador são normalmente consideradas incontestes, sendo responsáveis pela configuração do *ethos* e das emoções sentidas pela personagem.

Sintetizando, podemos afirmar, em consonância com Le Breton (2009, p. 112-113), que a afetividade é "característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores". Em outros termos, a emoção sentida é diretamente condicionada pela conjuntura histórica que a produziu em última instância. Nesse ponto, acreditamos que a afirmação vale também para a noção de *ethos* tal como foi exposta aqui, possibilitando a articulação entre as duas noções, já que a emoção é consequência de certa interpretação do sujeito, possível apenas em função de critérios particulares e pessoais, mas que foram construídos socialmente. Assim, tanto quanto as emoções, o *ethos* também pode ser visto como resultado de um aprendizado social, pautado pelas "regras" de interação de cada classe, em função de sua posição na hierarquia de poder instituída.

2. ESTADOS EMOCIONAIS MOTIVADOS PELAS NORMAS SOCIAIS

O romance *O Primo Basílio* apresenta uma série de estados emocionais das personagens, motivados pelas normas sociais nas quais elas estão inseridas. Sentimentos

vividos pelas personagens tais como raiva, culpa, medo, vergonha e tristeza compõem a trama e auxiliam na construção da identidade de Luísa e também de Jorge. Essas emoções e suas expressões são reguladas, segundo Elster (1995, p. 37), pelas normas sociais partilhadas e sustentadas, seja para sua aprovação ou desaprovação. Trataremos, na sequência, especialmente do sentimento de medo de Luísa, um dos estados emocionais presentes na obra e ligados às normas sociais.

Luísa teme que a vizinhança descubra seu envolvimento com o primo Basílio. Em diversos momentos, Luísa expressa o medo que tem do marido e das prováveis sanções dos vizinhos. Ao receber a proposta de Basílio para fazer um passeio, deparamo-nos com a seguinte descrição do narrador: "Mas [Luísa] tinha medo, [as pessoas] podiam ver..." (p. 90). No caminho de volta para Lisboa, Basílio levanta o véu que cobre o rosto da prima e percebe que "estava suada; os largos olhos brilhavam da excitação, da pressa, do medo..." (p. 101). Esse medo de Luísa ser vista com o primo está intimamente ligado ao temor de receber um julgamento negativo por parte da sociedade. Consciente dos riscos, decide-se por envolver-se com Basílio: "... ia encontrar Basílio no Paraíso pela primeira vez. E estava muito nervosa: não pudera dominar, desde pela manhã, um medo indefinido que lhe fizera pôr um véu muito espesso" (p. 135-136). No entanto, mesmo com medo de ser descoberta, Luísa sente "um estremecimentozinho de prazer." (p. 136). Buscando controlar seu medo, ela busca a lembrança de Jorge, que fica "... ali, imóvel, mas presente, sem lhe fazer medo, nem lhe trazer remorso; era como se ele tivesse morrido, ou estivesse tão longe que não pudesse voltar, ou a tivesse abandonado!" (p. 126).

Na sociedade lisboeta do século XIX, o adultério é visto como algo socialmente inaceitável, condenável e punível, sobretudo quando se trata de uma mulher, católica e burguesa. Basílio e Luísa sabem bem disso e sabem também os riscos que correm. Temeroso, Basílio também reflete sobre sua relação amorosa proibida e também age, decidindo voltar para Paris: "Não, realmente o mais razoável era safar-se!" (p. 182). Ambos temem a empregada Juliana, já que esta, com a posse de cartas trocadas entre os amantes, ameaça entregá-las a Jorge, o que acarretaria consequências drásticas. O sentimento de medo de ser descoberta pelo marido, caracterizado como "terror irracionado" e "angústia", é indicado, novamente, pelo narrador, por meio da sutileza do discurso indireto livre:

> Quando Jorge voltasse! Imediatamente no seu espírito, que se tinha pouco a pouco serenado, todos os sustos, as angústias estremeceram de novo àquela ameaça [...] Que faria ele, se soubesse? Matá-la-ia? [...] O seu terror irracionado fizera-lhe mesmo perder a idéia nítida de seu marido; imaginava um outro Jorge sanguinário e vingativo, esquecendo o seu caráter bom, tão pouco melodramático. (QUEIRÓS, 1979, p. 199-200)

Luísa teme não só o marido, mas também a empregada e, ainda, o julgamento social. Ela poderia se tornar uma mulher "mal falada": "Às vezes, de repente, vinha-lhe uma pontada de medo. [...] punha-se a imaginar o que 'diria a vizinhança quando se soubesse'! [...] Diriam: 'Que desavergonhada'? Diriam: 'Coitadinha'?" (ibid., p. 201). Luísa vive o medo e o expressa, seja por palavras, seja por ações. Para Elster, existe uma "influência reguladora das normas sobre as emoções. [...] há expectativas normativas sobre as emoções apropriadas para se sentir em circunstâncias específicas [e] há normas que regem as emoções que convêm exprimir"[4]. (ELSTER, 1995, p. 45).

No romance em questão, o elemento narrativo que representa mais claramente o regulamento das normas sociais é, como mencionado antes, a vizinhança. A preocupação com as aparências concentra-se, quase sempre, na figura de Sebastião, um velho amigo de Jorge. Em várias passagens, Sebastião expressa sua inquietação. Ainda sem saber que Luísa tinha um caso com Basílio, e acreditando piamente em sua inocência, Sebastião adverte a outro amigo da casa:

> – A questão não é por ela [Luísa]. A questão é pela vizinhança. [...] Vêem entrar para lá um rapaz. Vem de tipóia, faz um escândalo na rua. Já se fala. Já vieram com mexericos à tia Joana. Há dias encontrei o Neto que reparou. O Cunha também. O homem dos trastes, embaixo, não se faz nada que ele não dê fé: são umas línguas de tremer. Há dias ia eu a passar quando o primo se apeou da carruagem para entrar, e foram logo conciliábulos na rua, olhadelas para a janela, o diabo!Vai lá todos os dias. Sabem que Jorge está no Alentejo... Está lá duas e três horas. É muito sério, é muito sério! (QUEIRÓS, 1979, p. 95)

Mais tarde, pensando consigo, desabafa: "Não passa um gato que esta gente não dê fé" [...] "E que línguas! Que línguas!" (p. 106). Sente necessidade de avisar Luísa, de abrir-lhe os olhos diante da maledicência da qual era alvo:

[4] Tradução livre: "... influence régulatrice des normes sur les émotions. [...] il y a des attentes normatives à propos des émotions qu'il convient d'éprouver dans des circonstances spécifique [et] il y a des normes qui règlent les émotions qu'il convient d'exprimer."

> – É que se repara... A vizinhança é a pior coisa que há, minha rica amiga. Repara em tudo. Já se tem falado. A criada do Lente, o Paula. Até já vieram à tia Joana. E como o Jorge não está... O Neto também reparou. Como não sabem o parentesco... E como vem todos os dias... (QUEIRÓS, 1979, p. 109)

E Luísa, também consciente das restrições impostas pelas normas do grupo em que está inserida, como se pode ver no fragmento abaixo, certamente tem suas emoções (como a culpa, o remorso e o medo) moldadas por elas: "Eu bem tenho dito a Jorge! Tantas vezes lho tenho dito! Isto é uma rua impossível! Não se mexe um dedo que não espreitem, que não cochichem! (p. 110)". Percebe-se a sanção social do comportamento de Luísa também pela fala de um vizinho, o Sr. Paula: "Aquela casa vai-se tornando um prostíbulo!" (p. 100)

Como Luísa realmente trai o marido, o temor que ela sente é legítimo, pois é o esperado em tal situação, está ligado à culpa e à vergonha que ela sente por ter traído Jorge. Para Tangney e Lewis (apud Elster, 1995, p. 45), a culpa e a vergonha são formas de repreensão feitas a si mesmo. Entretanto, os autores diferem *culpa* de *vergonha*. Para eles, *vergonha* se liga ao caráter e *culpa* diz respeito a uma ação repreensível. A violação de uma norma tende a suscitar a culpa e/ou a vergonha naquele que a infringe. Nesse sentido, percebemos que Luísa é portadora dos dois estados emocionais.

A tristeza que Luísa sente quando a empregada a ameaça é alimentada pelos julgamentos de valor da personagem. Ela acredita que Juliana não tem o direito de ameaçá-la porque a empregada é uma simples serviçal que tem como obrigação os afazeres domésticos. Por outro lado, Juliana conhece bem as normas sociais, sabe que a patroa as infringiu e tem provas disso. Ela domina a situação porque tem a perfeita dimensão valorativa das emoções da patroa. Com isso, as ameaças se tornam cada vez mais frequentes. A serviçal força uma troca de papéis sociais na qual ela se torna a patroa e a patroa se torna a doméstica. Ela começa, então, a atribuir os afazeres a Luísa tais como lavar, passar e cozinhar. Essa inversão de papéis sociais provoca em Luísa várias emoções dentre as quais indignação e, sobretudo, tristeza.

O estado emocional de Luísa não passa despercebido de seu marido, que "já então lhe notara certas tristezas, abatimentos inexplicáveis, uma irritabilidade nervosa... Que seria?" (p. 221) Porém, nesse ponto, Jorge ainda não desconfiava da traição da esposa e tampouco das ameaças da serviçal. Percebe apenas que "a sua tristeza [a de Luísa] aumentava cada dia." (p. 221) A solução encontrada por ela é refugiar-se, então, "no amor de Jorge como na sua única consolação" (p. 221). Temendo os riscos de ser descoberta e punida, Luísa torna-se

uma mulher mais dedicada à religião. Ela "frequentava mais as igrejas [e] procurava dissipar a sua tristeza nas consolações da devoção" (p. 226). O narrador descreve também fisicamente a personagem, como seu corpo responde à emoção da tristeza: "Os olhos de Luísa encheram-se então de melancolia [...] ou de tristezas aristocráticas, cismadas num terraço, sob a sombra de um parque..." (p. 271).

A inclinação de Luísa por Basílio também pode ser considerada como resultado de um julgamento por parte dela e de uma crença, se entendemos essa última como informações disponíveis em uma tomada de decisão.

> Porque Basílio tinha beleza, toillette, maneiras, dinheiro!... Se tinha! As qualidades de Basílio apareciam-lhe então magníficas e abundantes como os atributos dum deus. E estava apaixonado por ela! E queria vir viver junto dela! O amor daquele homem, que tinha esgotado tantas sensações, abandonado decerto tantas mulheres, parecia-lhe como a afirmação gloriosa de sua beleza e da irresistibilidade da sua sedução. (QUEIRÓS, 1979, p. 111-112)

Para Nussbaum, as emoções contêm uma orientação para o objeto, que é "interpretado" pelo sujeito e reconstruído a partir de uma percepção intencional. O objeto de uma emoção, neste caso o próprio Basílio, só o é, porque é percebido como tal pelo sujeito. Em suas palavras: "O amor não é cego, no sentido próprio: ele percebe seu objeto como esplêndido ou maravilhoso. Uma vez mais: essa maneira de perceber o objeto é essencial para se caracterizar uma emoção"[5]. (NUSSBAUM, 1995, p. 25)

As crenças, as normas sociais e os julgamentos de valor sob os quais Luísa vive moldam suas emoções e ditam sua forma de pensar, sentir e agir. Luísa é um indivíduo moralmente constituído por crenças e valores, que moldam seu *ethos* e suas emoções. Ao trair, ela, consequentemente, se julga e é julgada pela sociedade, se pune e é punida. Tudo isso porque a sociedade na qual ela se insere tem o adultério como crime.

Contrariando a expectativa inicial a respeito de uma possível reação agressiva de Jorge frente à traição da mulher, Jorge se torna inconsolável diante da enfermidade e morte da esposa, mesmo após ter ciência do relacionamento adúltero, que descobre em função de uma carta enviada à Luísa por Basílio. Após um breve período de raiva e desejo de vingança, ele não culpa Luísa de mais nada, disposto a perdoá-la em nome da felicidade conjugal.

[5] Tradução livre: "L'amour n'est pas aveugle, au sens prope: il perçoit son objet comme splendide et merveilleux. Une fois de plus, cette façon de percevoir l'objet est essentielle à ce qui caractérise l'emotion".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os estudos sobre as emoções na perspectiva discursiva encontram-se em seu início, acreditamos que as reflexões desenvolvidas neste breve artigo se constituem mais como um exercício especulativo do que como conclusões postas a respeito do tema, o que, claro, não invalida nem desmerece as tentativas.

Com base nessa experiência de análise, podemos confirmar a pertinência do texto literário como objeto de investigação a respeito do processo discursivo de constituição das emoções (sentidas e percebidas), partindo do ponto de vista das condições de produção e, inclusive, de recepção dos discursos. Após esse processo de reconstrução analítica do objeto, consideramos que a análise das emoções não deve se restringir exclusivamente às marcas linguísticas encontradas, já que entendemos que, muitas vezes, um discurso pode conter alta carga emotiva, sem, no entanto, apresentar índices formais significativos, cabendo essa responsabilidade a elementos puramente contextuais. Assim, priorizamos em nossa análise mais o contexto social em que o enredo de *O primo Basílio* foi construído do que o léxico específico do narrador, a expressividade de suas construções frasais, e as demais marcas de estilo. Deixamos claro, ainda, que todas essas marcas são índices importantes para a caracterização discursiva das emoções, cuja identificação se constitui, aliás, como a base do método de análise da afetividade elaborado pela estilística.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973. (Os pensadores)

COURTINE, J.-J.; HAROCHE, C. 2ª parte da obra: *Histoire du visage*. Exprimer et taire ses émotions (XVI début XIX siècle). Paris: Payot & Rivages, 1994.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005, p. 29-56.

ELSTER, J. Rationalité, émotions et normes sociales. In: PAPERMAN, P.; RUWEN, O. (dir). *La ouleur des pensées*: sentiments, émotions, intentions. Paris: Edition de l'École des hautes études en sciences sociales, 1995.

LE BRETON, D. Antropologia das emoções I e II. In: *As paixões ordinárias*. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 111-212.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

NUSSBAUM, M. Les émotions comme jugement de valeur. In: PAPERMAN, P; RUWEN, O. (dir.). *La couleur des pensées*: sentiments, émotions, intentions. Paris: Edition de l'École des hautes études en sciences sociales, 1995.

QUEIRÓS, Eça de. *O primo Basílio*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

A METÁFORA DO AMOR NO POEMA "PRECE DE MINEIRO NO RIO", DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Maria Dulcinéa de Sousa Rodrigues (UERJ)

INTRODUÇÃO

O artigo propõe, como ponto de partida, uma revisão do conceito de metáfora na perspectiva de Aristóteles, cujo fundamento primeiro para sua teoria se concentra na palavra como ornamento ou figura de linguagem. Nessa abordagem, deseja-se salientar o deslocamento do uso da palavra ao enunciado, e deste para o discurso – visão de Paul Ricoeur (2000). Apresenta-se, ainda, a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002), centrada na cognição e na cultura. Do ponto de vista cognitivista, faz-se mister acrescentar o aspecto cognitivo da metáfora, o qual afirma ser nosso sistema conceptual estruturado metaforicamente. No cômputo do pensamento de Ricoeur (2000), há uma aproximação no âmbito conceptual a partir do momento em que o autor apresenta o discurso especulativo como "aquele que organiza as noções primeiras, os princípios que articulam primordialmente o espaço dos conceitos" (RICOEUR, 2000, p. 460). Em outras palavras, o especulativo é condição de ordenação e possibilidade do conceitual.

Neste sentido, Ricoeur, como Lakoff e Johnson, encontra respaldo para suas teorias na cognição e na cultura, sendo materializadas no uso de recursos linguísticos específicos, que, na visão aristotélica, são denominados tropos ou desvios. Lembramos que os tropos (desvios) são operações cognitivas, uma vez que requerem do autor e leitor elaboração mental acurada e conhecimentos prévios.

A par das perspectivas elencadas, postula-se a existência de recursos linguísticos, como as categorias metafóricas, denominadas como hipônimos, segunda definição da metáfora concebida por Aristóteles – ponto de partida para a análise ora proposta. O estudo, alicerçado em um *corpus* de conteúdos históricos, culturais e sociocognitivos, tem como propósito contribuir para o ensino de língua materna, perspectivado a partir da metáfora, para melhor compreensão da realidade, com fins de observá-la e de reescrevê-la, de maneira a não especular. Pretende-se, também, partindo-se dessa abordagem, valorizar a Língua Portuguesa, dissociando-a do ensino de Literatura.

1. UM BREVE PERCURSO TEÓRICO: A METÁFORA

1.1. A VISÃO ARISTOTÉLICA

A vertente tradicional da metáfora se constitui como transferência, ornamento, e seu valor discursivo não contempla a natureza dos textos verbal e não verbal. Contudo, é necessário fazer um pequeno percurso histórico, uma vez que da metáfora de Aristóteles se originam conceitos que servem para tratar da palavra, como ponto de partida para os estudos metafóricos. O escopo desta reflexão procurou abranger os aspectos da metáfora, não apenas como tropos, mas também acrescentando-se um olhar discursivo. Não devemos esquecer de que a palavra é trazida nesta análise como unidade de referência, sendo o enquadramento da metáfora semântico e contextual mediado pela práxis sociocultural.

Aristóteles apresenta a primeira definição de metáfora de que se tem conhecimento, e tal conceito surgiu como concepção da poesia como estilo e ontologia em sua *Arte Poética* [19±]. Desse modo, apontamos o que se entende como metáfora segundo o Filósofo: "a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia" (POÉTICA, III, IV, v. 7, [19± p. 182]. Elucidando, tem-se *gênero* como hiperônimo e *espécie* como hipônimo – termos que tratam da questão de categorização, posto que classificar é uma forma de categorizar, de acordo com o filósofo, no livro *Categorias*.

1.2. A VISÃO DA METÁFORA "VIVA", DE RICOEUR

A metáfora "viva", de Paul Ricoeur (2000), desenvolve um percurso que perpassa a Retórica e a Poética e suas peculiaridades, tomando a palavra como unidade de referência, embora definindo-a como tropo por semelhança. O autor faz um estudo que segue as entidades linguísticas que vão da palavra ao discurso.

Ricoeur (2000) não elabora exatamente um conceito de metáfora, nos moldes de Aristóteles, ele afirma que o sentido metafórico dá a chave da duplicação da referência ao mesmo tempo que suscita o fracasso da interpretação literal, em que o sentido destrói a si mesmo.

A autodestruição do sentido sob a influência da impertinência semântica nada mais é do que o inverso de uma inovação do sentido de todo um enunciado, inovação esta obtida pela "torção" do sentido literal das palavras. A metáfora "viva" se constitui, portanto, por

essa inovação de sentido, e, desse modo, uma nova impertinência semântica suscita outra referência, gerando, dessa forma, um argumento de proporcionalidade, no qual "ao sentido metafórico corresponderia uma referência metafórica, como ao sentido literal impossível corresponde uma referência literal impossível" (RICOEUR, 2000, p. 351-352). Consoante o autor, na análise de uma enunciação metafórica se deve buscar uma concepção referencial da linguagem poética, com fins de abolir a referência da linguagem ordinária, regulamentando-se, desse modo, o conceito de referência duplicada, ao qual se entende como jogo de ambiguidade, – característica marcante da linguagem poética.

1.3. A VISÃO COGNITIVISTA DE LAKOFF

A abordagem da metáfora conceptual encontrou respaldo nos estudos de George Lakoff e Mark Johnson (2002), iniciando-se com *Metaphors We Live By* (1980), traduzido ao Português com o título *Metáforas da vida cotidiana* (2002). A nova abordagem dessa figura de linguagem ganhou ressonância no âmbito da Linguística Cognitiva. Para esses autores, metáfora e metonímia não são arbitrárias. São fenômenos que fazem parte de nosso sistema conceptual, em relação aos modos de pensar e de falar, em todas as linguagens, da cotidiana ou ordinária à científica, à extraordinária, que, a partir de nossas experiências, conceptualizamos o mundo. É lícito afirmar que as metáforas conceptuais são culturais e, assim, refletem uma ideologia, estruturam o pensamento, são representações mentais, e, por isso, abstratas, configurando-se tanto na fala quanto na escrita.

De acordo com Macedo et al.,

> Entende-se como metáfora conceptual uma construção cognitiva baseada nas experiências socioculturais vividas; é um modo de construção do conhecimento na forma de um mapeamento entre domínios de conhecimento, em geral orientados por relações analógicas motivadas por propósitos e interesses, por determinadas intenções e demandas. (2008, p. 129-30).

Desse modo, vejamos o que é metáfora conceptual, na visão lakoffiana, ao mesmo tempo, observando-se uma contraposição, no concernente à visão tradicional:

> A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária, do que de linguagem ordinária. [...]. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso

> sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 45).

O excerto trata da metáfora no âmbito tradicional, ou seja, como fenômeno da linguagem extraordinária, contrapondo-se à metáfora conceptual, cujo cerne está na cognição. Segundo os estudiosos, nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado, sendo a metáfora onipresente na linguagem cotidiana, portanto, instaurada não apenas na linguagem, mas também no pensamento e nas ações mais comuns. Para evidenciar essa concepção, os autores recorrem a uma série de dizeres do cotidiano, a exemplo da expressão popular "custar os olhos da cara".

2. O AMOR: UMA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICO-EXISTENCIAL

O amor, sob a ótica da ontologia diz respeito ao Ser. É sempre tarefa difícil falar do amor, pois é um dos sentimentos humanos mais complexos e, muitas vezes, paradoxais, a despeito de ser questão básica do homem.

A palavra *amor*, etimologicamente, vem do grego *Eros* e significa "semelhante", segundo alguns autores; para outros, "desejar vivamente", pois amar implica "um querer intenso", "um desejo ardente". Há, ainda, um terceiro significado e origem, o qual consiste em "ligar", "conectar", pois é próprio do homem juntar os amantes. De acordo com Cruz (2011), aqueles que amam são semelhantes. Como podemos observar, existem diversos conceitos de amor, conforme sua raiz grega.

Para Santo Tomás de Aquino (2011, p. 1), o amor é "afirmação afetiva ou comprazida que um ser humano faz da existência do outro". Lembremos o quão Drummond, como poeta e como ser humano, era possuidor de uma amorosidade ímpar, consoante se pode observar em muitos de seus poemas a amigos, a exemplo de Mário de Andrade – "Mário de Andrade desce aos infernos", "A Luís Maurício, Infante", dedicado ao seu neto, entre outros. Cuidemos de perscrutar a alteridade como objeto do amor, ainda que haja uma passividade em relação ao amor de outrem. Como essência humana, atente-se à questão dialética do amor, uma vez que o outro não existe sem mim e vice-versa, tanto no aspecto filosófico, quanto no existencial. No que tange ao amor "Eros", o mais belo entre os deuses imortais, o deus do Amor, é uma força fundamental do mundo. Platão o concebe, entretanto, como um *daimon*, um ser intermediário entre os deuses e os homens, imprimindo-lhe uma

dinamicidade totalizante, ao mesmo tempo de ascensão. “Eros” reúne dicotomias extremas, como “o mais baixo” e o “mais alto”, “o sensual e o espiritual”, “o natural e o ético” e, assim, impede a desintegração humana.

3. ANÁLISE DO *CORPUS*

“Prece de mineiro no Rio”

Espírito de Minas, me visita
e sobre a confusão desta cidade,
onde voz e buzina se confundem,
lança teu claro raio ordenador.
Conserva em mim ao menos a metade
do que fui de nascença e a vida esgarça:
não quero ser um móvel num imóvel,
quero firme e discreto o meu amor,
meu gesto seja sempre natural,
mesmo brusco ou pesado, e só me punja
a saudade da pátria imaginária.
Essa mesma, não muito. Balançando
entre o real e o irreal, quero viver
como é de tua essência e nos segredas,
capaz de dedicar-me em corpo e alma,
sem apego servil ainda o mais brando.
Por vezes, emudeces. Não te sinto
a soprar da azulada serrania
onde galopam sombras e memórias
de gente que, de humilde, era orgulhosa
e fazia da crosta mineral
um solo humano em seu despojamento.
Outras vezes te invocam, mas negando-te,
Como se colhe e se espezinha a rosa.
Os que zombam de ti não te conhecem
a força com que, esquivo, te retrais
e mais límpido quedas, como ausente,
quanto mais te penetra a realidade.
Desprendido de imagens que se rompem
a um capricho dos deuses, tu regressas
ao que, fora do tempo, é tempo infindo,
no secreto semblante da verdade.
Espírito mineiro, circunspecto
talvez, mas encerrando uma partícula
de fogo embriagador, que lavra súbito,
e, se cabe, a ser doidos nos inclinas:
não me fujas no Rio de Janeiro,
como a nuvem se afasta e a ave se alonga,
mas abre um portulano ante meus olhos
que a teu profundo mar conduza, Minas,
Minas além do som. Minas Gerais.

(In *A vida passada a limpo*, 1958)

3.1. CONTEXTUALIZANDO A FORMA

O poema "Prece de mineiro no Rio", inserido no livro *A vida passada a limpo*, escrito em 1958, é considerado, para o pesquisador Coêlho (1973), um testemunho da relação entre terra e família, incluindo a metaforização mineira do conhecimento amoroso, bem como o sentido ético do espírito mineiro.

3.2. CATEGORIAS METAFÓRICAS

O poema contém uma multiplicidade de tipos de metáfora. Além disso, em profusão, as prosopopeias, as sinestesias, as alegorias, os símiles. Um apelo e uma constatação de natureza mística, mediados pelo "Espírito de Minas" emergem. As antíteses apresentam, de certa forma, uma tonalidade irônica. A cadeia metafórica por meio da qual o poema se engendra, perpassada em toda a estrutura poética, configura a potencialidade expressiva do fazer poético.

3.3. ANÁLISE DO CONTEÚDO: A PERSPECTIVA DISCURSIVA E A PERSPECTIVA da palavra

O eu poético, imerso em uma atmosfera da terra/província, pela saudade que o envolve, elabora essa relação, em tom lírico e memorialista, metaforizados pelo "Espírito de Minas". Mais que uma prece, é uma súplica na qual o sujeito poético evoca o "Espírito de Minas", em uma atitude saudosista e lírica.

Inicia-se o poema com um apóstrofe ou chamamento ao "Espírito de Minas", em que o sujeito poético o convoca a visitá-lo. Os versos são metaforizados por prosopopeia, cuja mediação se faz pelo emprego dos verbos "visitar", "lançar", numa conclamação por meio da qual o "Espírito de Minas" seja catalisador de ordenação. Cumpre reter as sensações visuais, instauradas pelos referentes "confusão" e "claro raio"; auditivas, por "voz" e "buzina", que entrelaçadas, formam metáforas sinestésicas, configuradas no verso abaixo:

> Espírito de Minas, me visita,
> e sobre a confusão desta cidade,
> onde voz e buzina se confundem,
> lança teu claro raio ordenador. [...]

A metáfora contida na redundância "claro raio" permite ao verso valor expressivo que remete a um ordenamento que só ao espírito mineiro é cabível.

Nos versos seguintes, iniciados por uma prosopopeia mediada pela forma verbal "conserva", o sujeito poético implora ao "Espírito de Minas" que lhe conserve a essência do

ser humano que fora um dia. De acordo com Sant'Anna (2008), o conflito espacial e espiritual é metaforizado pelo "Espírito de Minas" *versus* "Rio de Janeiro". O jogo paronomástico entre os referentes "móvel" e "imóvel" simboliza o desejo do poeta de permanecer com sua identidade, cuja natureza intrínseca é definida na tessitura poética, entrelaçada metaforicamente pelos referentes "firme", "discreto", "gesto", "natural" e "brusco ou pesado". Nesses versos, delineia-se uma relação de dependência entre a província e o Rio de Janeiro, configurando-se uma metáfora, cujo eixo é a "saudade da pátria imaginária":

> Conserva em mim ao menos a metade
> do que fui de nascença e a vida esgarça:
> não quero ser um móvel num imóvel,
> quero firme e discreto o meu amor,
> meu gesto seja sempre natural,
> mesmo brusco ou pesado, e só me punja
> a saudade da pátria imaginária.

O verso iniciado pelo dêitico *essa*, aludido à saudade da pátria, estruturado por uma prosopopeia, metáfora que se constitui pelo verbo *balançar*, denotando ação humana, abraça a perspectiva entre o real e irreal. Na sequência, a potencialidade expressiva da prosopopeia – configurada pelas formas verbais *segredas* e *dedicar-me*, acopladas aos referentes *corpo* e *alma* – formam uma sinestesia, que ocorre pelo cruzamento das sensações, ocorrendo uma alegoria, que se constitui por cadeias de metáforas. Os versos que contêm os referentes *balançar* e *brando* o constatam:

> Essa mesma, no muito. Balançando
> entre o real e o irreal, quero viver
> como de tua essência e nos segredas,
> capaz de dedicar-me em corpo e alma,
> sem apego servil ainda o mais brando. [...]

A sequência iniciada pelo sintagma oracional "Por vezes, emudeces" continua uma referência anafórica à "saudade da pátria imaginária", mediada pela categoria metafórica prosopopeia, tomando ação humana pelas formas verbais *emudeces*, por meio da qual o sujeito poético expressa com intensidade uma atmosfera nostálgica, que, trazida à memória, se faz presente, e provoca fortes impressões visuais e táteis, promovendo sinestesias. Nos versos [...] "galopam sombras e memórias" [...], a metáfora estruturada pelo verbo *galopar* traduz o sentimento de saudade do eu poético, em que a antítese entre os referentes *humilde* e *orgulhosa* perpassam o espírito da terra, metaforizado pelo sintagma *solo*

humano. Pela associação semântica dos sintagmas referentes *azulada serrania*, *sombras e memórias*, *gente*, *humilde*, *crosta mineral* e *solo*, consolida-se uma ambiência rural, que, somente pela *durée* é possível configurar-se. As sinestesias configuradas mediante os aparentados semânticos ora referidos permeiam sensações visuais e táteis, que se entrelaçam, ao longo dos versos abaixo:

> Por vezes emudeces. Não te sinto
> a soprar da azulada serrania.
> onde galopam sombras e memórias
> de gente que, de humilde, era orgulhosa
> e fazia da crosta mineral
> um solo humano em seu despojamento.

Nos versos seguintes o "Espírito de Minas" sai da aura da "saudade da pátria imaginária", para retomá-lo, anafórica e antiteticamente, pelas formas verbais *te invocam* e *negando-te*, relacionando-as por meio do símile, respectivamente pelos verbos *colher* e *espezinhar*. A despeito de o símile se constituir em uma relação de semelhança, para Garcia (1978) ele aproxima dois termos, ressaltando as relações de semelhança ou de diferença, com o intuito de tornar mais claros uma ideia nova, por meio de cotejo entre as duas.

> Outras vezes te invocam, mas negando-te,
> como se colhe e se espezinha a rosa.

Na sequência, o "Espírito de Minas" persiste, por meio do emprego dos pronomes oblíquo e reto *ti* e *te*, este, usado em lugar do possessivo *tua*, com fins estéticos e enfáticos, ensejando ao espírito personificação ou animismo. Uma teia de metáforas se estende e se sucede, acarretando metáforas por alegoria, como metáforas continuadas. O intuito de mostrar a presença do "Espírito de Minas", como elemento essencial para a realização da cadeia metafórica, reforça a expressividade do fazer poético. Os itens lexicais, incluindo-se as formas verbais *conhecem*, *retrais, quedas* e *penetra*; *esquivo*, *límpido, ausente*, a partir dos quais a prosopopeia se configura como a base para a tessitura poética dos versos, contrapondo-se o espírito ausente à realidade, caracterizada pelo símile *como*, e por uma antítese, entre os referentes *quedas* e *realidade*, em conformidade com os exemplos abaixo:

> Os que zombam de ti não te conhecem
> a força com que, esquivo, te retrais
> e mais límpido quedas, como ausente
> quanto mais te penetra a realidade.

O sujeito poético consolida um mundo de percepções interligadas que "não se constitui para nós quando configuramos em nossas representações um modelo material preestabelecido do 'espaço absoluto'" (CASSIRER, 2001, p. 53). O fazer poético não se compraz mediante a realidade em si mesma, mas ao revivamento da palavra, que na sua contextura poética adquire lugar ímpar. Aqui, é o "Espírito de Minas" que retorna, como se o destino o obrigasse a fazê-lo. As prosopopeias dão vida à estruturação dos versos, que se constroem por meio das formas verbais *rompem*, *regressas*. A metáfora construída pela antítese "fora do tempo é tempo infindo" se consolida em outra metáfora: "secreto semblante da verdade", por personificação, cuja intersecção ocorre entre os referentes *semblante*, pertencente ao campo semântico da sensação/percepção, e *verdade*, pertencente ao domínio filosófico da ética. Observem-se os versos:

> Desprendido de imagens que se rompem
> a um capricho dos deuses, tu regressas
> ao que, fora do tempo, é tempo infindo,
> no secreto semblante da verdade.

A metáfora iniciada pelo sintagma *espírito mineiro* mantém uma tensão entre *circunspecto* e *fogo embriagador*. Abriga uma personificação consubstanciada pelo verbo *lavrar*, em que o sujeito poético habilmente o emprega, dada a relação semântica com a terra e com o fogo, como se tratasse de uma conjunção subjetiva entre o eu lírico e o poeta, amalgamada pelo verbo *ser*, mas que tem no sintagma *fogo embriagador* uma relação de sentido com o adjetivo *doidos* – uma vez que a embriaguez suscita comportamentos diferentes do paradigma de normalidade, aceitos pela sociedade.

> [...] Espírito mineiro, circunspecto
> talvez, mas encerrando uma partícula
> de fogo embriagador, que lavra súbito,
> e, se cabe, a ser doidos nos inclinas: [...]

Sucessivamente, a categoria metafórica da prosopopeia se estende nos versos iniciados por "não me fujas", cuja forma verbal instancia uma súplica entre o "Espírito mineiro" e o "Rio de Janeiro", assim como, por meio do verbo *abrir*, que surge como elemento mediador de felicidade, onde memória e consciência do eu poético se fundem em *durée* interior – termo cunhado por Bergson, citado por Sant'Anna (2008) isto é, a continuidade da memória que conjuga e prolonga o passado no presente, ou ainda, em um presente contínuo, conformando atemporalidade.

> [...] não me fujas no Rio de Janeiro,
> como a nuvem se afasta e a ave se alonga,
> mas abre um portulano ante meus olhos
> que a teu profundo mar conduzas, Minas,
> Minas além do som. Minas Gerais.

É curioso observar nos versos acima a associação semântica entre os referentes *nuvem* e *som*, mediante os quais o eu lírico apela ao "Espírito de Minas" que permaneça presente.

O sujeito poético viaja nas telas da memória, como metáfora incorporada nas teias que atravessam todo o poema, em um entrelaçamento e superposições de imagens diversas, por meio das quais se constrói a tessitura poética. "Prece de mineiro no Rio" é uma grande metáfora que transcorre na intersecção entre memória, tempo, *durée* e a cidade do Rio de Janeiro. O arcabouço desta abordagem se revela na grande metáfora do Ser – o mistério do Homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metáfora, como recurso discursivo, é um instrumento catalisador de expressividade e de elaboração estético-criativa, não somente na linguagem "extraordinária", a linguagem poética, mas, também como parte da linguagem ordinária, ou seja, está presente no pensamento e nas ações cotidianas da linguagem, em todos os momentos, sendo intrínseca no aparato cognitivo humano. A metáfora é analogia e paroxismo; constrói e reconstrói a realidade e se caracteriza sob diferentes expresses e conceitos, como designação e persuasão. Vela, desvela e "revela"; aclara ou encobre enigmas da língua e do discurso. Instiga o sujeito a pensar. Filtra os sentidos, agrega. É persuasão, designação, contudo, "mata a designação pura". Conforma objetividade e subjetividade. É ponto de partida e ponto de chegada. É vida na e pela linguagem. Joga com a cognição. Estrutura. É força motriz que instaura as ações humanas. "Elabora um pensar a mais", como afirma Ricoeur, em *Metáfora Viva* (2000). Enfim, a metáfora, em sua natureza ubíqua, apresenta o caráter dialético, como paradoxo ou como síntese, ou ainda, como forma de apresentação do discurso especulativo, ou seja, como valor conceitual.

Por fim, as categorias metafóricas apresentam aos leitores, inicialmente, uma forma de trilhar, ainda que incipientemente, nos estudos da metáfora, posto que podem propiciar, efetivamente, um modo de apreensão e interpretação dos enunciados e expressões metafóricos, fazendo-o, mediante a metáfora, um modo de reflexão do ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*: conforme as disposições do autor. 1. ed., 3 imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. (Volume Único)

AQUINO, Tomás de; ALIGHIERI, Dante et al. *Seleção de textos*. (trad. João Luís Baraúna et al.). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. [trad. Antonio Pinto de Carvalho]. Rio de Janeiro: Edições de Ouro [19±]

_____. *Categorias*. [Trad. Edson Bini]. São Paulo: EDIPRO, 2011.

AZEVEDO, Domingos de. *Grande dicionário de Domingos de Azevedo Francês/Português*. Lisboa: Livraria Bertand, S. A. R. L., 1978.

CASSIRER, Ernest. *A filosofia das formas simbólicas*. [Trad. Marion Fleischer]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CÍCERO. *A amizade*. [Trad. Luiz Feracine]. São Paulo: Escala, [19±].

COÊLHO, Joaquim Francisco. *Terra e família na poesia de Carlos Drummond de Andrade*. Belém, Pará: Editora Universidade Federal do Pará, 1973.

CRUZ, Juan. *O êxtase da intimidade*: ontologia do amor humano em Tomás de Aquino. [Trad. Carlos Nougué]. Rio de Janeiro: Sétimo selo, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. 14. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 9. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

KONDER, Leandro. *Sobre o amor*. São Paulo: Boitempo, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáfora da vida cotidiana*. [coord. da trad. Mara Sophia Zanotto]. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LOPES, Edward. *Metáfora*: da retórica à semiótica. 2. ed. São Paulo: Atual, 1987.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi; FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes et al. (Org.). *Cognição e linguística*: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 326 p.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

PLATÃO. *O banquete ou Do Amor*. [trad. J. Cavalcante de Souza]. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

RIEDEL, Dirce Côrtes. *Tempo e metáfora em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. [Trad. Dion Davi Macedo]. São Paulo: Loyola, 2000.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Drummond*: o *gauche* no tempo. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina, 2002.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: Ensaios sobre a crítica da Cultura. [trad. Alípio Correia de F. Neto]. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2001.

GRACILIANO RAMOS: FORMA GRETADA

Mariana Conde Moraes Arcuri (PPGLV / UFRJ – Capes)

Em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, temos uma situação narrativa personativa, não ativa. Embora o romance seja narrado na terceira pessoa, o narrador narra do ponto de vista dos personagens – e assim se configura como o típico narrador graciliânico. A narrativa personativa do romance é uma psiconarrativa, pois não se foca em ações, mas adapta o enredo trágico ao se estruturar como um drama de emoções, de paixões, e ao privilegiar o psíquico dos personagens, e singularizando-se pelos cortes constantes devidos às interrupções nos pontos de vista do narrador.

Na situação narrativa personativa cada personagem é concebido como um todo, misto de mente e corpo. O narrador, portanto, fica encarregado de transmitir suas reações sensoriais e psíquicas/mentais – os pensamentos do personagem. O evento narrado reflete-se na percepção sensorial do personagem, no processo chamado de *refletorização*, termo criado por Henry James. A fim de assumir a personalidade dos personagens, o narrador se despersonaliza e passa a operar apenas por transições, saltando de voz em voz, com palavras de fora. Ao se despersonalizar, o narrador torna-se um instrumento de *personas* alheias, adotando máscaras narrativas e, por conseguinte, outras personalidades.

Essa parceria entre narrador e personagem é característica da situação narrativa personativa, que concretiza a passagem do monólogo de palco, expressão do drama (com uso da representação direta, sem intervenções nem mediações por parte do dramaturgo), para a narrativa (em que ocorre uma dupla mediação, feita pelo narrador e pelos personagens). A estrutura personativa constrói-se a partir de duas vertentes: a refletorização (da ordem do sensorial) e o monólogo narrado (relativo ao mental). Este último é específico da ficção narrativa, e se desenvolve para transmitir ao leitor o diálogo interior silencioso do personagem consigo próprio. O discurso tácito do personagem que irrompe no monólogo narrado encaixa-se no acesso direto a seus pensamentos.

O acoplamento estrutural do narrador e refletor gera uma dupla mediação narrativa, o que afasta totalmente a literatura de Graciliano da escrita mimética, que apenas reproduz costumes e se insere numa esfera de criação muito mais histórica que ficcional.

Em Graciliano Ramos, a estrutura narrativa se alicerça na dialética típica da ficção, desdobrada em consciência (vinculada ao narrador) e experiência (ligada ao refletor). Com o estabelecimento de uma situação narrativa personativa não há separação entre interior e exterior (o chamado "correlato objetivo" proposto por T. S. Eliot, amplamente utilizado no *Inferno* de Dante, por exemplo, em que imagens trevosas refletem as sombras do interior dos personagens); no caso específico *de Vidas secas*, se a terra é seca, a vida também o é, e vice-versa. Logo, a narração efetuada pelo narrador não se esgota como mera descrição – embora muitas vezes seja forte a aparência descritiva. Pelo contrário, ela traz sempre embutida a visão dos personagens, traduz sua percepção sensorial, numa refletorização constante (o personagem refletor – ou focalizador – alude à condição dramática daquele que se encontra no centro da luz). Cristaliza-se assim uma harmonia total entre homem e mundo, em que o primeiro é o elemento dentro do segundo, e o segundo é o elemento fora do primeiro.

A estrutura narrativa associada à elaboração de imagens refletoras do interior dos personagens filia-se diretamente às narrativas poéticas, que se fartam de palavras em imagens, não de ações e conceitos. A relação isomórfica entre plano da expressão e plano do conteúdo encontra livre curso no discurso poético – seja em verso ou em prosa –, e em *Vidas secas* não é diferente: a linguagem empregada acompanha as gretas do ambiente circundante, da vida. Segundo a crítica Luciana Stegagno-Picchio, "[...] Graciliano Ramos é seco, enxuto, essencializado, machadiano na construção geométrica da narrativa e do período, na escolha do vocábulo, na rejeição do adjetivo qualificativo" (STEGAGNO-PICCHIO, 2004).

A secura da expressão, a economia do estilo e a justeza da forma – que não raro remetem à poesia do verso cabralino – erigem-se como pilares da poesia da prosa graciliânica e traduzem à perfeição a escassez material dos pobres e a aridez espiritual dos ricos. Não à toa, João Cabral muito sugestivamente intitulou um de seus poemas mais famosos e celebrados "Graciliano Ramos", em que sublinha a acoplagem cabal havida entre o falar e o como falar. Vale a pena transcrever o poema:

> Falo somente com o que falo:
> com as mesmas vinte palavras
> girando ao redor do sol
> que as limpa do que não é faca:
>
> de toda uma crosta viscosa,
> resto de janta abaianada,

que fica na lâmina e cega
seu gosto da cicatriz clara.

***
Falo somente por quem falo:
por quem existe nesses climas
condicionados pelo sol,
pelo gavião e outras rapinas:

e onde estão os solos inertes
de tantas condições caatinga
em que só sabe cultivar
o que é sinônimo de míngua.

***
Falo somente do que falo:
do seco e de suas paisagens,
Nordestes, debaixo de um sol
ali do mais quente vinagre:

que reduz tudo ao espinhaço,
cresta o simplesmente folhagem,
folha prolixa, folharada,
onde possa esconder-se na fraude.
***
Falo somente para quem falo:
quem padece sono de morto
e precisa um despertador
acre, como o sol sobre o olho:

que é quando o sol é estridente,
a contrapelo, imperioso,
e bate nas pálpebras como
se bate numa porta a socos.
(MELO NETO, 1979)

Em Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, o discurso literário privilegia a expressão do humano. Neles, o discurso sobre o sertão "diz" o sertão. Não há, aqui, a subutilização da forma, que faz com que grande parte das obras "de literatura" não seja literária. É crucial eleger a palavra, própria do discurso literário, ao contrário do tema, que não possui a autonomia e a soberania da primeira. Como afirma Bosi,

> Hoje a pesquisa estrutural tem confirmado com a precisão das suas análises o que a crítica mais atenta sempre vira na linguagem de Graciliano: a poupança verbal; a preferência dada aos nomes de coisas e, em consequência, o parco uso do adjetivo; a sintaxe clássica [...]. [A modernidade de Graciliano Ramos] vem da sua opção pelo maior grau possível de despojamento, pela sua recusa sistemática de intrusões pitorescas, chulas ou piegas [...]. (BOSI, 2006)

No romance graciliânico, avultam as duas vertentes específicas do discurso literário ficcional correspondentes ao procedimento intrínseco à poesia do verso e da prosa: a refletorização (expressão do corpo) e o monólogo narrado (manifestação da mente). Ambas dão conta da integralidade do ser humano e possibilitam um conhecimento largo da natureza humana. Ao buscar a junção dos contrários assim estabelecidos pelo pensamento grego divisionista, a unidade, a integração entre imanência e transcendência, o discurso literário distancia-se do dualismo psicofísico. Congregando ciências, saberes e elementos vários, a forma propriamente literária é social, palavra autoconsciente, produz conteúdo incessantemente e uma denúncia infinitamente mais contundente que a de outros discursos, pois sobrepuja como uma agudíssima expressão do universo humano.

A denúncia que traspassa toda a ficção de Graciliano Ramos é sobre a devoração, o esmagamento do outro, a imposição da vontade, e em *Angústia* esse aspecto de anulação do outro se aguça imensamente. O romance é do princípio ao fim perpassado pela questão do poder; aqui, a "supremacia" da razão irremediavelmente finda por sucumbir à "vontade de potência" característica da natureza humana. Explorando possibilidades estruturais da narrativa e a vontade de poder claramente expressa no humanitismo proposto por Quincas Borba, Graciliano liga-se vigorosamente a Machado. O humanitismo machadiano encontra expressão máxima em Graciliano no romance *Caetés* (não por acaso o nome da tribo indígena canibal que comeu o bispo Sardinha), em que a devoração do outro se transforma em uma antropofagia social generalizada.

Na filosofia da prevalência do interesse do mais forte (em que o que importa é vencer a qualquer custo), o predador (dominante) mantém uma relação intercambiável com a presa (dominado) – posto que o ponto de vista depende de quem vê, do lugar ocupado na sociedade –, numa reprodução *ad infinitum* do comportamento exploratório, do ritual persecutório tipicamente humano. Em *Angústia*, o que parece ser um romance de ciúme (assim como ocorre em São Bernardo) revela-se na verdade uma encenação narrativa de um fenômeno compulsório, da decomposição de um todo em partes, que depois não mais se coadunam.

No romance, o tema da angústia materializa-se como própria linguagem por meio de monólogos, num processo semelhante ao ocorrido em *Hamlet*. Logo, a forma da narrativa é a forma mesma da existência angustiada; a experiência fragmentada é fruto de uma vivência

asfixiada, fraturada, retalhada – o conteúdo é angustiado, a palavra também. O sentimento experimentado por Luís da Silva é fruto de um conflito que ele trava consigo mesmo ao se desdobrar num duplo especular que pergunta e responde, acusa e defende, raciocina e delira. Ao enforcar Julião Tavares, Luís da Silva também se sufoca, mata a si mesmo; a asfixia mostra-se igualmente na relação que o protagonista constrói com a figura de Marina.

Aqui, o "homem subterrâneo" dostoievskiano – derivado do sujeito fendido shakespeariano, em que duelam razão e vontade – adquire forma literária a partir do solilóquio. Ao exprimir o discurso interior dos personagens, o solilóquio dá vazão ao bivocalismo da consciência e converte-se num monodiálogo, o diálogo do sujeito em conflito consigo mesmo. Os diálogos entre Luís da Silva e Julião Tavares são permeados pelos solilóquios do primeiro, passando a se descortinar como triálogos em virtude da ausência de travessões e marcas divisórias entre diálogos e solilóquios. Nos triálogos é interessante notar como o solilóquio representa a oposição interna à opinião expressa no discurso presente no diálogo com outrem.

Logo no início do romance, apresenta-se uma situação narrativa de primeira pessoa com perspectiva dual: o narrador ora narra do ponto de vista do personagem/protagonista, ora do seu próprio ponto de vista. Na estrutura romanesca criada por Graciliano Ramos, o uso do discurso tipicamente ficcional mina a importância do tipo de classificação gramatical da narrativa: quer ela seja em primeira ou terceira pessoa, sempre haverá uma dupla mediação do evento narrado.

Em *Angústia*, a narrativa de primeira pessoa serve como autojustificação, pois não só o sentimento de posse é manifestado na narrativa pela ótica do personagem (da ordem do passional, exprime a experiência), como a visão do narrador (detentor de consciência) é afirmativa, funcionando como um reforço racional desse mesmo sentimento. Logo, o narrador é cínico, visto ter consciência crítica do que faz e racionalmente validar e justificar sua postura. Sua autorreflexão é absolutamente diversa daquela exercida pelo machadiano Brás Cubas, em que a consciência crítica serve para negar, reprovar e assolar. Constitui-se, por conseguinte, um distanciamento cínico. Na prosa de Graciliano, mesmo quando narrador e personagem se sobrepõem, existe um distanciamento entre ambos – nunca crítico, mas de análise, e até de reiteração, do momento passado, da experiência vivida. O narrador graciliânico só é perfeitamente acoplado estruturalmente aos personagens quando

se trata de oprimidos. Neste caso, não há ironia, distanciamento, crítica, mas uma consonância plena. Nas palavras de Luciana Stegagno-Picchio,

> A ideologia influi no estilo; que é seco, frio, impessoal, sem o sorriso interno nem o jogo de duplos sentidos que caracteriza Machado de Assis. A referência não é, todavia, gratuita; porque, de todos os narradores nordestinos, Graciliano Ramos é o mais clássico e o mais machadiano. E a sua prosa [...] rejeita os artifícios impressionistas e expressionistas [...]. (STEGAGNO-PICCHIO, 2004)

A palavra graciliânica, seca e implacável, cola-se a um universo ele próprio feroz. Disso faz questão de lembrar-nos, de novo, Luciana Stegagno-Picchio, ao ressaltar sobre Vidas *secas*:

> [...] uma das chaves do livro é justamente a marginalidade linguística de Fabiano, que falava por exclamações, onomatopeias e "admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas". (STEGAGNO-PICCHIO, 2004)

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1994].

MELO NETO, João Cabral de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: Record, 2003 [1936].

_____. *Caetés*. Rio de Janeiro: Record, 2003 [1933].

_____. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 2003 [1934].

_____ *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1977 [1938].

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004 [1997].

DO NORMAL AO NORMATIVO: OS DEMONSTRATIVOS NA TRADUÇÃO

Rafaela Moreira dos Santos (mestranda, UnB/POSTRAD)

INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por importantes contribuições nos estudos linguísticos, dentre elas o reconhecimento da língua como um fato social, inserida num contexto social e cultural do qual não se dissocia. Estas descobertas ensejaram muitas pesquisas e, consequentemente, o surgimento da *sociolinguística* como subárea da linguística. Nesse contexto, os estudos sociolinguísticos têm sido cada vez mais utilizados nas análises linguísticas, e vêm inovando as pesquisas em outras áreas, "multiplicando suas abordagens e seus terrenos". (CALVET, 2002, p. 12).

Ao relacionar língua e contexto social, Bortoni-Ricardo explica a necessidade da abordagem sociolinguística na tradução:

> O estudo das línguas não pode ser dissociado do contexto do comportamento social das comunidades que as usam. Tanto os componentes funcionais quanto os interacionais condicionam a estrutura linguística. Nesse sentido, a teoria sociolinguística ao pressupor a relação dialética entre forma linguística e a função definida no contexto social, sob as normas linguísticas regentes, pode prestar grande contribuição à tradução (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 112).

No final do século XX, surgiram as primeiras aplicações da sociolinguística aos estudos de tradução, as pesquisas se concentravam na sociolinguística variacionista e na sua implicação na noção de equivalência na tradução. Porém, hoje, uma nova abordagem tem se delineado no campo da tradução: a busca pelo entendimento do processo de normatização na produção do texto final traduzido, como incidem as representações da norma linguística no processo tradutório através da análise das várias etapas de retextualização do texto traduzido (do tradutor ao mercado consumidor) e quais as consequências delas na atividade tradutória.

Poucas são as abordagens que descrevem e avaliam as consequências dos aspectos sociolinguísticos do ato de traduzir. As interferências individuais no texto por meio das representações de *norma* devem ser analisadas, pois não só contribuem para uma nova visão da tradução, como também enriquecem a discussão sociolinguística contemporânea.

A tradução geralmente não é reconhecida e apresentada como uma atividade social que está inserida numa linha de produção textual com diferentes agentes trabalhando, submetida a etapas de avaliação e interferências na elaboração do texto final traduzido. De forma muito superficial, ainda hoje se enxerga a tradução como uma atividade solitária, e o tradutor, sujeito solitário que dialoga consigo mesmo em suas escolhas, o que contribui para perpetuar a invisibilidade da atividade tradutória.

Em contrapartida a esta visão desatualizada, esse artigo visa não só a explanação do processo de *normatização* na tradução, mas também apresentá-la como uma atividade socializada, desenvolvida no âmbito das relações interpessoais, sociais, econômicas e culturais. Ela não pode ser estudada sem levar em conta o seu vínculo social. Esse é um dos motivos por que a tradução como atividade linguística e social tem que ser pensada à luz dos princípios sociolinguísticos.

Para a execução desta abordagem, primeiro foi feita a análise linguística contrastiva do *corpus* na tradução "inicial" (T1) e na tradução final publicada (T2), por meio da coleta de dados de ocorrências dos demonstrativos nos dois textos, transferidos para as respectivas tabelas T1 e T2, especificando o número de ocorrências de cada um, para, por fim, compor um quadro final estatístico com o percentual de ocorrências e demonstrar a substituição quase sistemática do *este* para *esse* em 80% dos casos.

Antes de conhecermos o processo de normatização do texto traduzido, precisamos compreender a discussão em torno do conceito de norma linguística aplicado à tradução.

1. *NORMA* LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO

Não temos por objetivo trazer à tona o conceito exato de norma linguística, mas desvendar, na medida do possível, o significado que ela assume na tradução. Partimos do pressuposto de que a noção de *norma* se bifurca entre o campo da normalidade e o da normatividade. O primeiro se refere aos usos habituais da língua; já o segundo, às idealizações prescritivas para sua padronização. Porém, a língua enquanto entidade heterogênea é composta por variedades que estão submetidas às suas próprias normas. Estas são dotadas de organização e valoração social (de acordo com os grupos) que proporcionam o prestígio ou, na maioria dos casos, a estigmatização social.

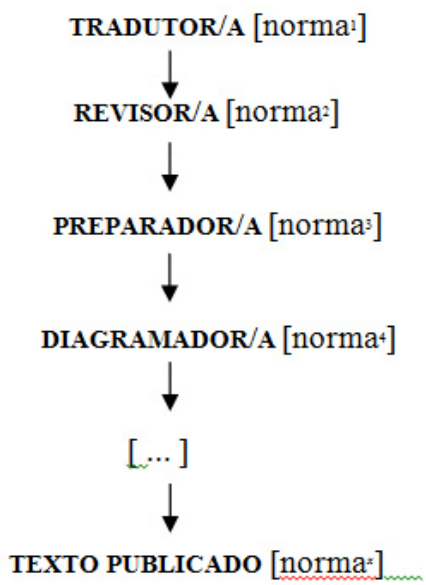
Nesse sentido, definir o termo *norma* seria o mesmo que limitá-lo a uma única aplicação, o que não permitiria a sua análise em processo, pois, quando se fala em processo de normatização, subentende-se que os fenômenos em ocorrência estão oscilando na perspectiva do normal e do normativo. Portanto, trabalharemos o conceito de *norma* sob esses dois aspectos.

Embora as discussões sobre norma, nos estudos sociolinguísticos clássicos, estejam centradas na comunidade de fala, é na escrita que elas se materializam. O processo de tradução é um rico acervo para pesquisar a sistematicidade de variações linguísticas, tendo em vista as várias normas incidentes na consecução do texto final traduzido.

No caso da tradução, a representação das normas se entrelaça: o tradutor enquanto criador do texto se distancia dele ao entregá-lo à editora, na qual os agentes normatizantes (revisores, preparadores, diagramadores, *copydesk* etc.) fazem interferências com suas respectivas representações de *norma*, mudando indistintamente os demonstrativos do sistema ternário. Por causa da insegurança linguística e da busca pela escolha mais "correta", o processo de normatização dos pronomes configura-se frequentemente, também, como fenômeno de *hipercorreção*.

Os agentes *normatizantes*, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua "boa", acabam "acertando demais" e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa (BAGNO, 2012, p. 949). Prezam por uma forma mais "correta" de escrever que não leva em conta as prescrições tradicionais sobre o uso dos demonstrativos. E mesmo a tradição normativa relativiza os usos "corretos" dos demonstrativos, de modo que os agentes normatizantes querem ser mais "realistas do que o rei".

O texto traduzido passa por vários processos de retextualização, aos quais nem o tradutor, nem o público leitor e sequer o pesquisador tem acesso. É produto de um processo do qual o público só tem acesso ao texto publicado:



Nesta pesquisa, as análises se pautarão nas duas pontas do processo, tendo em vista a dificuldade, mas não a impossibilidade, de se obter as produções das outras etapas.

2. DO *ESTE* PARA *ESSE*: A SUBSTITUIÇÃO QUASE SISTEMÁTICA

Na busca pela compreensão de como as representações de norma de cada agente normatizante se organizam e interferem na configuração final do texto traduzido, tomemos como fonte de exemplos os trechos retirados do livro infantojuvenil publicado recentemente: *Dez anos e nove meses* de Fred Paronuzzi, traduzido por Rita Faleiros, Heitor Melo e Camila Nassif.

Em algumas gramáticas (sejam elas prescritivas ou descritivas) da língua portuguesa, os demonstrativos são apresentados sob uma ótica única: a normativa — para que servem, qual é o uso "adequado" etc. Tendo em vista a importância de conhecer como nossas gramáticas abordam os demonstrativos e para melhor compreender o processo de normatização, trazemos aqui as ponderações sobre eles em diferentes autores e percepções.

Azeredo, na *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, apresenta os demonstrativos em seu sistema ternário clássico e logo define a sua utilidade:

> Os pronomes demonstrativos servem para localizar, em relação às pessoas do discurso, os objetos que entram no conteúdo de nossos enunciados. [...] O enunciador pode situar os objetos em seu próprio âmbito – a primeira pessoa – por meio de *este* e suas flexões; no interlocutor – a segunda pessoa

> – por meio de *esse* e suas flexões; ou no âmbito da não pessoa – a terceira pessoa – por meio de *aquele* e suas flexões. (2010, p. 177)

Após descrever as utilidades dos demonstrativos, ele apresenta a realidade dos usos do Português Brasileiro (PB), afirmando que o sistema ternário clássico é mais teórico do que real, visto que a distinção entre *este/esse*, mesmo na língua escrita formal, só se observa com rigor quando é necessário deixar clara a referência a um objeto situado no âmbito do enunciador (*este*) por oposição ao que se situa no âmbito do interlocutor (*esse*). (AZEREDO, 2010, p. 248).

Embora a situação descrita por ele afirme a distinção na escrita formal, o que se observa neste *corpus* é diferente. Vejamos:

Exemplo 1:

> **(T_1)** Isso acontece com todo mundo, ela disse, menos com Aziz Boudoudou, porque ele é árabe e foram eles que inventaram a matemática. *Neste* caso não chega a ser um mérito...
>
> **(T_2)** Isso acontece com todo mundo, ela disse, menos com Aziz Boudoudou, porque ele é árabe e foram eles que inventaram a matemática. *Nesse* caso não chega a ser um mérito...

De outro modo, mas sem contrapor o discurso anterior, Castilho expõe, em sua *Gramática do português brasileiro*, a realidade dos usos dos demonstrativos na fala, afirmando que o esquema ternário não corresponde ao uso contemporâneo do PB, e mais: está se formando um esquema binário generalizado com a disputa entre o *este/esse*, segundo o que comprovam pesquisas do português falado culto em determinadas localidades brasileiras. (2010, p. 498)

Prevalece o *esse* em detrimento de *este* ou se usa ambos indistintamente. Esta prática pode ser verificada com frequência na escrita tradutória, vejamos:

Exemplo 2:

> **(T_1)** Fecho então os olhos. Meus joelhos e o cobertor desenham uma tenda de índio com apenas um lugar para o celibatário Pele-Vermelha. É preciso avisar ao Grande Chefe antes que *este* carcamano do general Custer9 me tire a pele: S.O.S, como se escreve isso em sinal de fumaça?

> **(T_2)** Fecho então os olhos. Meus joelhos e o cobertor desenham uma espécie de tenda indígena com lugar apenas para o solitário Pele-Vermelha. É preciso avisar ao Grande Chefe antes que *esse* carcamano do general Custer9 me tire a pele: S.O.S, como se escreve isso com sinais de fumaça?

Na tentativa de oferecer uma explicação mais acurada do fenômeno, Bagno, em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*, vai muito além da descrição de usos "adequados" dos demonstrativos. Enquanto as gramáticas citadas se limitam a constatar a frequência do uso do esse em substituição ao este, Bagno se vale de uma análise fonética do fenômeno:

> O grupo *-st-* presente em *este/esta/isto* tende a sofrer assimilação. A sibilante [s] em diversos casos na história da formação da língua, promoveu esse ataque assimilatório à consoante vizinha: *gypsu* → *gesso*; *nostru* → *nosso*; *ipse* → *esse*; *persicu* → *pêssego*; *persona* → pessoa. (2011, p. 793).
>
> É o mesmo processo que ocorre com os demonstrativos *este* → *esse*. E, por isso, os que apresentam *-st-* estão desaparecendo do vernáculo brasileiro. (BAGNO, 2011, p 795).

Vejamos:

Exemplo 3:

> **(T_1)** Ela jogou sobre mim a água de flores do batismo expresso – meu bilhete de trem para o paraíso –, mas no lugar de morrer como previsto, eu ressuscitei para me transformar num milagre da chocadeira. E acontecimento como *este* nos dá o que pensar...
>
> **(T_2)** Ela jogou sobre mim a água de flores do batismo expresso – meu bilhete de trem para o paraíso –, mas no lugar de morrer como previsto, eu ressuscitei para me transformar num milagre da chocadeira. E acontecimento como *esse* nos dá o que pensar...

Exemplo 4:

> **(T_1)** Apesar disso, a nossa professora, a senhorita Pétaz, tranquilizou a mamãe: isso acontece com todo mundo, ela disse, menos com Aziz Boudoudou, porque ele é árabe e foram eles que inventaram a matemática. *Neste* caso não chega a ser um mérito...
>
> **(T_2)** Apesar disso, nossa professora, senhorita Putraque, tranquilizou mamãe: isso acontece com todo mundo, ela disse, menos com Aziz Boudoudou, porque ele é árabe e foram eles que inventaram a matemática. *Nesse* caso, não chega a ser um mérito...

3. TABELAS

A tabela 1 (referente ao T_1) tem por objetivo apresentar o número de ocorrências dos demonstrativos *esse(s)/essa(s)/isso* e *este(s)/esta(s)/isto* na tradução inicial feita pelo tradutor. A tabela 2, por sua vez, apresenta o mesmo, porém, no texto final traduzido (T_2). As tabelas não são compostas pelo sistema ternário completo, mas somente pelos três flexões especificadas. Vejamos:

Tabela 1. Ocorrências na tradução inicial (T_1)

Demonst.	ocorrências	(%)
Esse	41	20,4
Esses	12	6,0
Essa	31	15,4
Essas	17	8,4
Isso	100	49,8
Subtotal	201	

Demonst.	ocorrências	(%)
Este	22	40,7
Estes	04	7,4
Esta	23	42,6
Estas	03	5,6
Isto	02	3,7
Subtotal	54	

Tabela 2. Ocorrências na publicação final da tradução (T_2)

Demonst.	Número de ocorrências	Percentual (%)
Esse	64	28,1
Esses	19	8,3
Essa	23	10,1
Essas	08	3,5
Isso	114	50,0
Subtotal	228	

Demonst.	ocorrências	(%)
Este	04	50,0
Estes	-	-
Esta	03	37,4
Estas	01	12,4
Isto	-	-
Subtotal	08	

Depreende-se da tradução inicial para a final o número de ocorrências de esse aumenta em 28%. E, consequentemente, o número de *este* cai num fator de 18%. O fenômeno se explica pelo fato de que ao levar em conta todas as ocorrências de *este*, percebemos que em mais de 80% das ocorrências ocorre a substituição por *esse*. E, por isso, confirmamos no subtotal uma queda considerável no uso das formas com *-st-*. Verifica-se, então, que existe uma substituição quase sistemática do demonstrativo *este* por *esse*.

4. IMPRESSÕES INICIAIS

No caso específico do livro analisado, os números da tabela 1 (T_1) mostram que os tradutores se deixaram levar por uma tentativa de escrever "certo" mantendo o sistema ternário clássico do português, enquanto os agentes normatizantes da editora foram mais "liberais" ou "brasileiros" ao trocar o *este* para *esse*.

Esta sistemática substituição do *este* para o *esse* contraria a formulação de Nascentes (1965, apud CASTILHO, 2010, p. 498) de que o *este* suplantaria o *esse*, constituindo um sistema binário *este/aquele*. Pois o que acontece é, justamente, o inverso: ocorre uma disputa entre os dois primeiros e o que se comprova é a predominância da forma *esse*.

Embora as gramáticas apresentadas relativizem o uso do *esse* e *este* e enfatizem o fenômeno do uso indiscriminado entre os dois, o que se percebe, nesse trabalho, é a predominância do demonstrativo *esse* na escrita formal. Nesse sentido, verificamos uma representação de norma em T_2 menos normativa do que a dos tradutores. Na análise de outros livros da mesma editora, percebemos o mesmo fenômeno: os agentes normatizantes assumem uma postura mais "realista" substituindo *este* para *esse*.

Uma pesquisa interessante seria confrontar livros publicados por outras editoras para verificar se a representação de norma é diferente do que se viu nesse trabalho (onde foram analisados diferentes livros de uma única editora), porém isso ficaria para outra pesquisa.

Esta é uma pesquisa que contribui para o estudo da variação sociolinguística na escrita monitorada de falantes cultos num campo específico: o da tradução. Na tradutologia, ela incita o desenvolvimento de pesquisas sobre o processo invisível da tradução: do tradutor ao mercado consumidor.

As relações de representação de norma contribuem, também, para o levantamento de questões quanto à atividade do tradutor – a invisibilidade – pois este não se reconhece no próprio texto quando publicado. O tradutor além de invisível tem pouca autoridade sobre seu próprio texto: suas escolhas podem ser modificadas e, muitas vezes, sem que isso lhe seja comunicado previamente.

Os estudos sobre norma linguística e tradução ainda são poucos, mas já se configuram como um novo patamar nas pesquisas sociolinguísticas. E, provavelmente, muito contribuirão para o esclarecimento dos processos de normatização linguística.

REFERÊNCIAS

Azeredo, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Norma linguística, hibridismo e tradução. *Traduzires*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, maio 2012.

CALVET, Jean-Louis. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

PAROUZZINE, Fred. *Dez anos e nove meses*. Trad. Rita Faleiras, Heitor Mello e Camila Nassif. São Paulo: Edições SM, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2011.

CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS EM UM CONTO DE CLARICE

Regina Celia Pereira Werneck de Freitas (UFRJ-UBM)

INTRODUÇÃO

Este trabalho dedica-se à investigação da seleção lexical como mecanismo de construção da subjetividade em "A menor mulher do mundo", de Clarice Lispector.

Sobre este conto, disse Luiz Fernando Veríssimo em uma crônica publicada no segundo caderno de O GLOBO, em julho de 1995: "é o melhor conto que conheço em língua portuguesa".

Esse conto relata a existência de uma mulher de apenas quarenta e cinco centímetros no interior da selva africana e, principalmente, como essa notícia foi recebida pelos leitores que dela tomaram conhecimento.

Para este estudo, a obra foi dividida em três partes: a primeira trata da notícia propriamente dita: como um explorador francês encontrou "A menor mulher do mundo"; na segunda, há a descrição da mulher pelo pesquisador; e a terceira parte, finalmente, mostra como essa notícia foi recebida pela civilização. Essas partes não estão delimitadas por parágrafos. A autora faz interseções entre a descrição e os dois planos de enunciação: a história (ou modo narrativo) e o discurso (ou o comentário).

A opção pelo gênero conto é justificada porque esse se constitui uma síntese e se espera ali encontrar um texto redigido no modo narrativo de organização. O conto, narrativa curta, satisfaz em seu espaço todas as possibilidades da ficção e situa-se como lugar ideal para nele se demarcarem situações vividas pelo ser humano contemporâneo. Pontos de vista, espaço, tempo, personagens e trama unem-se para entretecer uma situação a partir das invenções do (da) contista e, certamente, Clarice Lispector, cuja obra tem um enorme impacto sobre seus leitores, é a escritora brasileira que mais marcas de uma visão existencial de mundo, e as deixa transparecer em sua obra.

Esta escolha foi elaborada com a consciência de que se trata de texto com autoria definida, que representa o ponto de vista do enunciador, de forma que o texto traria eventuais marcas pessoais de enunciação a partir da carga semântica trazida pelas palavras.

Foi privilegiada a autora citada por se tratar de escritora criadora da literatura metafísica brasileira; metafísica no sentido empírico que parte das observações pessoais e filosóficas do próprio ser humano e cuja obra sempre foi reconhecidamente subjetiva, visto que a leitura pelo interior de Clarice pode ser realizada, pode-se dialogar com o texto numa linguagem de intratextualidade. Sua narrativa apresenta um campo de experimentação e suas personagens tentam mostrar a desmontagem do "eu".

A escolha do texto foi feita a partir de várias leituras da obra da escritora.

O método utilizado foi o da leitura, análise, e observação do léxico. Posteriormente, fez-se um levantamento dos itens lexicais – substantivos, adjetivos, e outros recursos linguísticos a serviço da subjetividade. As escolhas são reconhecidamente subjetivas, visto que escolha lexical implica compromisso. O conto não foi apresentado em sua forma convencional e foi pesquisado a partir da edição do livro da autora, citado na referência bibliográfica.

1. SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM

A problemática da subjetividade no discurso tem sido um dos principais temas ao longo dos estudos de linguagem, sob diferentes enfoques. É que a construção da realidade social apóia-se na interpretação e na interação dos sujeitos envolvidos, que visam sempre levar a bom termo o "jogo da linguagem".

Segundo W. Geraldi (apud KOCH, 1992), "a linguagem – é um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo". Sendo assim, a partir dos estudos da linguagem e da ação, podem-se entender os processos de cognição do sujeito e sua relação com seu interlocutor. As estratégias textuais, por seu turno, são interacionais e cognitivas em sentido lato e dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam e que desempenham diferentes funções, tendo em vista a produção de determinados sentidos.

Considerando, como Koch (1994, p. 13), a enunciação um "evento único e jamais repetido de produção do enunciado", os estudiosos da linguagem ratificam as condições de produção – tais como tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais – sendo objetivos visados na interlocução como fatores que constroem o sentido do enunciado, além, é claro, da descrição dos elementos da língua que constituem estes.

A Teoria da Enunciação teve como precursor o filósofo russo Mikhail Bakhtin, que direcionou seus estudos para os aspectos sociais da linguagem. Émile Benveniste, linguista francês, (1998, p. 2), repensa tal teoria e se propõe a estudar a subjetividade na língua: o "aparelho formal da enunciação" e inicia seus trabalhos a partir da observação dos sistemas pronominal e verbal da língua francesa. Este estudioso distingue os pronomes da pessoa, ou interlocutores – *eu, tu, você* (e seus plurais) dos pronomes da não-pessoa (os de terceira pessoa).

Quanto aos tempos verbais, Benveniste (posteriormente Weinrich e Osakabe) fez observações importantes. No plano de enunciação caracterizado como *discurso* há um indivíduo que se assume como o "eu" produtor do discurso, ao mesmo tempo em que designa o outro como "tu", receptor do mesmo. Mas estas posições revelam-se dinâmicas a cada momento. O "eu" torna-se "tu" e vice-versa: as posições se invertem na enunciação instalando-se um grau de reciprocidade entre enunciador e enunciatário. O "aqui" e o "agora" instauram-se em função daquele momento e estabelecem definições de tempo e de espaço.

É identificando-se como pessoa única, pronunciando "eu", que cada um dos locutores se propõe alternadamente como "sujeito", signo único, mas móvel, que pode ser assumido por todo locutor. O "eu" só se reconhece em condição de diálogo, dirigindo-se a um "tu" na própria alocução; em seguida, torna-se um "tu" na alocução do outro que se torna um "eu". E a linguagem só é possível de ser realizada porque há um locutor que se apresenta como sujeito, pois um turno não existe sem o outro. O fundamento linguístico da subjetividade se estabelece numa discussão dialética que não concebe a existência do "eu" sem a presença do "tu", formas linguísticas que indicam a "pessoa". A subjetividade na linguagem demarca, assim, a categoria de pessoa.

Ora, inúmeros são os recursos linguísticos disponíveis para a identificação do sujeito enunciador. De acordo com Koch (1999), citam-se: o uso dos pronomes; os tempos verbais no discurso; o enunciado inicial; o paradigma específico de determinados verbos; os indicadores de modalidade; os de atitude do falante; os índices de avaliação; e os de distanciamento ou adesão do locutor ao seu discurso, ou seja, todos os tipos de "modalizadores" ou marcas linguísticas da enunciação. Dentre os diversos recursos existentes na língua, citam-se ainda, como marcas de subjetividade, o inter-relacionamento

de campos lexicais; a seleção lexical; o uso da argumentação subjetiva; da exclamação e das expressões de valor interjetivo.

Para uma pesquisa que focaliza índices enunciativos, é primordial o exame de como se manifestam no discurso tais elementos formais.

2. FALANDO SOBRE TEXTO, TEXTUALIDADE COESÃO E SELEÇÃO LEXICAL

Sabendo-se que *texto* é "uma unidade linguística comunicativa básica" ou, melhor dizendo, "texto é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal" (VAL, 1991, p. 5), é necessário reconhecer os elementos que fazem com que um "amontoado de palavras" deixe de ser apenas um "amontoado de palavras" para ser um texto. Dá-se a essa ocorrência o nome de *textualidade*, ou seja, "chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma sequência de frases" (id.). Segundo Beaugrande e Dressler (apud VAL, ibid.), sete são os fatores responsáveis pela textualidade em um texto: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Dentre esses, a coerência e coesão constituem o próprio material linguístico do texto. A coerência envolve aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, estabelecendo relação entre os significados no texto, bem como entre esses significados e o mundo dos interlocutores, de forma tal que, num texto coerente, há nexo entre os conceitos. Já a coesão é a expressão linguística da coerência e ocorre quando a decodificação de um fato depende de outro, cada fato pressupõe um outro que será interpretado a partir de seu anterior. Entre os processos coesivos, citam-se a repetição do conteúdo semântico que é determinada, muitas vezes, pela seleção lexical dos *substantivos*, *adjetivos*, *verbos* e *advérbios* terminados em *-mente* e de termos quase sinônimos. Citam-se como exemplos, no texto pesquisado: *pequenez, raça* e *gente*; os adjetivos axiológicos: *madura, menor, mornas*, entre outros; os verbos *vivia, coçou-se*, (a fotografia) coube; os advérbios: *intencionalmente, timidamente*. Recurso de efeito surpreendente é o uso sistemático e inusitado da combinação de um substantivo abstrato caracterizado por um adjetivo de sentido quase antitético, como: árvores *mornas de umidade*; por um instante, no *zumbido de calor*; o *sonso perigo* da África, recurso esse que se repete em toda a narrativa, como se verá na análise dos parágrafos que compõem o texto. Tais itens, aliados a outros recursos, conduzem o leitor à definição do sujeito enunciador. Também a

manutenção temática é garantida muitas vezes pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical, como, no texto, o uso de palavras pertencentes ao mesmo campo significativo: de uma pequenez *surpreendente*, mais *surpreso*, pois, ficou; nas *profundezas* da África Equatorial, pode-se mesmo dizer seu profundo amor; então *mais fundo* ele foi; que dão continuidade e denunciam a presença do "eu" enunciador neste texto.

Nossa percepção sobre a seleção lexical leva-a em conta como um dos mecanismos de coesão textual, portanto construtora da textualidade, mais especificamente, da coerência, sob várias formas. A *seleção lexical*, ainda segundo KOCH (1999, p. 156), "é recurso de grande importância. É através dela que se estabelecem *as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico*, etc. Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos.".

Esta análise observará as colocações de Koch no sentido de comprovar a utilização do material lexical para a definição do sujeito enunciador do conto.

3. FALANDO SOBRE TEXTO E SUBJETIVIDADE

A interação entre o homem e a natureza ou entre o próprio homem e seu semelhante é realizada por meio de símbolos, dentre estes, mais fundamentalmente, a linguagem. Sabe-se que a subjetividade caracteriza a expressão interior e a introduz como fator de interação social. Para isso utiliza-se do texto caracterizado pela tessitura ou rede de relações que revelam uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades linguísticas que o compõem. Segundo Halliday (1973, apud KOCH, 1999) "texto é uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado." Logo, o texto é uma unidade de uso, uma unidade Semântica, portanto unidade de significado.

Partindo-se do princípio de que a subjetividade é inerente ao uso da língua, conclui-se que é atividade imprescindível de toda atividade comunicativa.

Posto isso, proceder-se-á a análise do texto, levando-se em conta as questões já desenvolvidas.

4. ANÁLISE DO TEXTO

No conto "A menor mulher do mundo" podem-se considerar três partes que são vistas sob quatro perspectivas ou enfoques do sujeito da enunciação: a do explorador que vê o

fato pela primeira vez e se surpreende; a do explorador que o descreve para comunidade científica e para os meios de comunicação; a dos leitores que tomam conhecimento do fato através da imprensa, e, ainda, a visão onisciente do narrador que perpassa cada uma das três partes e que, a princípio, por se tratar de terceira pessoa, deveria produzir um efeito de distanciamento. Esse distanciamento, no entanto, sucumbe ante a força das palavras que denunciariam a sanção do narrador frente aos fatos enunciados. O narrador, pretensamente distante e objetivo, insere-se na narrativa mediante a seleção lexical e o uso do discurso indireto livre.

Cada um desses fragmentos corresponde a um dos recortes que compõem as sequências do texto. Na primeira e na segunda parte tem-se a perspectiva do pesquisador. A última revela o ponto de vista da civilização. Relativamente aos espaços de construção da narrativa, têm-se a oposição entre o "lá", ou África Equatorial ou Natureza, e o "aqui", mundo ocidental ou civilização.

4.1. PRIMEIRO FRAGMENTO: O MOMENTO DA DESCOBERTA

Na introdução do conto tem-se a notícia de como um explorador francês encontrou a menor mulher do mundo e qual foi a sua reação diante desse fato. É essencial o desvelo da autora em delimitar o espaço: "Nas profundezas da África Equatorial, no Congo Central, além de florestas e distâncias"; há o cuidado em se descrever o personagem que faz a descoberta: "o explorador francês Marcel Pretre, caçador e homem do mundo"; há a descrição da forma como ele a encontrou: "topou com uma tribo de pigmeus de uma pequenez surpreendente, descobriu realmente os menores pigmeus do mundo, Marcel Pretre defrontou-se com uma mulher de quarenta e cinco centímetros" e, há ainda, a reação deste personagem diante do fato: "surpreso, foi como se o francês tivesse inesperadamente chegado à conclusão última, na certa, apenas por não ser louco, é que sua alma não desvairou nem perdeu os limites.".

"Escura como um macaco", informaria ele à imprensa.

Ao longo desses parágrafos, a autora utiliza-se da escolha lexical como um dos recursos para relatar aos seus leitores a descoberta de um ser único. A escolha lexical justifica-se na natureza do fato que o texto vai gerar, fato este cujo foco, em muitas vezes, é representado por palavras pertencentes a um mesmo campo significativo, sejam elas

substantivos abstratos e adjetivos como em “pigmeus de uma pequenez surpreendente, menor povo, os menores pigmeus do mundo, o menor dos pigmeus do mundo, uma mulher de quarenta e cinco centímetros, a menor mulher do mundo, Pequena Flor, a coisa humana menor que existe; profundezas, mais fundo, abismo; surpreendente, surpreso”. Tais escolhas, entre outras, remetem o leitor à notícia de um fato inédito e conduzem à progressão textual.

O uso dos tempos verbais no pretérito perfeito – “topou, ficou, foi, descobriu, defrontou-se, desvairou, perdeu, apelidou-a, passou, bateu”, entre outros, conduzem o leitor a uma atitude receptiva distensa, mas o conteúdo semântico de tais verbos denota a impressão que essa descoberta causou no explorador: embora “homem do mundo, ficou surpreso”. E ele então se surpreende, reage e a descreve.

Para demarcar a importância da descoberta, a autora se utiliza de adjetivos que caracterizam substantivos abstratos e que criam, em alguns casos, um efeito (pouco comum) quase antitético como em “entre mosquitos e árvores *mornas de umidade*, entre as *folhas ricas* do *verde mais preguiçoso*,... no *zumbido do calor*, classificá-la entre as *realidades reconhecíveis*, os olhos sobre tanta *estranha graça*” – efeito esse que se repete ao longo da narrativa.

Há que se registrar, ainda, nos segmentos que compõem a primeira parte, a precisão do uso que a autora faz dos advérbios e palavras afins que delimitam a localização do fato: “África Equatorial, além de florestas e distâncias, então mais fundo ele foi, Congo Central, entre mosquitos e árvores” e, metaforicamente, “uma caixa dentro de uma caixa, dentro de uma caixa”, sinalizando para o leitor quão distante da civilização ocorreu esta descoberta.

Quanto às impressões que este achamento causou ao explorador, estas são reveladas a partir da identificação do mesmo como “caçador e homem do mundo”, mas que “topou, surpreso, defrontou-se, chegado à conclusão última, apenas por não ser louco, é que sua alma não desvairou nem perdeu os limites”, palavras que remetem ao inusitado de uma notícia como esta, mesmo para um “explorador afortunado, conhecedor e homem do mundo”.

Quem seria esse cientista? Certamente um estudioso acostumado às indagações e buscas da realidade, um investigador das exceções da natureza, um inquiridor dos mistérios

dessa vida, um explorador que já teria feito outros achamentos e, no entanto, embora "explorador afortunado, explorador tão vivido, em vez de sentir curiosidade ou exaltação ou vitória ou espírito científico, sentiu mal-estar?" Por que *Marcel Pretre*, "sentindo necessidade imediata de ordem, e de dar nome ao que existe, apelidou-a de Pequena Flor? E, para conseguir classificá-la entre as realidades reconhecíveis, logo passou a colher dados a seu respeito?" Seria a necessidade de dar nome a tudo que existe e legitimar, por meio da linguagem, esse ser humano que não se reconhece. E, seria ainda a necessidade de dar nome até mesmo aos sentimentos quando se lê: "Esse riso, o explorador não conseguiu classificar.".

"O explorador estava atrapalhado."

A reação de Marcel Pretre fica também delineada nos segmentos:

> Seu coração bateu porque esmeralda nenhuma é tão rara. Nem os ensinamentos dos sábios da Índia são tão raros. Nem o homem mais rico do mundo já pôs os olhos sobre tanta estranha graça. Ali estava uma mulher que a gulodice do mais fino sonho jamais pudera imaginar. Foi então que o explorador disse, timidamente e com uma delicadeza de sentimentos de que sua esposa jamais o julgaria capaz:
> – Você é Pequena Flor.

Quem seria o Marcel Pretre, homem de família, que se utilizou de tanta doçura com Pequena Flor, "uma delicadeza de sentimentos de que sua esposa jamais o julgaria capaz?". Tal descoberta inesperada faz aflorar no ser humano sentimentos os quais nem mesmo ele supõe possuir.

O uso dos adjetivos no grau comparativo: "mais rara que uma esmeralda, mais rara que os ensinamentos...," ou no grau superlativo relativo: "nem o homem mais rico já pôs olhos, o mais fino sono jamais sonhara" comprovam uma avaliação quantitativa do objeto denotado por parte do observador, o que confere subjetividade ao texto. Um cientista, pesquisador, explorador se surpreende e se revela ante tal descoberta.

A oposição a que se referiu na introdução, encontra-se também nos sentimentos do explorador:

> Seu coração bateu; disse timidamente com uma delicadeza de sentimentos; desviou os olhos; ele inflaria de vaidade. Vaidade que diminuiria quando este desinchasse desapontado... Metodicamente o explorador examinou com o olhar. Foi neste instante que o explorador, pela primeira vez desde

> que a conhecera, em vez de sentir curiosidade ou exaltação ou vitória ou espírito científico, o explorador sentiu mal-estar. O explorador tentou sorrir-lhe de volta, sem saber exatamente a que abismo seu sorriso respondia, e então perturbou-se como só um homem de tamanho grande se perturba. Disfarçou ajeitando melhor o chapéu de explorador, corou pudico. Tornou-se uma cor linda, a sua, de um rosa-esverdeado, como a de um limão de madrugada. Ele devia ser azedo. Foi provavelmente ao ajeitar o capacete simbólico que o explorador se chamou à ordem, recuperou com severidade a disciplina de trabalho, e recomeçou a anotar. Aprendera a entender algumas das poucas palavras articuladas da tribo, e a interpretar os sinais. Já conseguia fazer perguntas.
> O explorador estava atrapalhado.
> Marcel Pretre teve vários momentos difíceis consigo mesmo. Mas pelo menos ocupou-se em tomar notas e notas.

O leitor é informado e, pelo uso adequado das palavras, tem certeza de que "O explorador estava atrapalhado." Nem mesmo toda competência, nem toda experiência são suficientes para distanciar o cientista. É impossível ficar indiferente. É impossível ser apenas objetivo.

4.2. SEGUNDO FRAGMENTO: O OLHAR SOBRE O OUTRO

Afinal quem é "A menor mulher do mundo"? Como é e quais são as características físicas deste ser que é "A menor mulher do mundo"? Onde vive "A menor mulher do mundo"?

Segundo Marcel Pretre, ela é

> uma mulher de quarenta e cinco centímetros, madura, negra, calada. 'Escura como um macaco',... e que vivia no topo de uma árvore com seu pequeno concubino... ela estava grávida. O nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados. Parecia um cachorro. Pequena Flor, pequena, grávida, quente.

Onde mora Pequena Flor?

> nos tépidos humores silvestres, que arredondam cedo as frutas e lhe dão uma quase intolerável doçura ao paladar, entre as espessas folhas do Congo Central, entre mosquitos e árvores mornas de umidade, entre as folhas do verde mais preguiçoso, vivia no topo de uma árvore com seu pequeno concubino.

A que raça pertence essa mulher, ser humano ou coisa rara?

> sua raça de gente está aos poucos sendo exterminada. Poucos exemplares humanos restam dessa espécie que, não fosse o sonso perigo da África, seria povo alastrado. Fora doença, infectado hálito de águas, comida deficiente e

> feras rondantes, o grande risco para os escassos Likoualas está nos selvagens Bantos, ameaça que os rodeia em ar silencioso como em madrugada de batalha. Os Bantos os caçam em redes, como fazem com os macacos. E os comem. Assim: caçam-nos em redes e os comem. A racinha de gente, sempre a recuar e a recuar, terminou aquarteirando-se no coração da África... Por defesa estratégica, moram nas árvores mais altas.

Como vivem e o que fazem para sobreviver?

> as mulheres descem para cozinhar milho, moer mandioca e colher verduras; os homens, para caçar. Quando um filho nasce, a liberdade lhe é dada quase que imediatamente. É verdade que muitas vezes a criança não usufruirá por muito tempo dessa liberdade entre as feras.

"Liberdade entre as feras": o que é liberdade para Pequena Flor?

> Pois mesmo a linguagem que a criança aprende é breve e simples, apenas essencial. Os Likoualas usam poucos nomes, chamam as coisas por gestos e sons animais. Como avanço espiritual, têm um tambor. Enquanto dançam ao som do tambor, um machado pequeno fica de guarda contra os Bantos, que virão não se sabe de onde. "Liberdade entre as feras: liberdade é não ser devorada."

As observações de Benveniste a respeito dos tempos dos verbos levam à análise da presença de formas verbais no presente do indicativo – tempo que confere um efeito de aproximação, de subjetividade, fazendo chegar mais perto o leitor da descoberta como em: "está, restam, rodeia, caçam, fazem, comem, moram, descem, nasce, é, aprende, usam, chamam, têm, dançam, fica, não fala, ri, pode, exterminada, estava rindo, estava gozando", e mesmo no gerúndio – forma nominal que exprime uma ação realizada imediatamente antes da indicada na oração principal: "sendo, não estava sendo devorada, não estava sendo comida" e expressões adverbiais que remetem ao tempo presente como "nesse instante, neste momento", são evidências de um texto descritivo, que permite ao leitor um olhar sobre os seres, nomeando-os, localizando-os e conferindo-lhes características que os distinguem dentre os demais. Percebe-se, então, a preocupação descritiva de Clarice, que chega ao ponto alto de sua obra transformando o passado em presente de leitura.

Segundo Orecchionni, "tudo é relativo no uso dos adjetivos" e esses podem ser distintos em duas categorias: objetivos e subjetivos, sendo esses últimos classificáveis em afetivos, avaliativos não axiológicos e avaliativos axiológicos. Adjetivos afetivos enunciam uma característica do objeto e uma reação emocional do falante frente a este objeto e, como supõem um compromisso afetivo do enunciador e sua presença no enunciado, são

enunciativos. Adjetivos avaliativos não axiológicos e avaliativos axiológicos supõem uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto por eles revelada a partir de uma norma interna e outra específica do usuário, por essa razão, são considerados subjetivos.

A presença de adjetivos subjetivos tanto os afetivos: "a linguagem *simples*, avanço *espiritual*, coisa *rara*, *inefável* sensação, o próprio riso *macio*"; quanto os avaliativos não axiológicos: "tamanho *grande*, um filho *mínimo*, *morno*, riso *quente*, *pequena* flor"; ou ainda os avaliativos axiológicos: "mulher *madura*, mulher *calada*, *tépidos* humores, comida *deficiente*, feras *rondantes*, *escassos* Likoualas, linguagem *breve*, *ágil* impulso, folhas *espessas*, objetivo *secreto*, riso *bestial*, riso *delicado*, olhos *escuros*", demarcam a presença do enunciador. Na sequência: "O nariz *chato*, a cara *preta*, os olhos *fundos*, os pés *espalmados*. Parecia um cachorro.", o uso adequado dos adjetivos mostra, com fidelidade, ao leitor a aparência do ser descoberto, mas essa aparência passou antes pelo crivo do enunciador, que julga o ser descoberto, selecionando detalhes que o tocam.

A descrição, neste caso, exerce uma função intratextual, pois está a serviço da narrativa e remete o leitor a um universo estranho à realidade à qual ele já se acostumou. No entanto, essas diferenças acometem-no com tal violência que, ao tomar conhecimento da existência desta criatura, seus sentimentos mais ocultos revelam-se assim como são deflagrados os sentimentos do leitor a partir de sua relação com o outro. Benveniste diz que "há um indivíduo que se assume como o "eu" produtor do discurso ao mesmo tempo em que designa o outro como "tu", receptor do mesmo. Mas estas posições revelam-se dinâmicas a cada momento: o "eu" torna-se "tu" e as posições se invertem": pesquisador e leitor se revelam diante da descrição de Pequena Flor.

O modo descritivo de organização do discurso em Clarice Lispector reforça o seu desejo de denunciar a gravidade da condição humana.

Ainda nessa segunda parte, não se pode ignorar a presença de um outro texto e a intertextualidade se faz presente no fragmento: "... que, para tão curta vida, longo tenha sido o trabalho...", que remete a Camões em: "... se não fora pera tão longo amor tão curta a vida.", versos finais do Soneto de Camões que por sua vez remete ao texto bíblico. Um texto dentro de um texto, dentro de um texto *como uma caixa dentro de uma caixa, dentro de uma caixa*.

4.3. TERCEIRO FRAGMENTO: AS AFLIÇÕES DIANTE DO OUTRO – O ESPELHO

Até agora, a existência de Pequena Flor produzia sentido para o cientista que dela tomou conhecimento e a descreveu. A notícia estava lá, na África Equatorial, na Natureza. Neste terceiro fragmento, a vida d' "A menor mulher do mundo" chega aqui, ao mundo ocidental, à civilização: "A fotografia de Pequena Flor foi publicada no suplemento colorido dos jornais de Domingo, onde coube em tamanho natural".

Lá, Pequena Flor é "um exemplar humano que cozinha, mói, colhe, caça, dança, tem um tambor" e sua raça "seria povo alastrado não fosse o sonso perigo da selva". Lá, Pequena Flor "ria um riso quente e amava aquele pesquisador amarelo e amava muito o anel do pesquisador e amava a bota do pesquisador.".

Aqui, Pequena Flor "parecia um cachorro, tinha tristeza de bicho, era um brinquedo, aquela coisa miúda e indomável, uma coisa rara." Aqui, Pequena Flor "dava aflição".

Se, nas duas partes anteriormente analisadas, a subjetividade do enunciador já se fazia perceber, é na "chamada civilização" que a autora se revela por meio de palavras cuidadosamente escolhidas.

A partir da publicação desta notícia, cuja importância fica demonstrada pelo uso do sintagma "publicada no suplemento colorido" e reforçada pela expressão "coube em tamanho natural", a "chamada civilização" não pode mais ignorar a existência de Pequena Flor. E as pessoas "civilizadas e normais" se revelam: em cada apartamento, identifica-se um "eu" leitor em oposição a um "outro" narrador: sem leitores, o que será do autor? Estabelece-se, assim, um jogo de linguagem e se entende o processo de cognição do sujeito com o seu interlocutor. O narrador onisciente denuncia o seu julgamento, faz a sua sanção quanto ao comportamento da civilização.

Em cada moradia há um "eu" que se instaura e se revela.

Se "num apartamento, uma mulher não quis olhar uma segunda vez *porque me dá aflição*", a utilização do discurso direto, reproduz a fala do enunciador e lhe dá veracidade.

Já:

> Em outro apartamento, uma senhora teve tal *perversa ternura* pela pequenez da mulher africana que – sendo tão melhor prevenir que remediar – jamais se deveria deixar Pequena Flor sozinha com a ternura da senhora. Quem sabe a que *escuridão de amor* pode chegar o carinho. A senhora

> passou um dia perturbada, dir-se-ia tomada pela saudade. Aliás era primavera, uma *bondade perigosa* estava no ar. O uso de sintagmas nominais formados por um substantivo abstrato caracterizado por um adjetivo de sentido quase antitético demonstra a confusão de sentimentos que são provocados pela tomada de consciência da vida de Pequena Flor.

Enquanto isso "Em outra casa uma menina de cinco anos de idade... ... fonte deste primeiro medo do *amor tirano*... ... levou a sentir com uma *vaguidão* que só anos e anos depois, por motivos bem diferentes, havia de se *concretizar em pensamento* – levou-a a sentir, numa primeira sabedoria..." É através da seleção lexical que se verifica o determinismo de uma menina já se projetando para o futuro e o léxico aponta, também por intermédio da utilização do adjunto adverbial "anos e anos depois", que "a desgraça não tem limites". Ainda uma vez, o uso do substantivo abstrato mais um adjetivo de sentido oposto denuncia o íntimo do enunciador. Neste parágrafo, o uso do substantivo abstrato "vaguidão" – qualidade do que é vago, vazio, inconstante, errante, confuso – se opõe ao significado do infinitivo "concretizar" – tornar possível, reiterando a confusão de sentimentos provocados pela existência de Pequena Flor. Enquanto isso, "Em outra casa, na sagração da primavera, a moça noiva teve um *êxtase de piedade*." A recorrência do uso já citado – substantivo abstrato mais expressão de valor adjetivo com sentido contraposto – fortalece e persuade o leitor sobre o impacto desta notícia. Neste mesmo fragmento, a presença de diminutivos – "retratinho, coitadinha, tristinha," denota a pseudossuperioridade de quem a descreve, numa tentativa – quem sabe – de se fazer superior. Mas, em seguida, vem o reforço: "é tristeza de bicho, não é tristeza humana." E quem o disse foi a mãe, "dura e derrotada e orgulhosa." A oposição natureza *versus* civilização se faz evidente e o uso de adjetivos tão incisivos: "dura e derrotada", e tão frontais: "orgulhosa", unidos pela conjunção coordenativa aditiva *e*, indicam a soma de recursos de que a autora se utiliza para demarcar a subjetividade do enunciador em face desta personagem.

"Foi em outra casa que um menino *esperto* teve uma idéia *esperta*": a repetição do adjetivo reforça a "superioridade" da chamada civilização. A mesma civilização que faz deste ser humano *um brinquedo*: "a gente então *brincava* tanto com ela!".

Em qual moradia se encontra o próximo "eu"? "A mãe dele estava nesse instante enrolando os cabelos *em frente ao espelho* – que espelho? a imagem, a representação, ou o reflexo? – do banheiro, e lembrou-se do que uma cozinheira lhe contara do tempo do

orfanato. Não tendo boneca com que *brincar*, e a maternidade já pulsando terrível no coração das órfãs, as meninas sabidas haviam escondido da freira a morte de uma das garotas. Guardaram o cadáver num armário até a freira sair, e *brincaram* com a menina morta (a mesma civilização que faz deste ser humano um brinquedo), deram-lhe banhos e comidinhas, puseram-na de castigo somente para depois poder beijá-la, consolando-a. Disso a mãe se lembrou no banheiro, e abaixou as mãos pensas, cheias de grampos. E considerou a *cruel necessidade de amar*. Considerou *a malignidade de nosso desejo de ser feliz*. Considerou a *ferocidade* com que queremos *brincar*. E o número de vezes em que *mataremos por amor*. Então *olhou para o filho esperto como se olhasse para um perigoso estranho*. E teve horror da própria alma que, mais que seu corpo, havia engendrado aquele ser apto à vida e à felicidade, – como se isso fosse um desastre. Assim olhou ela, com muita atenção e um *orgulho inconfortável*, aquele menino que já estava sem os dois dentes da frente, *dentes caindo para nascer o que melhor morde*." Para se referir à civilização, a autora além de se utilizar do recurso antitético já analisado, escolhe itens lexicais com carga semântica relativa ao que é selvagem como: *cruel, malignidade, ferocidade, mataremos, perigoso*. A oposição natureza e cultura é clara: o adjetivo *feroz*, o substantivo *ferocidade* e palavras semelhantes são atribuídas aos civilizados e não aos selvagens. A autora refere-se repetidamente à *evolução, a evolução se fazendo, dentes caindo para nascer o que melhor morde*. Quem morde quem? A oposição entre natureza e cultura aponta "milênios" separando Pequena Flor da civilização – esta se revestindo de disfarces, roupas novas, informações em jornal, do modo de amar, da subjetividade feroz e que, para garantir a felicidade, é capaz de absurdos. "Vou comprar um terno novo para ele", resolveu olhando-o absorta. *Obstinadamente* enfeitava o filho desdentado com roupas finas, *obstinadamente* queria-o bem limpo, como se limpeza desse ênfase a uma superficialidade tranquilizadora, *obstinadamente* aperfeiçoando o lado cortês da beleza. *Obstinadamente* afastando-se, e afastando-o, de alguma coisa que devia ser "escura como um macaco". A repetição do advérbio *obstinadamente* – de modo firme, relutante, teimoso, inflexível – utilizado com efeito de gradação: *Obstinadamente* enfeitava... *obstinadamente* queria-o bem limpo... *obstinadamente* aperfeiçoando ... *Obstinadamente* afastando... sugere ao leitor que pode aplacar-se a consciência, cuidando-se da aparência. E afastar-se de alguma coisa que devia ser "escura como um macaco", a sua realidade escura, sombria misteriosa.

“Então, olhando para o espelho” – novamente o espelho – a imagem, a representação, ou o reflexo – Ou o outro “eu” – “a mãe sorriu intencionalmente fina e polida” o aspecto exterior tentando se sobrepor ao caráter, mais uma vez o disfarce da aparência, “colocando, entre aquele seu rosto de linhas abstratas e a cara crua de Pequena Flor, a distância insuperável de milênios.” A tomada de consciência da existência de Pequena Flor desencadeara o que já houvera: “Mas, com anos de prática, sabia que este seria um Domingo em que teria de disfarçar de si mesma a ansiedade, o sonho, e milênios perdidos.”.

E “Em outra casa, junto a uma parede, deram-se ao trabalho alvoroçado de calcular com fita métrica os quarenta e cinco centímetros de Pequena Flor. E foi aí mesmo que, em delícia, se espantaram: ela era ainda menor que o mais agudo da imaginação inventaria.” Como imaginar um ser humano com essas proporções? Não seria “uma coisa rara”, um objeto? Um objeto de desejo? “No coração de cada membro da família nasceu, nostálgico, o desejo de ter para si aquela coisa miúda e indomável, aquela coisa salva de ser comida, aquela fonte permanente de caridade. A alma ávida da família queria devotar-se. E, mesmo, quem já não desejou possuir um ser humano só para si? O que, é verdade, nem sempre seria cômodo, há horas em que não se quer ter sentimentos:” – há horas em que não se quer olhar para si – “Aposto que se ela morasse aqui terminava em briga – disse o pai sentado na poltrona, virando definitivamente” – e encerrando sua participação nessa cena – “a página do jornal. – Nessa casa tudo termina em briga.

– Você, José, sempre pessimista – disse a mãe.

– A senhora já pensou, mamãe, de que tamanho será o nenenzinho dela? – disse ardente a filha mais velha de treze anos.

O pai mexeu-se atrás do jornal.”. Nada mais ele tinha a dizer.

“– Deve ser o bebê preto menor do mundo – respondeu a mãe, derretendo-se de gosto. – Imagine só ela servindo a mesa aqui em casa! E de barriguinha grande!

– Chega dessas conversas! – engrolou o pai.

– Você há de convir – disse a mãe inesperadamente ofendida – que se trata de uma coisa rara.” Coisa rara, nesta casa, Pequena Flor é uma coisa. “Você é que é insensível.”

Na chamada civilização, “Há um velho equívoco sobre a palavra amor, e, se muitos filhos nascem desse equívoco”, – o filho mínimo que Pequena Flor esperava seria também

um equívoco? A autora se utiliza, repetidamente, de uma palavra que sugere – engano, interpretação ambígua, mais de um significado – e que consiste em dar sentidos diferentes a uma palavra dentro de um mesmo raciocínio, revelando a complexidade do ser humano – "tantos outros perderam o único instante de nascer apenas por causa de uma suscetibilidade que exige que seja de mim, de mim!" – o uso repetido do pronome pessoal oblíquo de primeira pessoa enfatiza a subjetividade – "que se goste, e não de meu dinheiro. Mas na umidade da floresta não há desses *refinamentos cruéis*, e amor é não ser comido, amor é achar bonita uma bota, amor é gostar da cor rara de um homem que não é negro, amor é rir de amor a um anel que brilha". Lá tudo é tão mais simples e verdadeiro.

"Pois olhe – declarou de repente uma velha fechando o jornal com decisão – palavra que significa ato ou efeito de decidir(-se); resolução, determinação, deliberação; mas também, sentença, julgamento; – pois olhe, eu só lhe digo uma coisa: Deus sabe o que faz."

"fechando o jornal com decisão" – como se isso aquietasse a consciência de cada "eu" presente em cada residência da chamada civilização. Deus sabe o que faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu ao longo deste trabalho foi comprovar o desempenho de itens lexicais e de outros recursos linguísticos a serviço da subjetividade no conto "A menor mulher do mundo", de Clarice Lispector. Foi feito um levantamento de substantivos, adjetivos, verbos (talvez advérbios) e de outros recursos coesivos e sua utilização para a definição do sujeito enunciador.

Após análise cuidadosa, o que se comprovou foi a importância da escolha lexical para construir a textualidade. A seleção lexical não constitui a subjetividade em si, mas atua como auxiliar na construção do cenário em que se elabora e se fundamenta a definição do sujeito enunciador. Logo, teve presença marcante neste conto em que se revela a subjetividade do enunciador e – por que não o dizer? – também a do enunciatário.

Verificou-se, igualmente, quão imensas são as possibilidades de se enveredar pelos caminhos propostos pelas teorias da enunciação como campo do saber.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994.

BOSI, Alfredo (Org.). *O conto contemporâneo brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística geral*. v. 1. São Paulo: Pontes, 1998.

CARRETER, Fernando Lázaro; LARA, Cecília de. *Manual de explicação de textos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lexikon Informática, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. Argumentação e linguagem. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ORECCHIONI, Catherine Kerbrat. *La Enunciacin de la subjetividad en el lenguaje*. 3. ed. Buenos Aires: Edicial (version castellana de Gladys Anfora y Emma Gregores).

VAL, Maria das Graças da Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GT04 – DIÁLOGOS ENTRE AS LITERATURAS CONTEMPORÂNEAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES LINGUÍSTICAS E/OU ESTÉTICAS

Coordenação: Cláudia Amorim (UERJ)

SERTÃO: DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA TRÁGICA À REDENÇÃO NEOPLATÔNICA

Sebastião Lindoberg da Silva Campos (FSBRJ)

INTRODUÇÃO

Em certo momento Sérgio Buarque de Holanda definiu de forma concisa e inequívoca o espírito do povo brasileiro. Recorrendo à análise histórica dos princípios de formação da cultura nacional, ele afirma que o português "se prende a um realismo fundamental, que renuncia a transfigurar a realidade por meio de imaginações delirantes; que aceita a vida, em suma, como a vida é, sem ilusões, sem impaciências, sem malícia e, muitas vezes, sem alegria" (apud FISCHER, 2008, p. 15). A ligação forte do homem com a natureza, não apenas no processo histórico, mas, sobretudo no processo literário, é tema constante. Desde os escritos acerca do descobrimento criou-se o que Carvalho (1998) classifica de razão edênica.

> A visão paradisíaca da terra começou com os primeiros europeus que nela puseram o pé. Ela está presente já na carta de Caminha. Logo depois, em 1503, Américo Vespúcio, na carta que ficou conhecida como *Mundus novus*, dirigida a Francesco de Medici, declara que, a existir o paraíso terreal, não estaria longe das terras que viu. (CARVALHO, 1998)

O pesquisador continua, ainda, demonstrando a farta literatura edênica:

> [...] o Pe. Simão de Vasconcelos [...] afirma estar diante de um 'espanto da natureza' e não hesita em dizer que 'poderíamos fazer comparações ou semelhança de alguma parte sua com aquele paraíso da terra em que Deus nosso senhor, como em jardim, pôs o nosso pai Adam'. Sem dúvida, diz o entusiasmado jesuíta, a terra brasílica era superior aos Campos Elísios. (CARVALHO, 1998)

Percebe-se que a temática naturalista acompanhou a literatura e dela fez parte durante toda trajetória literária brasileira, mudando vez ou outra a perspectiva, ora redentora, ora satânica. Daí depreende-se um aspecto importante na literatura nacional: a ausência de uma ontologia fundamental na constituição da essência brasileira. Esta, porém, quando escassamente aparece está intimamente ligada, ou mesmo subordinada, à natureza. Frei Manoel Calado (apud MELLO), religioso português, quando da invasão holandesa ao território brasileiro, afirma que o paraíso terreal, no qual o Brasil se constituía, foi vítima dos erros cometidos pelos homens que aqui viviam, uma clara subordinação do homem às vicissitudes divinas:

> Quem se houvesse achado [em terras brasilianas] [...] antes que os holandeses a ocupassem, e a tornasse a ver depois que nela entraram os holandeses e a renderam, sem muito parafusar em breve alcançaria que havia sobre ela caído a vara da justiça divina, à instância dos pecados em que estava enlodada. (MELLO, 2010, p. 55).

Pe. Antônio Vieira (apud MELLO), no *Sermão décimo segundo*, colabora com essa perspectiva:

> [...] e que por meio destas armas e fogo a terra que dantes era um jardim de delícias ficará a solidão de um deserto. [...] um formoso e ameníssimo jardim, o mais agradável à vista. Assim a achou o holandês quando entrou nela, [...] e depois dele como está? [...] um deserto, uma solidão, uma ruína confusa sem semelhança do que era antes [...]. (MELLO, 1986, p. 257)

FIM DA RAZÃO EDÊNICA

Embora Carvalho (1998) afirme que foi construída "uma tradição, um imaginário coletivo, em torno do motivo edênico" e que este tenha "criado raízes profundas [...] que sobrevive até hoje" é preciso salientar que a razão edênica sofreu diversos abalos. O próprio autor lembra que

> Manuel Fernandes Tomás atacara o clima e a gente do Brasil para desqualificar país como sede da monarquia. Dissera, repetindo Aristóteles, que o país, por estar na zona tórrida, tinha clima ardente e pouco sadio. Só os africanos podiam suportar, e isto por tempo limitado, os 'dardejantes raios de uma zona abrasadora'. Além disso, continuava, a população do país estava reduzida 'a umas poucas hordas de negrinhos pescados na Costa d'África'. O país é 'selvagem, inculto, e terra de macacos, dos pretos e das serpentes'. (CARVALHO, 1998)

Essa acusação faz parte do momento histórico da presença da Família Real no Brasil, fato que inflamou as divergências entre a Coroa e a colônia: "mas sua natureza conjuntural lhes deu vida efêmera" (CARVALHO, 1998). Menos efêmero foi o recebimento das teorias científicas provenientes da Europa.

A virada dos séculos XIX-XX, no Brasil, trouxe consigo mudanças significativas na estrutura literária. O advento do cientificismo ganha *status* de supremacia no que concerne à busca da nacionalidade, uma proposta oposta ao período literário anterior. Arauto inquestionável desse evento, Euclides da Cunha se destaca no contexto com a publicação d'Os Sertões, obra que traz impressa a marca de uma nova concepção de mundo. O estudo da variação semântica do vocábulo *sertão* torna-se importante, a partir deste ponto, na medida em que se reconhece a

utilização do seu uso de acordo com interesses socioculturais. Se, no processo literário, o uso do termo *sertão* fora escasso e seu significado girasse em torno do seu uso primevo – região distante das povoações ou das terras cultivadas (FERREIRA, 2009) – a partir da publicação d'*Os Sertões* percebe-se que o significado do termo em questão passa a flutuar sob o magma de seu significante de acordo com o contexto em questão.

A visão edênica da terra, como paraíso terreal, não ocorre mais em Euclides. Defensor ferrenho do recém-instalado regime governamental, República, o autor estrutura uma nova visão acerca do interior brasileiro. Embora a temática da terra esteja presente, até mesmo em Euclides, a configuração dada ao sertão como espaço geográfico é outro. Ele convida o leitor a conhecer, então, o interior do Brasil:

> Estiram-se então planuras vastas. Galgando-os pelos taludes, que as soerguem dando-lhes a aparência exata de tabuleiros suspensos, topam-se, a centenas de metros, extensas áreas ampliando-se, boleadas, pelos quadrantes, uma prolongação indefinida, de mares. É a paragem formosíssima dos campos gerais, expandida em chapadões ondulantes – grandes tablados onde campeia a sociedade rude dos vaqueiros... Atravessamo-la. [...] e o observador que seguindo este itinerário deixa as paragens em se revezam, em contraste belíssimo, a amplitude de gerais e o fastígio das montanhas, ao atingir aquele ponto estaca surpreendido... (CUNHA, 2005, p. 33)

A narrativa do sertão como "terra ignota" contrapõe-se à primeira visão de paraíso terreal proposta pelos descobridores. As antíteses são justificáveis. O advento das grandes navegações, que culminaram com as colonizações das terras ameríndias pelos europeus, tinha por base o pensamento iluminista que há tempos aflorava no Velho Continente. As descobertas de terras cuja organização social era tida como primitiva configurava-se como "dádiva divina", visto que grandes nomes do pensamento europeu já haviam perpetuado nos livros tal perspectiva. Desde a inauguração da terra perfeita com Thomas More – Utopia – à famosa civilização de Eldorado presente na obra do filósofo Voltaire.

A fundamentação ideológica que norteia a ação de Euclides baseia-se na aplicação irrestrita das teorias científicas. Tal determinação nasce da necessidade da construção de um novo cerne para nacionalidade. O processo de rejeição do Romantismo, que até então "tinha uma missão: a constituição e a recuperação da pátria" (BRIZUELA, 2012, p. 43) – ideal, portanto, para o empreendimento da gênese nacional – alcança seu ápice com o advento da República, esta, calcada, portanto, no positivismo comtiano e na criação de inúmeros institutos de ordem científica.

A própria narrativa euclidiana transparece tal escolha. A descrição minuciosa do espaço geográfico, e como se verá mais à frente, a descrição do homem baseado numa linguagem estritamente psicobiológica são traços da rejeição do subjetivismo romântico e crepúsculo de uma metafísica transcendente.

> A vegetação em roda transmuda-se, copiando estas alternativas com a precisão de um decalque. [...] terra ignota, paragem sinistra e desolada, subtraindo-se a uma travessia torturante [e] dias torturantes; a atmosfera asfixiante; o empedramento do solo; a nudez da flora; e nas ocasiões em que os estios se ligam sem a intermitência das chuvas – o espasmo assombrador da seca. (CUNHA, 2005, p. 63)

Todavia, Sant'Ana (s.d.) salienta que "a palavra 'sertão' tem inicialmente no livro, portanto, uma acepção menos detalhada e, como consequência, mais abrangente, significando interior, em oposição a litoral", e adverte que

> na medida em que a narrativa progride, aproximando o foco narrativo dos acontecimentos no arraial de Canudos, [...] Euclides da Cunha fica chocado com o que vê: os mesmos erros repetidos em todas as expedições [e] a brutalidade inerente ao ser humano. (SANT'ANA, s.d.)

O eixo do significado de *sertão* desloca-se então de uma perspectiva apenas de análise científica para debater a relação homem-terra. Inaugura-se, pois, uma antropologia filosófica em termos materialistas. Luiz Costa Lima (1997, p. 101) afirma que "para Euclides, a ciência é a inegável detentora do conhecimento superior. Sua supremacia decorre de ser o meio privilegiado para compreensão aferidora dos fatos, causas e determinações". Sevcenko (apud SANT'ANA) corrobora para essa perspectiva ao concluir que *n'Os Sertões*, o autor utiliza "uma linguagem altamente coerente com o conteúdo transmitido, na medida em que procurava evidenciar uma dignidade superior da cultura científica e filosófica e revelar sua capacidade de perceber erros e injustiças".

Essa visão mergulhada no cientificismo e comprometida com a exclusão de qualquer teoria que fosse contrária a essa perspectiva, eram, para Euclides, rechaçadas. A manifestação religiosa é tida, por exemplo, como atraso mental.

> Insulado, deste modo no país, que o não conhece, em luta aberta com o meio [...], é o homem primitivo, audacioso e forte, mas ao mesmo tempo crédulo, deixando-se facilmente arrebatar pelas superstições mais absurdas. [...] o homem dos sertões mais do que qualquer outro, está em função imediata da terra. (CUNHA, 2005, p. 126)

Se há uma incongruência entre as teorias e os fatos, essa se dá menos pelos fenômenos que o comprometimento e fidelidade a um pensamento proposto por Euclides.

O sertão como símbolo de atraso não é exclusividade euclidiana. O diplomata brasileiro Joaquim Nabuco já narrara o que se encontrava numa viagem para o interior do Brasil.

> É desolador o quadro que se oferece às vistas do viajante que percorre o interior da província, e mais precária é sua posição nos municípios de serra abaixo, onde a fertilidade primitiva do solo já se esgotou e a incúria deixou que os férteis vales se transformassem em lagoas profundas que intoxicam todos aqueles que delas se avizinham. Os infelizes habitantes do campo, sem direção, sem apoio, sem exemplos, não fazem parte da comunhão social. [...] Quem vai embarcado a Nazaré e para em Jaguaripe e Maragogipinho, ou vai pela estrada de ferro a Alagoinhas, e além, vê que a escravidão, ainda mesmo vivificada e alentada pelo vapor e pela locomotiva, é em si um princípio de morte inevitável mais ou menos lenta. (NABUCO, 2011, p. 32)

Fundamento, portanto, para a afirmação de Euclides, baseado em teorias cientificistas.

> A instabilidade [das sub-raças sertanejas] de complexos de fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada às vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização. [...] o jagunço destemeroso, o tabaréu ingênuo e o caipira simplório serão em breve tipos relegados às tradições evanescentes, ou extintas. (CUNHA, 2005, p. 27)

O espanto evidenciado em Euclides, ao longo da composição de sua obra, dá-se pela questão da não aceitação de "que o mundo a cercá-lo existe apenas como representação" (SCHOPENHAUER, 2012, p. 43), isto é, "tão-somente em relação a outrem, aquele que representa, ou seja, ele mesmo" (Ibid. p. 43). A afirmação do escritor fluminense de que o "homem dos sertões mais do que qualquer outro está em função imediata da terra" possui contornos diametralmente opostos em Luiz Gonzaga. Se o autor d'*Os Sertões* vê com desprezo essa relação homem-terra e do homem com a religiosidade, para o poeta pernambucano isto é inato ao sertanejo e a simbiose entre os dois elementos é um fato já comum, como evidenciado nas estrofes de *Algodão*[1]:

[1] As músicas *Algodão*, *Asa Branca* e *A Volta da Asa Branca* são de autoria de Luiz Gonzaga em parceria com Zé Dantas (*Algodão*, *A Volta da Asa Branca*) e Humberto Teixeira (*Asa Branca*). As demais são de autoria exclusiva de Patativa do Assaré (*Triste partida*), Catulo da Paixão Cearense (*Luar do sertão*), Nelson Barbalho e Joaquim Augusto (*Sertão sofredor*), e Jurandyr da Feira (*Terra, vida e esperança*).

> Bate a enxada no chão
> Limpa o pé de algodão
> Pois pra vencer a batalha,
> É preciso ser forte, robusto, valente ou nascer no sertão.

Embora a terra configure-se como sinônimo de castigo como se evidencia em "Asa branca": "Quando 'oiei' a terra ardendo/Qual a fogueira de São João/Eu perguntei a Deus do céu, ai/Por que tamanha judiação". A fuga incondicional, como demonstrado em "Triste Partida", só se dá devido à necessidade de sobrevivência e apenas em última instância o abandono da terra se efetiva, não sendo, porém, possível apagar o desejo de retorno:

> Mas nada de chuva /Tá tudo sem jeito /Lhe foge do peito /O resto da fé /Agora pensando /Ele segue outra tria /Chamando a famia /Começa a dizer /Meu Deus, meu Deus /Eu vendo meu burro /Meu jegue e o cavalo /Nóis vamo a São Paulo /Viver ou morrer

No entanto, a incompreensão da forte ligação com a terra é constante. A idealidade do mundo, em Gonzaga, não transcende numa busca ascética, o inverso é fato. A idealidade do mundo encontra-se na própria imanência, assim o demonstram as estrofes de *Luar do Sertão*.

> Não há, ó gente, ó não
> Luar como esse do sertão
> Não há, ó gente, ó não
> Luar como esse do sertão
> Oh! que saudade do luar da minha terra
> Lá na terra branquejando folhas secas pelo chão
> Este luar cá da cidade tão escuro
> Não tem aquela saudade do luar lá do sertão

E o sonho idílico, em "A volta da Asa Branca", se realiza com a manifestação divina simbolizada pela chuva.

> Já faz três noites /Que pro norte relampeia /A asa branca /Ouvindo o ronco do trovão /Já bateu asas /E voltou pro meu sertão /Ai, ai eu vou me embora /Vou cuidar da prantação /A seca fez eu desertar da minha terra /Mas felizmente Deus agora se alembrou /De mandar chuva /Pr'esse sertão sofredor /Sertão das muié séria /Dos homes trabaiador.

Todavia, Gonzaga e Euclides convergem-se no momento que a cobrança é necessária. Em "Sertão sofredor" o poeta pernambucano denuncia:

> Cantando: Quero falar /Do meu sertão /Meu sertãozinho /Desprezado como o que /Peço a atenção /De toda gente /Prá minha terra /Terra do meu bem

> querer /Matéria-prima /Tudo temos de primeira, sim /Valor humano /Gente honesta e ordeira também /O que nos falta então /É uma ajuda leal /Do grande chefe /Do governo Federal /Pois é...

Euclides (apud LIMA) conclui que o progresso, levado adiante pelas armas da República,

> não se reduza como até hoje às bordas alteadas dos planaltos e à estreita faixa de uma costa desmedida. Tudo quanto fizermos fora deste traçado será vão ou efêmero. Será o eterno tatear entre as miragens de um progresso falaz e duvidoso, até agora medido pelos *stocks* das sacas de café, pelas levas de imigrantes e por umas combinações políticas que ninguém entende. (LIMA, 1997, p. 41)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se para Euclides a construção de um cerne da nacionalidade passa, obrigatoriamente, pelos nossos "rudes patrícios", tal perspectiva não isenta das idiossincrasias cometidas em relação às diversas teorias cientificistas por ele aplicadas na composição d'*Os Sertões*. Pelo contrário, a tarefa empreendida pelo correspondente de guerra do jornal *Estado de S. Paulo* só ganha os contornos de contradição entre o erro histórico da Campanha de Canudos – e consequente denúncia do descaso social e político – e a valentia admirável dos sertanejos, devido à experiência vivida no teatro de operações. Como bem salientou Lima (1997), para encarar o sertanejo como essência do nacionalismo, diante da discussão das tipologias raciais que formavam o *corpus* social brasileiro, Euclides precisou "manter a transcendência na imanência" (LIMA, 1997, p. 46). O autor continua:

> Como conceber a ideia de 'essência nacional' se não no círculo da transcendência? [...] Destacar portanto esse alcance significa perguntar: que significa tomar um núcleo mítico para uma empresa que se pretendia cientificamente orientada? A importância da pergunta está no deslocamento a que se aponta: considerar mítico ou transcendente o núcleo essencialista d'Os Sertões supõe a descrença no projeto enquanto cientifico que o sustentara. (LIMA, 1997, p. 49).

Se se concordar com a assertiva de Luiz Costa Lima, chega-se à seguinte conclusão: a antropologia filosófica em Euclides é trágica porque falha em seu projeto estritamente científico no que concerne à rejeição metafísica da explicação da vida humana, e mais trágica, pois perpetua a afirmação de que "no Brasil o indivíduo sempre foi letra morta" (SCHWARCZ, 1993, p. 188), seja isso entendido no campo ontológico ou mesmo social. O espanto, portanto, que Euclides sofre com a experiência da guerra o leva constantemente a

se surpreender com o abalo que suas teorias sofrem com o crivo da experiência. Sertão, na verdade, transforma-se nos múltiplos sertões, são termos distintos, mas que se complementam no campo da denúncia do abandono humano.

Para Euclides e Gonzaga a redenção humana ganha contornos parecidos. O sertão configura-se terreno-comum da denúncia do descaso social. Para o primeiro a "campanha lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime". (CUNHA, 2005, p. 28)

Menos explícito, mas não menos contundente que Euclides, o compositor pernambucano traz sua denúncia em tom idílico do sonho sertanejo. A gama semântica do termo *sertão*, prioritariamente, em Gonzaga varia entre dois eixos: desolação e esperança. A idealidade platônica, portanto, não transcende o materialismo humano, do contrário seria uma busca ascética, ou mesmo utópica, de um novo Eldorado voltairiano. Nas suas composições também há uma transcendência imanente que se configura na oposição de duas canções: "Asa Branca" e "A volta da Asa Branca". O canto nostálgico e lírico com o qual o sertanejo lembra do sertão assemelha-se à "Canção do exílio" de Gonçalves Dias. A relação do homem com o solo é algo que o cientificismo de Euclides não compreendia, fato inverso do que ocorre em Gonzaga: "Triste partida", "Luar do sertão", "Crepúsculo sertanejo" são exemplos da configuração do termo sertão como terra desejada, e mesmo em "Terra, vida e esperança" seja reconhecida a tragédia humana no sertão, o último elemento da caixa de Pandora ressurge nas palavras:

> Estou em guerra com a fome/Ser sertanejo, senhor/É fazer do fraco forte/Carregar azar ou sorte/Comparar vida com morte/É nascer nesse sertão/A batalha está acabando/Já vejo relampear/Abro o curral da miséria/E deixo a fome passar/O que eu sinto, meu senhor/Não me queixo de ninguém/O que falta aqui é chuva/Mas eu sei que um dia vem/Vai ter tudo de fartura/Prá quem teve hoje quem não tem.

E a síntese entre Euclides e Gonzaga se plenifica na poeticidade, ao rechaçar o que o cientificismo não explica, Euclides reconhece: "e o sertão é um paraíso..." (CUNHA, 2005, p. 61). Mas, de fato, o ponto de convergência entre os dois autores está no reconhecimento de que a massa dos excluídos provincianos, a horda peregrina dos sertões nordestinos que à frente caminhava contra a fome, seca e desolação, uma quadro, talvez, apocalíptico, ou uma Jerusalém terrestre esperando o messias ou o rei encoberto, ganhou espaço. Mostrou ao

Brasil sua face riscada, cabe aceitá-la como imprescindível à sua beleza, ou mais uma vez como em outras tantas, tentar insanamente apagá-la, maquiá-la e ser um eterno Sísifo, nunca finda sua tarefa.

REFERÊNCIAS

BRIZUELA, Natalia. *Fotografia e Império*: paisagens para um Brasil moderno. Trad. Marcos Bagno; apresentação de Flora Süssekind. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Instituto Moreira Salles, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004>. Acesso em: 18 ago. 2012.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Coordenação: Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: EdPositivo, 2009.

FISCHER, Luis Augusto. *Literatura brasileira*: modos de usar. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LIMA, Luiz Costa. *Terra Ignota*: a construção de *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MELLO, Evaldo Cabral de. *O Brasil holandês (1630-1654)*. São Paulo: Penguin Classics, 2010.

NABUCO, Joaquim. *Que é abolicionismo?*. Seleção de Evaldo Cabral de Mello. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2011.

SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. Terra Ignota: os sentidos da palavra 'sertão' em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/l3_3.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, 1º tomo. Tradução, apresentação, notas e índice de Jair Barbosa. São Paulo: EdUNESP, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GT05 – ESTILÍSTICA E DISCURSO
Coordenação: Claudio Cezar Henriques (UERJ e UNESA)

COMPARAÇÃO ESTILÍSTICA E DISCURSIVA ENTRE DITOS DOS GAÚCHOS E DOS ÍTALO-GAÚCHOS

Carmen Maria Faggion (UCS)

INTRODUÇÃO

O Projeto Vox 3, da Universidade de Caxias do Sul, estuda a língua e a cultura dos descendentes de italianos na Região de Colonização Italiana do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Uma das influências culturais mais fortes nessa região é a da cultura do gaúcho, o habitante típico desse estado.

Dentro desse projeto, o presente estudo tem por objetivo descrever e analisar ditos gaúchos, comparando-os em seguida a ditos ou provérbios italianos. Serão estudados os ditos gaúchos já publicados (FISHER; ABREU, 2004). Os provérbios italianos serão analisados a partir de trabalhos já publicados (FROSI, 1996; FILIPPON, 2004).

Para a análise, seguir-se-ão orientações já clássicas em Estilística, especialmente sobre comparações, noções de estilística e discurso, tais como apresentadas por Henriques (2011), bem como sua noção de símile, e estudos sobre o riso.

Este trabalho não contempla estudos nem parâmetros da paremiologia, visto que se ocupa apenas dos aspectos discursivos referentes ao riso e à estrutura das comparações.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

A imigração italiana no Rio Grande do Sul teve início em 1875. Como os imigrantes foram aleatoriamente colocados, em ordem de chegada, havia, segundo Frosi et Mioranza, (1983, p. 112-114) diferentes dialetos em uso, todos provenientes do Norte da Itália (da Lombardia, do Vêneto, do Trentino Alto-Ádige e de Friuli Venécia-Júlia). Necessidades comunicativas acabaram determinando a emergência de um supradialeto, ou *koiné* (FROSI e MIORANZA, 2009, p. 70), também chamado *vêneto sul-rio-grandense*, *vêneto sul-brasileiro e talian*. Hoje quase restrito às regiões rurais, o talian é falado sobretudo por pessoas de mais idade. A língua majoritária, o português, sendo a língua de educação, a língua oficial, a do trabalho e das comunicações, e estando associada a culturas industriais e urbanas, é também a língua de prestígio (v. FROSI, FAGGION e DAL CORNO, 2010).

A cultura original italiana sobrevive, forte, nos domínios da vida em família, da culinária, dos valores ligados à convivência familiar. Desde os primeiros anos da colonização, no entanto, houve contatos com os *tropeiros*, os condutores dos grandes rebanhos bovinos que, vindos de São Paulo, enfrentavam duras condições de caminhos e um trabalho árduo para entregar os rebanhos. Ao longo do tempo, contribuíram para disseminar culturas e transmitir valores, e contribuíram também para a construção da figura do gaúcho.

Hoje, o gaúcho é a marca maior de identidade do Rio Grande do Sul. Há Centros de Tradições Gaúchas (CTG's) em muitas cidades da Região de Colonização Italiana, a partir de 1950, e também nas de Colonização Alemã. Chimarrão e churrasco fazem parte da tradição e da vivência das famílias de qualquer origem, tanto de zona urbana como de zona rural. Com os CTG's, todos podem tomar parte dessa cultura, através das danças e das músicas, dos poemas que exaltam a coragem, e das histórias antigas que evocam um passado glorioso. Enfim, uma cultura com tradições e vivências diferentes.

2. CONCEITO DE COMPARAÇÃO

A comparação exprime a semelhança ou identidade de uma dada característica, utilizando os nexos comparativos *como*, *tal qual*, *mais... que*, *menos... que*, *feito*, *que nem*. Segundo Henriques (2011, p. 136), "a figura de linguagem que representa essa possibilidade expressiva de comparar ideias por meio de palavras é o símile".

A comparação exprime diretamente a ligação entre as duas realidades comparadas. Estabelece, portanto, uma analogia entre ambas as realidades a partir de uma qualidade comum. Alguns usam os dois vocábulos como sinônimos, mas, conforme o conceitua Henriques (2011, p. 136), o símile abrange a comparação:

> SÍMILE (abrangendo a comparação): enquanto a comparação requer apenas o uso das marcas dos graus de igualdade e desigualdade (como, mais e menos do que), o símile ocorre quando essa comparação é associativa, ou seja, quando o cotejo entre as duas partes aproxima dois campos conceituais a princípio independentes e emprega a conjunção «como» (ou equivalentes: tal qual, assim como, do mesmo modo que). (HENRIQUES, 2011, p. 136)

Mesmo reconhecendo a pertinência (e a complexidade) da distinção entre ambos, este texto mantém o uso da palavra *comparação* para designar os ditos que a comportam, embora sem dúvida ocorrerão muitos casos que podem ser identificados como símiles.

Na comparação, os dois termos comparados aparecem geralmente como extremos, enquanto a qualidade comum aparece imediatamente antes do nexo comparativo.

A qualidade comum, portanto, aparece sempre. Mas com frequência a comparação apresenta também uma conotação, irônica ou risível.

Essa conotação, mencionada no caso das comparações dos gaúchos, é sempre risível. E isso nos leva a rever uma característica importante do riso.

3. O RISO

A humanidade ri, e não só de alegria.

Segundo Minois (2003, p. 22), nos mitos gregos, os deuses riem. No panteão helênico, diz o autor, o riso é um atributo de Momo. Expulso do Olimpo, ele zomba de todos. Suas irmãs são Nêmesis (a Vingança), Angústia e Velhice Maldita – e isso quer dizer que o riso está muito próximo de emoções que são muito desagradáveis. Momo se refugia junto a Dionísio, o deus ambíguo. Além de segurar um bastão, símbolo da loucura, Momo usa uma máscara. Minois (Ibid., p. 29) questiona se o riso revela ou mascara a realidade.

Aristóteles já havia observado a ligação que há entre a comédia e tudo que se situa fora da norma, inclusive da norma estética:

> A comédia, como dissemos, é imitação de pessoas inferiores; não, porém, com relação a todo vício, mas sim por ser o cômico uma espécie do feio. A comicidade, com efeito, é um defeito e uma feiura sem dor nem destruição; um exemplo óbvio é a máscara cômica, feia e contorcida, mas sem expressão de dor. (ARISTÓTELES, 1992, p. 23-24)

Verifica-se que a comédia vai contra a norma. O riso subverte, e isso se manifesta nas características exteriores da interpretação e na linguagem empregada.

Propp (1992, p. 46) já havia dito que “O riso é uma arma de destruição: ele destrói a falsa autoridade e a falsa grandeza daqueles que são submetidos ao escárnio”.

Macedo (2000, p. 77) observa que, nas igrejas do período românico, isto é, nas igrejas europeias construídas entre os séculos XI e XIII, nas esculturas do Juízo Final, os demônios riem. “Associado ao plano infernal, o riso ganha automaticamente significado negativo, sendo por isso incluído no rol dos comportamentos desaconselhados” (MACEDO, 2000, p. 77). O riso demoníaco aparecia figurado nos parâmetros do grotesco, com exagero dos

traços do rosto, e a boca aparecia sempre muito aberta. Dessa forma, o demônio, que deveria provocar terror, provocava também o riso. “Talvez encontremos nesse argumento”, diz Macedo (Ibid., p. 87), “a chave para compreender o porquê da figuração do diabo ter provocado duas sensações aparentemente contraditórias, mas perfeitamente conexas: o terror e o cômico”.

Assim sendo, reencontramos, no imaginário cristão da Idade Média, essa característica assustadora e incontrolável do mito grego: Momo segura o bastão da loucura, é irmão de Nêmesis e se refugia junto a Dionísio, deus inquietante e ambíguo (cf. Minois 2003, p. 29). Verifica-se, pois, que o terror e o cômico se ligam, e mascaram a fragilidade da condição humana. Ao mesmo tempo, essa fragilidade se torna suportável: o que me traz medo também me faz rir. O riso, conforme já foi dito, subverte. Essa é a característica que o torna um aliado dos homens na difícil vivência de sua frágil condição.

4. DITOS POPULARES DOS GAÚCHOS

As comparações típicas dos gaúchos constituem ditos populares, pois não possuem a característica educativa dos provérbios. São, portanto, expressões fixas.

Segundo Meyer (2011, p. 1),

> Les proverbes se définissent d'abord par leur forme : ils sont brefs, lapidaires, puis rythmés et dans la plupart des cas, allitérés. En somme, leur forme est musicale, ce qui permet une mémorisation facile. Ce sont ensuite des formes lexicalisées, c’est-à-dire intégrées au langage sous forme de locutions et d'expressions figées. [Em tradução livre: Os provérbios se definem, antes de mais nada, por sua forma: são sucintos, lapidares, e, além disso, são ritmados e, na maior parte dos casos, portam aliterações. Em suma, a forma deles é musical, o que permite fácil memorização. São em seguida formas lexicalizadas, isto é, integradas à linguagem sob forma de locuções e expressões fixas.]

O autor continua:

> Les proverbes ont une dimension culturelle forte, ils interviennent dans des situations de communication comme des référents connus et partagés par les locuteurs d'une même langue. De manière métaphorique, ils expriment la sagesse populaire (souvent conservatrice, parfois contradictoire) et l'expérience quotidienne. Ils illustrent aussi avec couleur une manière de penser un événement, une action, un caractère. (MEYER, 2011, p. 1) [Mais uma vez em tradução livre: Os provérbios têm uma dimensão cultural marcante. Intervêm nas situações de comunicação como referentes conhecidos e compartilhados pelos falantes de uma mesma língua. De forma

> metafórica, exprimem a sabedoria popular (muitas vezes conservadora, às vezes contraditória) e a experiência cotidiana. Ilustram com matizes uma forma de pensar um acontecimento, uma ação, um tipo.]

As comparações dos gaúchos têm essas mesmas características. Transmitem uma visão do mundo, e expressam uma sabedoria às vezes rude (e não politicamente correta) dos habitantes do pampa do Sul do Brasil. Essas comparações são conhecidas e repetidas, e algumas são criadas por escritores que cultivam o humor e o inesperado. Luís Fernando Veríssimo, por exemplo, emprega várias na sua obra *O analista de Bagé*.

Mais que tudo, essas comparações fazem parte de uma cultura comum.

Os ditos apresentados a seguir são transcritos da obra de Fisher; Abreu (2004), indicando-se, depois de cada dito, a página em que se encontra (em FISHER; ABREU, 2004). Foram aleatoriamente escolhidos, mas, de um modo geral, sua estrutura não se afasta da estrutura dos que não estão aqui considerados.

(1) Mais aberto que sorriso de desdentado (p. 9)
(2) Crescer mais que família de rato (p. 12)
(3) Mais desesperado do que pulga em dia de tosa (p. 27)
(4) Com o pé que é um leque (p. 27)
(5) Mais velho que o rascunho da Bíblia (p. 28)
(6) Velho como a palavra pão (p. 28)
(7) Mais velho que dormir deitado (p. 28)
(8) Mais apertado que alpargata de gordo (p. 29)
(9) Mais apertado que rato em guampa (p. 30)
(10) Mais atrasado que risada de surdo (p. 36)
(11) Mais linda que laranja de amostra (p. 42)
(12) Mais curto que coice de porco (p. 45)
(13) Curto como estribo de anão (p. 45)
(14) Mais curto que saia de puta (p. 45)
(15) Mais complicado que dormir de espora (p. 57)
(16) Mais atrapalhado que cego em tiroteio (p. 58)
(17) Mais enrolado que namoro de cobra (p. 58)
(18) Mais atrapalhado que gago em comício (p. 59)
(19) Mais encrencado do que marido sujo de batom (p. 60)
(20) Mais perdido que surdo em bingo (p. 61)
(21) Mais amassado que tomate em fim de feira (p. 79)
(22) Pior que cair do cavalo (p. 88)
(23) Pior que coice de mula (p. 88)
(24) Mais difícil que nadar de poncho (p. 94)
(25) Mais difícil que telefonar para surdo (p. 94)
(26) Mais difícil que parto de porco-espinho (p. 95)
(27) Mais chato que chinelo de gordo (p. 109)
(28) Mais comprido que esperança de pobre (p. 116)
(29) Mais comprido que xingada de gago (p. 116)
(30) Feio que nem diabo chupando limão (p. 122)

(31) Mais faceiro que sapo em banhado (p. 123)
(32) Mais faceiro que cativo alforriado (p. 124)
(33) Mais faceiro que gringo em baile (p. 124)
(34) Firme que nem prego em polenta (p. 129)

O termo comparado, isto é, a primeira palavra de uma comparação, não está nomeado nos ditos acima. Não se diz o que é (ou está) mais enrolado que namoro de cobra, por exemplo, ou mais faceiro que sapo em banhado. Esse primeiro termo da comparação, não nomeado, pertence, na verdade, à situação do discurso.

O segundo termo está presente, fazendo parte do dito que evoca e/ou transmite a tradição, a memória, o imaginário, ou seja, a vida cultural do gaúcho. Compreende-se, portanto, por que os ditos se mantêm tão vivos, e por que sua utilização traz, para a própria situação do discurso, um toque de humor, de riso. É essa vida cultural, a generalidade da cultura, que acaba se inserindo numa situação muito particular. É o próprio senso de humor do falante o responsável pela escolha que trará o riso.

Por exemplo, se se diz de uma conversação que ela é “mais chata que chinelo de gordo” (ver o dito em FISHER; ABREU, 2004, p. 109), o inesperado se apresenta, com a imaginação criando a figura de uma pessoa gorda e seus chinelos; e um elemento abstrato, a conversação, será comparado a uma figura concreta ou passível de figuração. O procedimento contrário também pode ocorrer: se alguém diz, a respeito de um discurso político, ou do sermão pronunciado na igreja, que ele foi “mais comprido que esperança de pobre” (Ibid., 2004, p. 116), compara-se o tempo de um sermão, concreto, a um elemento abstrato (a esperança), acrescentando ao mesmo tempo a ideia de que a esperança de um pobre deverá ser longa, dado que um pobre espera que suas condições de vida se tornem melhores – um processo reconhecidamente longo, na história dos países.

A imaginação é fundamental. Está presente no dito em si, tal como está formulado, e também em sua utilização, na situação do discurso. “Mais difícil que telefonar para surdo” (Ibid., p. 94), “mais difícil que parto de porco-espinho” (Ibid., p. 95) e “mais difícil que nadar de poncho” (Ibid., p. 94) são ditos que, empregados para fazer uma analogia a um problema do cotidiano, causam riso, apresentando dificuldades não só inesperadas, como também muito engraçadas. Não é preciso muita imaginação para comparar uma situação muito desagradável a um diabo. Mas o riso será inevitável quando se imagina um diabo chupando um limão, como no dito “Feio que nem diabo chupando limão” (ibid., p. 122).

Verifica-se, inclusive, a presença de elementos estrangeiros – aliás profundamente ligados à história do Rio Grande do Sul a partir do século XIX. “Mais faceiro que gringo em baile” é um dito que reconhece uma das características do imigrante italiano, sua alegria e sua sociabilidade. Temos que lembrar que a palavra *gringo*, no Rio Grande do Sul, designa “italiano”, e desde muito tempo (v. Dicionário Caldas Aulete, verbete *gringo*, edição de 1954). “Firme que nem prego em polenta” mostra que um prato de culinária estrangeira foi acrescentado à cultura dos gaúchos. E traz, na menção, a ironia.

Observa-se que há “vítimas”, sempre nomeadas como segundo termo da comparação, de uma maneira que não é, de modo algum, politicamente correta. São os gordos, os pobres, os gagos, os surdos, os bêbados, os feios. São muitos os exemplos: “mais comprido que xingada de gago” (FISHER; ABREU, 2004, p. 116), “mais engraçado que gorda botando as calças” (p. 56), “mais contente que mulher feia em baile de máscara” (p. 127).

Por essa análise, verifica-se que o riso é suscitado através do segundo elemento da comparação, sempre imprevisto, e pela circunstância pragmática na qual o dito é empregado. Se é mencionado, a respeito de uma assinatura, que ela é *mais conhecida que parteira de campanha*, aí se introduz o inesperado, o elemento desconcertante, e isso marca a criatividade do falante, por suas escolhas, e provoca o riso.

Percebe-se também que o riso tem, nesse caso, uma função que o acompanha em toda a história humana: o que faz rir não dá medo, ou ajuda a administrá-lo. O cômico ajuda o ser humano a assumir sua condição frágil e incerta, ao mesmo tempo que lhe permite carregar o assim chamado fardo da existência de uma maneira mais agradável. “Mais curto que coice de porco” é um dito que suscita o riso pelo grotesco de se imaginar um porco tentando dar um chute – que seria, com certeza, bem curto. O riso dará ao elemento que causa a comparação, na situação do discurso, um traço desconcertante. Perdem-se as características sérias, e a situação se torna mais leve, ou, se for o caso, menos intimidante.

E isso leva a pensar por que tantas comparações? Qual é o papel delas? Fischer e Abreu observam:

> Algum filósofo já deve ter feito uma longa teoria para explicar a afinidade entre gente campeira – habituada ao trato direto da natureza, pouco afeita às letras – e a frase comparativa. Parece que, para um conceito abstrato fazer sentido, é necessário um termo de comparação concreto, imediato, de observação continuada, íntima [...] (ibid., p. 5)

No entanto, há também, no *corpus* reunido pelos dois autores, comparações em que o abstrato se faz presente, como a esperança de pobre, ou a palavra pão. Há também elementos hipotéticos, imaginados, como o rascunho da Bíblia, um cego no meio de um tiroteio, alguém nadar usando poncho, uma mulher feia num baile de máscaras. É por isso que dizemos que o objetivo é o riso. É o humor que torna a comparação aplicável e, ao mesmo tempo, eficaz. A eficácia da comparação consiste exatamente nisso: ajudar o ser humano a viver sua condição.

Quanto à estrutura sintática de tais ditos, observe-se a ausência de definição: não há artigos ou pronomes adjetivos diante dos substantivos ou adjetivos substantivados. Não se diz “Mais contente que um gordo com sua camiseta”, diz-se “mais contente que gordo de camiseta”. A generalidade fica assegurada. Isso torna a frase aplicável a qualquer circunstância, garantindo sua exequibilidade.

Observe-se também, nessa estrutura sintática, a formulação sentencial inacabada: sempre se inicia o dito pelo nexo comparativo, ficando a oração principal ausente. Forçoso será identificá-la na situação do discurso. De fato, é a situação do discurso que provê o primeiro termo da comparação.

5. OS PROVÉRBIOS DO TALIAN, PRÓPRIOS DOS ÍTALO-GAÚCHOS

Frosi (1996) apresenta os provérbios do dialeto italiano falado no Brasil meridional. A autora registrou 1554 provérbios em sua pesquisa, e sua análise realça a função comunicativa de tais provérbios, que têm por objetivo ensinar, advertir, educar, aconselhar. Frosi (1996, p. 37) assinala que os provérbios se conservaram como formulações linguísticas cristalizadas, e contribuíram para preservar o universo cultural italiano nos inícios da colonização. A autora reforça a grande importância de tais provérbios:

> Eles foram um componente basilar da cultura oral do grupo étnico ítalo-brasileiro, equiparáveis, em certo sentido, por sua importância no uso e na função, às preces, às fórmulas religiosas, às frases e às citações bíblicas. (FROSI, 1996, p. 37)

Hoje, no entanto, ao mesmo tempo que o dialeto italiano perde sua força, tanto quanto a cultura campesina tradicional, os provérbios sofrem restrições de uso. Segundo Frosi (Ibid., p. 40), somente as pessoas de mais idade os utilizam, às vezes sem ter certeza de que são compreendidos pelos mais jovens.

Filippon (2004) estuda a construção da figura feminina nos provérbios do universo dialetal italiano no Rio Grande do Sul. Os provérbios analisados atribuem à figura masculina a força, a condução da casa e da família e voz de autoridade. A figura feminina aparece como fraca e dependente, submetida à autoridade do pai e, mais tarde, à do marido.

Há também ditos comparativos entre os descendentes de italianos: *l'è stupido come 'na taipa* [ele é estúpido como um muro de pedras], *più longo que l'an de la fam* [mais comprido que o ano da fome]. As comparações, portanto, estão presentes nas duas culturas, mas são muito mais abundantes nos ditos dos gaúchos.

As comparações dos ditos italianos apresentam, quase sempre, os dois termos. Vejamos alguns exemplos (todos os exemplos são de Frosi, 1996). É preciso esclarecer que a tradução aqui apresentada é livre e tem o objetivo de dar uma ideia do conteúdo do dito. Frosi não só apresenta versões em vários dialetos italianos e em italiano padrão, como também em português. Remeto ao trabalho de Frosi (1996) quem deseja aprofundamento nesses provérbios. Além disso, a autora também interpreta os provérbios à luz da cultura vigente. Sua análise inclusive ressalta as características da mulher enquanto submetida a uma autoridade, quase como uma propriedade (característica bastante desenvolvida na já citada análise de Filippon).

> (35) val pi la prática che la gramática [a prática vale mais que a gramática];
> (36) val pussé na dona brava sensa dota che una rica che non sà nagota [é melhor uma mulher pobre, trabalhadora, que uma mulher rica que não sabe nada];
> (37) tant è ladro quel che roba come quel che ghe tegn la scala [tanto é ladrão quem rouba como quem segura a escada];
> (38) la prima se perdona, la segonda se bastona [na primeira vez que nos fazem alguma coisa, a gente perdoa, na segunda, a gente surra];
> (39) done, s'ciopi e cavai noi se impresta mai [mulher, arma e cavalo, não se emprestam jamais];
> (40) done e boi nei paesi tuoi [mulheres e bois devem ser mantidos nos teus domínios; ou: animais e mulheres, procura-os na tua aldeia];
> (41) de sete ani s'è putei e de setanta s'è 'ncora quei [com sete anos, somos crianças; com setenta, continuamos sendo]

Observa-se que os provérbios dos descendentes de italianos são essencialmente pragmáticos, indicando conselhos práticos para a vida cotidiana. Observa-se também o horizonte fechado dessas vidas, a conduta rigorosa que se preconiza. Não se recomenda amor ao escolher uma esposa, requer-se que ela trabalhe muito. É colocada no mesmo nível

de um animal, ou de uma coisa, e sempre submetida à autoridade de alguém[1]. O pai, ou o marido, devem cuidar de sua propriedade. Há também reflexões sobre o tempo que passa, e a visão da conduta humana é pessimista: aos setenta, ainda somos infantis. Seria possível pensar que se trata de um olhar infantil, de uma maneira pura de ver a vida. No entanto, é possível também pensar que há uma visão de quase inutilidade da vida humana: a pessoa vive muito, e ainda assim sabe muito pouco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há comparações entre os ditos das duas culturas, mas os dos gaúchos são mais ricas, mais engraçadas, mais inesperadas.

As comparações dos descendentes de italianos, como vimos acima, são uma sentença completa, apresentam a oração principal e a comparativa. Apresentam, portanto, os dois termos: há uma reflexão já cristalizada, uma frase. O dito já contém em si o que quer dizer: não há abertura para a situação do discurso. Algo na situação do discurso lembra o dito; e ele é lembrado, trazendo à conversação um elemento pessimista, fechado, em que o rigor do ponto de vista não admite contestação. Uma sabedoria, talvez, mas sem horizontes. A sentença é inapelável.

As comparações dos gaúchos apresentam somente o segundo termo de comparação: o primeiro pertence à situação do discurso. O dito traz à conversação um elemento de proximidade e de alegria. Falante e ouvinte refletirão sobre o discurso, sobre a situação vivenciada, e a comparação provocará riso, trazendo ao discurso um pouco de humor, de absurdo – e muita proximidade entre os falantes, que reconhecerão na aplicação do dito sua própria tradição, seu imaginário, sua maneira de ver o mundo; em uma palavra, sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1992.

FISCHER, Luís Augusto; ABREU, Iuri. *Gauderiadas*: a sabedoria gaúcha em frases definitivas. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

FILIPPON, Maria Cristina. *A construção do perfil psicológico da figura feminina na Região Colonial Italiana através dos provérbios dialetais*. Dissertação (Mestrado)—Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2004.

[1] A análise de Frosi (1996) ressalta essa característica.

FROSI, Vitalina; MIORANZA, Ciro. *Dialetos italianos*. Caxias do Sul: Educs, 1983.

_____. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul*: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. Caxias do Sul: Educs, 2009.

FROSI, Vitalina M.; FAGGION, Carmen M.; DAL CORNO, Giselle O. Mantovani. *Estigma*: cultura e atitudes linguísticas. Caxias do Sul: Educs, 2010.

FROSI, Vitalina M. Provérbios dialetais italianos. *Chronos*, Caxias do Sul, v. 29, n. 1, p. 23-43, jan./jun. 1996.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MACEDO, José Rivair. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. Porto Alegre: UFRGS; São Paulo: UNESP, 2000.

MEYER, Denis C. *Proverbes*. French at HKU – University of Hong Kong. Disponível em: <http://www0.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/proverbes.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

OS ASPECTOS ESTILÍSTICOS NO USO DAS CONJUNÇÕES

Charleston Chaves (doutorando bolsista, CAPES / UERJ)

INTRODUÇÃO

A Estilística pode ser avaliada sendo a forma como o homem deixa suas marcas de personalidade no discurso, o estilo, então, é resultado das escolhas individuais que a *langue* propicia. Saussure, em seus estudos, objetivou avaliar apenas os aspectos linguísticos relativos à *langue*, porque a noção de sistema era o que interessava em sua análise de descrição, uma vez que a *parole* era múltipla, e, justamente por se multifacetada, dava margem a interpretações diversas. O uso – campo da *parole* – é a base para avaliar o estilo e, com isso, Charles Bally, seu discípulo, viu neste aspecto não abordado por Saussure um campo vasto a ser explorado. O uso faz parte das escolhas do indivíduo e propicia uma enorme gama de funções a serem observadas a fim de perceber o estilo.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, como o estilo é justamente resultado da expressividade da linguagem, isso anula o princípio da arbitrariedade do signo defendido por Saussure. Quem questiona o princípio da arbitrariedade é Mattoso Câmara (1977, p. 17-18):

> Aqui, ainda estamos, a bem dizer, numa zona de fronteira em referência à linguagem humana plenamente elaborada. Se a manifestação e o apelo são, entretanto, funções normais dessa linguagem, é fácil perceber que a carga expressiva, estendendo-se a todos os elementos linguísticos, forceja por anular o princípio da arbitrariedade, sob cuja égide eles se constituíram.

Isso é uma demonstração de como o signo linguístico é motivado e não arbitrário, quando se pensa em estilo; pode-se pensar que, estilisticamente, a linguagem se manifesta por conta do caráter expressivo de quem se manifesta, por isso há uma intenção em se dizer algo, além do aspecto comunicativo só existir pensando no outro, ou seja, no receptor, item primordial no quesito interação comunicativa – daí ser resultado das manifestações do apelo. Por isso, Mattoso fala em carga expressiva, pois nenhum discurso é isento e os elementos linguísticos exteriorizam tal fator de não isenção. Caso o texto seja literário, essa motivação do signo torna-se ainda mais evidente, porque a seleção lexical, a organização sintática do discurso, o objetivo de produzir estranhamento, criatividade, inovação, por meio da linguagem, tornam-se mais expressivos.

1. CONECTIVOS EM FUNCIONALIDADE ESTILÍSTICA

O estudo dos conectivos (primordialmente conjunções) tendo como referência uma análise estilística materializa as escolhas lexicais, reforçando essa motivação do signo linguístico e, por isso, evidenciando o estilo como marca discursiva.

Vários textos literários serão utilizados para análise dos recursos estilísticos das conjunções. O gênero escolhido para tal fim é a poesia. O primeiro texto que segue para avaliação é um texto de João Cabral de Melo Neto:

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto – in: *A Educação pela Pedra*)

No conhecido texto de João Cabral, o autor faz uso do polissíndeto com a conjunção *E* aditiva a fim de estilisticamente promover um aspecto semântico interessante no texto: o encadeamento das ações dos galos para conseguir refletir o valor de união entre os cantares dos animais. Logo de início, Cabral usa o adjetivo *sozinho* para que se justifique mais à frente a necessidade de união com os outros galos: "um galo sozinho não tece a manhã". É importante notar que o verbo *tecer* também é essencial na estratégia de elaboração estilística do texto, conferindo a necessidade de união por meio de um tecido textual que é argamassado pelo uso da conjunção E, que, pouco a pouco, une os galos. No texto, quando se menciona o trecho "para que a manhã, desde uma teia tênue, / se vá tecendo entre todos os galos", pode-se notar que a teia

que os une pela ideia veiculada é o canto, mas, estilisticamente, em sua estratégia construtiva é o conectivo.

Nota-se, então, que a escolha da conjunção E era necessária para o propósito estilístico-discursivo e é com ela, associada a outros recursos, que se constrói a ideia do texto. A propósito deste conectivo, seu uso em polissíndeto certamente é o que reforça seu valor aditivo, tão necessário ao contexto.

Outro texto que merece atenção especial na avaliação deste conectivo é "O mundo é grande" de Drummond.

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe
nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
no breve espaço de beijar.

(Carlos Drummond de Andrade – in: *Declaração de Amor*)

Há usos distintos dessa conjunção que revelam um valor estilístico importante na composição da ideia central. A utilização principal é o E repetidamente com valor adversativo em contraposição ao seu uso prototípico aditivo que ocorre apenas em uma ocasião unindo os sintagmas "na cama e no colchão". Mas é o valor opositor que ganha relevo no contexto, uma vez que, com esse uso estratégico, Drummond cria um recurso paradoxal interessante para demonstrar as contradições do amor e reforçar que, mesmo sendo grande, o amor cabe (pode ser expresso) em pequenos atos: "O amor é grande / e cabe no breve espaço de beijar".

Enquanto no texto de João Cabral prevalece o encadeamento como estratégia sintática, em Drummond predomina a oposição como base discursiva a partir também da referida conjunção. Isso demonstra que os propósitos discursivos fazem com que o autor selecione e manipule a língua com suas próprias intenções. O sistema está lá, mas o uso é individualizante e, por consequência, estilístico. É bem verdade que não é apenas isso que caracteriza a maneira peculiar de cada um escrever, mas tomando o estilo como algo pessoal que, por si só, é uma manifestação individual, já apresenta por isso importância.

Em “A Arte de Amar”, Manuel Bandeira também releva empregos interessantes das conjunções:

ARTE DE AMAR

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma.
A alma é que estraga o amor.
Só em Deus ela pode encontrar satisfação.
Não noutra alma.
Só em Deus – ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.
Porque os corpos se entendem, mas as almas não.

(Manuel Bandeira – in: *Estrela da Vida Inteira*)

Todo o texto é “costurado” com as conjunções de modo a sustentar a base argumentativa valorizada no texto. O poema deseja sustentar a tese de que a “arte de amar” não se constrói no amor entre os indivíduos espiritualmente, pois esse só encontraria plenitude em Deus, dessa maneira a defesa argumentativa orienta que, como “as almas são incomunicáveis”, devemos deixar que o corpo entenda-se com outro corpo, como única e adequada “Arte de amar” (“Deixa teu corpo entender-se com outro corpo”).

O mais interessante é que, para defender essa tese, o principal uso gramatical é a presença de conectivos com valores variados que são estrategicamente empregados de modo a constituir, estilisticamente, como elementos relevantes. De início, no verso “Se queres sentir a felicidade de amar, esquece tua alma”, já há a afirmação – base a ser defendida ao longo do texto e ela se constitui inicialmente com uma conjunção cujo valor estabelece a condição para que se compreenda a arte de amar e se alcance a felicidade, reforçada enfatizada, é bem verdade, pelo uso do imperativo (*esquece*) que visa reforçar o convencimento. Seguindo essa linha de convencimento com o excludente *só* associado ao uso da conjunção alternativa OU, o argumento se sustenta para evidenciar que o amor dos indivíduos é o dos corpos, porque o amor das almas se destinaria a Deus ou seria algo que se desconhece neste mundo (“Só em Deus – ou fora do mundo”). E para produzir uma espécie de conclusão que reafirme a tese defendida no verso final faz-se uso do explicativo *porque* e do adversativo *mas*; o primeiro reafirmando o entendimento dos corpos e o segundo a incompreensão e a incomunicabilidade das almas: “Porque os corpos se entendem, mas as

almas não". Nota-se assim o que se vem discutindo neste texto: as conjunções representam marcas importantes que revelam o estilo do autor.

Outro texto que merece destaque é "Retrato" de Cecília Meireles:

> **Retrato**
>
> Eu não tinha este rosto de hoje,
> assim calmo, assim triste, assim magro,
> nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo. Eu
> não tinha estas mãos sem força,
> tão paradas e frias e mortas;
> eu não tinha este coração que nem se mostra. Eu
> não dei por esta mudança,
> tão simples, tão certa, tão fácil:
> Em que espelho ficou perdida a minha face?
>
> (Cecília Meireles – in: *Viagem, Vaga Música*)

Nesse texto, a base estilística para produzir o efeito de sentido desejado é a *reiteração* com itens gramaticais diferentes, basicamente advérbios e conjunções, ambos funcionando como encadeadores textuais. Nenhum estranhamento nisso, já que a maioria das conjunções em língua portuguesa se gramaticalizaram a partir dos advérbios latinos. Isso explica como muitas conjunções hoje chegaram a essa categoria gramatical de conectivo, possuindo função mais textual. Fenômeno que justifica o modo como vários advérbios vieram preencher a lacuna deixada pela ausência quase total de conjunções latinas que passaram para a língua portuguesa. Na falta delas, houve evolução de advérbios a essa categoria para exercer tal função conectiva. Said Ali (2001, p. 166: §1098-1100) não só cita tais poucas conjunções latinas mas menciona, também, o advérbio como aquele que preencheu principalmente essa lacuna deixada pela ausência das conjunções:

> Obscura é a origem de certas conjunções latinas; porém, a julgar por aquelas cujo histórico se conhece, a linguagem não teria criado vocábulos especiais para constituir a nova categoria. Serviram a este fim advérbios que, de modestos determinantes de um conceito único, se usaram como determinantes de toda uma sentença.
> Da respeitável série de conjunções que faziam parte do idioma latino muito poucas passaram às línguas românicas. Em português existem *e (et)*, *ou (aut)*, *nem (nec)*, *quando*, *se (si)*, *como* (tem o sentido de *quum* e de *quomodo*, posto que pelas leis da fonética só se filie ao segundo desses vocábulos) e *que*, usada no latim vulgar. A substituição de *sed*, *autem*, por *mais* (depois *mas*), do advérbio *ma(g)is*, data do período pré-lusitano. [...]
> A falta das demais partículas supre-se nas criações novas, isto é, advérbios, que se adaptaram ao papel de conjunção, assim como amplo emprego de

> que, simples ou combinado com preposições e com advérbios ou locuções de caráter adverbial [...]

No texto analisado, os empregos mais relevantes foram dos termos *assim*, *tão* e *e*. O primeiro reforça o caráter descritivo na caracterização inicial do rosto ("assim calmo, assim triste, assim magro"), possibilitando reconhecer que o valor modal era importante ser reiterado a fim de deixar claro que a decadência não era apenas física (*magro*) mas também psicológica, a partir do uso também de adjetivos *calmo* (certa passividade / apatia) e *triste*. Com a repetição de *E* em "tão paradas e frias e mortas" o autor utiliza o recurso da gradação descendente em consonância com os adjetivos *paradas*, *frias*, *mortas* para dar mais valor à degradação / debilidade em que se encontra. Além desse fator, a repetição do intensificador *tão* em "tão simples, tão certa, tão fácil" só deixa mais evidente ainda que a reiteração foi estratégia estilística de grande relevância, haja vista a ideia defendida da não percepção das mudanças por que passou. Só percebeu *hoje*, embora elas fossem inevitáveis – *simples*, *certa*, *fácil* – e intensificadas pela repetição do advérbio, recurso estilisticamente importante. Itens lexicais deixam visíveis que estilo é, sobretudo, seleção lexical adequada, que possibilita o reconhecimento dos valores apresentados em um texto. Os conectivos contribuem sobremaneira para que isso ocorra, por serem marcas discursivas que evidenciam o sentido textual.

Isso fica ainda mais com as seleções lexicais feitas no célebre poema "Mar Português" de Fernando Pessoa:

> **MAR PORTUGUÊS**
>
> Ó mar salgado, quanto do teu sal
> São lágrimas de Portugal!
> Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
> Quantos filhos em vão rezaram!
> Quantas noivas ficaram por casar
> Para que fosses nosso, ó mar!
>
> Valeu a pena? Tudo vale a pena
> Se a alma não é pequena.
> Quem quer passar além do Bojador
> Tem que passar além da dor.
> Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
> Mas nele é que espelhou o céu.
>
> (Fernando Pessoa – in: *Mensagem*)

Como o propósito é deixar claro que a obstinação dos portugueses era conquistar o mar a partir das Grandes Navegações (ideia central do texto) as consequências, mesmo esperadas, não diminuíram em nada a importância do feito, pelo contrário, só a valorizaram. E, para evidenciar isso, a defesa argumentativa que se entrecruza com fatos narrados pauta-se no uso das conjunções como as marcas discursivas que direcionam o leitor. Notam-se três valores essenciais no poema para construção desse sentido: finalidade, condição e oposição.

Em relação à finalidade ("Para que fosses nosso, ó mar"), isso é o que sustenta a tese defendida no texto e orientada pelo uso da locução conjuntiva *para que*. Uma vez que o objetivo histórico era conquistar o mar, houve vários efeitos para isso ser alcançado. Isso é corroborado pela relação causa-efeito, orientada não por uma conjunção, mas pela preposição POR, que representa a causa na linha argumentativa ("Por te cruzarmos, quantas mães choraram, / Quantos filhos em vão rezaram! / Quantas noivas ficaram por casar"). Entretanto, dentro da proposta estilística do autor, a fim de deixar clara a defesa da tese, questiona se tudo teria valido a pena e logo após responde: "Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena". Nota-se que o artifício discursivo é baseado na conjunção *se*, de valor condicional, que cria uma sensação de hipótese, indispensável, nesse contexto, para se conseguir algo (não ter alma pequena – ser ao contrário disso ambicioso / corajoso / destemido), pois o objetivo a ser alcançado era grandioso e, mesmo que doloroso ("Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor"), valia o sacrifício. Assim, ao final do texto, na passagem "Deus ao mar o perigo e o abismo deu, / mas nele é que espelhou o céu", Pessoa confirma a tese fazendo uma metáfora sobre o mar e diz que, embora ele represente o "perigo e o abismo", nele é que Deus "espelhou o céu". Por isso, faz uso do contra-argumentativo *MAS* para demonstrar que o mar também possui aspecto positivo, já que representa o céu – fator positivo que faz os portugueses verem que é possível alcançar grandes feitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais análises mostram que o *estilo* está mesmo relacionado aos elementos discursivos que produzem efeitos de sentido diferentes do esperado. E, como os discursos não são isentos, isso perpassa também as escolhas lexicais, por isso as conjunções constituem um dos aspectos que pode gerar efeitos semânticos interessantes por produzirem – em associação a outros aspectos gramaticais – valores que demonstram a criatividade do autor e, dessa forma, revelam seu estilo.

REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Melhoramentos, 2001.

BEIVIDAS, Waldir. Estilo e Subjetividade: Capítulo de tese de Doutoramento (1992). Revista *Psicologia & Psicanálise*, n. 5, Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia da UFRJ, 1994, p. 79-90.

CÂMARA Jr, J. Mattoso. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CAVALHEIRO, Juciene dos Santos. *A concepção do autor em Bakhtin, Barthes e Foucault*: Capítulo de tese de Doutoramento, 2008.

FOUCALT, Michel. *O que é um autor?* Portugal: Passagens, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

VARIAÇÃO CONCEITUAL NO LÉXICO REGIONAL: O CASO DE "TAIPA" NO BRASIL MERIDIONAL

Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)

INTRODUÇÃO

Nada há de novo em se dizer que o Brasil é um país de dimensões continentais e que a uniformidade da língua portuguesa no mundo é, de certa forma, apenas uma convenção: sobre uma base gramatical relativamente bem estruturada circula uma riqueza vocabular de diversidade tão grande quanto o próprio país – basta considerar as peculiaridades do léxico de cada região, quando não diferenças encontradas em pontos distintos de um mesmo estado.

Também aqui não há nenhuma novidade. Já Demócrito, filósofo pré-socrático, havia percebido, conforme nos diz Ullmann (1974, p. 11), que "há duas espécies diferentes de significado múltiplo: a mesma palavra pode ter mais que um sentido e, inversamente, pode haver mais que uma palavra para exprimir a mesma ideia." A atualidade dessa constatação é incontestável. Por um lado, tem-se diferentes itens lexicais usados para denominar os mesmos referentes – caso da sinonímia. Por outro, tem-se um mesmo item lexical com diferentes acepções ou conceitos, mas com a manutenção de algum traço de significado comum, caracterizando a polissemia. Nas linguagens de especialidade, a sinonímia resulta em variação denominativa, enquanto a polissemia resulta em variação conceitual.

O estudo aqui relatado parte de uma constatação dessa natureza e pretende exemplificar um caso de polissemia e variação conceitual no português, tendo como foco o item lexical *taipa* – substantivo que designa um processo de edificação e/ou o seu resultado, dependendo da região do Brasil. Procuraremos mostrar a importância de elementos culturais, extralinguísticos, na definição de itens lexicais, bem como apresentar argumentos para a tese de que a investigação histórico-cultural contribui para os estudos do léxico.

1. TAIPA: UMA REALIDADE BRASILEIRA... MAS NÃO SÓ

De norte a sul do país, as construções feitas em taipa são uma realidade desde os tempos do Brasil colônia. Diz-nos o arquiteto Cydno Silveira em seu *website*:

> Taipa em "Pau-a-Pique" é um processo milenar de construção. Os Portugueses trouxeram-na para o Brasil, quando só havia as ocas dos índios,

> e a difundiram de norte a sul do país. Tornou-se assim uma das manifestações mais tradicionais de nossa arquitetura, e teve seu período de excelência durante o ciclo do ouro em cidades como Ouro Preto, Congonhas e Diamantina. (s.d.)

Observam-se na citação algumas referências temporais – *processo milenar e ciclo do ouro* – e também espaciais – Portugal/Brasil. Além disso, tem-se uma especificação de um tipo de taipa – *pau a pique* –, o que pressupõe a existência de outros tipos. O espírito investigativo do linguista leva imediatamente à consulta a obras de referência, no intuito de buscar maiores informações.

O Houaiss[1] registra:

> **Taipa**
> **1** Rubrica: construção.
> processo de construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento, ger. de paus, varas, bambus, caules de arbustos etc.
> **2** Derivação: por metonímia.
> parede feita a partir desse processo; estuque
> **3** Derivação: por metonímia.
> esse barro amassado, us. como argamassa
> Ex.: t. de cascalho e saibro
> **4** Derivação: sentido figurado.
> aquilo que antepara ou protege; resguardo, véu, cobertura

e apresenta como sinônimos *estuque*, *pau-a-pique*, *tabique*, *taipal*.

Na consulta às informações etimológicas, encontramos o registro de diferentes grafias ao longo dos séculos:

> prov. do ár.-hsp. *tábyya*; cp. esp. *tapia* (sXIII) 'id.'; f.hist. sXIII *tapia*, sXIV *tapea*, sXV *taipas*, sXV *taypa*

além do fato de que não há uma certeza quanto à origem desse item lexical – sugere uma provável origem no árabe, mas também que se compare com a forma em espanhol. A incerteza está também registrada em pelo menos dois outros dicionários etimológicos. Cunha (1982) informa sobre as diferentes grafias e sobre a sinonímia, mas não arrisca suposições sobre a origem:

> s.f. ‘tabique, estuque, pau-a-pique’ | *tapia* XIII, *tapea* XIV, *taypa* XIV | De origem duvidosa.

[1] Todas as menções feitas ao Houaiss referem-se ao Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, versão 1.05 de setembro de 2004.

Em ambas as obras, verifica-se, no registro das formas históricas, a ocorrência de um processo de hipértese[2], em que o *i* ou o *e* se deslocam da última sílaba para a penúltima (primeira), inicialmente como *y* e depois como *i*.

No *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa*, Vieira (2006) aventa também essa possível origem da lexia: "[De or. incerta; poss. do ár.-hisp. *tábbya(t)*]", trazendo definição e sinônimos:

> S.f. Parede feita de barro ou de cal e areia com enxaiméis e fasquias de madeira; tabique, estuque, taipal, pau-a-pique.

Outra obra ainda registra a dúvida quanto à origem. Machado (1990) traz:

> Taipa, s. Palavra de origem obscura, apesar de, segundo parece, ser ant. (o cast. já documenta *tapia* no séc. XIII) e de se encontrar espalhada pelos romances hispânicos e pelo provençal e ainda de ter alcançado o árabe e o turco.

Por se caracterizar pela riqueza de abonações, a obra de Machado acrescenta citações de obras antigas. Transcrevemos abaixo um excerto *da Crónica geral de Espanha de 1344*, ali citada, tomada da edição crítica feita por Cintra em 1975. O trecho faz parte do capítulo "Cerco e destruição de Numância" do v. II, que descreve como as tropas do general romano Cipião Emiliano venceram a resistência dos numantinos, povo celtibérico, levando-os à inanição e ao suicídio em massa em 133 a.C., após um cerco de onze meses à cidade – cercada com *taipas* e *cadafalsos*:

> Enton assessegou sua hoste ja quando arredada da cidade e mandou fazer hũa grã cóva entre a vylla e o arreal por jazerẽ mais seguros – e oje em dya chamã aaquel logar Antre muro e muro – e mandou leixar portaaes per onde podessem sayr contra a vila quando quisessem. E conta a estorya que era a cava vynte pees em alto e outros tãtos em ancho. E mandou fazer sobr'ella taypas e cadafayses e que estevessem beesteyros a maneira de muro e homẽes que a guardassem, por tal que, se os da vylla sayssẽ, que nõ recebessem deles dapno. (CINTRA, 1975, p. 105)

Fatos históricos parecem elucidar as razões para a incerteza quanto à origem correta da palavra. Provavelmente todas as alternativas propostas estão corretas, embora não sincronicamente. Basta lembrarmos que a Península Ibérica (onde se localizava Numância) foi, em diferentes momentos da história, lar de celtas, iberos, romanos, mouros,

[2] Alguns autores, como Azeredo (2011), incluem o deslocamento de fonemas no interior da palavra, seja na mesma sílaba ou em outra sílaba, no caso da metátese.

castelhanos, lusitanos. Mas como a língua – e em especial o léxico – é um reflexo da cultura e da realidade dos povos, é provavelmente nesse âmbito que encontraremos uma explicação mais plausível para tal confluência.

Pisani (2004) aponta uma origem bem mais longínqua para as técnicas de emprego de terra em construções, que resultaram nas técnicas praticadas pelos mouros e levadas à Península Ibérica desde o início do século VIII:

> A terra como matéria prima na elevação de alvenarias, de abóbadas e de outros elementos construtivos tem sido empregada desde o período pré-histórico. Na Turquia, na Assíria e em outros lugares no Oriente Médio foram encontradas construções com terra apiloada ou moldada, datando de entre 9000 e 5000 a.C. (Minke, 2001). No Egito antigo os adobes de terra crua, assentados com finas camadas de areia, eram utilizados na edificação de fortificações e residências, e uma espécie de argamassa feita de argila e areia era material de preenchimento de lajes de cobertura estruturadas com troncos roliços. As muralhas da China também foram edificadas com argila apiloada entre alvenarias duplas de pedra.
>
> O termo taipa, genericamente empregado, significa a utilização de solo, argila ou terra como matéria-prima básica de construção. A origem, provavelmente árabe, do vocábulo entrou para a língua portuguesa por influência mourisca.
>
> As referências do uso das taipas em Portugal são registradas pelos escritores desde a presença romana e traduzem sempre o uso da terra como o componente mais importante. A região de Portugal que mais utilizou a taipa é a do Algarve. (PISANI, 2004, p. 9)

Por certo não será surpresa lembrar que *Algarve* é uma palavra de origem árabe que significa “o oeste” (*al gharb*) e que a região esteve sob o domínio árabe-berbere (i.e., dos mouros) aproximadamente do século VIII ao XIII.

2. A TAIPA DO GRANDE BRASIL

Melquíades Júnior, em reportagem especial do *Diário do Nordeste* (2010, p. 2), reforça que a construção em taipa trazida pelos portugueses pode ser considerada “como uma das mais autênticas manifestações arquitetônicas para o novo lugar, somando-se às já existentes ocas de palha dos índios”, e relembra que as edificações eram de diferentes naturezas: “em todo o País, muitas casas e igrejas do tempo colonial tinham as estruturas reforçadas com taipa”.

Silveira (s.d.), citado anteriormente, menciona que a técnica de construção de taipa trazida para o Brasil pelos portugueses foi a de pau a pique, que consiste em uma “estrutura de ripas de madeira ou bambu, formando um gradeamento, cujos vazios são preenchidos

com barro amassado", uma descrição (parcial) da técnica de taipa de mão. Pisani (2004, p. 9-10), porém, afirma que a taipa "executada no Brasil Colônia pode ser dividida em dois grandes grupos: a de pilão e a de mão", apesar de reconhecer que a de mão foi bastante empregada. A coexistência de técnicas diferentes pode talvez ser explicada pelo fato de que os "negros trazidos ao Brasil também conheciam processos construtivos que utilizavam a terra; algumas tribos empregavam estruturas preenchidas com barro, que apresentavam similaridades com as técnicas de algumas tribos brasileiras", o que revela que "durante o início da colonização brasileira, todas as culturas componentes dominavam técnicas construtivas que utilizavam a terra como matéria-prima." (PISANI, 2004, p. 9).

De interesse para os estudos lexicais são algumas informações trazidas pela pesquisadora, como as outras denominações para *taipa de mão*, assim chamada pelo fato de que o barro é prensado com as mãos contra uma trama formada por paus de madeira dispostos verticalmente (*a pique*) e peças de madeira mais fina ou bambus, amarrados perpendicularmente a eles com cipós, formando uma espécie de grade. São variantes denominativas, segundo a autora, além de *pau a pique*, os termos *taipa de sebe* e *barro armado*. No primeiro caso, tem-se a denominação provavelmente pela analogia de forma dessa grade com a cerca feita de plantas, arbustos, etc., que serve como proteção para espaços abertos (e é curioso observar que tanto o *Houaiss* quanto o *Aulete*[3] trazem como um sinônimo de sebe *parede de taipa*).

Já a *taipa de pilão* tem esse nome pelo fato de o barro ser socado ou apiloado com uma mão de pilão no interior de uma espécie de fôrma (posteriormente removida) que consiste de tábuas dispostas como a formar duas paredes paralelas, chamada de *taipal*. O registro feito pelo *Houaiss* como uma forma sinônima, então, só pode ser assim considerado se for entendido como um processo metonímico – uma derivação semântica em que se toma o nome de um objeto/instrumento para realizar uma ação por essa ação e/ou seu resultado.

Igualmente, *pau a pique* é uma forma apenas parcialmente equivalente, pois recobre só uma parte da realidade, qual seja, a parede resultante de uma das duas técnicas difundidas no Brasil, a taipa de mão. Tanto *taipa* quanto *pau a pique* geram uma forma verbal: *entaipar* (por um processo de parassíntese, em que se tem o acréscimo do prefixo *en-* mais o elemento de

[3] Alguns autores, como Azeredo (2011), incluem o deslocamento de fonemas no interior da palavra, seja na mesma sílaba ou em outra sílaba, no caso da metátese.

flexão verbal *-ar* e *pau a picar* (com o acréscimo do elemento de flexão verbal *-ar* após a supressão do *-e* e a substituição de *qu* por *c* para manutenção do fonema /k/).

Tanto *estuque* quanto *tabique*, registrados como sinônimos de *taipa* pelo *Houaiss* e pelo *Aulete*, também não podem ser aceitos como variantes denominativas de forma irrestrita. A primeira acepção de ambas as palavras revela o emprego de técnicas e de materiais diferentes, sem falar no produto final (o estuque utiliza pós de mármore, gesso, cal, areia; o tabique é feito de madeira). No entanto, a indicação a *regionalismo* (embora sem apontar qual região do país emprega esses itens lexicais como formas sinônimas de *taipa*) pode revelar que alguma analogia é feita pelos falantes, seja de forma ou de função (todas são paredes), que é responsável por essa variação. Essa é, porém, uma questão de difícil controle, como aventamos no início deste trabalho, justamente pela expansão do item lexical em estudo por toda a dimensão territorial do Brasil.

Com relação à disseminação da taipa pelo Brasil, vale trazer à consideração dois olhares diferentes. O inegável declínio do emprego dessa técnica em função do avanço da industrialização da construção civil no último século fez com que a taipa fosse encarada "como técnica primitiva, desprezada não só pelas elites mas até mesmo pelas camadas populares", já que "este tipo de construção ficou ligado à miséria e traz embutido um caráter de moradia provisória, um abrigo passageiro contra a opressão da natureza." (SILVEIRA, s.d.). Por outro lado, como coloca Melquíades Júnior (2010, p. 2), a taipa pode ser vista como um tipo de construção "autônoma, natural e ecológica" e "mais do que uma imposição social nos dias atuais, é sinal de liberdade criadora do lar próprio, numa intensa relação entre o ser humano e a natureza que o cerca".

Assim, a técnica e seus produtos, não importando as ressalvas e o preconceito contra eles, são uma marca da cultura brasileira: "A casa de taipa é um produto cultural, síntese de histórias e conhecimentos acumulados, resultado da reação necessária e suficiente do homem às hostilidades do meio em que vive e do material que tem a sua disposição" (SILVEIRA, s.d.).

3. AS TAIPAS DO BRASIL MERIDIONAL

Ao sul do Brasil, uma casa feita de taipa é algo bem menos comum do que no nordeste ou no centro-oeste, embora haja registro de construções desse tipo na região em que, em

meados do século XVIII, era o ponto mais meridional do território entendido como "de direito" da coroa portuguesa. Em 1766, foi fundada a *Villa de Nossa dos Prazeres do Sertão das Lagens* pelo tropeiro Antonio Correa Pinto, "contratado" por Dom Luiz Antonio de Souza, governador da Capitania de São Paulo, para fundar uma póvoa no extremo sul da capitania, "limite presumível com os castelhanos, a fim de no caso de uma tentativa de invasão, poder oferecer a resistência inicial aos 'confinantes'" (COSTA, 1982, p. 40). Segundo Costa, Correa Pinto era dono de duas fazendas para invernada do gado – trazido da Vacaria do Mar pelo Caminho dos Conventos para venda na vila de Curitiba, Santos e São Paulo, com destino às minas de ouro – nas proximidades do local onde foi fundada a póvoa, atual cidade de Lages, Santa Catarina. Ainda segundo o historiador, consta no livro do Tombo da Matriz de Lages a anotação de Correa Pinto de que "vim a sentar a ditta Povoação no Lugar em q. se acha sobre o Rio das Caveiras onde Levantei o Templo pa. Matris feita de Taipas, coberto de Telha a portas fexadas" (Ibid., 1982, p. 47), e há informações de que, além da igreja, foram construídos "o sobrado do Fundador e algumas casas de moradias. Eram construções de barro batido, cobertas ou folhas de butiazeiros" (Ibid., p. 60).

Lages veio a se tornar um importante ponto de ligação entre o extremo sul do território brasileiro e o restante do país pelo fato de estar no caminho das tropas, inaugurado por Cristóvão Pereira de Abreu em 1745. A grande feira de Sorocaba, São Paulo, um dos principais eventos do ciclo do tropeirismo no Brasil, movimentou tropas e a economia brasileira entre o final do século XVIII e o final do século XIX, e no trajeto até a feira as tropas faziam duas paradas prolongadas para descanso e engorda: em Lages e em Campo Largo ou Itapetininga.

É então relacionada ao tropeirismo que se encontra, no Brasil meridional, uma outra acepção para *taipa*: muro ou cerca de pedra. O solo pouco profundo e muito pedregoso da região serrana – uma formação proveniente de derrames basálticos de mais de cem milhões de anos atrás – forneceu a matéria-prima para esses verdadeiros monumentos horizontais: são totalmente construídos com pedras encaixadas, sem argamassa ou qualquer outra forma de rejuntamento. Encontramos referência a essas construções em diversas publicações, impressas ou *on-line*. A Agência de Notícias *São Joaquim Online*, por exemplo, traz matéria publicada em 2009 sobre o tema:

> Os serranos se orgulham de uma imponente obra deixada pelo homem no Sul do Brasil no Século XVIII. Trata-se do conjunto de muros de pedra – as taipas – que chega a 120 quilômetros de extensão. É o corredor das tropas.
> As muradas começaram a ser construídas tão logo a Coroa decidiu fundar Lages, a então Nossa Senhora das Lagens, para frear a cobiça espanhola sobre os domínios portugueses. As taipas eram feitas por escravos.

Outro exemplo é a página da empresa turística Cavalgadas Brasil, que traz informações sobre o Caminho das Tropas:

> O chamado Caminho das Tropas se transformou num verdadeiro trânsito cultural entre os séculos XVIII e XIX. Neste período, além de movimentar mercadorias, movimentou também vivências, que podem ser vistas nos costumes dos moradores da região e lidas nos documentos arquitetônicos lá construídos. Os fazeres e os viveres da gente serrana se encontram preservados na Coxilha Rica, nas fazendas e nas taipas.

Na localidade de Coxilha Rica, localizada na zona rural do município de Lages, ainda hoje podem ser vistos os longos *corredores de taipa*, que tinham a finalidade de sinalizar o caminho por onde as tropas deveriam passar, de modo que os animais não se extraviassem pela planície.

A página do município de Bom Jesus, na região serrana do Rio Grande do Sul, informa:

> A marca tropeira é presença marcante no município, com forte valor cultural evidenciado nos muros de taipas que servem de caminho para as tropas de mulas que por diversos caminhos cortavam o território bonjesuense.

Outra utilidade dos muros de taipa era relacionada aos momentos de parada da tropa. Como os tropeiros geralmente dormiam a céu aberto, uma das maneiras de garantir que os animais ficassem em segurança e não fugissem durante a noite, nas paradas diárias, era que ficassem recolhidos em grandes áreas cercadas por muros feitos de pedra, conhecidos como “mangueiras de taipa”, disponibilizadas pelas fazendas que serviam de pouso tropeiro.

Com o passar do tempo e a extinção da escravatura, surgiu o ofício de taipeiro, construtor de taipas. O *São Joaquim Online* informa:

> Era um dos ofícios mais requisitados pelos fazendeiros na época. Não havia arames para delimitar as terras, antes divididas por demarcações visuais através de rios ou capões de araucárias.
> Não existiam muitas alternativas de renda na época, sequer agricultura. O trabalho passava de pai para filho, por gerações. Como as famílias eram numerosas, todos os filhos costumavam trabalhar para o mesmo fazendeiro. [...]

> O contrato para a construção dos muros chegava a se estender por anos. Como não havia muito dinheiro em moeda na época, o pagamento era através de cabeças de gado, ovelhas e porcos. Trabalhos maiores rendiam até áreas de terras nas fazendas. Muitos acabavam trabalhando nas lidas com o gado do proprietário depois de concluir as taipas. Eram então chamados de agregados.

Os muros de taipa podem ainda ser vistos na região dos Campos de Cima da Serra, marcando a divisa entre propriedades rurais desde o nordeste do Rio Grande do Sul em direção a Curitiba, e são considerados uma marca cultural dessa região e um símbolo dos caminhos das tropas.

A presença de tropeiros de gado e mulas no sul do Brasil, iniciada ainda de meados do século XVII, estendeu-se praticamente até a metade do século XX, quando gradativamente as estradas foram aprimoradas e iniciou-se o transporte por caminhões. As taipas de pedra foram uma das marcas culturais por eles deixadas nas rotas percorridas, refletindo na linguagem.

4. POLISSEMIA E VARIAÇÃO CONCEITUAL

Os mais importantes dicionários de língua portuguesa do Brasil, como *Houaiss*, *Aurélio* e *Aulete*, na consulta ao substantivo *taipa*, remetem, em todas as acepções, a uma construção em barro com madeira, apresentando formas sinônimas, que, como demonstramos anteriormente, não podem ser consideradas sinônimas perfeitas em todos os casos.

Nenhum desses dicionários registra a acepção de “cerca de pedra”, nem faz referência às outras formas de construção, *mangueira de taipa* ou *corredor de taipa*, típicas da região sul. Por outro lado, dicionários regionais, bem como textos sobre a história do tropeirismo no sul do Brasil, trazem inúmeras ocorrências e informações sobre os muros de taipa como aqui descritos, caracterizando-se assim, um emprego regional com acepção distinta, resultando em variação conceitual.

O *Dicionário do tropeirismo*, Flores (2006) traz a seguinte informação enciclopédica para o verbete *taipa*: “Muro de pedras justapostas que delimitam pastagens ou propriedades da região serrana.” O autor, porém, também registra a construção de pau a pique, acepção mais comum no restante do Brasil.

No *Dicionário–dizionario vêneto-português-italiano*, Stawinski (1995) define taipa como “cercado feito de muro de pedra tosca”, e traz como exemplo de uso uma frase nas

três línguas: *Os imigrantes fizeram muitas taipas no campo; I migranti i gá fato tante taipe tel campo* (versão em dialeto vêneto) *e I migrante hanno costruito molte taipas nella campagna* (versão em italiano). Pode-se daí inferir que do contato dos imigrantes italianos na Região de Colonização Italiana do nordeste do Rio Grande do Sul com os tropeiros também refletiu na sua cultura original, de tal modo que houve a incorporação do vocábulo português na forma dialetal vêneta[4] (com a mudança do *a* final em *e* para indicar o plural) e uso como estrangeirismo no italiano.

Algumas informações de base histórica nos fazem crer que a denominação *taipa* para os muros de pedra tenha sido dada pelos primeiros construtores (segundo se infere, ligados à corte portuguesa), que já deviam conhecer a técnica de construção da parede de barro, como descrita anteriormente. Por que usar a mesma designação? Uma hipótese que parece plausível é a percepção pelos denominadores de algum traço de sentido comum entre os dois referentes – a variação ou dispersão de sentido, na definição de Azeredo (2011, p. 413). De fato, tanto o muro quando a parede têm finalidades semelhantes: dividir, separar, servir de barreira, servir de proteção. Assim, embora feitos com material e técnicas diferentes, os dois tipos de construção guardam uma analogia de função, o que justifica o emprego do mesmo item lexical para denominá-los: um item polissêmico que revela variação conceitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, através da análise de textos sobre a história e a cultura brasileiras, lançar hipóteses sobre a variação conceitual e processos de derivação semântica do vocábulo *taipa*, e mostrar como elementos da cultura contribuem para a evolução e o enriquecimento de uma língua.

REFERÊNCIAS

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *Aulete digital*: dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete. Lugar: Lexicon.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

BOM JESUS-RS-Brasil. Turismo – Tropeirismo. Disponível: <em: http://www.bomjesus.rs.gov.br/secao.php?pagina=3>. Acesso em: 29 nov. 2012.

[4] O "dialeto vêneto" da RCI é na verdade uma coiné de base vêneta, com muitas influências da língua portuguesa, também referida como "talian".

CAVALGADAS BRASIL. Santa Catarina. Caminho das Tropas – Lages. Disponível em: <http://www.cavalgadasbrasil.com.br/destinos_detalhe.asp?id=39>. Acesso em 29 nov. 2012.

CINTRA, Luís F. Lindley. *Crónica geral de Espanha de 1344*: edição crítica do texto português por Luís Filipe Lindley Cintra. Lisboa: Academia Portuguesa da História, 1951-1961. Tese doutorado em Filologia Românica, Universidade de Lisboa, 1953.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FLORES, Moacyr. *Dicionário do tropeirismo*. Porto Alegre: EST, 2006.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados. 6. ed. v. 5 (Q-Z). Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

MELQUÍADES Júnior. Arquitetura milenar: casa de taipa expressa cultura. In: _____. Diário do Nordeste. Caderno regional. 05.04.2010. Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=762717>. Acesso em: 28 nov. 2012.

PISANI, Maria Augusta Justi. Taipas: a arquitetura de terra. *Sinergia*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 09-15, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2004_n1/pdf_s/segmentos/artigo_01_v5_n1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2012.

SILVEIRA, Cydno. Arquitetura consciente: a taipa moderna. Disponível em: <http://www.csaarquitetura.com.br/index3.htm>. Acesso em: 28 nov. 2012.

STAWINSKI, Alberto Vitor. *Dicionário* – dizionario vêneto-português-italiano. Versione italiana a cura di Ulderico Bernardi e Aldo Toffoli. Treviso: UTRIM (unionedei Triveneti nel Mondo), 1995.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1974.

VIEIRA, Júlio Doin. *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa*. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

ACORDAR SENTIDOS: O FLAMENCO NA POÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Luciana Messeder (UERJ)

INTRODUÇÃO

O poema de abertura do livro *Quaderna* (1956-9), de João Cabral de Melo Neto, "Estudos para uma bailadora andaluza" é bastante representativo de um conjunto expressivo da poética cabralina: os poemas dedicados ao universo flamenco. Trata-se de uma temática muito cara ao autor que, a partir do livro *Paisagens com figuras* (1954-5), aparecerá com toda força na obra do escritor pernambucano.

Assim, no universo intenso e explosivo do flamenco, a poética cabralina que, geralmente, "associa a música a um tipo de recepção distraída, dolente" (SÜSSEKIND, 1998, p. 32), concederá aos cantadores e às bailadoras lugares de destaque. Seja pelo *cante*, como no poema "A palo seco" ("*cante* que não se enfeita,/ que tanto se lhe dá; é *cante* que não canta,/ *cante* que aí está."); seja pelo baile, como na letra de "Uma bailadora sevilhana" ("Dançar *flamenco* é cada vez;/ é um fazer, é um faz, nunca um fez"), ou como homenagem a grandes *cantadores*, como é o caso de "A Antonio Mairena, *cantador* de flamenco" ("o cantador no alto do mastro/ por sua voz levantado,/ só tem enquanto voz tensa,/ na medida em que sempre cresça").

Nos poemas citados, podemos vislumbrar que a representação cabralina do universo flamenco é muito próxima de seu método poético: Cabral vê no flamenco – essa dança de atitudes sóbrias, contundentes – uma dicção tensa, seca, explosiva. Uma dicção desflorida que com sua dureza, energia e dinamicidade deseja acordar sentidos:

> O meu esforço na vida é me fazer acordar. O que eu procuro num remédio ou num ator que leio não é que faça adormecer minha consciência, como o romântico, ou essa poesia de cantilena (…) eu não quero ser embalado, quero ser acordado. De forma que eu procuro aquelas coisas que aumentem minha consciência da realidade, consciência de mim mesmo e do que eu estou fazendo. Eu procuro uma poesia que fosse como uma cafeína. (MELO NETO apud SÜSSEKIND, 1998, p. 32)

A natureza sonora observável no poema "Estudos para uma bailadora andaluza" é um indicador de que o poeta, ao construí-lo, frisou e imprimiu com bastante precisão a

marcação da dança flamenca. Um traço marcante, comum em todas as seis partes (estudos) do poema é justamente a abundância de consoantes oclusivas. Estas, além de sugerirem ruídos ou objetos que os produzem (*faísca*, *pedra*, *fogo*), também convêm à ideia de força e intensidade (*debela, protesta, cavalgado, taconeando, cavando, robusto, batendo-a, talhada, rompente*). Tal como a prática do flamenco, o poema nos impõe uma dicção dinâmica explosiva, precisa.

Nesse sentido, a reprodução de batidas, sugerindo a marcação da dança flamenca, em toda a extensão do poema, faz com que possamos verificar a existência de correspondência entre significante e significado, ou seja, de "motivação sonora".

O poema passa a ser um trabalho de engenheiro, de construtor, cabendo ao poeta construir a poesia a partir de elementos materiais, objetivos. A "lógica arquitetural" cabralina permite, de acordo com o crítico Marcos Siscar "colocar em primeiro plano uma certa idéia do signo poético *motivado*, dando destaque às potencialidades performativas de um 'dizer' que coincide com um 'fazer'" (SISCAR, 2002, p. 153).

"Estudos para uma bailadora andaluza" potencializa a relação da representação poética/linguagem: o poema é construído por meio de identificações, aproximações, "estudos", como aponta o próprio título. Todo o poema é gerado pela tensão entre a apresentação da dança e a (in)capacidade de representá-la.

Essa tensão se configura no trabalho de arte de João Cabral de Melo Neto como uma reflexão acerca das potencialidades da linguagem poética. Nas palavras do crítico Luiz Costa Lima:

> (…) João Cabral, ao mesmo tempo, chama a atenção para o núcleo a ser extraído do poema (…) como teoriza sobre sua própria poesia. Pois à atitude perante a imagem corresponde em Cabral, de modo mais vasto, uma atitude perante a linguagem. Do mesmo modo que o esforço do autor está em tornar válida a imagem depois de quebrar seu ilusionismo possível, quanto à linguagem essa intenção se exprimirá no esforço de fazer com que ela decifre, ao mesmo tempo que se diga a si própria como linguagem. A linguagem de Cabral é sempre acompanhada de uma reflexão sobre a linguagem. De uma metalinguagem (COSTA LIMA, 1968, p. 330).

Em "Estudos…" a técnica da retificação aparece com toda a sua intensidade. Podemos observar que o primeiro verso do estudo n^{o} 1 contém uma afirmação imprecisa ("Dir-se-ia, quando aparece") (v. 1, 1). Nele encontramos o verbo *dizer* flexionado no futuro do pretérito

ao lado do *se* apassivador. Num só verbo acumulam-se as ideias de imprecisão e indeterminação. Um pouco mais adiante (v. 6, 1) temos novamente a mesma forma verbal, agora acompanhada por dois pontos (*dir-se-ia:*). Estes enumeram (v. 7-20, 1) uma série de identificações da dança da bailadora com os atributos do fogo. Observamos, então, que o verbo elocutivo *dizer* (nos dois usos mencionados) não afirma um fato. É apenas uma suspeita, uma suposição. O mesmo se dá, por extensão, com o uso do verbo *adivinhar*. A forma verbal *adivinha* (v. 14, 1) também é acompanhada por dois pontos e uma nova enumeração se inicia.

No entanto, a comparação é quebrada na 6ª estrofe: o verbo elocutivo *desmentir* afirma a impossibilidade da comparação, afirma o fato. O verso seguinte, "que o fogo não é capaz" (v. 23, 1), a primeira negativa do poema quebra a expectativa da comparação com o fogo. Dessa forma, o poema continua a sua enumeração, por meio de comparações negativas, que traduzem a incapacidade do fogo de partilhar os mesmos atributos da bailadora.

Dessa maneira, mesmo a plasticidade do fogo vislumbrada por seus gestos – folhas, cabelos, língua –; pelo seu corpo – "carne em agonia" (v. 10, 1); "carne de fogo, só nervos" (v. 11, 1); "carne toda" (v. 12, 1), "carne viva" (v. 12, 1); e pelo seu caráter – "gosto de extremos" (v. 15, 1); "natureza faminta" (v. 12, 1); "gosto de chegar ao fim" (v. 30, 1), "atingir a própria cinza" (v. 20, 1), não é capaz de configurar a dança da bailadora. Esta, ao contrário do fogo, é capaz de "arrancar-se de si mesm[a]" (v. 25, 1), de "acender-se estando fria" (v. 30, 1), de "incendiar-se com nada" (v. 31, 1), de "incendiar-se sozinha" (v. 32, 1).

Observando os verbos *arrancar, acender, incendiar*, podemos afirmar que a ideia de tensão é colocada em primeiro plano. O tom explosivo, inflamado, dos verbos citados, sugere força e intensidade. A gradação *acender/incendiar* (contrastando com *fria*, *nada* e *sozinha*) tem por finalidade, justamente, ressaltar esse caráter autossuficiente da bailadora. Ressalta-se ainda que o realce dessa autossuficiência ainda é acentuado pelo uso reflexivo de tais verbos.

O estudo nº 2 também privilegia a tematização da tensão. Nele a ocorrência das palavras *nervo*, *tensão*, *energia* intensifica as relações de força entre a bailadora e a dança (ambas égua e cavaleira), derivando destas o campo semântico: carregada, carrega, encrespa, montado, monta, debela, dominado, ressente, mandado, obedecendo, protesta,

rebela, cavalga, cavalgado, inerva. Com o uso dos *enjambements* o poeta alcança uma continuidade ininterrupta, dinâmica: "há uma tal conformidade/entre o que é animal e é ela,// entre a parte que domina/ e a parte que se rebela,/ entre o que nela cavalga/ e o que é cavalgado nela" (v. 19-24, 2).

No estudo nº 3, a ideia de movimento continua intensa. Nele, o corpo que dança continua em primeiro plano. E sua dança nunca deixa de ser objetiva. Dessa maneira, na telegrafia do *taconeo* observa-se a atenção e a energia de quem pronuncia ativamente as respostas por meio das batidas de sua dicção desflorida. A fim de representar essa telegrafia o poeta serve-se de palavras que a configurem (mensagem, linha, linguagem, código, morse, linear, ponto, traço, concisa, preto e branco).

No estudo nº 4 assistimos a uma série de comparações, respectivamente, camponês, árvore, terra. Dentro desse complexo, a figura da bailadora é afirmada e sua natureza revelada por meio do contraste com a imagem da bailarina. Esta última representada como "ave assexuada e mofina" (v. 13-4, 4), enquanto a bailadora, "uma árvore, firme na terra, nativa" (v. 17-8, 4). Aos movimentos aéreos da bailarina se contrapõem os da bailadora, que com seu "tornozelo robusto" (v. 11, 4) não pisa a terra, mas se planta nela.

O estudo nº 5 sugere as posições inicial e final da dança flamenca. Ambas têm a bailadora no centro no palco. O centrar-se da bailadora é o início e o final da dança: como estátua, o livro de sua dança – "livros de iguais coberta e contra-coberta" (v. 3-4, 5) – encerra como capa, "capas iguais" (v. 30, 5) "com a figura desafiante" (v. 31), de "estátuas acesas" (v. 32, 5).

Ao longo do estudo das primeiras cinco partes do poema, foi possível observarmos a comparação da bailadora com a imagem do fogo – "Porém a imagem do fogo/ é num ponto desmentida" (v. 21-2, 1) –; ficamos sabendo que "é impossível traçar/nenhuma linha fronteira" (v. 29-30, 2); entre o que é égua e o que é cavaleira em sua dança; que a dicção "tão morse e tão desflorida" (v. 28, 3) das pernas da bailadora deve ser telegrafia; que a bailadora "se orgulha de ser terra/ e dela se reafirma,/batendo-a enquanto dança/para vencer quem duvida" (v. 29-32, 4) e ainda que sua dança parece desafiar "a ver quem é que a modela" (v. 20, 5) e "a quem está na assistência" (v. 26, 5). Mas a imagem que unifica todos os andamentos do poema só nos é apresentada no último estudo.

As retificações acumuladas levam à compreensão mais justa e encaminham o leitor para a verificação de um recurso que, embora presente em toda a composição, só será explicitado por João Cabral de Melo Neto no estudo nº 6.

Nele, estudo-síntese, podemos assistir à dança da bailadora como se assiste ao "processo da espiga": "Parece que sua dança,/ ao ser dançada, à medida/ que avança, a vai despojando/ da folhagem que a vestia" (v. 5-8, 6), privando-a também de uma outra flora "a que seus braços dão vida e agonia" (v. 14, 6). Sua dança, ao ser executada, despoja-se, priva-se de adornos.

Dessa maneira, "embora tudo/ aquilo que ela leva em cima,/ embora, de fato, sempre/ continue nela a vesti-la" (v. 17-20, 6), ainda que terminada a dança, sua roupa persista, "a imagem que a memória/ conservará em sua vista/ é a espiga, nua e espigada,/ rompente e esbelta, em espiga" (v. 29-32, 6). Esta é a imagem final da bailadora e de sua dança. É a imagem que a memória conservará: uma imagem que se basta. A espiga é referência para ela mesma: seus qualificativos são autorreferenciais (nua, espigada, rompente, esbelta). Imagem dura, seca, desfolhada, perfurante, a espiga é capaz de simbolizar formalmente e tematicamente a obsessão da poética cabralina: a construção de uma poesia a partir de elementos concretos, objetivos.

Cabral objetiva a linguagem para torná-la amplificadora, expressiva. A imagem final da bailadora – "a espiga, nua e espigada,/ rompente e esbelta" (v. 31-2, 6) –, bem como o processo que possibilita esse "descascamento", são muitos caros à representação de sua poética: a poesia de João Cabral de Melo Neto é a busca da síntese por meio da palavra despida.

REFERÊNCIAS

COSTA LIMA, Luiz. *Lira e Antilira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, Topbooks, 1995.

MELO NETO, João Cabral. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

SISCAR, Marcos. A máquina de João Cabral. In: *Inimigo rumor*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002, n. 13.

SÜSSEKIND, Flora. Com passo e prosa: voz, figura e movimento na poesia de João Cabral de Melo Neto. In: *A voz e a série*. Rio de Janeiro: Sete Letras; Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.

COGNIÇÃO, ALTERIDADE, *ETHOS*, (INTER)DISCURSO E (INTER)TEXTO: ALGUMAS PALAVRAS

Marcelo Moraes Caetano (UERJ)

1. ALGUMAS NOÇÕES DE LÍNGUA COMO ELEMENTO DE COMUNICAÇÃO: LOGOS, *ETHOS*, *PATHOS*, ESTILO

Para iniciar, é importante que esbocemos o seguinte: a comparação entre a "teoria clássica da significação", estabelecida por Aristóteles, com seu conceito de LOGOS (que, em grego, significa "verdade", sendo o mesmo étimo que gerou a ciência da "Lógica") e a "teoria semântica, expressiva ou estilística da significação", também esboçada por Aristóteles, com seus conceitos de *ETHOS* e *PATHOS*.

1.1. OS TRÊS MEIOS DE PERSUASÃO

> Os meios artísticos de persuasão são três: os derivados do caráter do orador (ethos); os despertados pelo caráter do orador no ouvinte (pathos); e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis (logos); o outro, técnico ou artístico, porque se socorre dos meios de persuasão criados pelo orador. (ARISTÓTELES, 1991, p. 37)

Aqui, abordaremos a questão da palavra ou língua como veículo de comunicação, e os meios teóricos com que ela se dá, o que pressuporá explicitações básicas sobre a Teoria da Comunicação e a alteridade.

Cito, para essa abertura, Breton, que parafraseia Aristóteles:

> A palavra é o que especifica o humano. Ela se desenrola com base em três registros essenciais, que a constituem: *a expressão, a informação, a convicção*. Nesse sentido, os modos de comunicação por ela fundados se distinguem radicalmente daqueles que reúnem os animais dentro de uma mesma espécie, ou mesmo dos da máquina, cuja aptidão para comunicar-se à sua maneira é conhecida. (BRETON, 1999, p. 23, grifo)

Cabe ressaltar, antes de tudo, a inter-relação e a analogia entre as palavras de Breton acima e os estudos que Karl Bühler, austríaco, um dos precursores do Círculo Linguístico de Praga (década de 20 do século XX, círculo que fundou o chamado "Estruturalismo diacrônico", e que, entre outros trabalhos, se notabilizou pelo estudo da língua como função: as funções da linguagem ou, como preferem alguns, as funções da língua), de que faziam parte, entre outros, Jakobson, Trubetzkoy e Courtenay.

Isso porque Bühler já esboçava que a língua possui três instâncias básicas e coexistentes quando concretizadas no ato de fala ou de discurso:

1. a representação (al. *Darstellung*);
2. o apelo (al. *Appel*) e
3. a manifestação psíquica (al. *Kundgabe*).

Jakobson, por sua vez, acrescentou a essa tricotomia aristotélico-bühleriana mais três funções para a linguagem:

4. Metalinguística;
5. Poética;
6. Fática (cf. JAKOBSON[1], 1963).

Bally, um dos alunos de Saussure que compilaram o *Cours*, por sua vez (cf. BALLY, 1940), atribuiu à palavra "valor"[2] o sentido de "expressividade", ou seja, tudo o que fugia do espartilho da norma estritamente denotativa, coercitiva e uníssona e podia ser visualizado à luz de fatores psíquicos, apelativos. Como se vê, Bally estava, no fundo, retornando às noções aristotélicas das três partes do discurso, sobretudo o *pathos*. Esse vislumbre abriu o ensejo a que se pudesse observar a manifestação da língua no discurso como reveladora de fatores sociais, econômicos, políticos, antropológicos, psicológicos, míticos, religiosos.

Bally considera a estilística como o estudo dos fatos expressivos da linguagem sob o parâmetro do conteúdo afetivo, como foi visto: seu conceito de "valor". Para ele, há três zonas de aplicação da estilística:

> a linguagem em geral (universais estilísticos);
> uma certa língua (estilística da *langue*);
> o sistema expressivo de um indivíduo (estilística da *parole*). (BALLY, 1940, p. 13)

Desse modo, a noção de *desvio* da língua padrão ou comum veio a alcançar cientistas das mais variadas searas, como sociólogos, literatos, linguistas, antropólogos, psicólogos, psicanalistas.

[1] Jakobson, e outros membros do Círculo de Praga, eram egressos da Escola de Literatura denominada "Formalismo Russo", cujo principal representante é V. Chklovski, e, tendo retirado da literatura subsídios, contribuiu com a linguística de maneira inquestionável.

[2] A noção de "valor" em Saussure era usada como pedra-de-toque do Estruturalismo, a saber, a questão de que o valor de um elemento (sintagma) se dá em contraste com o conjunto de elementos da língua (paradigma).

Nem sempre haverá distinção nítida entre o emotivo e o expressivo. Para Bally, por fim, "é expressivo todo fato linguístico associado à emoção, isto é, à força de persuadir" (BALLY, 1909, p. 119).

Observe-se que, aqui, já se insere no domínio da linguística o que Aristóteles atribuía ao domínio da Retórica (*ETHOS* e *PATHOS*) e Saussure simplesmente considerava como não científico e, pois, não passível de estudos linguísticos.

Aqui, é importante estabelecer a distinção entre lógica e retórica e, consequentemente, bosquejar uma distinção para *ETHOS* e *PATHOS*:

> ETHOS:
> Termo emprestado da retórica antiga, o ethos (em grego ηθος, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.
> EM RETÓRICA
> O ethos faz parte, com o "logos" e o "pathos", da trilogia aristotélica dos meios de prova (Retórica I: 1356 a); por um lado, designa as *virtudes morais* que garantem credibilidade ao orador; por outro, comporta uma *dimensão social*, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social (Eggs, 1999: 32). Nos dois casos, trata-se da imagem que o orador produz em seu discurso, e não da sua pessoa real. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 220)

Observe-se que os autores estabelecem a distinção, aqui, entre o discurso (a imagem) e a pessoa real (o sujeito). A questão da subjetividade e da intersubjetividade, que foi encarecida por Freud e Lacan, na psicanálise, e por Benveniste e Ducrot, entre outros, na linguística, será trazida abaixo, correlacionando-se, pois, o discurso à "pessoa real".

> PATHOS
> EM RETÓRICA
> No uso corrente, a palavra "pathos" é assumida casualmente no sentido de transbordamento emocional, geralmente sem sinceridade, acepção que não afeta seu derivado "patético". Em retórica, o termo remete a um dos três tipos de argumentos, ou provas, destinados a produzir persuasão.
> *Função do pathos*. A retórica repousa sobre uma teoria do espírito humano; enquanto os argumentos lógicos que agem sobre a representação podem fundar a persuasão ou a convicção, o pathos implica a vontade (no limite, contra as representações), e é nisso que ele é essencial (id. ibid., p. 371)

Um outro nome de extremo valor na ciência da língua como cambiante mercê das interferências do indivíduo, sobretudo no que se refere à dinamicidade dos *significados* e das *funções* por meio do *uso*, foi André Martinet (século XX, década de 50).

Para Martinet, "estilo é um conjunto de escolhas, ou um afastamento em relação à norma" [traduzimos] (MARTINET, 1960).

Também é importante ressaltar-se, sobretudo com o advento dos aludidos estudos de Martinet, seguido de antropólogos como Lévi-Strauss, Malinowski, Viveiros de Castro, DaMatta, Schwartz e, por fim, de Sociolinguistas Interacionais (como Levinson, Gumperz, Searle, Schiffrin, Tannen) e Variacionistas (como Labov, Weinreich, Herzog, Moita Lopes, Schlieben-Lange, Tarallo, Pretti) que, mesmo em relação à norma, não existe apenas uma dentro da mesma comunidade linguística, porquanto, em tal comunidade, serão sentidas variações (e, pois, normas) de cunho diastrático, diacrônico, diatópico, diafásico. É muito conhecido o esquema de Coseriu, que resume as diversas normas a que está sujeita uma comunidade linguística:

> a) linguagem familiar;
> b) linguagem popular;
> c) linguagem literária;
> d) linguagem elevada;
> e) linguagem vulgar etc. (COSERIU, 1967)

E, dentro de cada uma dessas normas, há, por assim dizer, *subvariações*[3], os chamados *registros*: tenso, distenso etc. Eles são como matizes, variações cromáticas de dadas normas.

2. ALGUMAS NOÇÕES DA LÍNGUA COMO FORMULADORA DO PENSAMENTO E DE (INTER)SUBJETIVIDADE

Trago à discussão, agora, a noção idealista ou filosófica de língua como instrumento de formulação cognitiva. Para isso, remeto-me a texto que aborda Sapir:

> Em seu lendário livro *Linguagem: uma introdução ao estudo da fala*, publicado em 1920 (disponível na internet em www.bartleby.com/186/), Sapir argumentou que, mesmo em momentos de silêncio, sem serem pronunciadas, as palavras são usadas durante o processo de pensamento. Segundo ele, as pessoas, ao pensar, "deslizam para um fluxo silencioso de palavras", que servem como "cápsulas de pensamento que contêm milhares de experiências distintas". Essas ideias foram desenvolvidas e radicalizadas mais tarde por Whorf e são hoje conhecidas como a 'hipótese de Sapir-Whorf'. Em sua forma mais dura, essa hipótese diz que, sem as palavras e sem os conceitos que elas trazem, sequer seria possível pensar. (NEVES, 2002, p. 63)

[3] Ou "covariações significativas", nas palavras de Coseriu.

Não precisamos discutir a questão de que a língua é, como diriam Jerônimo Soares Barbosa e os seguidores da tradição da gramática filosófica, um instrumento de raciocínio. No entanto, queremos enfatizar a comunicação inerente à língua, na discursividade, ou, repita-se, na questão da alteridade.

Assim, trago à luz dois enunciados propostos por Émile Benveniste. O primeiro, enfatiza o locutor; o segundo, o interlocutor; ambos, parece-me, sob o apanágio de "sujeitos"; isto para corroborar a tese de que a *subjetividade*, ainda que isoladamente enfocada, não ofusca o caráter da *intersubjetividade* da língua:

> […] a capacidade do locutor para se propor como "sujeito". Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamentada na realidade, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego, se alcança a comunicação, ainda que interna. (BENVENISTE, 1991, p. 288)

> [...] o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Esta pode ser adotada, com efeito, como uma definição de "alteridade".

O mesmo Benveniste procurará, em seguida, articular esse desenvolvimento, indispensável, como vimos, à presença do "parceiro", querendo dizer, com isso, que a linguagem, concretizada na língua e registrada na sua gramática, servirá, no fundo, como instrumento de comunicação, com interlocutor "real ou imaginário, individual ou coletivo".

Como "o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro" (BAKHTIN, apud BRANDÃO, 1998, p. 17), a alteridade sempre deve ser levada em consideração, a fim de que todos os conceitos da interpretação, mesmo os mais abstratos e filosóficos, sejam percebidos pelo teórico (e pelo usuário da língua em geral) como uma ferramenta efetiva de que ele poderá lançar mão em sua vida.

Dessa forma, o que Fiorin procura distinguir como interdiscursividade (cf. FIORIN, 2006), calcado nos estudos da Análise do Discurso (cf. CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008), baseia-se, justamente, na competência que o sujeito possui (ou desenvolve) em observar, no seu discurso e na relação desse discurso com o discurso do outro, um teor de significações subjacente, que não seria claro a quem não tivesse essa competência interdiscursiva desenvolvida. Para isso, é preciso levar em consideração que o *ethos* discursivo (concebido aqui

como "a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário"[4]) varia de tal modo, que as relações entre dois ou mais *ethi* precisa ser sempre evocada à discussão sobre teorias de discursividade, textualidade e, como mostrarei abaixo, gramaticalização. "O ethos de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: ethos pré-discursivo, ethos discursivo (ethos *mostrado*), mas também de fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos *dito*) [...]". (MAINGUENEAU, 2006, p. 124)

Cabe, aqui, outro breve ingresso na noção discursiva de *ethos*, a fim de que esta contribua como parâmetro para as noções sobre as quais a alteridade se calcará.

O termo é utilizado em Aristóteles com o sentido de

> [...] ethos percebido por um público, e não do ethos característico de um indivíduo ou grupo [...] A persuasão só é obtida se o auditório pode ver, no orador, que ele tem o mesmo ethos que vê em si mesmo: persuadir consistirá em fazer passar em seu discurso o ethos característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele. (ARISTÓTELES, 1991, p. 34)

À noção de interdiscursividade, acima explicitada por diversos autores, ocorre a noção de intertextualidade, que Fiorin (2006) designa como a concretização da relação entre dois ou mais textos. Torna-se complexo – e não é o objetivo deste trabalho – estabelecer uma conceituação exata para a noção de texto ou textualidade.

Por ora, quero continuar nas questões alusivas à alteridade, indo, pois, à alteridade presente mesmo entre textos. Como já falei o que considero suficiente, neste texto, sobre interdiscursividade, é fundamental que se complemente esta ideia com a de que, pelo que demonstrou Fiorin (op. cit.), a interdiscursividade se concretiza na intertextualidade.

O termo "intertextualidade" foi proposto, inicialmente, por Julia Kristeva (1977). Entretanto, é em Fiorin, mais uma vez, que buscarei a sua elucidação: "[...] as relações entre textos ocorrem quando duas vozes se acham no interior de um mesmo texto [...] Há no texto que se relaciona com ele o encontro de dois textos [...] (FIORIN, 2006, p. 181).

Desenvolver epistemes sobre a capacidade de interpretar, não apenas entender, um texto significa desenvolver a capacidade de ver a relação subjacente desse texto (clara ou não, implícita ou explícita, metafórica ou metonímica) com outro texto. No mundo de hoje,

[4] Como foi visto (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 220).

em que grassam as relações de intertextualidade nos diversos gêneros textuais, a incapacidade de observar implícitos e subjacências constituiria uma grave lacuna na formação intelectiva e social do sujeito.

A importância de desenvolver a competência de percepção de enunciações, e não apenas de enunciados, vem explícita num trecho como o seguinte, de Oswald Ducrot: "[...] o *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado. Ele permanece, por natureza, no segundo plano da enunciação: ele deve ser *percebido*, mas não deve ser objeto do discurso". (DUCROT, 1980, grifo)

Como vimos, a impossibilidade de o ser humano viver alheio a uma comunidade, e a impossibilidade, ainda, de que a interação se dê sem a presença da linguagem/língua, tudo isso torna imprescindível a busca pela contextualização (*com* + *texto*) da gramática daquela língua que, sempre, estará como ferramenta de vida e convívio.

A heterogeneidade das relações sociais, complexas por natureza, gera um entrecruzamento de vozes que, na linguagem (consubstanciada na língua, contextualizada em situações e contextos específicos de condições de produção), gera o que se conhece como "polifonia" (= "várias vozes"), que se imiscui, por fim, na concretização do "dialogismo": "[...] A polifonia não se estabelece nos enunciados ou pontos de vista, mas na existência de vários locutores – reais ou representados." (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 388)

> [...] o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas o confrontamento, no enunciado, das vozes ideológicas de um grupo social, num momento e lugar historicamente determinados. A descentralização do sujeito ocorre, então, num processo de tensão entre o eu e o tu, e o dialogismo bakhtiniano é entendido como interação entre locutor e destinatário (BRAIT, 2008, p. 87).

Dessa maneira, é capital desenvolver-se a aptidão de fruição do texto, para que ela ainda se desdobre, ao longo de toda a vida, em interpretações que contemplem a crescente complexidade das relações sociais. "[...] O texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos [...] Sintaxe, discurso e retórica devem ser integrados à abordagem". (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110)

Como foi dito, fugiria ao escopo desta monografia definir "texto", até porque "a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as

possibilidades da multiforme atividade humana [...] em relação às suas esferas sociais" (BAKHTIN, 2000, p. 262). "Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros discursivos." (BAKHTIN, 2000, p. 280)

No entanto, por ser bastante lacônica, a definição do conceito de texto proposta por José Carlos Azeredo (2008, p. 44) cabe vir aqui:

> […] o texto é um produto da atividade discursiva, seja oral, seja escrita. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, ostensivas ou apenas insinuadas. Por isso, um texto tende a ser fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe.

Assim, parece-nos que a discussão, aqui, giraria em torno de uma entidade que, de certa forma, é maior até que a da própria noção de texto de *per se*, pois que, ao analisarmos "gêneros textuais", falamos em estratégias de desenvolvimento de interpretação de relações situacionais e contextuais, calcadas em complexas relações de subjetividade/alteridade, isto é, de relações sociais propriamente ditas. "Os gêneros não são apenas textos, nem comunidades discursivas, mas grupos de indivíduos que compartilham atitudes, crenças e expectativas" (DUCROT, 1980, p. 119).

Portanto, ao falarmos em gêneros discursivos, concretizados no texto, ou, ainda melhor, na intertextualidade e na polifonia, conclui-se que os gêneros

> [...] são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros não são instrumentos estanques e enrigecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais, altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem espelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com renovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Assim, fica claro que as constantes mudanças, mesmo tecnológicas e ideológicas, levam-nos a uma realidade dinâmica, que deve fornecer-nos não apenas a competência de ler e interpretar entidades estanques, mas, em vez disso, de sempre sermos capazes de articulá-las às mudanças que nos circundam.

Por fim, cabe a reflexão de que o mundo, em constantes avanços comunicativos, exige do sujeito uma capacidade cada vez maior de inserir seu discurso e seu texto aos discursos e textos que circundam, travando diálogo entre sua própria subjetividade e o conjunto de outras subjetividades que compõem o caleidoscópio cognitivo da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991.

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português*: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BAHKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLY, Charles. *L'arbitraire du signe*. Valeur et signification. Paris, Albin Michel, 1940.

_____. *Le langage e la vie*, 1913. *Traité de stylistique française*. Paris. PUF, 1909.

BENVENISTE, Émile. Capítulo 20: Da natureza dos pronomes. In*: Problemas de linguística geral I*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998a.

_____. Capítulo 21: Da subjetividade na linguagem. In*: Problemas de linguística geral I*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998b.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Introdução à análise do discurso. 7. ed. São Paulo: EdUNICAMP, 1998.

BRETON, Philippe. A manipulação da palavra. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

COSERIU, Eugenio. *Teoria del lenguage y lingüística general*. Madri: Gredos, 1967.

DUCROT. Oswald. *Le Dire et le Dit.* Paris: Minuit, 1980.

FIORIN, José Luiz. Intertextualidade e interdiscursividade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique Générale*, Paris: Editions de Minuit, 1963.

_____. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo, Cultrix, 2010.

KRISTEVA, Julia. *Polylogue*. Paris, Seuil, 1977.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINET, André. *Eléments de linguistique générale*. Paris, Seuil, 1960.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática*: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: EdUNESP, 2002.

SWALES, John M. *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A ESTILÍSTICA EM AÇÃO NO CANCIONEIRO BALSENSE

Marcia Meurer Sandri (UEMA)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)

INTRODUÇÃO

A seleção lexical aliada ao campo semântico como recurso estilístico expressivo relaciona-se ao tema e à realidade sociocultural do autor. A linguagem da canção popular representa um recorte da língua em uso, como caracterização de um grupo de falantes, neste estudo, de uma região, o léxico regional.

Este trabalho analisa dez canções populares do cantor e compositor Deusamar Santos, por se tratar de um artista notadamente reconhecido em sua localidade e que representa a cultura de Balsas, município do interior do Maranhão. O lirismo temático de suas composições está expresso na exaltação ao rio Balsas e à cidade homônima.

A análise estilística com base nos diferentes estratos possibilita descrever a estrutura do texto e depreender significados interessantes do universo linguístico e cultural do local, como contribuição para o desvelamento de particularidades importantes da língua.

1. A SELEÇÃO DO *CORPUS*: A TEMÁTICA DA EXALTAÇÃO AO RIO BALSAS

"A minha cidade levo no meu peito, na mão / No meio aqui passa um rio / Que é vida é inspiração"[5], com estes versos do compositor balsense Deusamar Santos é possível compreender a temática escolhida neste estudo. A exaltação ao rio e à cidade de Balsas, município da região sul do estado do Maranhão, está presente nas canções do trabalho lançado em 2003, intitulado "A minha cidade". São dez composições elaboradas em diferentes momentos e que o cantor resolveu reunir em um único CD composto por treze letras no total, tendo também o Hino da cidade, o Hino a Santo Antônio e Balsas querida, que não são de sua autoria.

Nos versos "Pra Vila Nova eu vim de balsa / As águas mansas imbalançam meu sonhar"[6] (*sic*) aparece o termo que deu nome ao rio e ao município: balsa. A palavra indica embarcação usada na travessia de canais ou rios, e este sentido está presente na origem e usos do termo.

[5] SANTOS, 2003, Canção A minha cidade, faixa 08, CD *A minha cidade*.
[6] SANTOS, 2003, Canção Caraíbas, faixa 01, CD *A minha cidade*.

O topônimo e o hidrônimo Balsas pode ser o plural do vocábulo balsa. A origem do termo *balsa*, provavelmente, vem do latim ibérico, no português e espanhol balsa, e do catalão bassa, para nomear a vasilha de madeira usada para pisar uvas, o mesmo que dorna. O termo balsa possui o primeiro registro escrito de 1314 (Dic. Houaiss, 2009) e pode estar associado ao topônimo lusitano Balsa, uma antiga e importante cidade romana do século I a.C. e que era o centro urbano de Tavira até o século VI de nossa era, na região costeira de Algarve, Portugal. Essa antiga cidade, cujos moradores eram balsenses, era um importante centro urbano e cultural da época e vivia de plantações e um intenso comércio fluvial ou marítimo. Os romanos balsenses tinham moeda própria como na ilustração anexa (Figura 01), do século I d. C., cujas letras inscritas permitem visualizar o topônimo bals, provavelmente *balsa*.

Segundo J. P. Machado (Dic. Houaiss, 2009) são cognatos os termos abalsado, abalsar, abalseirado, abalseirar, balsa, balsão, balsear, balsedo, balsedoso, balseiro, embalsamento, embalsar, rebalsar. O Dicionário Houaiss também registra o termo *balsense* no Brasil de 1892, relativo a Balsas MA ou o que é seu natural ou habitante, ou os balsenses do Paraná, cujo termo empregado lá é de 1954. Além disto, no Dicionário Michaelis, a primeira acepção do termo refere-se a uma árvore, *pau-de-balsa* (*Ochroma pyramidale*) da América Central, Antilhas e Norte da América do Sul, cuja madeira é mais leve do que a cortiça, mas é forte e usada especialmente para fazer jangadas. Na segunda acepção, madeira dessa árvore. Na terceira, jangada de grandes dimensões, usada na travessia de rios onde não existe ponte (2007). Pode-se encontrar também: espécie de jangada grande, usada para transportar cargas pesadas, geralmente em pequenas distâncias. Bras. Aglomerado de troncos, toros, ou tábuas de madeira, reunidos à feição de jangada, que desce o rio e, chegado ao destino, é desmanchado, sendo a madeira vendida. Madeira mais leve que a cortiça usada na construção de balsas e jangadas (AURÉLIO, 1988), que no presente contexto temático é o talo da folha da palmeira buriti.

Nas demais acepções encontradas, pode se tratar de um termo regional, pois ele é usado com algumas particularidades. Pode ser uma grande embarcação com fundo achatado que transporta cargas, veículos e pessoas na travessia de um rio, baía ou canal, como as que existem sobre o rio Tocantins. Ou, ainda, a acepção de transporte flutuante preso a um cabo (não possui motor), que faz a travessia de veículos e pessoas em rios onde não há ponte,

como às existentes sobre o rio Parnaíba. Esses dois importantes rios desenham o mapa do Maranhão tanto para a região Norte quanto para o Nordeste, respectivamente. Por inexistência de pontes, a travessia alternativa, ainda nos dias de hoje, ocorre em balsas!

A canção "Meu ego" lembra nos versos "E como um rio que corre / Eu moro em seu leito / Vem como o nascer do sol / Ilumina meu ego"[7] que há uma balsa parcialmente submersa no rio Balsas, local denominado de *pontão*, isto explica o passado do rio que deu nome a um dos municípios localizado às suas margens, o município de Balsas. "É uma cena suprema / Riquezas, bens naturais / Os córregos, Igarapés / Que descem lá do Gerais / Banha cidade aldeias / E desce em transfusão / Enchentes e calmarias / Encantam essa mansidão"[8]. Descreve o rio Balsas, maior afluente da margem esquerda do rio Parnaíba, com cerca de 510 km de extensão, nasce na região denominada de Gerais de Balsas, local de altas chapadas cobertas por cerrado nativo e atravessa inúmeros municípios na região sul do estado.

O Maranhão, estado do Nordeste Brasileiro, localiza-se na região chamada de Meio-Norte, pois é uma área de transição entre a caatinga nordestina e a mata amazônica. A formação do estado do Maranhão se divide em dois movimentos povoadores distintos. O primeiro povoamento foi a de colonos que se instalaram no litoral do Estado através de fortificações e invasões, trazendo riquezas através de atividades principalmente agrícolas como açúcar e algodão, e sobrepondo-se no perfil econômico e cultural ao restante do Maranhão.

Já o segundo movimento no interior do Estado, a partir de 1730, origina-se das caatingas nordestinas, provenientes do vale do rio São Francisco, povos que trouxeram a riqueza da pecuária e a formação de fazendas de gado. A ocupação de vaqueiros e fazendeiros deu-se por disputa das terras com as tribos indígenas existentes nos sertões maranhenses e foi motivada pela demanda de carne da economia açucareira em todo o litoral nordestino e da exploração de minérios em Minas Gerais, sendo, portanto um movimento de extensão da atividade pecuária. "Nos sertões, a pecuária, atividade dominante e com características próprias, determinou não só a organização produtiva, mas a forma de povoamento e de ocupação do território". (CABRAL, Maria Socorro Coelho, *Caminhos do Gado*, p. 144)

[7] SANTOS, 2003, Canção Meu ego, faixa 13, CD *A minha cidade*.
[8] Ibid., Canção Sou um peixe deste rio, faixa 09.

Tal migração foi atraída pela existência de rios e riachos perenes, vegetação propícia às pastagens de bovinos, ocupando as regiões ribeirinhas, onde havia habitação de indígenas, ou ainda, a via de acesso dos mesmos no controle de seu território, dando-se assim uma série de conflitos, marcados por violência de ambos os lados na disputa pela terra.

"O Jacobina o violeiro / Fez de tudo pra essa festa começar / Pra Vila Nova eu vim de balsa / As águas mansas imbalançam meu sonhar"[9] (*sic*). Dos descendentes desses povos migrantes, do segundo movimento, originou-se o município de Balsas, expresso nos versos da canção Caraíbas, topônimo do local Porto das Caraíbas, denominado inicialmente de Porto da Passagem, lugar às margens do rio Balsas, e que depois recebeu o nome de Vila Nova, primeiro povoado que tem como fundador Antônio Jacobina. Nesse local existiam fazendas de gado de famílias residentes no município vizinho, denominado Riachão.

A facilidade de transporte de mercadorias, através do rio Balsas, para abastecer estes fazendeiros – em substituição à tropa de animais – principiou a ser feita por meio de embarcações como canoas, batelões (que eram levadas à vara na subida do rio e remo na descida, com o auxílio das correntezas) e principalmente por meio das balsas, que deram nome ao rio e ao município. As balsas eram feitas de talos de buritis, amarradas de varas e travessas de embira. Desta forma, ampliava-se a travessia de mercadorias que abasteciam a região, como também o envio dos produtos para outros lugares (COELHO NETTO, 1979).

Em 1879, Vila Nova possuía duas ruas e um largo, depois chamado de Largo da Igreja, atualmente Praça Getúlio Vargas, onde foi construída a Igreja de Santo Antônio. O lugar é elevado à categoria de vila em 7 de outubro de 1892. Mais tarde, Vila Nova de Santo Antônio de Balsas torna-se Santo Antônio de Balsas e, depois, Balsas, município emancipado em 22 de março de 1918.

Atualmente, o município de Balsas possui 83.459 habitantes, segundo censo do IBGE em 2010. É a terceira maior cidade do estado em território urbanizado e PIB, e o maior município do Maranhão em área total (urbano e rural) com 13 141.637 km² de área. É cortado pela Rodovia Transamazônica e é um centro sub-regional, com influência sobre o sul do vizinho estado do Piauí. A atividade econômica predominante é o agronegócio com a vinda de inúmeros migrantes de todas as regiões do Brasil, principalmente, a região sul do país.

[9] SANTOS, 2003, Canção Caraíbas, faixa 01, CD *A minha cidade*.

O perfil do balsense (nascido ou migrado) atual diversifica-se em relação aos indivíduos das demais cidades do Maranhão. Essa diferença se faz notar no tipo físico e, principalmente, na cultura pela forte miscigenação das últimas décadas com grupos vindos de outras regiões do país.

Complementando-se o contexto sociocultural do *corpus*, seguem-se algumas informações sobre o autor dos mencionados versos, artista conhecido regionalmente e de relevante importância para os balsenses como promotor da cultura local.

1.1. DEUSAMAR SANTOS, O TROVADOR DO RIO BALSAS

A cultura de um povo pode estar representada em diferentes manifestações artísticas, e a música é uma delas. Mesmo que a composição seja da autoria de um único indivíduo, ainda assim esse indivíduo está inserido em um contexto sócio-histórico e cultural que perpassa sua obra.

O cantor e compositor Deusamar Rocha dos Santos nasceu em Balsas e possui mais de vinte anos de experiência como artista, realizando shows e apresentações. Possui um estilo genuinamente brasileiro, já levou o seu canto a várias regiões do Brasil e à Europa (Alemanha e Áustria) e participou de festivais de música importantes. O artista é um voluntário de causas humanitárias e ações de solidariedade e um incansável defensor da natureza e movimentos ambientais.

Além disto, o compositor é reconhecido no município como o maior representante da cultura balsense justamente por focalizar a história e a cor local. O tema da natureza está sempre presente em sua obra, e a descrição das belezas do rio Balsas é o mote para expressar os sentimentos genuinamente balsenses.

2. O GÊNERO “LETRA DE CANÇÃO” E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Etimologicamente, gênero vem do latim *genus, generis*, com sentido de descendência, origem que possui a acepção ampla de “conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades” (HOUAISS, 2009). “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSHI, 2008, p. 149).

Sobre o gênero na análise do discurso temos a seguinte concepção "A categoria de gênero do discurso é definida a partir de critérios situacionais; ela designa, na verdade, dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos e que são concebidos habitualmente com a ajuda das metáforas do "contrato", do "ritual" ou do "jogo". [...] Por sua própria natureza, os gêneros evoluem sem cessar par a par com a sociedade" (MAINGUENEAU, 2009, p. 234).

Pelas acepções encontradas, a de Swales (1990 in MARCUSHI, 2005, p. 29) "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias", parece englobar o amplo sentido do termo na linguística e em outras áreas de estudo.

E de acordo com esta categorização, os gêneros subdividem em primários e secundários: as situações espontâneas ou informais de comunicação ocorrem por meio dos gêneros primários, e as formais por gêneros secundários, entretanto, nada impede que os gêneros se mesclem, ou, "na língua escrita, podemos empregar marcas de oralidade e sua reiteração pode transformá-las em novas formas alternadas e ancoradas no espaço escrito de prestígio" (HENRIQUES, 2011, p. 9).

Isto é o que ocorre com os diferentes gêneros nos mais diversos usos e funções. O mito do gênero puro é uma polêmica histórica, e cada vez mais se comprova a hibridização dos gêneros, tanto na forma quanto no uso. Intrinsecamente há relação entre o gênero e o nível de linguagem. Um exemplo disto é a letra de música: embora seja uma composição para ser acompanhada por instrumento musical possui as condições para apresentar os aspectos do gênero secundário, porém, talvez, propositadamente, o autor/emissor elabora nos moldes do gênero primário, para atingir um maior número de interlocutores. "A forma composicional da música, então, pode atuar em qualquer esfera de atividade humana, porém em cada uma delas estará sujeita às características próprias de cada esfera."[10]

No caso do gênero música, este pode ser visto como híbrido, por ser considerado ora música, ora poema cantado, o que determina essa classificação, além do grau de formalismo

[10] Vemos propagandas musicalizadas, na esfera publicitária; o hino, na esfera religiosa; os cantos de torcida, na esfera esportiva; as cantigas de ninar, na esfera familiar, entre outros. Assim, teremos gêneros diferentes devido não apenas às designações – música/canção e *jingle* (canção publicitária), – mas a todo um conjunto de elementos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico-ideológico e também o contexto de produção (MALANSKI e COSTA-HÜBES, 2008, p. 7).

e modo, é a sintonia. A adequação do texto nas dimensões distintas de sintonia, ou seja, o *status*, a tecnicidade, a cortesia e a norma podem diferenciar um gênero de outro.

Isto porque, segundo Travaglia (2003, p. 42) a variação linguística possui dois tipos, o dialeto e o registro. A variação dialetal ocorre por seis dimensões, territorial, social, idade, sexo, geração e função. E, as variações de registro classificam-se em três tipos: grau de formalismo, modo e sintonia. Sendo assim, o uso do gênero textual pouco influencia na variação dialetal, enquanto que na variação de registro o gênero determina-o completamente.

O gênero textual determina a variação de registro, e o grau de formalismo representa o estilo do autor nos aspectos fonológico, morfológico, sintático e usos estilísticos em geral.

O emissor, mesmo não possuindo consciência da escolha do gênero, faz uso do mesmo elaborando-o conforme alguns aspectos que o torna único e original. “O indivíduo nasce e aprende a língua de sua comunidade” (1981, p. 132). Esta afirmação de Gladstone Chaves de Melo explica grande parte da variação dialetal e até mesmo as variações de registro mais usuais de uma comunidade[11].

As interações sociais imprimem determinados aspectos linguísticos a seus falantes em decorrência de processos sociais, históricos, espaciais e temporais. Assim, a língua como resultado de processos é um patrimônio cultural que permite reconhecer a identidade de um povo. As variedades linguísticas são a consequência desse dinamismo e oferecem possibilidades ao falante para escolher o léxico que melhor represente a sua realidade, quer individual ou coletiva. Afinal, a língua é o instrumento de expressão humana que reflete a visão de mundo e o entendimento do indivíduo.

No *corpus* em análise, tal variação parece óbvia por que representa a língua em uso como fator de identificação cultural e regional. O dialeto empregado nas letras das canções pode ser classificado de nível regional ou diatópico, já que parte do léxico representa o contexto sociocultural. “Pra Vila Nova eu vim de balsa / As águas mansas imbalançam meu

[11] “É, com efeito, na língua e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder criador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as cousas inerentes, faz ver o que ainda não existe, traz ante nós o já desaparecido. Por isto tantas mitologias, ao ter que explicar que na aurora dos tempos pôde nascer alguma cousa do nada, cita como princípio criador do mundo esta essência imaterial e soberana, a Palavra” (PRETI, 2000, p. 12).

sonhar[12] E vai molhando, vai banhando ela[13] Barraca e cumiduria / E que adimiração[14] Simbora minha gente já é hora[15]" (*sic*).

A variação de registro também apresentada nos versos anteriores aproxima o emissor do receptor numa cumplicidade linguística cumprindo o requisito na dimensão da sintonia. Segundo Tatit (1996 in COSTA, 2005, p. 108) "uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau", porque há contornos da oralidade na escrita já que se trata de um gênero híbrido, verbal e musical. Por isto, há ajustamento do texto quanto ao *status*, pois o emissor tenta em alguns versos nivelar a escrita aos recursos da oralidade. Há também adequação quanto à tecnicidade por que o compositor conhece os seus interlocutores e compartilha da temática expressa nos versos, assim como a variação na dimensão da norma, pois a modalidade utilizada dá mais expressividade ao texto conferindo a presença do estilo do autor.

Nos versos, "Da Canaã / A *gente* desce, ama, pensa, / Roda a bóia, passa o tempo / E não tem pressa de chegar"[16], a expressão *a gente* em vez de *nós* é utilizada com frequência na oralidade: [...] "Os brasileiros empregam em geral a forma *a gente*, especialmente na língua falada semiformal e informal, como equivalente de *nós*, seja com um valor genérico/indeterminado, seja para a referência dêitica situacional identificada" (AZEREDO, 2010, p. 176, grifo do autor).

"E vai molhando, vai *banhando* ela / Esse rio não tem pena de ninguém"[17] (*sic*), o uso do pronome pessoal como objeto direto, segundo Bechara (2006, p. 175) "se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso: "Olha ele!"[EQ apud SS]" (cit. do autor) também está previsto, o que pode ou não ser. Entretanto, o que se observa aqui é o uso frequente na oralidade do PB, como explica Azeredo (2010, 549) "são arrolados como característicos do português brasileiro [...] o uso de ele e respectivas variações como complemento direto do verbo".

Na expressão "olhando é pra sorte" em "Fico olhando é pra sorte desse rio / Que banha esse corpo que ela tem"[18], observa-se o uso do verbo *ser* enfático e a contração de

[12] SANTOS, 2003, Canção Caraíbas, faixa 01, CD *A minha cidade*.
[13] Ibid., Canção Rio de sorte, faixa 02.
[14] Ibid., Canção Saudação, faixa 05.
[15] Ibid., Canção Fala francês, faixa 07.
[16] Ibid., Canção Da Canaã, faixa 04.
[17] Ibid., Canção Rio de sorte, faixa 02.
[18] SANTOS, 2003, Canção Rio de sorte, faixa 02, CD *A minha cidade*.

para como registro informal. Nos versos "Vou arrudiar fogueira / Pegue na minha mão"[19] a palavra *arrudiar* apresenta prótese como um arcaísmo, e, tanto em *arrudiar* como em *imbalançar* nos versos "As águas mansas imbalançam meu sonhar"[20], notam-se vogais substitutivas [u] e [i] que aparecem por fechamento das vogais [o] e [e], comuns na oralidade regional.

E a palavra *simbora* que aparece nos versos "Simbora minha gente já é hora /Muita gente diz que a onda / Agora é falar Inglês"[21], qual é a explicação? O termo apresenta-se provavelmente como uma redução da expressão popular "vamos se embora" (em lugar de "vamo-nos embora") por crase do [se] e [e] de embora, associado ao fechamento natural de [e] para [i] ocorre o regionalismo *simbora*. É comum no Nordeste a expressão "vamu simbora" e em Balsas é uma característica predominante do registro oral.

No caso da palavra *adimiração* expressa nos versos "E que adimiração / Alegria que contagia / Isso é que é São João"[22] como no registro oral, aparece a inserção de um fonema no interior do vocábulo – "por epêntese de um [i] desfazem-se encontros consonantais artificiais como [gn] (digno), [bs] (absoluto)" e outros exemplos, conforme Azeredo (2010, p. 389). Este recurso ocorre pela necessidade da base vocálica da sílaba em língua portuguesa, e o dialeto regional do *corpus* torna expressiva a transposição da oralidade para a escrita.

Estes e outros recursos estilísticos estão sendo analisados no referido *corpus* para demonstrar que textos produzidos em diferentes gêneros possuem expressividade, e a letra de canção popular produzida no interior do país, tipicamente regional, pode e deve ser estudada como parte das pesquisas linguísticas que descrevem o português do Brasil.

3. O ESTILO NAS LETRAS DAS CANÇÕES DE DEUSAMAR SANTOS

Segundo Henriques (2011, p. 1) "quando os membros de uma comunidade linguística observam suas práticas verbais de modo consciente e crítico, podem inferir conteúdos subjacentes, reavaliar suas concepções de mundo, entender atitudes pessoais ou sociais". Compreender o que diz um texto é poder avaliar esse texto e apoderar-se do próprio discurso.

[19] Ibid., Canção Saudação, faixa 05.
[20] Ibid., Canção Caraíbas, faixa 01.
[21] Ibid., Canção Fala Francês, faixa 07.
[22] Ibid., Canção Saudação, faixa 05.

Nas letras das canções em análise, o termo rio está presente em sete canções, e aparece graficamente quinze vezes incluindo nos títulos das composições. Ainda é relevante perceber que muitos dos termos analisados referem-se à palavra rio, por extensão de sentido metonímico, água, cachoeira, fonte, banho, leito, balsa, ribanceira, boia, correnteza, córrego, igarapé, peixe, enchente, curva, corredeira, brejo, remanso, mergulho, cangapé, volta.

Por comparação ou símile ao termo rio, aparecem no texto palavras como vida, ego, inspiração, natureza, e até mesmo metáforas, olhos verdes, destino e vida. O termo lugar, por exemplo, possui muitas conotações, entretanto aqui, no verso de Deusamar, "daqui pra Trezidela / é a mais linda do *lugar*", a palavra relaciona-se aos antecedentes *daqui* e *Trezidela*, que representam as duas margens do rio Balsas, ou seja, daqui, o centro, para Trezidela, um dos bairros da cidade na outra margem do rio. Trezidela, no Dicionário Houaiss (2009), é um termo regional do Maranhão desde 1757, e significa localidade ribeirinha vizinha à cidade mais importante, na margem oposta do rio. Neste caso, o termo lugar pode significar direção quanto espaço, por isso há mais de uma conotação presente no verso.

Já o termo peixe adquiriu novo sentido no verso da canção "sou um *peixe* desse rio", peixe por metonímia como parte do rio, parte da natureza, do lugar. As acepções encontradas no Houaiss ainda não contemplam essa significação que poderá incluir-se como sentido alternativo. O mesmo ocorre com o termo quintal, logo no verso seguinte.

O termo *rio* também teve a inserção de mais um sentido figurado por metáfora. Rio nos versos da canção, "Vontade de saber o que se destina / E descer nesse *rio* até o mar", pode significar o curso da vida, o caminho, a trajetória da vida. "E o verde enfeitando a ribanceira / Na volta o *rio* gosta de enganar / No coração nasce uma certeza/ Que o *rio* a gente tem que preservar", o verde da ribanceira também pode ter uma conotação por metáfora, como algo que acompanha a vida, porém está a margem e por isso é atraente, desviando a atenção do curso da vida. Logo, em seguida, a constatação: "na volta o rio gosta de enganar", revela a desilusão, a frustração para aquele que se ilude e descuida da própria vida, de sua existência, ratificado pelo substantivo volta, "fato imprevisto que reverte uma situação boa para má; revés, vicissitude" (Houaiss, 2009). E, então, os versos seguintes corroboram a sequência do sentido com os dois substantivos *coração* e *certeza* para concluir "tem que preservar", o mesmo que cuidar.

Para o termo varal, também, foi necessário completar mais um detalhe quanto à utilidade do varal de corda, fio ou arame esticado em que são estendidas carnes salgadas de gado ou caça para secar ao sol resultando na carne de sol, ou, carne-seca, prato típico do Nordeste.

Enfim, o estudo demonstra que os temas de exaltação do rio e da cidade de Balsas estão aqui representados pela conotação do léxico das canções associada ao contexto sociocultural. Se a breve análise aqui demonstrada possibilitou depreender significados interessantes do universo cultural de Balsas, o presente estudo pretende contribuir com as pesquisas da língua portuguesa no país, em especial, a língua regional, formas dialetais ou de registro ainda preservadas no interior do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* possibilita perceber que a língua pode adquirir diferentes formas e escolhas, entretanto, "letra" de canção como gênero pode ser considerada como música ou poema cantado. Assim há vários recursos que o campo da estilística oferece para explorar um texto, seja de um gênero ou de outro.

Como o presente estudo não está concluído, espera-se que, ao final, esta análise possibilite uma nova visão linguística de composições populares regionais e que estas possam contribuir com o ensino de língua materna inserindo o próprio contexto sociocultural na sala de aula, como estratégia didática atraente e motivadora que alia vivências às novas experiências na área linguística.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl., 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e Discurso*: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Língua Portuguesa*: semântica e estilística. Curitiba: IESDE, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

MALANSKI, Elizabet Padilha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Trabalho com o gênero textual "música"*: sequência didática na exploração do tema. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2001-8.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 4. ed. rev. São Paulo: EdUSP, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Padrão: Rio de Janeiro, 1976.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. 3. reimp. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2003.

TEXTO E EXPRESSIVIDADE NAS LETRAS DE CANÇÕES INFANTIS DE VINÍCIUS DE MORAES

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (mestranda, UERJ / UEMA)

INTRODUÇÃO

O estudo da expressividade linguística, mais do que buscar significados no som, na forma e no contexto para o entendimento do código linguístico sob o parâmetro do tempo e do espaço é, na verdade, uma intenção de estabelecer uma relação de intimidade com a Língua a ponto de reconhecê-la em quaisquer situações comunicativas.

Embasando-se nisso, buscamos aqui realizar este estudo sobre texto e expressividade nas letras de canções infantis de Vinícius de Moraes, devido à criatividade e ao estilo próprio do poeta, que se vale de recursos que fazem com que o leitor não perceba ao certo o limite existente entre o gênero poesia e o gênero canção de sua obra. Pode-se considerar Vinícius um poeta que sempre buscou aprender com a língua. Suas obras – a maioria, poesias musicadas por amigos ou por si próprio – denunciam a riqueza da expressividade que faz parte de seu cotidiano. É importante frisar que nesse estudo será feita a aplicação das figuras de linguagem fônicas encontradas nas canções infantis do Poetinha.

1. FIGURAS DE LINGUAGEM FÔNICAS: UMA APLICAÇÃO NAS LETRAS DE CANÇÕES INFANTIS DE VINÍCIUS DE MORAES

É sabido que todo escritor possui a intenção de valorizar o que escreve, na medida de seus conhecimentos linguísticos, na tentativa de ser o mais expressivo possível, ou seja, o mais original, o mais emotivo, o mais significativo e criativo que puder ser. Isso faz parte da vida do ser humano, que tem como uma de suas necessidades básicas, a comunicação e a significação, conforme as palavras de Azeredo (2010, p. 475): “Viver como um ser humano é, portanto, viver em um mundo povoado de significados. É esse mundo de significados que se manifesta em nossas atitudes, em nossas ações e em nosso relacionamento com os outros”.

Com a pretensão de significar, o enunciador se vale dos recursos estilísticos, de forma proposital ou não. São figuras de linguagem que caracterizam a sensibilidade do falante/escritor e ainda, produzem uma amplitude maior no sentido do enunciado.

Vinícius de Moraes deixou um rico legado estilístico por meio de sua obra, que é representada, dentre outras formas, pelas canções, especificamente suas canções infantis, as quais estão intimamente relacionadas aos animais e à natureza e à relação destes com o ser humano, num jogo linguístico altamente expressivo e impressivo. Pode-se ratificar isso nas palavras de Cícero e Ferraz (MORAES, 2003, p. 18): "Vinícius de Moraes foi um grande poeta: um dos maiores que já tivemos. Ele não está entre os grandes escritores que publicaram apenas algumas poucas páginas extraordinárias; ao contrário, encontra-se entre os raros que publicaram muitas páginas extraordinárias".

Os recursos fônicos ajudam o usuário da língua a explorar, ao máximo, a expressividade existente na força sonora do enunciado. Isso significa dizer que, quando os elementos expressivos estão relacionados com a musicalidade e a pronunciação das palavras, estão em jogo as figuras fônicas. Segundo Simões et al. (2010, p. 6) as figuras fônicas "produzem efeitos icônicos ou indiciais por meio da exploração da camada fônica da língua". De acordo com os autores, a iconicidade presente nas figuras fônicas está relacionada com o processo imitativo, e a indicialidade tem a ver com a sugestão expressa no enunciado, ou seja, o indicial se configura no campo da impressão do enunciador e o icônico manifesta sua expressividade. Isso pode ser percebido, por exemplo, na música "O relógio":

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

O texto está repleto de *tic-tacs*, ou seja, onomatopeias, que são ocorrências nas quais o "significante é criado como uma tentativa de reprodução da voz de um animal ou de um

som ou ruído natural ou artificial" (HENRIQUES, 2011, p. 132). O poeta não expressa esse termo de forma aleatória só porque a temática é o relógio. A onomatopeia ajuda dar ritmo e efeito sonoro à música. É um dos recursos mais facilmente detectados nas canções infantis.

Sabendo-se que os recursos fônicos produzem a expressividade e a impressividade do ponto de vista do enunciador, começa-se a analisar a canção sob o efeito indicial ou sugestivo que o texto dá.

O *tic-tac* no primeiro verso da música evoca, por exemplo, a ideia de um tempo dinâmico, um tempo maior de existência, como se fosse um dia (tic...) de cada vez (...tac). No segundo verso a onomatopeia é usada para expressar tempo de forma mais mecânica: horas, minutos, segundos. No terceiro verso, representa a ansiedade do enunciador na espera de algo ou alguém. No quarto verso, o *tic-tac* já se faz valer na possível intenção de dizer que houve o encontro e, nos demais versos, a expressividade "onomatopaica" do poeta ratifica a ideia que o tempo não para. Isso é bastante evidente pelo uso de reticências no final da canção. A escolha lexical feita por Vinícius: tempo, hora, atrasa, dia, noite etc., colaboram para dar mais significado à onomatopeia pura porque reproduz ao máximo o som do relógio. No entanto, existem outros tipos de onomatopeia, os quais serão apresentados posteriormente.

Outro recurso fônico utilizado pelo autor nessa música é a aliteração, que se dá pela repetição acentuada de sons consonantais, em quaisquer posições dentro da frase: "Passa tempo, tic-tac/ tic-tac, passa hora/ Chega logo, tic-tac/ Tic-tac, e vai-te embora". A consoante linguodental surda é utilizada de forma contínua para fazer lembrar, aproximadamente, o som do relógio ao medir o tempo.

A expressividade do autor está atrelada à iconicidade evidente na onomatopeia e sua impressividade é compreendida pela sugestão que a aliteração transmite do som do relógio.

É interessante também notar que a repetição vocálica das sílabas tônicas no verso acima citado se traduz pela assonância, que é mais um recurso fônico utilizado, o qual "fonoesteticamente" implica outro: a harmonia imitativa. Esta ocorre quando a aliteração, somada ou não à assonância, produz um todo significativo, ou seja, a representação da ideia maior expressa no texto. Aqui a psicologia da forma une-se à linguística na medida em que o processo "gestálgico" é aplicado por meio da harmonia imitativa. Ou seja, para este recurso

fônico, o todo é maior que a soma das partes do texto; a forma é que sobressai. Assim, é possível perceber que a expressividade do poeta é vista na própria estética do texto musical, o que apresenta uma quantidade significativa de palavras paroxítonas que reforça o ritmo binário. A utilização de versos hexassílabos, tetrassílabos e dissílabos, exatamente nesta ordem, produzindo uma diminuição na estrutura dos versos, transmite a ideia de que o tempo está se esvaindo.

A aliteração, a assonância e a onomatopeia são os recursos estilísticos fônicos mais encontrados nas músicas infantis de Vinícius. Entretanto, outros também são utilizados. Por isso considera-se pertinente organizá-los, um a um, pela variedade de ocorrências existentes no *corpus* deste trabalho:

1.1. ALITERAÇÃO

Como já foi dito, a aliteração é a figura fônica que consiste na repetição contínua de sons consonantais em qualquer posição no enunciado. Não é utilizada gratuitamente, mas tem uma carga expressiva na sonoridade atrelada ao contexto apresentado. Esse recurso fônico é percebido nos trechos da música “A corujinha”:

> **C**orujinha, corujinha
> **Q**ue peninha de você
> Fi**c**a toda en**c**olhidinha
> Sempre olhando não sei **q**uê

A aliteração, presente pela utilização contínua do fonema /k/ em todos os versos, nesse trecho musical, expressa a sensibilidade do poeta em mostrar-se solidário à situação da coruja. A sonoridade aproxima-se do som que a coruja emite no recôndito de seu isolamento, que é uma peculiaridade dessa ave. Não há elementos contextuais que respaldem a interpretação de desdém ou desprezo por parte do enunciador. O uso de diminutivos contribui para caracterizar a postura carinhosa do sujeito falante no seu ato de interlocução (unilateral) com a coruja. Também no trecho da música “O peru”:

> Foi dormir e teve um **s**onho
> Logo que o **s**ol se e**s**condeu
> Que **s**ua cauda tinha core**s**
> Como a de**ss**e amigo **s**eu

O efeito icônico expresso pela quantidade do som /s/ remete ao apelo de silêncio que se faz quando alguém está dormindo para evitar incômodo: “s...ss...ss...sss”, ou seja, a

disposição do som /s/ no trecho musical, respectivamente, imita um pedido de silêncio que aumenta gradativamente, valorizando mais ainda o acontecimento do sonho do peru.

A aliteração evidenciada em “Come tanto/ até ter dor de barriga” (trecho da música “A Galinha d’Angola”) implica uma colisão, utilizada para dar um efeito expressivo de humor ou mesmo de confusão existente, tanto no resultado que a galinha terá se comer demais, quanto no efeito desagradável da sonoridade consonantal.

1.2. ASSONÂNCIA

Essa “repetição sistemática de uma determinada vogal tônica na sequência do enunciado” (AZEREDO, 2010, p. 508) pode ser encontrada na canção “A casa”:

> Era uma c**a**sa
> Muito engr**a**çada
> Não tinha teto
> Não tinha n**a**da

A sonoridade produzida pelo som /a/ antes e depois da consoante, nas palavras *engraçada* e *nada*, induz o leitor/ouvinte a paradigmatizar mentalmente as terminações dessa escolha lexical feita pelo autor, como se as duas palavras fossem formadas por sufixos, embora somente a palavra *engraçada* tenha sido formada por derivação sufixal. Assim, fica mais fácil internalizar a ideia de vazio, pobreza, necessidade, suscitada pelo último vocábulo: *nada*. O ritmo, em cada verso que conclui a acentuação da primeira vogal *a-sa*, *ça-da a-da* (um, dois, um dois), e a própria musicalidade, sugerem uma espécie de lamento ou “pena” em relação ao estado caótico do lugar casa. O verbo *ser*, que inicia o trecho musical no verso “Era uma casa” mostra uma possível acentuação da vogal *u*, produzindo uma elisão: *erumacasa*, ou seja, há uma fusão de vogais com prevalecimento de uma delas; e ainda, dependendo da pronúncia regional, pode-se falar de uma possível acentuação da vogal *a* produzindo uma sinérese quando cantada: *E-ráuma-ca-sa*, transformando um hiato em ditongo. Os sons produzidos pelos acidentes poéticos possuem uma carga afetiva muito interessante porque já preparam o leitor emocionalmente para o descrédito que a casa terá durante todo o restante do texto: *era*, ou seja, não existe; é um passado que só existe no sentimento de “dó”, na lembrança do enunciador. Essa perspectiva é retomada bem no final da canção com a palavra *zero*, que resgata o sentido do nada, dantes predito, previsto ou sugerido pela assonância. Outro exemplo que mostra assonância está na música “A Pulga”

Um, dois, tr**ê**s Quatro,
cinco, s**e**is Com mais
um pulinho
Estou na perna do fregu**ê**s

Os dois primeiros versos e o quarto verso mostram a utilização intencional de três palavras cuja vogal tônica fechada /e/ cria um efeito expressivo sonoro festivo, produzindo a ideia de movimento da pulga em conseguir chegar à perna do seu hospedeiro. É perceptível que a rima toante em *três* e *seis* enfatiza a estrutura do movimento da pulga, os sons tônicos: /ê/ e /êi/, que são parecidos, funcionam como o momento de parada e de preparação da pulga para efetivar seu último pulo no último verso apresentado pela palavra *freguês*, que, por sua vez, evidencia a rima soante entre o primeiro e o último verso. A síncope musical reitera a ação do pulo da pulga como se ela estivesse subindo uma escada. A própria estética do trecho musical faz lembrar uma escada na qual a pulga estaria subindo. É importante frisar que Vinícius emprega a assonância geralmente acompanhada da aliteração. É possível comprovar tal afirmação pelo valor sonoro do fonema /s/ expresso em "três, cinco, seis, freguês".

Dessa forma, pode-se falar também em harmonia imitativa no mesmo verso, pois a forma da escada citada acima é o efeito produzido pela assonância somada à aliteração que gera, na estrutura textual, a forma de uma escada, que, por sua vez, se associa à ideia maior expressa na música: o pulo da pulga.

1.3. DIÁFORA (OU ANTANÁCLASE)

De acordo com o *Dicionário de termos linguísticos* (1992) a diáfora ou antanáclase ocorrerá quando há o interesse, por parte do enunciador, de obter um efeito expressivo na utilização de um mesmo significante, mas com significados diferenciados. Na canção "O Peru" pode-se encontrar exemplo desse recurso fônico:

O peru dança de **roda**
Numa **roda** de carvão
Quando acaba fica tonto
De quase cair no chão

Nos primeiros versos a expressividade do Poetinha é evidenciada pela escolha lexical do significante *roda*, que no primeiro verso significa a maneira pela qual o Peru dançava, ou seja, movimento até mesmo à categoria da dança. Assim como existe a dança de salão, o

autor apresenta a categoria “dança de roda”. Embora haja uma elipse no que se refere ao substantivo “dança a dança de roda”, o uso de apenas um significante (no primeiro verso) para significar tanto o verbo quanto o substantivo cria um efeito expressivo lúdico, com tom de jogo, brincadeira. Já no segundo verso, o significante *roda* significa o tipo da brincadeira em que a “dança de roda” está inserida; continua a ideia de jogo, mas, aqui, o vocábulo assume nova identidade significativa (figura geométrica). Sabe-se que é uma brincadeira em que os participantes ficam dispostos em círculo.

Outro exemplo onde se percebe a presença da antanáclase ou diáfora é no trecho da música “A Arca de Noé”:

> E abre-se a porta da Arca
> De **par** em **par**: surgem francas
> A alegria e as barbas brancas
> Do prudente patriarca

Numa primeira análise parece que o significado de *par* é o mesmo nos dois casos apresentados no segundo verso. No entanto, em *de par* o significado é “os parceiros”, “os gêneros opostos”; em seguida o autor escolhe a estrutura *em par*, o que conota a forma em que os dois animais saíam da arca, ou seja, “de dois em dois” ou “lado a lado”. Assim, verifica-se o efeito expressivo da antanáclase, que explora o teor ambíguo de um mesmo vocábulo.

1.4. HARMONIA IMITATIVA

Como já foi demonstrado na canção “O Relógio”, harmonia imitativa é a combinação da aliteração com a assonância, que produz um efeito tanto da ideia expressa no todo quanto da estética textual. Apresenta-se mais um exemplo dessa figura fônica por meio da música “O Girassol”:

> **R**oda, **r**oda, **r**oda
> Ca**rr**ossel
> **R**oda, **r**oda, **r**oda
> **R**odado**r**
> Vai **r**odando, dando mel
> Vai **r**odando, dando flor
> [...]
> **R**oda, **r**oda, **r**oda
> Ca**rr**ossel
> **G**ira, **g**ira, **g**ira
> **G**irassol

A assonância produzida pelo som vocálico, oral, átono, posterior e aberto /o/ no primeiro, no terceiro e sétimo versos, e ainda, pelo som /i/ no nono e décimo versos, somada à aliteração, causada pela repetição do som /r/ em todos os versos, e do som /ž/ nos dois últimos versos dá um efeito expressivo sinestésico, como se o leitor estivesse num parque de diversões. A disposição dos versos dá ideia do movimento do brinquedo conhecido como carrossel, o que num primeiro momento galopa (o galope simbolizado pela disposição das três palavras: *roda, roda, roda*) e depois pula (ou seja, o pulo representado pela utilização de apenas uma palavra: *carrossel*) produz um efeito de sinestesia no leitor. A harmonia imitativa é oriunda de todo esse processo somada ao teor semântico induzido pelo vocábulo *girassol*, uma palavra composta por composição: *gira* + *sol*. O *gira* se assemelhando semanticamente ao *roda* num jogo verbal que conota o fenômeno da natureza oriundo do sol e da flor girassol.

1.5. HOMEOTELEUTO

É um recurso fônico que consiste na "coincidência" de terminações ou desinências dos versos ou de orações. Segundo o Dicionário eletrônico Houaiss, essa figura fônica "registrada primeiramente por Aristóteles, seria durante algum tempo considerada a matriz da rima". Dentre as músicas infantis de Vinícius de Moraes podem ser encontrados casos de homeoteleuto em "Aquarela":

> Vai voa**ndo**, contorn**ando**
> A imensa curva norte-sul
> Vou com ela viajando
> Havaí, Pequim ou Istambul
> Pinto um b**arco** a vela br**anco** naveg**ando**
> É tanto céu e mar num beijo azul
> [...]
> Giro um simples comp**asso** e num círculo eu f**aço** o mundo
> Um men**ino** cam**inha** e caminh**ando** chega num muro

Percebe-se que o homeoteleuto nessa canção permite uma análise discursiva por meio da iconicidade fônica e léxica. Nesse sentido é visível o grau de interdependência entre a semântica e a fonética.

As terminações coincidentes *-ando*, no primeiro verso, embora utilizadas sem intenção expressiva do poeta, criam um efeito de complementaridade da ação de voar, ou seja, o voo é feito em forma de contorno. No quinto verso é possível ter um efeito de sentido pela

sonoridade: *arco*, *anco* e *ando*, ou seja, estas terminações constituem verdadeiros significantes com significados independentes, porém interdependentes pelo campo semântico a que se associam. São três classes de palavras: barco (substantivo que produz outro: arco, que é também uma brincadeira de criança), branco (adjetivo: a cor do barco, cor de cal, cor de leite, cor da neve recém-caída, esse adjetivo produz um substantivo anco: um recanto ou cotovelo de terra na costa), navegando (verbo, que produz outro verbo: ando a ação de andar e um adjetivo: ando, que é relativo ou pertencente aos Andes, um lugar sempre coberto de neve, de branco). Há um efeito icônico ou uma "metacoerência" assim concebida: *anco* se relaciona com *navegando* (pela ideia de lugar ou ângulo em que o barco navega); *ando* se relaciona com *branco* (pelo fato de os Andes remeterem à ideia da cor de cal, da cor do leite), *arco* se relaciona com *barco* (pela ludicidade entre o barco que é um desenho infantil e a brincadeira infantil arco).

A iconicidade pode ser desenvolvida com a mesma profundidade no homeoteleuto do sétimo verso, pelas terminações *-asso* e *-aço*.

Já no oitavo verso a semelhança do som produzido pela nasalidade em *-ino*, *-inha* e *-ando* é gratuita, sem nenhuma pretensão estilística.

1.6. ONOMATOPEIA

A onomatopeia, como já dito, é um recurso fônico comumente utilizado nas músicas infantis. Vinícius de Moraes explorou bastante este recurso nas suas canções infantis quando criou significantes na tentativa de reproduzir a voz de algum animal ou de um som artificial. Essa reprodução pode acontecer de três maneiras:

Onomatopeia pura, como pode ser visto na canção "O Peru":

> **Glu! Glu! Glu!**
> Abram alas pro peru!

Nesse exemplo há onomatopeia pura porque há na intenção do autor reproduzir o som produzido pelo animal, ou seja, os fonemas formam palavras que tentam traduzir fidedignamente a "fala" do Peru. Já na canção "A Galinha d'Angola" pode-se encontrar a onomatopeia interpretativa:

Tou fraca! Tou fraca!
Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!
Coitada, coitadinha
Da galinha-d'Angola
Não anda ultimamente
Regulando da bola

O autor utiliza-se de palavras pré-existentes agrupando-as sem critérios semânticos, apenas com o intuito de reproduzir o som aproximado à voz do animal. Isso gera um efeito expressivo de humor. Já na canção "As abelhas", há o caso de palavra onomatopaica:

A abelha-mestra
E as abelhinhas
Estão todas prontinhas
Para ir para a festa
Num **zune-que-zune**
Lá vão pro jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim

Nesse caso, há uma pretensão do autor de criar um advérbio ou locução adverbial por intermédio do agrupamento das palavras *zune-que-zune*, ou seja, ele criou o modo pelo qual as abelhas vão para o jardim. Essa marca morfológica caracteriza bem o emprego da palavra onomatopaica, que também pode ser vista no trecho da canção "O Ar":

Quando sou forte
Me chamo vento

Quando sou cheiro
Me chamo **pum**!

1.7. PARONOMÁSIA

A Paronomásia ocorre quando palavras de significados diferentes são empregadas e associadas sob o ponto de vista fono-ortográfico.

Pode-se verificar um exemplo de paronomásia na música "A Arca de Noé":

Conduzidos por Noé
Ei-los em terra benquista
Que passam, passam até
Onde **a vista** não **avista**.

Nesse exemplo verifica-se que os dois vocábulos se aproximam tanto no campo sonoro quanto na grafia, embora tenham significados diferentes, ou seja, são reconhecidos apenas no plano da pronúncia. Os diferentes significados estão relacionados ao aspecto gráfico.

Enquanto *a vista* é um substantivo, que, no verso, denota os olhos de alguém, o *avista* é conclusão do ato de enxergar. A expressividade do autor é produzida pela sonoridade das palavras parônimas *a vista* e *avista*, respectivamente substantivo e verbo que ajudam a construir o sentido profundo do espaço geográfico longínquo por que passavam os animais.

Outro exemplo de paronomásia que permite uma análise icônica interdiscursiva pode ser visto na canção "O Porquinho":

> Muito prazer, sou o porquinho
> Eu te alimento também
> Meu couro bem tostadinho
> Quem é que não **sabe** o **sabor** que tem
> Se você cresce um pouquinho
> O mérito, eu sei
> Cabe a mim também

Os sons dos vocábulos *sabe* e *sabor* são aproximados e o som /s/ da consoante surda alveolar reitera a ideia de paladar evocado pela palavra *sabor*. É um som formado a partir do contato da ponta da língua com os alvéolos dos dentes superiores. A origem desse som está associada à língua, que é ponto da experiência que se deve ter para saber ao certo se o que entra na boca tem sabor ou não. Apesar de terem significados diferentes do ponto de vista conceitual, as palavras *sabe* e *sabor* tem aproximação fônica e semântica.

1.8. NEOGRAFISMO

Quando o autor se utiliza de recursos ortográficos visando expressar humor, crítica, ênfase ou clareza, ele está de posse do recurso fônico chamado neografismo. Muitas das vezes esses recursos ortográficos são oficias, em outras, são simplesmente adaptados. É possível encontrar neografismo na canção "São Francisco":

> Lá vai São Francisco
> Pelo caminho
> Levando ao colo
> **Jesuscristinho**

O autor tem o objetivo de causar um impacto expressivo tanto pela camada sonora: a aglutinação de sons, enfatizada pelo uso do sufixo *-inho*, gera uma sonoridade expressiva afetiva; quanto pela camada gráfica, pela aglutinação de dois termos: *Jesus* + *Cristo*. O autor utiliza-se do neografismo *Jesuscristinho* criando também um neologismo semântico, ou seja, sonoramente o significado de *Jesuscristinho* é a demonstração de afeto do autor,

graficamente significa Jesus Cristo quando criança. No trecho da música "O Girassol" há outro exemplo de neografismo:

> Gira, gira, gira
> Girassol
> Redondinho como o céu
> **Marelinho** como o sol

Nesse caso, o autor se apropria do sentido original do adjetivo *amarelinho* e forma um outro adjetivo: *Marelinho*, no qual deixa explícita uma possível comparação do girassol com o Céu, o Sol e o Mar; além disso, o autor explora a massa sonora em *Marelinho* para dar ênfase à marca de oralidade e regionalidade, pois sabe-se que as formas *amarelinho*, *marelinho* e até mesmo *marelim* coexistem em território brasileiro. Nessa canção, a expressividade reforça a harmonia melódica do ritmo musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se aqui que as letras de músicas infantis de Vinícius de Moraes possuem muitas marcas estilísticas no campo fônico. Esse acervo é propício à aplicabilidade de todas as figuras de linguagem fônicas. Isso significa que é perfeitamente possível estudar texto e expressividade investigando os recursos estilísticos nas análises de letras de músicas infantis de Vinícius de Moraes, que de forma extraordinária soube explorar, significativamente, e com bastante sensibilidade, os recursos estilísticos fônicos disponíveis na língua.

Vale dizer que este tipo de estudo técnico não se esvazia pela concretização da análise do *corpus* que foi selecionado e analisado com os objetivos já comprovados, e pode ser tomado como uma contribuição para a continuidade de estudos nessa área.

A Língua Portuguesa dispõe de mecanismos suficientes que permitem ao especialista ajudar as pessoas de seu país a compreenderem e evoluírem pelo uso incisivo e competente da língua falada bem como da língua escrita. Assim, se a estilística é o estudo da expressividade (e da impressividade), pode-se concluir que a observação e a interpretação dos recursos estilísticos em textos da vida real são formas de propiciar em cada cidadão a oportunidade de domínio da arma mais poderosa contra a alienação: a palavra.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

DICIONÁRIO DE TERMOS LINGUÍSTICOS I-II. Associação Portuguesa de Linguística. Instituto de Linguística Teórico e Computacional. 1. ed. Edições Kosmos, 1992.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso*: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MORAES, Vinícius de. *Nova antologia poética*. Seleção e organização Antonio Cícero, Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SIMÕES, Darcília Marindir; NIELS, Karla Menezes; ROCHA, Matrizes Técnico-Teóricos para uma Estilística Semiótico-Funcional: modelo aplicado. In: MARÇALO, Maria João et al. (Org.). *Língua Portuguesa*: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2010.

A CONVERSA É OUTRA:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Rosaura de Barros Baião (UNESA)

INTRODUÇÃO

A ideia de organizar um trabalho sobre o assunto nasceu da vivência em sala de aula, dos muitos questionamentos meus e dos alunos, ao lidar com uma disciplina que discute a metodologia do ensino de língua portuguesa (nossa língua materna). Nestes termos, foi a própria realidade que originou essa vontade de discutir e refletir sobre o assunto.

Desde o início, estou tratando a língua portuguesa como "português brasileiro", para ficar claro que o português no Brasil incorporou sua identidade, que é diferente do português de Portugal. Dessa forma, precisamos lidar com nossas próprias peculiaridades, tratando o português brasileiro como nossa língua materna e como língua de nossa nação.

O objetivo desta discussão é tratar a aquisição da norma urbana de prestígio, ensinada nas instituições de ensino, como um aspecto da língua que deve ser incorporado na vida dos usuários, visto que as situações formais exigem linguagem formal, e esta só pode ser adquirida nas instituições de ensino. Nesse sentido, os falantes de uma língua precisam utilizar sua capacidade comunicativa plenamente, de modo que, aprender a formalidade da língua é expandir a atuação do falante. Portanto, o ensino da norma de prestígio não será tratado, neste trabalho, como uma imposição ao falante, o que me poderia tornar a discussão desgastada e repetitiva, já que são muitas as denúncias do fracasso do ensino de língua, e muitos também os trabalhos que discutem esse possível fracasso. O que se pretende, aqui, é apontar e refletir sobre pontos considerados fundamentais para uma boa atuação linguística do falante, o que inclui sua atuação em situações formais.

Serão considerados os seguintes pontos em relação ao ensino da norma de prestígio:

- Um olhar sobre ensinar português brasileiro;
- Utilizar textos para estudar a língua;
- Potencializando o ensino: focalizar gêneros textuais;
- Alargando a capacidade comunicativa: adquirir e utilizar a norma urbana de prestígio;

- Atividades e habilidades de leitura;
- Atividades e habilidades de escrita;
- Contextos de interação comunicativa: a linguagem característica de cada situação;
- Desenvolvimento das habilidades de fala e escrita
- O professor pesquisador: mergulho na realidade da língua.

1. UM OLHAR SOBRE ENSINAR PORTUGUÊS BRASILEIRO

Muitos pesquisadores iniciam suas discussões sobre a realidade e o ensino de língua materna questionando sobre a necessidade de ensinar a língua a quem já sabe – no caso, ensinar português a quem já fala português. Mesmo que pareça lugar comum, a discussão é bem apropriada.

Por que temos de ir para a escola aprender uma língua que já falamos? E por que cometemos tantos "erros" nesta língua que supostamente aprendemos na escola se já a dominamos? A questão merece desdobramentos, pois é preciso entender claramente os papéis de professor e de aluno.

Primeiramente, é fundamental dizer que não aprendemos a língua na escola, aprendemos a língua no ambiente em que somos criados, aos poucos. Adquirimos a língua da comunidade onde vivemos. Essa aquisição é gradativa, adquirimos o nível básico para a nossa comunicação, o vocabulário vai se aprimorando com o tempo, de modo que esse aprendizado não precisa da escola. Então, qual o papel da escola nesse aprendizado?

A escola não ensina a língua, a escola ensina um aspecto da língua: a norma urbana de prestígio, a que muitos conhecem como norma culta.

Como tantos estudiosos que são atraídos por este tema, a situação em que se encontra o nível de aprendizado e de atuação do que é aprendido com a norma de prestígio é um ponto determinante para essa discussão. A consciência de que a escola não ensina a língua precisa ser difundida entre professores, alunos, pais de alunos, enfim, todos os que estão envolvidos no cenário ensino, aprendizagem e atuação linguística. O entendimento sobre o real papel da escola e do professor de língua materna poderia começar a esclarecer grandes equívocos. E com os papéis definidos para cada um que atue neste cenário, poderíamos falar em responsabilidades para o sucesso desta tarefa.

Diante disso, os envolvidos entendem que não vão à escola para aprender uma língua, mas para aprender um aspecto de sua língua, exatamente o aspecto que não podem aprender em seu meio, e os que ensinam também entendem que não vão prescindir de todo o material linguístico que o aluno traz, mas que podem fazer esse material se potencializar. Fundamental também será a consciência de que o aprendizado deste aspecto de prestígio da língua é uma necessidade para o pleno desenvolvimento linguístico do falante, pois ele vai precisar utilizar a linguagem formal nas situações formais que se apresentarem para ele, a saber: consultas médicas, reuniões de trabalho, negociações e outras atividades com pouco grau de intimidade. Tratando a formalidade como parte de nossa vivência, teremos a nosso favor a necessidade de o falante utilizar sua plena capacidade de comunicação. Portanto, o aprendizado da língua formal não pode ser encarado como uma imposição, mas como um direito linguístico do cidadão.

2. UTILIZAR TEXTOS PARA ESTUDAR A LÍNGUA

Um ponto muito importante a ser considerado neste trabalho é o fato da língua ser focalizada em sua funcionalidade, como algo que faz parte de nós, porque a comunicação com os outros, com o mundo, conosco e com as diferentes situações pelas quais passamos, talvez seja a primeira e mais frequente tarefa que elaboramos em nosso cotidiano. Sendo, então, a utilização da língua algo tão fundamental para a nossa existência, o ensino e aprendizado de algum aspecto que a componha não podem ser distante dessa realidade, daí depreende-se que o foco em sua funcionalidade é algo altamente produtivo para um bom desempenho, seja para quem aprende, seja para quem ensina.

Evidentemente, o ensino através de textos não é algo novo, mas os argumentos a favor desta prática necessitam ser mais explorados, pois nossa comunicação não se dá por frases ou palavras soltas, mas através de informações encadeadas, no formato de texto. Dessa forma, um aprendizado que utilize algo próximo do real facilitará a utilização do que está sendo aprendido. Enxergar uma utilização daquilo que se aprende parece tornar esse aprendizado mais real e produtivo.

Os textos facilitam a prática de produção textual, o estudo da coesão das informações, o estabelecimento da coerência e ainda o estudo das relações sintáticas entre os elementos. Assomado a isso há a vantagem de promover reflexões contextualizadas sobre o universo linguístico, algo que consideramos da maior importância, pois, se estamos focalizando a língua em sua funcionalidade, a descontextualização de exemplos não terá produtividade.

3. POTENCIALIZANDO O ENSINO: FOCALIZAR GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros constitui-se como um potencializador do ensino e aprendizagem de língua materna ou de segunda língua. A diversificação de textos, as diferentes organizações discursivas e os diferentes propósitos dos textos que circulam em nossa sociedade tornam cada vez mais necessário que o ensino e aprendizagem de língua considerem o estudo dessa diversidade de textos. A ênfase no contexto a que estes pertencem, o direcionamento a determinado público, a intencionalidade, são aspectos importantes e que devem ser considerados em um trabalho que leve em conta a língua em sua funcionalidade.

4. ALARGANDO A CAPACIDADE COMUNICATIVA: ADQUIRIR E UTILIZAR A NORMA URBANA DE PRESTÍGIO

A consciência de que a norma urbana de prestígio faz parte de nossa comunicação ao longo da vida precisa ser bem sedimentada, pois assim teremos um grande argumento para apresentar ao aluno a favor desse aprendizado – e será realmente um argumento a favor e não uma imposição.

Parece que a realidade tem mostrado, através dos maus resultados, que impor o aprendizado do aspecto formal do português brasileiro não conduz a uma utilização eficiente desta modalidade – uma modalidade que não é compreendida por aqueles que a aprendem porque simplesmente não se entende que é preciso aprender determinada coisa sem um objetivo determinado. O aprendizado fica sem sentido e os argumentos que até agora eram utilizados já não funcionam mais. Era comum os alunos ouvirem que aprendendo a linguagem formal teriam mais chances de “vencer na vida”, o que atualmente não se comprova mais. Enfim, o fato de que cada situação exige uma linguagem própria, incluindo as situações formais, permite que os argumentos sejam mais convincentes e verdadeiros.

Se expusermos os contextos formais como parte integrante de nossas vidas, teremos mais garantias de que os alunos sentirão o aprendizado da linguagem formal como uma necessidade que faz parte de sua vida e de seu exercício como cidadão, pois o desenvolvimento de todas as suas habilidades linguísticas deve ser exercido, e as situações formais acontecerão sempre que não houver intimidade com as demais pessoas do discurso. Portanto, os argumentos construídos a partir dessa realidade poderão se tornar favoráveis ao aprendizado da linguagem formal sem caráter impositivo.

5. ATIVIDADES E HABILIDADES DE LEITURA

A promoção das atividades de leitura muitas vezes não contribui para que as habilidades neste processo sejam desenvolvidas. Evidentemente a organização de atividades de leitura é importante, mas, efetivamente, as habilidades cognitivas são desenvolvidas a partir da prática, e este trabalho pretende focalizar habilidades de leitura dentro de algumas práticas que podem ser organizadas.

Em primeiro lugar, as atividades de leitura precisam fazer parte do programa de ensino de língua materna, não podendo ser uma atividade esporádica. As práticas podem ser organizadas a partir das tipologias textuais e dos gêneros textuais. Com a narração e a descrição podemos objetivar capacitar alunos para serem contadores de histórias. Esta prática permite desenvolver a habilidade de se reconhecer a coerência da conexão das informações, o reconhecimento dos elementos e das características da narração e da descrição. Tal prática pode ser teatralizada.

Com a dissertação e a argumentação, é possível desenvolver as habilidades de opinar, de formar ideias, de formular hipóteses, de inferir, de concluir. Tal prática pode estar voltada para assuntos atuais ou polêmicos.

A leitura de poesia também é uma prática que pode desenvolver a habilidade de buscar o sentido das palavras, das ideias, além de trabalhar com metáforas, metonímias entre outros recursos estilísticos.

Por fim, essas são algumas práticas que podem ser sugeridas no trabalho com a leitura, o mais importante, porém, é que esta seja parte integrante do ensino de língua materna.

6. ATIVIDADES E HABILIDADES DE ESCRITA

Da mesma forma como descrevemos as práticas e as habilidades de leitura, este trabalho também propõe uma organização de atividades e desenvolvimento de habilidades de escrita.

O trabalho com a tipologia e os gêneros textuais pode permanecer, porém, as habilidades devem ser voltadas para a produção escrita que envolve aspectos cognitivos como: considerar quem está produzindo, produzir para quem, produzir o quê, com qual discurso, com que linguagem. A preocupação com estes pontos fará com que o autor fique atento à adequação de sua escrita.

Os contextos da informalidade e da formalidade da escrita também devem ser trabalhados, como o bilhete, a carta comercial, os relatórios, as resenhas, os resumos, etc. O importante é que as atividades e o desenvolvimento das habilidades de escrita não deve ser descontextualizado nem sem objetivo, e esta proposição deve ficar claro para o professor e para o aluno.

Um outro ponto a ser considerado neste trabalho, em relação à escrita, é o fato de algumas práticas serem organizadas com o objetivo de o aluno poder simplesmente escrever, algo como “um momento de minha escrita”, em que se possa ter liberdade de produção. Tal prática pode revelar grandes habilidades para lidar com a escrita.

7. CONTEXTOS DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA: A LINGUAGEM CARACTERÍSTICA DE CADA SITUAÇÃO

Caracterizar a linguagem de cada situação é extremamente importante para um trabalho que considera o ensino da língua em sua funcionalidade. A consciência da linguagem própria, adequada a cada contexto, conduz a um alinhamento com cada uma das situações em que o usuário tenha de estar. Este fato pode colaborar para que o usuário perceba a responsabilidade da adequação comunicativa e também notar que a informalidade não deixará de acontecer para ele pelo fato de estar aprendendo a linguagem formal. As situações informais sempre vão continuar existindo, e com elas a linguagem informal também. O que importa é o reconhecimento dos contextos e a adequação a eles. Como a linguagem formal só é adquirida nas instituições de ensino, e o usuário vai necessitar dela para atuar em situações formais, é indispensável que ele perceba a importância desse aprendizado. Caso contrário, não vai atuar eficientemente em situações formais. Um bom exemplo é a entrevista para emprego, pois com ela podemos enfatizar o quanto a forma de falar enaltece ou condena seu usuário.

8. DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE FALA

A consideração de uma fala bem organizada, bem elaborada, tem sido pouco considerada no ensino de língua materna. A maior preocupação tem sido preparar o aluno para uma boa atuação com a escrita, tendo em vista a maior parte das avaliações feitas, os trabalhos exigidos, enfim: preparar o aluno para uma boa atuação com a fala, praticamente não é feito ou é pouco feito. Algumas práticas como a leitura de contos, de poesia, o jogo de argumentação, entre outras, podem ser incentivadas.

O fato de insistirmos nas práticas com o discurso é baseado na cobrança que a sociedade faz a quem está cursando ou sai da escola ou da instituição de ensino superior. As práticas a que nos referimos vão desde a atuação em sala de aula, com a elaboração de perguntas e discussão de temas pertinentes às aulas até a atuação em trabalhos orais como seminários, discussão de projetos etc. Acreditamos que o exercício da fala completa a boa formação do indivíduo.

9. O PROFESSOR PESQUISADOR: UM MERGULHO NA REALIDADE DA LÍNGUA

Que o professor ajuda a formar pessoas, que ajuda a organizar as opiniões, a cultivar ideias, todos já sabemos, e é exatamente por essa responsabilidade atribuída ao professor que ele precisa estar alinhado com as novidades em sua carreira e com os assuntos pertinentes e importantes para a sociedade.

Nesta ótica, o presente trabalho defende a atuação do professor como pesquisador, seja para se atualizar em relação à realidade da língua, tendo em vista que o foco do ensino está na sua funcionalidade, seja para estimular os alunos ou para que atentem à exigência de profissionais pesquisadores em suas carreiras.

A chance de fazer parte de um projeto de pesquisa é uma experiência rica que deve ser vivida pelos alunos, em todas as etapas, até a uma possível publicação dos estudos desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização deste trabalho foi um esboço do livro que está sendo organizado. Cada um dos itens terá mais desdobramentos, exemplos e reflexões. Por agora, a explanação dos pontos relatou os objetivos do trabalho e a importância que poderá assumir com esta concretização. É igualmente importante a observação de que a pesquisa não termina aqui e nem com a confecção do livro, apenas os pontos propostos para discussão são estes no momento, que imaginamos serem trocados em outra proposta.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTILHO, Ataliba de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à Sociolinguística*: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação*. Problema ou solução? 2. ed. Editora IBPEX, 2008.

O ENSINO DA PONTUAÇÃO COMO RECURSO EXPRESSIVO NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Viviane Godoi da Costa (UERJ)

O principal objetivo do ensino de língua portuguesa é contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência linguística e sua habilidade no uso efetivo da língua materna. Para alcançar tal propósito, é imprescindível que eles saibam lançar mão de todos os instrumentos linguísticos disponíveis para produzir o efeito de sentido pretendido em seu contexto adequado. E um desses instrumentos é o sistema pontuatório, cujo estudo, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 389), "há muito tempo negligenciado, [...] ocupa hoje o centro de atenções".

A pontuação, para Nina Catach (apud HENRIQUES, 2008, p. 21), é um

> sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Esses sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.

Portanto, a pontuação não se restringe apenas a imitar os recursos de entonação da fala, destina-se também a ordenar e orientar a leitura, permitindo que o leitor acompanhe o raciocínio do autor, e a construir, junto com as palavras, o sentido do texto.

Conforme esclarece Oliveira (2005), "como todo texto é produzido numa situação comunicativa concreta, há também um aspecto discursivo nos sinais de pontuação".[1] Logo: os dois-pontos têm valor catafórico; as reticências podem estar a serviço do suspense; o ponto de exclamação exprime variadas emoções – ênfase, surpresa, admiração, entusiasmo, incredulidade etc.; o ponto de interrogação, que tem função interrogativa ou interacional, se for pergunta retórica, expressa dúvida e surpresa; o travessão pode representar linhas de pensamento interrompido ou desviado que se afastam do fio do pensamento lógico; e assim por diante... É importante lembrar que esses sinais também podem aparecer combinados entre si (!! - ??) ou uns com os outros (?! - !? - ?...). Desse modo, a pontuação pode adquirir, entre outros valores, o afetivo, ou

[1] O artigo, disponível no site do Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF), não é apresentado com numeração de páginas.

expressivo, permitindo ao usuário da língua a realização de suas intenções estilísticas, tornando possível ir além da face intelectiva da linguagem.

Apesar do papel fundamental desempenhado na produção de sentido pelos sinais de pontuação, o ensino deles ainda restringe-se à explicação de regras que seguem exclusivamente o padrão sintático com o objetivo de fazer os alunos empregarem adequadamente os diferentes sinais nos exercícios propostos. Além disso, como os professores raramente expõem os aspectos funcionais e criativos da pontuação, o estudante não consegue compreender que os sinais pontuatórios podem tanto obedecer à gramática quanto afastar-se dela, dependendo da intenção e do estilo do autor. E mais: a maioria dos docentes também não explica que a falta de pontuação de um texto pode ser proposital para a produção de sentido.

Diante do exposto, a proposta que apresentaremos neste artigo é a de ensinar a pontuação não apenas no seu aspecto lógico-gramatical (procedimento padrão nas escolas), mas também no seu aspecto discursivo/expressivo – tanto em relação à intenção comunicativa do autor quanto em relação ao sentido construído pelo leitor.

Nossa experiência mostra-nos que o domínio da pontuação não é atingido em poucas aulas. A formulação de regras com exemplos ilustrativos e posterior aplicação em frases soltas como exercício não é suficiente. Por isso, é fundamental que o aluno se aproprie, primeiramente, da funcionalidade dos sinais pautada nas regras sintáticas para, a partir daí, flexibilizá-las em determinadas circunstâncias. No caso desta flexibilização, os gêneros do discurso devem servir de parâmetro norteador do processo decisório que leva à obediência ou à desobediência de determinadas regras.

Dessa maneira, apesar de haver regras que normatizam a pontuação, o contexto enunciativo influenciará de forma decisiva na organização do texto, isto é, as regras poderão ser flexibilizadas em prol da expressividade e das exigências de cada gênero textual. De acordo com Oliveira (2004), “o que é ‘virtude’ num gênero, ou seja, o que é adequado ao *contrato de comunicação* desse gênero, pode ser ‘defeito’ em outro, isto é, pode ser inadequado segundo o contrato deste outro” (grifos do autor). Por isso, certos desvios à norma gramatical, aceitos em poemas modernistas, por exemplo, não seriam aceitáveis em contextos como uma carta comercial ou um discurso do paraninfo em uma cerimônia de formatura – e isso tem de ficar muito claro para o aluno.

A flexibilização das normas gramaticais pode ser mais observada no uso literário da língua escrita, já que este, considerado domínio por excelência da estilística, permite e até estimula o exercício da originalidade/criatividade; no entanto, ela também é percebida nos textos não literários. Neste último caso, o emprego da pontuação revela o estilo de um escritor, pois este pode manejar os recursos linguísticos do idioma para materializar no texto escrito todas as suas intenções – que podem ser ou não partilhadas com o leitor. Cada autor pode ter um modo específico de entender e utilizar as regras de pontuação.

Martins (2008, p. 21), em seu livro *Introdução à Estilística*, diz-nos que, segundo, J. Marouzeau, a

> língua é […] um repertório de possibilidades, um fundo comum posto à disposição dos usuários que o utilizam conforme suas necessidades de expressão, praticando sua escolha, isto é, o estilo, na medida que lhe permitem as leis da língua. Tanto Marouzeau como Cressot voltam-se para a língua literária, considerando-a o domínio por excelência da estilística, porque nas obras dos escritores se acumulam os recursos expressivos ricos e variados.

Concluímos, pois, que a relevância da pontuação (ou da ausência desta) é essencial na tessitura do texto. Cabe ao professor ampliar a visão de seu aluno no que tange ao emprego dos sinais pontuatórios, fazendo-o desenvolver sua sensibilidade aos efeitos estilísticos com o objetivo de capacitá-lo a identificar os recursos que potencializam a expressão linguística e a utilizá-los adequadamente. De acordo com Bechara (2001, p. 617), “A Estilística é o passo mais decisivo, no estudo de uma língua, para a educação do sentimento estético e manifestação da competência expressiva”.

A PONTUAÇÃO EXPRESSIVA NA PRÁTICA

A escrita concedeu ao ser humano a possibilidade de armazenar informação verbalizada e de a transmitir através do tempo e do espaço. Não se limitou a isso, entretanto. A princípio, fazer esse armazenamento foi a mais importante função da escrita, mas, com o decorrer dos tempos, os objetivos do ato de escrever foram diversificando-se. Gradualmente, mais e mais elementos de expressividade individual, seja do autor, seja das personagens, foram-se integrando à escrita. E é particularmente sobre a expressividade, mais especificamente a da pontuação, que abordaremos aqui.

Após exposição inicial sobre o assunto na primeira parte deste artigo, propomo-nos, nesta seção, examinar atentamente de que maneira os sinais de pontuação, quando usados de forma

expressiva, podem, de fato, apresentar potencial estilístico. Tomamos como *corpus* de estudo textos de diferentes gêneros do discurso, como forma de oferecer perspectivas variadas.

Machado de Assis, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no breve capítulo LV, intitulado "O velho diálogo de Adão e Eva", usa habilmente os sinais de pontuação, produzindo o sentido do texto por meio deles, dando destaque à parte gráfica – à maneira como são apresentados espacialmente – e à relação que estabelecem entre si a partir dos personagens diretamente envolvidos, Brás Cubas e Virgília.

Brás Cubas
. . . ?
Virgília
. . . .
Brás Cubas
. . . . . .
. . . . . .
Virgília
. . . . . !
Brás Cubas
. . . . . .
Virgília
. . . . . .
. . . . . ? . . . . . .
. . . . . .
Brás Cubas
. . . . . .
Virgília
. . . .
Brás Cubas
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . !
. . ! . . . . . .
. . . . . !
Virgília
. . . . . ?
Brás Cubas
. . . . . !
Virgília
. . . . . ! (ASSIS, 2001, p. 85-6)

Sabemos que um dos traços do estilo machadiano é o humor, muitas vezes, irônico. Logo, não podemos deixar de nos questionar sobre a possibilidade de o autor ter lançado mão de tais recursos apenas como forma de brincar com o leitor, provocando-o, induzindo-o a buscar significados onde não existe nada além dos simples sinais de pontuação.

No entanto, no capítulo anterior, “A pêndula”, o narrador-personagem fornece pistas suficientes que sugerem a natureza erótica e, talvez, até o próprio conteúdo do diálogo. Transcrevemos o último parágrafo de tal capítulo:

> Naquela noite não padeci essa triste sensação de enfado, mas outra, e deleitosa. As fantasias tumultuavam-me cá dentro, vinham umas sobre outras, à semelhança de devotas que se abalroam para ver o anjo-cantor das procissões. Não ouvia os instantes perdidos, mas os minutos ganhados. De certo tempo em diante não ouvi coisa nenhuma, porque o meu pensamento, ardiloso e traquinas, saltou pela janela fora e bateu as asas na direção da casa de Virgília. Aí achou ao peitoril de uma janela o pensamento de Virgília, saudaram-se e ficaram de palestra. Nós a rolarmos na cama, talvez com frio, necessitados de repouso, e os dois vadios ali postos, a repetirem o velho diálogo de Adão e Eva (ASSIS, 2001, p. 85).

De acordo com Monteiro (2005, p. 239), em seu livro *A Estilística*, há duas hipóteses viáveis para o sentido do texto:

> a) o diálogo se constitui de enunciados eróticos, de fantasias sexuais, de coisas indizíveis que, em respeito à moral da época, o autor preferiu omitir; b) o diálogo se constitui de gestos, de olhares, de silêncios, de elementos paralinguísticos. De uma ou de outra forma, a ambiguidade atua como um propósito de enriquecimento do texto. E, assim, o laconismo, como fonte geradora do implícito, se torna em função do contexto um válido e eficiente recurso estilístico.

Machado emprega o mesmo recurso no capítulo CXXXIX, “De como não fui Ministro d’Estado”, no qual há apenas seis linhas em que se repetem pontos-finais (ou seriam reticências? Ou, ainda, pontilhados – que indicam uma trajetória – seguidos por um ponto-final?). No capítulo seguinte, intitulado “Que explica o anterior”, o personagem-narrador torna claro, logo no início do texto, o porquê do recurso:

> Há coisas que melhor se dizem calando; tal é a matéria do capítulo anterior. Podem entendê-lo os ambiciosos malogrados. Se a paixão do poder é a mais forte de todas, como alguns inculcam, imaginem o desespero, a dor, o abatimento do dia em que perdi a cadeira da câmara dos deputados. Iam-se-me as esperanças todas; terminava a carreira política (ASSIS, 2001, p. 160).

Clarice Lispector também se serve da pontuação (ou melhor, de sua ausência) como recurso estilístico em seu livro *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, cujo tema principal é a viagem empreendida por Lóri em busca de si própria e do prazer sem culpa:

> estando tão ocupada, viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas porque cada vez mais matava serviço, embora só viesse para deixar

> almoço e jantar prontos, dera vários telefonemas tomando providências, inclusive um dificílimo para chamar o bombeiro de encanamentos de água, fora à cozinha para arrumar as compras e dispor na fruteira as maçãs que eram a sua melhor comida, embora não soubesse enfeitar uma fruteira, mas Ulisses acenara-lhe com a possibilidade futura de por exemplo embelezar uma fruteira, viu o que a empregada deixara para jantar antes de ir embora, pois o almoço estivera péssimo [...] (LISPECTOR, 1998, p. 13).

O excerto acima apresenta um monólogo interior de Lóri, que relembra, ao mesmo tempo, ideias (“as maçãs eram sua melhor comida”, por exemplo) e diversas situações vivenciadas (“dera vários telefonemas tomando providências”, por exemplo) por ela. Nele, evidencia-se a relevância da ruptura com o modelo lógico-gramatical padrão, pois, para evidenciar o fluxo caótico e rápido desse pensamento, a autora suprime alguns sinais de pontuação, como o ponto-final e a vírgula. Optando por essa supressão, marca-se a rapidez dos acontecimentos, tão qual acontece durante o ato da fala (a personagem “fala” com ela mesma!), tão qual se sucede no dia a dia (tudo acontece ao mesmo tempo em vários lugares!). Portanto, a escassez de pontuação ajuda tanto a refletir a forma desordenada com que se dá o pensamento da personagem, que fica entregue às próprias divagações, quanto a explicitar as ideias no ritmo do discurso oral, e não na ordem sintática.

Segundo Martins (2008, p. 88), “Para sugerir o fluxo dos pensamentos de uma personagem, alguns autores suprimem ou reduzem drasticamente os sinais de pontuação, ficando os pensamentos numa massa de orações, que só termina com um ponto-final depois de uma, duas ou mais páginas.”.

Garcia (2000, p. 138) fala-nos que tal fluxo “muito nos lembra ‘depoimento’ feito em divã de psicanalista, como expressão livre, desinibida, desenfreada, de pensamentos e emoções”, e complementa:

> O autor “larga” a personagem, deixa-a entregue a si mesma, às suas divagações, em monólogo com seus botões, esquecida da presença do leitor ou ouvinte. Daí, o seu feitio incoerente, incoerência que pode refletir-se tanto numa ruptura dos enlaces sintáticos tradicionais quanto numa associação livre de ideias aparentemente desconexas. O autor tenta assim traduzir o “fluxo de consciência” [...] (GARCIA, 2000, p. 139).

A seguir, veremos uma das campanhas cujos textos foram divulgados em outdoors pelas ruas de São Paulo como forma de protesto contra a implementação da Lei Cidade Limpa, criada por Gilberto Kassab. Em vigor desde 2007, como maneira de combater a poluição visual, ela proíbe a publicidade nas ruas – outdoors e painéis.



Fonte: http://lafora.com.br.

A intenção dos publicitários é discutir a prioridade do que realmente deve ser retirado das ruas da cidade. Por meio do uso expressivo da pontuação, é possível mostrar aos moradores de São Paulo (aqui se inclui o próprio Kassab) o paradoxo que é priorizar o visual da cidade enquanto há moradores de rua, gente passando fome, pessoas desempregadas (inclusive, como consequência à aplicação da lei, os publicitários)...

A primeira pergunta proposta é: “Vamos discutir o número de outdoors em São Paulo?”. A ideia inicial é chamar o leitor (ou seria uma mensagem direta e objetiva ao prefeito de São Paulo?) para um debate, propor começar uma discussão sobre o excesso de propagandas pelas ruas paulistanas. A resposta, que vem na sequência – “Vamos.” – mostra-nos uma predisposição ao debate por parte do emissor: vamos todos nós, juntos, população e governo, discutir sobre a poluição visual em São Paulo. Tanto a utilização do ponto de interrogação quanto do ponto-final nessa primeira parte da propaganda tem seu valor discursivo, mas não há um valor estilístico que, a princípio, gere alguma reação do leitor. O mesmo não ocorre, porém, na segunda parte da propaganda.

Na sequência, há uma segunda proposta para debate: “Vamos discutir o que é prioridade tirar das ruas?”. A resposta agora, diferentemente do que se espera – uma frase também afirmativa (logo, com enunciado terminando em ponto-final), que transmita a

mesma ideia de consentimento como anteriormente –, faz-se por meio de uma pergunta: "Vamos?". A quebra da expectativa do leitor está no uso do ponto de interrogação nesta última frase coordenada. O sinal de pontuação, nesse caso, não indica dúvida; ele, em tom irônico, leva o leitor (o prefeito?) a perceber que há outras prioridades que sequer foram debatidas, nem serão. Além disso, a resposta não demonstra a mesma predisposição ao debate, fica implícita a ideia de que o político foge da discussão.

Conhecedores que somos da carência de nosso país em relação a melhorias na educação, na saúde, no saneamento básico, na distribuição de renda e em outros setores, parece-nos que a poluição visual deflagrada por outdoors ou painéis deveria constar como um dos últimos itens de prioridade a ser discutidos. Portanto, um problema ínfimo diante da grandiosidade que seria, por exemplo, fazer uma reforma completa no sistema de saúde brasileiro, este, sim, um problema que mereceria mais comprometimento por parte do político, eleito para o povo e por ele.

O significado do texto publicitário, em relação a essa lista de prioridades ao revés, ganha ainda mais ressonância quando se vê a foto como um todo, haja vista que, logo abaixo da propaganda, na calçada, está a "casa" de uma moradora de rua. Na imagem, autoexplicativa, há, no rodapé, ao lado do nome da agência responsável pela peça publicitária (Famiglia), uma frase: "Tomara, mas tomara mesmo, que nos próximos aniversários o paulistano comemore uma cidade nova de verdade."

Continuemos nossos estudos sobre o emprego do uso expressivo-estilístico. Agora, lançaremos nosso olhar sobre um poema, "Cidadezinha Qualquer", de Carlos Drummond de Andrade, em que poderemos verificar o uso dos sinais de pontuação com finalidade expressiva.

> Casas entre bananeiras
> mulheres entre laranjeiras
> pomar amor cantar.
>
> Um homem vai devagar.
> Um cachorro vai devagar.
> Um burro vai devagar.
> Devagar... as janelas olham.
> Eta vida besta, meu Deus. (CUNHA, 2008, p. 72)

Há no primeiro terceto apenas um sinal de pontuação, o ponto-final, que está no fim da estrofe. Temos uma estrofe com substantivos soltos *pomar amor cantar*, sem pontuação,

como se fosse dito ininterruptamente. Os sintagmas *casas entre bananeiras*, *mulheres entre laranjeiras*, *pomar*, *amor* e *cantar* não são separados por vírgula, ao contrário do que nos ensina a gramática, uma vez que os elementos estão sendo enumerados como forma de descrever a simplicidade peculiar à vida interiorana.

Ao optar por afastar-se do uso sintático da pontuação, Drummond consegue passar-nos a ideia global da paisagem, quase que um retrato, aproximando, assim, os elementos, fazendo-nos percebê-los em seu conjunto. Acreditamos ser importante aqui ressaltar que tais elementos, na realidade, não estão próximos uns dos outros, como se pode concluir em uma primeira leitura. Um olhar mais atento nos revelará que o primeiro verso transmite a ideia de distanciamento entre as casas ao colocá-las entre as bananeiras, e não o contrário (bananeiras entre casas); logo, o segundo substantivo (bananeiras) parece sobrepor-se ao primeiro (casas), como se fosse predominante, o que nos leva a concluir que o número de bananeiras é superior ao de casas. Esse distanciamento físico é bastante condizente com a condição de cidade pequena e com a solidão que ela inspira.

Investindo no paralelismo sintático, o poeta usa o mesmo artigo, o mesmo verbo e o mesmo advérbio nos três versos da segunda estrofe, alterando apenas o substantivo. Cada um dos três períodos, que constituem os versos, têm um ponto-final. Dessa maneira, o autor compõe uma estrutura sintática que induz o leitor a colocar o homem na mesma condição do cachorro e do burro: o cotidiano do homem do interior é igual ao dos animais que o cercam.

Já a repetição do advérbio *devagar*, ora no final do verso, ora dando início a outro, pela própria força semântica da palavra, reforça a ideia de rotina elucidada em todo o poema. Na última estrofe, deparamo-nos com um momento de reflexão, afirmado pelo uso de reticências após a palavra *devagar*. O eu poético suspende o pensamento e deixa o leitor na expectativa de uma ação que negue o sentido de mesmice da palavra pronunciada: *devagar*...; e, como a concluir que a espera é inútil, continua: “as janelas olham”. Ou seja, pessoas ociosas se colocam à janela na ânsia de que os olhos alcancem algo de novo ou com a finalidade de tomar conhecimento da vida dos outros – hábito comum nas pequenas cidades, onde a novidade restringe-se à curiosidade de saber da vida alheia. A animação do objeto *janela*, imposta pela ação do verbo *olhar*, normalmente usado para seres humanos, dá a impressão de vida igualmente imóvel. As pessoas olham e veem o mesmo que as janelas: nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, marcado por apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

O conhecimento do critério lógico-gramatical dos sinais de pontuação garante ao aluno caminho seguro na compreensão de um texto, uma vez que a má pontuação ou a pontuação inusitada exigem dele incômodas idas e vindas textuais. Por isso, o ensino da pontuação pautado na sintaxe deve ser reconhecido e bem administrado pelo docente na sua prática de ensino. Porém, há de se ressaltar a igual importância de o aluno saber que os sinais gráficos são relevantes fatores da textualidade, em qualquer gênero textual.

A pontuação é fator de planejamento do processo da escritura, pois revela, assim como os modalizadores, as escolhas do escritor. Da mesma forma, é fator de entendimento do processo de leitura, porque, para esta ser completa, o aluno tem de saber reconhecer e também aplicar os recursos que a língua lhe oferece. Dificilmente, sem esses conhecimentos, o estudante seria, por exemplo, capaz de dar significação ao texto de Machado de Assis, que apresentamos neste trabalho. Assim como também não conseguiria ler uma poesia depreendendo dela toda a potencialidade de sua significação por meio da identificação do emprego de recursos expressivos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2001. Série Bom Livro.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5ª ed. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. 19. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: Estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística: A expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2008.

MONTEIRO, José Lemos de. *A Estilística: Manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. In: *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF)*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004, série VII, n. 10, p. 83-93. Disponível *on-line* em: <www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno10.html>.

_____. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino de português?. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF)*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005, série IX, n. 17, p. 81-95. Disponível *on-line* em: www.filologia.org.br/ixcnlf/17/10.html.

GT06 – LÍNGUA PORTUGUESA E SEMIÓTICA: NOVOS RUMOS NO ENSINO E NA PESQUISA

Coordenação: Darcilia M. P. Simões (UERJ-CNPq-SELEPROT)

ELOMAR FIGUEIRA E A VOZ DO SERTÃO

Darcilia Marindir Pinto Simões[1] (UERJ/CNPq/SELEPROT)

PRELIMINARES

Essa pesquisa objetivou estimular a leitura do texto sertânico como repositório da riqueza da cultura nacional nordestina. Antes de tudo cumpre explicitar por que se escolheu Elomar Figueira e seu Cancioneiro como objeto de pesquisa. Este artista tem um perfil muito especial: trata-se de um cantador baiano que foi para a cidade, conheceu a metrópole, formou-se em arquitetura, mas decidiu voltar para o interior, para poder dedicar-se às coisas da terra. Segundo ele, a cultura nacional precisava de um tratamento à altura, e seu perfeccionismo poderia deixar uma contribuição relevante no âmbito da música. Então entrou a compor inicialmente canções sertânicas, que falavam dos homens e da paisagem do interior do país; que narravam a dureza da vida no sertão; que descreviam as agruras experimentadas pelos retirantes, empurrados para fora de suas terras pelas condições inóspitas do sertão. Também encontramos em seu cancioneiro peças operísticas e românticas. Elomar também produziu narrativas, roteiros cinematográficos, HQs e caricaturas. Trata-se de um artista com múltiplas habilidades.

No entanto, é a música que o consagrou e lhe trouxe prêmios internacionais, a despeito de sua não popularidade no Brasil. Eventualmente suas cantigas emolduram trechos de novelas televisivas. Dentre elas temos "Arrumação" e hoje, "Retirada" é reapresentada na trilha sonora da novela Gabriela. Decidimos então tomar "A Pergunta" como objeto desta comunicação, uma vez que o tema é "Ciência, cultura e saberes tradicionais para enfrentar a pobreza".

2. O ENFOQUE

Segundo a perspectiva funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004) a seleção lexical pode criar padrões de significação em qualquer nível. O desenvolvimento desses padrões, no entanto, se fixa no plano semântico, em decorrência de ser o texto considerado como um fenômeno dessa mesma categoria. Por isso, seu significado se revela num dado contexto de situação. Os autores exemplificam com o sistema gramatical das conjunções, o qual dá recursos aos falantes para marcar transições no desenrolar do texto,

[1] http://darciliasimoes.blogspot.com.br/; darciliasimoes@gmail.com.

ou seja, marcar relações retóricas que fazem o texto progredir passo a passo. A partir dessas marcações, as relações semânticas se organizam, e o texto flui em significação. No entanto, antes de chegar-se à observação da arquitetura gramatical, cumpre atentar para o processo de seleção dos itens léxicos a serem ativados na representação da experiência. Veja-se o que diz Moura Neves (1997, p. 17), a gramática funcional:

> entende que os itens que se estruturam nos enunciados são multifuncionais, não podendo considerar-se esgotada uma descrição de estrutura que se limite à indicação das funções gramaticais. Ou seja, toda sentença possui, além dos conteúdos sintáticos e semânticos, um conteúdo pragmático capaz de contextualizar a sentença no momento enunciativo.

Em outras palavras, na ótica funcionalista, o signo linguístico é observado na frase, e esta deve estar contextualizada. Dessa forma, podem-se eleger itens léxicos que irão ressaltar ou amenizar ideias, dependendo do projeto comunicativo subjacente ao texto. O texto eleito para *corpus* dessa comunicação, "A pergunta", é a letra de uma cantiga em que Elomar focaliza a triste sina do povo do sertão.

O trabalho realizado consistiu em: (a) levantar *palavras* e *expressões-chave nominais* que representassem a fala sertânica; (b) desenvolver a *habilidade de leitura* e fruição de textos que contemplam a língua e a cultura do homem do sertão; (d) promover a *ampliação do repertório verbal e enciclopédico* do estudante-leitor; (e) demonstrar a importância da leitura do texto regional na formação do leitor e na ampliação da competência verbal do estudante de Letras. O material técnico e teórico produzido sobre a obra de Elomar em *Língua e Estilo de Elomar* (2006) é acompanhado de um glossário para cada letra de música, para possibilitar ao leitor a compreensão do texto, uma vez que a presença de palavras e expressões regionais seria, em princípio, um impeditivo para a leitura. Essa produção está documentada em artigos, capítulos e trabalhos apresentados em encontros acadêmicos.

Percebemos, nas apresentações realizadas, que o contato com textos como "A Pergunta" provoca a curiosidade do leitor/ouvinte, não só pela beleza melódica da composição, mas também pela riqueza expressional que emerge dos itens léxicos especiais ativados no texto pelo compositor. O convívio com o artista durante o desenvolvimento da pesquisa (2002-2005) permitiu-nos perceber no projeto operístico-sertanejo do autor o objetivo de difundir a riqueza da língua portuguesa na variedade brasileira, com ênfase na voz do sertão que ainda não recebe a atenção merecida, segundo ele.

Comprometido com a riqueza da língua e da cultura brasileiras, Elomar inscreve em suas composições marcas relevantes da beleza e da importância do conhecimento do interior do Brasil, para que seja possível não apenas tratar de modo adequado os problemas brasileiros, mas, especialmente, respeitar e difundir nossa língua e nossa cultura em sua variedade, a qual reflete a origem mestiça do povo brasileiro.

Esse projeto deu início aos nossos estudos no plano do léxico e assentou-se na importância do domínio do sistema linguístico na produção da obra artística, na qual se poderá obter – além dos insumos para futuras produções discentes de leitura e produção textual – um conhecimento mais aprofundado das coisas de nossa terra.

3. O VOCABULÁRIO DO TEXTO

Elomar opta não só por usar a variedade linguística do *sertanês* (proposta do autor), como também por grafar as formas segundo são faladas. Cria assim uma grafia pseudofonética que mais aproxima o leitor/ouvinte da realidade das roças secas do nordeste.

Segundo afirmam Simões e Aragão (2009),

> Tem-se buscado a relação do signo atualizado na superfície textual com potenciais imagens que ele provoca sejam criadas na mente do intérprete, para a produção de significado para o texto lido ou redigido. Aprecia-se, pela observação das estruturas frasais de que o signo participa, a qualidade (ou potencial icônico) que lhe é predominante e a partir da qual serão engendradas as semioses.

Vamos ao texto:

A Pergunta (do "O Tropeiro Gonsalin")

1. O Quilimero assunta meu irirmão
2. lãntes mermo que nóis dois saudemo
3. Eu te pregunto naquele refrão
4. Qui na fartura nóis sempre cantemo

5. Na catinga ta chuveno
6. Ribeirão istão incheno

bis

7. Me arresponda meu irirmão
8. Cuma o povo de lá tão?

9. Só a terra qui você dexô
10. Quinda ta lá num ritirô-se não
11. Os povo as gente os bicho as coisa tudo
12. Uns ritirou-se em pirigrinação
13. Os *otro* os mais velhos mais cabiçudo
14. Voltaro pru qui era pru pó do chão

15. Adispois de cumê tudo
16. Cumêr' precata surrão

bis

17. Cumêr' coro de rabudo
18. Cumêr' cururu rodão

19. E as cacimba do ri gavião
20. Já deu mais de duas cova d'um cristão
21. Inté aquela a da cara *fea*
22. Se veno só dexô a terra *alea*
23. Foi nas pidrïa cova da *serea*
24. Vê sua madrïa
25. E vei' de mão c'ua véa

26. Adispois de cumê tudo
27. Foram ao ri' cumê' *área*

bis

28. Cumêr' coro de rabudo
29. Capa de cangaia véa
30. Na catinga morreu tudo
31. Qui nem percisô caxão
32. Meu cumpade Juão Barbudo
33. Num cumpriu obrigação

34. Vai pra mais de duas lüa
35. Qui meu pai mandô eu i no Nazaré
36. Buscá u'a quarta de farïa
37. Eu e o imão Zé Bento vïa andano a pé
38. Mãe lüa magrïa qui está no céu
39. Será qui cuano eu chego em minha terra
40. Aina vô incontrá o qui é meu
41. Será qui Deus do céu aqui na terra
42. De nosso povo intonce se esqueceu

43. Na catinga morreu tudo
44. Qui nem percisô caxão
45. Meu cumpade Juão Barbudo
46. Num cumpriu obrigação

bis

47. Udo ão udo ão

Dos fenômenos presentes nesta letra, trazemos um comentário semântico da representação lexicogramatical da destruição da paisagem e da obstinação do homem do sertão.

Observando-se os versos de 1 a 8, tem-se o início da entabulação da conversa onde ocorrerá *a pergunta*: "Me arresponda meu irirmão / Cuma o povo de lá tão?" A partir daí, desenrola-se o diálogo que relata as atitudes do sertanejo diante das vicissitudes da seca.

Os versos 9 e 10 apresentam o estado de desolação do local de origem do retirante. Veem-se os advérbios – *só, 'inda, lá, mais* – que funcionam icônico-indicialmente na descrição contrastiva do que fica e do que muda na vida do retirante.

Os versos 11 a 14 retratam um contraste entre a partida generalizada de tudo que naquela terra havia, e a pertinácia (ou teimosia) de alguns que voltam à terra devastada na esperança de nela sobreviver.

Do verso 15 ao 18, vê-se o desespero da fome. O retirante faminto come tudo o que se lhe apresenta, na ânsia de sobreviver à seca e retomar sua vida anterior.

As expressões "Cumêr' precata surrão / Cumêr' coro de rabudo[2] / Cumêr' cururu rodão"[3] (v. 16 a 18) podem ser traduzidas como "comer o pão que o diabo amassou". Macedo (2012), seguindo Pottier (1978), afirma expressões como essas, cuja significação se constrói em bloco (não é possível interpretar cada signo em separado) denominam-se conglomerados verbais. Assim sendo, o conjunto de expressões em questão pode ser substituído por veros como sofrer, padecer etc. Logo, se um conjunto de dados pode ser reduzido a um, significa que o conjunto é igual à unidade construída: o conglomerado, que é uma lexia complexa.

Os versos 19 e 20 "E as cacimba[4] do ri gavião / Já deu mais de duas cova d'um cristão" descrevem o estado do Rio Gavião: cada antiga poça, então seca, daria para sepultar dois homens.

De novo chamamos a atenção para importância dos advérbios. No verso 15, aparece *adispois* que marca o tempo em que os retirantes entram em desespero por não ter mais o que comer. No verso 20, eis o advérbio já, que além de aligeirar a frase constrói iconicamente a imagem da rapidez da transformação do rio em cova.

O verso 21 traz diferente modo de representar a morte: "a da cara fea". E essa forma pinta com cores mais fortes a desgraça do lugar, uma vez que a própria morte se vê sozinha e parte, deixando as terras que não lhe pertencem.

Parte para as pedrinhas (que antes enfeitavam o rio), busca a cova da sereia, e nada encontrando volta de mão dada com a velha da foice. Essa é uma forma metafórica de descrever a busca de salvação de forma mítica que, no entanto, não impede o destino fatal: a morte (a velha da foice).

Cumpre ressaltar que boa parte da letra é construída com lexias complexas. Isto se deve ao fato de a linguagem sertaneja ser fundamentalmente figurada. Entendemos que a figuratividade desse falar é consequência da necessidade de materialização do dizer, de uma representação icônica do pensamento. Na falta de domínio de recursos gramaticais que

[2] Rabudo. [De *rabo + -udo*.] [...] Substantivo masculino. 4. Bras. Pop. V. *diabo* (2). [Aurélio, *s.u*.].

[3] Cururu. [Do tupi.] Substantivo masculino. [...] 2. Bras. N. N.E. Zool. Designação comum às espécies do gênero *Bufo*, de pele verrucosa, provida de glândulas de peçonha; sapo-cururu. [Aurélio, *s.u*.].

[4] cacimba[1]. [Do quimb. *kixima*.]. Substantivo feminino. [...] 3. Bras. N.E. Escavação em baixadas úmidas ou no leito de um rio, na qual a água se acumula como num poço. [Aurélio, *s.u*.].

amplifiquem a expressividade e a impressividade. A iconicidade nestas expressões "permite a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica" (SIMÕES, 2009, p. 11). Estabelece um diálogo entre o signo e o referente extralinguístico, a partir de uma leitura vertical que orienta o texto para o contexto (cf. SIMÕES e FERRAZ, 2010). Estes estudiosos afirmam que "a malha textual [...] é um objeto composto por uma trama sígnica que oferece pistas para captação e interpretação da obra. Precisamos considerar o potencial icônico do léxico que orienta a interpretação e sugere as isotopias subjacentes ao texto". Simões cunhou a denominação âncoras textuais (cf. [1991], 1997 e 2008) para designar essas pistas, visando a captação e interpretação da obra.

No verso 29, aparece a expressão *capa de cangaia véa* que significa o coro das costas dos animais, parte magra e sempre sem carne e que, na situação descrita encontra-se ressecada, tornando-se mais imprópria para ser comida.

Os versos 30 a 33 descrevem a devastação que, por secar tudo, faz com que o que morre se misture à terra dispensando assim o enterro. João Barbudo não cumpriu obrigação fala do fato de o coveiro não ter o que fazer diante desse quadro trágico.

Nos versos 34 a 27, temos índices da vida primitiva do sertão. Vejam-se as expressões grifadas:

- A medida do tempo decorrido: "Vai pra mais de *duas lũa*" (v. 34).
- alimento mínimo, precário: "Buscá*u'a quarta de faria*" (v. 36).
- A peregrinação sofrida: "Eu e o irmão Zé Bento vïa*andano a pé*" (v. 37).

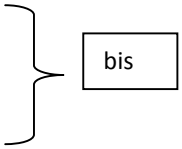
Os versos 38 e 41 mostram a relação do homem do sertão e a divindade celestial. A lua e o céu, morada de Deus, são sempre invocados em busca de ajuda. "Mãe lũa magrïa qui está no céu" (v. 38) / "Será qui Deus do céu aqui na terra" (v. 41).

A dúvida convive com o desejo de voltar nos versos de 39 a 42:

39. Será qui cuano eu chego em minha terra
40. Aina vô incontrá o qui é meu
41. Será qui Deus do céu aqui na terra
42. De nosso povo intonce se esqueceu

E o refrão se repete como desfecho da cantiga, retomando o cenário de desolação que emoldura a vida desses sertanejos.

43. Na catinga morreu tudo
44. Qui nem percisô caxão
45. Meu cumpade Juão Barbudo
46. Num cumpriu obrigação
47. Udo ão udo ão



PARA CONCLUIR

Cremos ter podido demonstrar o quanto é relevante o conhecimento da cultura nordestina, em especial da produção musical, na qual a variedade linguística do sertão se manifesta como sendo identidade de uma região e de um tipo brasileiros. Em um momento histórico em que se canta em prosa e verso a inclusão social, o antipreconceito e a antidiscriminação, urge trazer para o ambiente escolar a produção artístico-cultural do norte e do nordeste do Brasil, com vista a desvelar toda a riqueza que se oculta sob o véu da desgraçada seca que é moeda de troca valiosa no espaço político nacional.

As letras de música, assim como a literatura, contam e cantam o homem do nordeste e sua relação com a terra; mostram um comportamento resignado que precisa ser transformado em capacidade de luta e obtenção de melhores condições de vida.

O enfoque semântico-funcional se nos apresenta como o mais produtivo, uma vez que permite seja percebida a riqueza das lexias simples e complexas (cf. Pottier, 1978) e de sua flexibilidade semiótica. A atualização das formas da língua em enunciados e estes em contextos sempre novos possibilita o enriquecimento léxico-cultural dos falantes. A partir disso, a interação e a compreensão entre os vários grupos sociais se tornaria mais fácil e mais rica.

Portanto, entender a língua em suas variadas manifestações é uma das formas de aproximação entre as diferentes “tribos” de brasileiros que, unidos por um objetivo comum de aperfeiçoamento do modelo social, podem trazer à cena suas diferenças, suas dificuldades e promoverem trocas fecundas que venham a resultar num Brasil emoldurado pela justiça e por uma melhor distribuição de sua riqueza.

REFERÊNCIAS

HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, Christian (Col.). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004 [1985].

MACEDO, Walmírio. *O livro da semântica*: estudo dos signos linguísticos. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MOURA NEVES, Maria Helena. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POTTIER, Bernard. *Linguística Geral*. Teoria e Descrição. Trad. e adapt. Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

SIMÕES, Darcilia; SALOMÃO, Any Cristina; KAROL, Luiz; PICCININI, Fernanda. *Língua e Estilo de Elomar*. Edição *on-line*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

SIMÕES, Darcilia; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Vocabulário e competência expressional à luz da iconicidade. *Acta Semiotica et Linguística*, v. 14, p. 50-60, 2009.

SIMÕES, Darcilia; FERRAZ, Eleone de Assis. Iconicidade lexical: princípio da interpretabilidade das imagens insólitas. Texto 458 In: *Anais do 4º CELLI, Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 1º CIELLI, Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 2010, Maringá. [ISSN: 2177-6350].

SIMÕES, Darcilia. A construção fonossemiótica dos personagens de Desenredo de Guimarães Rosa – Apostila do Curso de Pós-graduação de Estilística – Universo/Projeto Crescer – 1991. *Revista Philologus*, p. 67-81, set./dez. 1997. Disponível em: <http://www.filologia.org.>.

_____. Leitura e vocabulário: abordagem icônico-funcional do léxico. *Comunicação no IX Encontro nacional de interação em linguagem verbal e não verbal – IX ENIL*, UFEB, 2010.

_____. *Iconicidade Verbal*. Teoria e Prática. Edição *on-line*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br>.

_____. Âncoras Textuais: Iconicidade a Serviço da Leitura e da Produção de Textos. *Comunicação no ABRALIN EM CENA Piauí*, 2008.

A INTERDISCURSIVIDADE ARGUMENTATIVA DAS FÁBULAS DE MILLÔR FERNANDES

Elmar Aquino (UERJ)

INTRODUÇÃO

Hodiernamente temos observado a dificuldade com que os alunos do ensino médio e fundamental operam as leituras dos textos pertencentes aos mais diversos gêneros textuais que se lhes apresentam. E entendemos que tais problemas seriam causados pela diminuição das práticas de leitura de textos literários e argumentativos, o que traria como consequência a falta de elementos intertextuais básicos para a recuperação dos sentidos pretendidos pelos autores, bem como para a realização de uma leitura polissêmica daqueles textos que a proporcionariam.

Muitas pesquisas têm sido executadas com a intenção de averiguar as diversas causas possíveis para o problema das leituras superficiais e descontextualizadas promovidas pelos leitores comuns. A partir desse princípio, podemos encontrar uma série de estratégias que podem se direcionar às salas de leitura com o intuito de preparar os aprendizes para uma competência leitora mais aprofundada, principalmente aquelas que exigem um conhecimento mais amplo sobre os temas abordados. Nesta linha de raciocínio, ressaltamos a necessidade de, em alguns casos, tomarmos como estratégia pedagógica a apresentação dos recursos de referenciação endofórica e exofórica (inferenciação).

1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Sobre esse assunto que ora analisamos, Frege (2009) destaca que

> A conexão regular entre o sinal, seu sentido e sua referência é de tal modo que ao sinal corresponde um sentido determinado e ao sentido, por sua vez, corresponde uma referência determinada, enquanto que a uma referência (a um objeto) não deve pertencer apenas um único sinal. (FREGE, 2009, p. 132)

Com base nesse princípio e entendendo que o fato de os sentidos não estarem presos às palavras de forma arbitrária, pode-se observar que o leitor detentor de um conhecimento linguístico mais elementar e de conhecimentos de mundo insuficientes para recuperar outros sentidos possíveis para o texto, muitas vezes, faz uma interpretação superficial ou, mesmo, distanciada do contexto de produção que envolve a trama textual.

Nesse caso, cabe aos processos de referenciação intratextuais (endofóricos) darem conta das possibilidades de construção dos sentidos, já que os destinatários não alcançam o nível de leitura que extrapole os limites do texto. E, além disso, é pouco provável que esse tipo de leitor consiga relacionar o texto que tem em mãos a outros textos que circulem, ou que já tenham circulado, pela sociedade em que se insere.

Para Frege,

> A referência e o sentido de um sinal devem ser distinguidos da representação associada a este sinal. Se a referência de um sinal é um objeto sensorialmente perceptível, minha representação é uma imagem interna, emersa das lembranças de impressões sensíveis passadas e das atividades, internas e externas, que realizei. [...] Até num mesmo homem, nem sempre a mesma representação está associada ao mesmo sentido. A representação é subjetiva: a representação de um homem não é a mesma de outro. Disto resulta uma variedade de diferenças nas representações associadas ao mesmo sentido. (FREGE, 2009, p. 134) (Texto original de 1892)

Portanto, o processamento dos sentidos do texto não depende apenas dos elementos apresentados na superfície do mesmo. É necessário, em muitos casos, voltar o olhar para as características inerentes ao gênero textual, o contexto sócio-histórico e, principalmente, as relações interdiscursivas.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA PARA A COMPREENSÃO DOS TEXTOS

Segundo Fidalgo (1998, p. 32),

> Nem sempre a um significado corresponde uma referência. A expressão "o corpo mais afastado da Terra" tem certamente um significado, mas é questionável se ela refere algum objecto.
> Frege sublinha enfaticamente que o significado não é uma representação subjectiva. O significado é objectivo. A representação que uma pessoa faz de um objecto é a representação dessa pessoa e é diferente das representações que outras pessoas têm do mesmo objecto. A representação de uma árvore, por exemplo, varia de pessoa para pessoa, e isso torna-se bem patente quando lhes pedimos para desenhar uma árvore.
> Cada uma fará um desenho diferente. O significado de árvore, em contrapartida, é comum a todos aqueles que o apreendem.

Com essa perspectiva, a Teoria da Iconicidade Verbal de Simões (2009) traz sua contribuição no que tange ao caráter icônico-indicial que a diagramação do texto carrega, além do estilo e da seleção vocabular, na construção da trilha textual, configurando-se como pistas que orientam ou desorientam o leitor, na medida em que exige deste o domínio da gramática da língua e do conteúdo abordado pelo texto. Sendo assim,

> a leitura (em sentido restrito) do texto estruturado em linguagem verbal é mais complexa, em princípio, e requer uma prática efetiva e intensiva, de modo que sejam adquiridas habilidades fundamentais que favoreçam sua eficiência. (SIMÕES, 2003, p. 27)

Além dessas características, podemos considerar, como Simões (2003, p. 34), que

> o processo da comunicação, em que se relacionam não apenas o sujeito (leitor) com o conteúdo de um dado texto (seus elementos de significação), mas com sua natureza, o tipo de estrutura que forma o tecido do texto, e que pode determinar a maior ou menor possibilidade de compreensão, posto que é de máxima importância para o leitor a natureza e a realidade material (o código usado na cifração) da mensagem que lhe cabe interpretar.

Sendo assim, entendemos como um dos fatores fundamentais para uma leitura contextualizada e crítica a bagagem cognitiva que o leitor carrega. E, a partir dessas competências, é possível caracterizar o leitor crítico e autônomo como aquele que se mostra capaz de perceber as estratégias argumentativas, em maior ou menor grau, presentes na maioria dos textos, literários ou não.

3. A ARGUMENTAÇÃO E O PROCESSO INFERENCIAL

Segundo as considerações feitas por Aristóteles (2000, p. 79-80),

> [...] como não é possível trazer à colação as coisas em ato, e em vez delas temos de nos servir dos seus nomes como símbolos, supomos que o que se passa com os nomes se passa também com as coisas [...] entre nomes e objetos, não há semelhança total: os nomes são em número limitado, bem como a pluralidade das definições, mas as coisas são em número infinito.

Nesse caso, os processos de (re)construção dos sentidos perpassariam as habilidades de se fazerem referências (endofóricas ou exofóricas) na busca pelas possibilidades de leitura, das quais emanariam uma infinidade de interpretações possíveis.

Sobre esse aspecto, Perelman assevera, acerca do processo argumentativo, que se trata, não apenas da descrição dos diversos sentidos com os quais um termo é utilizado, em um determinado ambiente linguístico, mas também da escolha ou da elaboração de um novo sentido que se queira empregar. Sendo assim, “a definição não será, neste caso, nem evidente nem arbitrária, mas apresentar-se-á como uma norma que nos esforçamos por impor ao auditório” (PERELMAN, 1987, p. 248), estando, inclusive, atrelada ao gênero textual veículo de comunicação.

4. A INTERDISCURSIVIDADE ARGUMENTATIVA

Tomando como exemplo os textos produzidos por Millôr Fernandes que fazem uma releitura das fábulas clássicas, com uma linguagem atual e, por vezes, informal, podemos fazer uma análise da importância que a percepção das relações de interdiscursividade tem na interpretação desses textos.

Vejamos a versão de Millôr para a fábula do Leão e do Rato, de Esopo:

> **Hierarquia**
>
> Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas (1).
>
> Eis que, subitamente, o leão defronta com um pequeno rato, o ratinho mais menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente pra escapar, o leão gritava: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o.
>
> O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que V. Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!"
>
> (1) Ou seja, muitas e más.

MORAL: Ninguém é tão sempre inferior.

SUBMORAL: Nem tão nunca superior, por falar nisso.

Vejamos, agora, a fábula clássica de Esopo, na qual se inspirou Millôr Fernandes para produzir sua versão.

> **O Leão e o Rato**
> (Esopo)
>
> Pôs-se a dormir um leão; uns ratos, cheios de imprudente intrepidez, vieram brincar ao redor dele, e com os seus saltos o acordaram. Todos fugiram; um único, por mais descuidado, ficou no poder do leão. Felizmente é nobre como um rei, o rei dos animais; condoído dos sustos do mísero ratinho, desdenhou tão mesquinha vingança, e soltou o animalejo. Daí a dias, andando desprevenido, deixou-se o leão enlear em uma rede, e sem embargo da sua força, estava no poder dos caçadores. O ratinho soube deste desastre, e logo foi ter com o seu benfeitor, para retribuir-lhe o favor que dele recebera. De feito, agarrou-se à rede e com tal diligência pôs-se a

> roer malhas e cordéis, que logo o leão pôde desenlear-se, e voltar para suas brenhas.

MORALIDADE: Uma boa ação nunca fica perdida. Não há quem, por mísero e insignificante, não tenha sua hora de força e valimento.

Ao compararmos o conteúdo de ambas as fábulas, a de Millôr e a de Esopo, percebemos que a base da narrativa continua sendo a mesma, porém, a maneira como a estória é construída, por meio de uma seleção vocabular mais próxima da linguagem coloquial contemporânea, na nova versão, sofreu algumas alterações, que tornaram o texto mais familiar. Além disso, cabe ressaltar que o fato de ser uma narrativa curta, com personagens representados por animais com características humanas e a tradicional "moralidade" funcionam como pistas textuais que identificam a que gênero pertencem as duas produções.

Outro fator relevante é a importância de uma retomada dos textos clássicos que circularam pelas culturas e que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento e das relações interpessoais entre as civilizações, atravessando séculos de história, desde os primórdios da humanidade, e que tiveram sua consolidação por meio da modalidade escrita. Com isso, o trabalho com os textos que se entrecruzam, formando uma grande rede significativa, que contribui para a percepção dos leitores acerca dos mecanismos e estratégias argumentativas presentes na relação interdiscursiva, sendo estes inerentes a todas as produções textuais, em diversos níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que os conhecimentos armazenados na bagagem cognitiva não são desordenados, e sim organizados de acordo com os esquemas mentais, que passam constantemente por reformulações a cada nova experiência, o primeiro passo para a construção das cadeias referenciais promovidas ao longo da elaboração das ideias do texto parte de um processo inferencial, que se manifesta de acordo com a temática abordada em cada novo texto produzido/lido, respeitando as habilidades necessárias para cada tarefa.

Podemos observar que muitos textos produzidos ao longo dos séculos de evolução da humanidade procuram apresentar argumentos por meio dos mais diversos gêneros, dos

mais realistas aos mais fantásticos, da crônica clássica à crônica moderna, da parábola à paródia, da fábula ao conto, todos a serviço da formação de ideologia. Além disso, também podemos perceber que há textos que procuram veicular argumentos para formação de uma visão crítica, levando os leitores a interpretarem a realidade, mesmo que seja por meio da fantasia, e assim promover mudanças – mas não mudanças que visem aos interesses pessoais, em detrimento da coletividade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Organon*. Trad. e Notas: Pinharanda Gomes. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)

FIDALGO, Antonio. *Semiótica*: a lógica da comunicação. Universidade da Beira Interior, 1998.

FREGE, Gottlob. Sobre o sentido e a referência. In: _____. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: EdUSP, 2009.

PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: _____. *Enciclopédia Einaldi*. Vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica e ensino*: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003 (Coleção Monografias, Dissertações e Teses).

_____. *Iconicidade verbal*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

ICONICIDADE E APRECIAÇÃO NO TEXTO VERBAL

Maria Noêmi Freire da Costa Freitas (UERJ)

INTRODUÇÃO

Enquanto as verdades, fatos e presunções universais primam pela objetividade, os juízos de valor indicam apreciação, portanto, subjetividade. Mas, entre eles, encontramos valores universais, como o verdadeiro, o bem, o belo e o justo, admitidos pelo senso comum, embora passíveis de divergência.

Elementos icônicos e discursivos, os juízos de valor, deflagradores de posições ideológicas e subjetividade, são constituintes argumentativos capazes de determinar, para o leitor desprevenido, os modos de recepção dos textos, com base na universalidade.

A nossa proposta é oferecer um modelo de análise dos signos verbais icônicos deflagradores de juízos e valores universais em títulos de notícias de jornal, como fatores de apreciação e subjetividade que orientam e influenciam a recepção das notícias anunciadas por esses títulos, tendo em vista a formação do leitor proficiente e o ensino da leitura.

1. A APRECIAÇÃO

Blikstein (2003, p. 60) entende os valores em geral como "*traços* de diferenciação e de identificação" que o locutor/orador estabelece e articula e com os quais "passa a discriminar, reconhecer e selecionar". Veja-se o excerto:

> Discriminatórios e seletivos que são, tais traços acabam por adquirir, no contexto da práxis, um valor positivo ou meliorativo em oposição a um valor negativo ou pejorativo; assim é que os traços de diferenciação e de identificação, impregnados de valores melioratívos/pejorativos, se transformam em traços ideológicos. E aqui eclode a semiose: os traços ideológicos vão desencadear a configuração de "fôrmas" ou "corredores" semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou melhor, as isotopias da cultura de uma comunidade. (BLIKSTEIN, 2003, p. 60-61.)

De acordo com Blikstein, essas *isotopias* ou *corredores semânticos* vão balizar a percepção/cognição, criando os *estereótipos de percepção*, com os quais "vemos" a realidade e fabricamos o referente. Para nós, o conceito de *isotopia* de Blikstein corresponde ao funcionamento da *iconicidade isotópica* visto em Simões (2009, p. 88): "funciona como trilha temática para a formação de sentido".

Os valores podem ser ligados a uma pessoa, a um grupo ou a uma instituição concebida na sua unicidade. Mas não se pode esquecer o papel da interação: Para Bakhtin, "Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra" (Bakhtin, 1979, p. 20). O signo carrega-se e recarrega-se das ideologias presentes na interação. Sujeito aos mais diferenciados critérios de avaliação, seus sentidos podem ultrapassar as suas próprias particularidades, resultando, desse modo, na produção de *metáforas ideológicas* que passam a orientar os sentidos dos textos em que se apresentam. É na interação que emergem os aspectos dinâmicos da linguagem.

Os juízos estão presentes em todas as escolhas do enunciador, inclusive em cada palavra – decorrente não somente da sua significação, mas também do discurso alheio ou dos sentidos construídos anteriormente – caracterizada, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, e também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado (Cf. BAKHTIN, 1997, p. 314). Como se vê, a qualidade desses juízos decorre do aspecto dialógico da linguagem:

> Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...], estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 314.)

Parece que é a isso que Blikstein se refere quando fala dos estereótipos de percepção, e, quanto a nós, é a esse caráter de estereótipo que nos referimos ao tratar dos valores universais.

2. O SIGNO DE PEIRCE

Na definição básica de Peirce, "signo ou *representamen* é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém". Isso ocorre na forma de um processo *ad infinitum*, denominada, por Peirce, *semiose ilimitada*. Esse processo é dinâmico, passa por uma cognição em que sucessivos signos são produzidos na mente.

A *representação* é a atividade de "Estar no lugar de, ou seja, estar em relação tal com outro que, para certos propósitos, alguma mente o tratará como se fosse aquele outro" (PEIRCE, CP.2.273, apud FERRAZ, 2009). Sendo assim, é preciso compreender a relação entre o representante (*representamen*) e o representado (*o objeto*), ou seja, o que se dá no nível do *interpretante*, para uma adequada e satisfatória interpretação.

Em outras palavras, a função de "representar" do signo realiza-se na relação que se estabelece, na semiose, entre o *representamen* (primeiro correlato) e o objeto (segundo correlato), passando por uma cognição, no nível do *interpretante* (terceiro correlato).

A semiose é ativada ao realizar essa tríade que representa o processo semiótico.

Para Peirce, os *valores* participam do interpretante do signo. Nas palavras de Simões, interpretante, em Peirce, é justamente: "o conjunto de funções-valores que uma comunidade constrói a partir de seus usos e costumes, balizando assim a interpretação e a compreensão dos fatos e fenômenos que ocorrem em seu âmbito" (SIMÕES, 2009, p. 45). O interpretante é, desse modo, o conjunto de sentidos possíveis, considerados os diversos fatores que agem na interação. Esses sentidos são dinâmicos e implícitos.

Para investigar os sentidos implícitos, faz-se necessária uma leitura orientada para a produção de inferências. Para Koch (1998), no "jogo" da produção de sentidos,

> A *produção de inferências* desempenha um papel particularmente relevante. Nenhum texto apresenta de forma explícita *toda* a informação necessária à sua compreensão: há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção de sentido. Para tanto, ele produz inferências: a partir dos elementos que o texto contém, vai estabelecer relações com aquilo que o texto implicita, preenchendo as lacunas que ele apresenta, recorrendo para tanto: a) ao seu conhecimento de mundo (conhecimento "enciclopédico") [...] b) aos conhecimentos comuns ("partilhados") [...]. (KOCH, 2001, p. 26.)

Nessa direção, encontramos no modelo teórico-metodológico *Iconicidade verbal: teoria e prática* (SIMÕES, 2009), um instrumento facilitador da análise.

3. ICONICIDADE VERBAL

Iconicidade verbal, para o fim que pretendemos, é a capacidade dos signos verbais de representar projetos subjacentes que emergem da sua própria potencialidade expressiva. Como construto teórico, a iconicidade verbal facilita a compreensão dos mecanismos e relações que estruturam os signos. Os valores a que nos referimos são expressões das ideias e ideologias veiculadas pelos signos verbais icônicos. Na interpretação fundada na iconicidade verbal, os signos icônicos são as "pistas" que levam as sentidos "ocultos". Veja o excerto fundamentado nessa noção:

> O texto contém pistas de realidade criada discursivamente, formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) e estratégias de

> preservação de poderes (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo, as quais reproduzem (cf. noção de naturalização, de Meurer, 2005, p. 91). Todas essas realidades [...] produzem reflexos no caráter constitutivo do discurso, que concorre, por sua vez, para a manutenção ou mudança dessas realidades. (FREITAS, 2008, p. 58.)

4. O TRAÇO VALORATIVO NA ARGUMENTAÇÃO

O traço valorativo (a apreciação) é um aspecto icônico indicador de **qualidade** (positiva/meliorativa ou negativa/pejorativa, independentemente do valor de verdade), muito usado, na argumentação, como recurso de sedução e convencimento, com efeitos persuasivos.

Anscombre e Ducrot (1988, p. 21) admitem a apreciação como um conteúdo informativo, apesar de subjetivo, que eles definem como *argumentativité* (argumentatividade) – de acordo com o dicionário Houaiss, argumentatividade é "qualidade de argumentativo".

5. DE QUE ARGUMENTAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Do ponto de vista da iconicidade verbal,

> *O projeto de dizer* [...] é a apresentação e defesa de um ponto de vista, ou de uma tese sobre algo. Logo, é a intenção originária de persuadir alguém a aceitar algo como válido e, por conta disso, passar a proceder de uma dada maneira. (SIMÕES, 2007, p. 57, 2009, p. 93)

Essa visão semiótico-pragmática, baseada em Searle (1984), supõe que a linguagem é fundamentalmente argumentativa.

Nosso *corpus* constitui-se de títulos de notícias jornalísticas. Vamos ousar tratá-los como gênero textual. Consideramos os títulos de notícias um gênero específico, pelo seu estilo e forma composicional, um gênero que dialoga com o corpo da notícia, por sua própria finalidade e pelo tema. Em sua especificidade, o título, para os fins que pretendemos, define-se independentemente do corpo da notícia, pois ele:

- dialoga com o corpo do texto;
- propõe e orienta uma leitura;
- sintetiza e destaca algum aspecto da notícia;
- contém uma apreciação (ainda que sutil) do fato relatado;
- é, discretamente, *manipulador*.

6. A PALAVRA MANIPULADA

Breton (1999, p. 34), referindo-se ao processo de "ocidentalização do mundo" descrito por Serge Latouche, revela a essência do processo manipulatório na comunicação.

> Toda a terra transforma-se num campo de batalha de ideias em que se mobilizará todo o arsenal dos recursos utilizados para convencer, conseguir adesão à sua causa, tentar eventualmente impor seu ponto de vista por meio da força da guerra ou da manipulação psicológica (BRETON, 1999, p. 34).

Para o autor, a manipulação (da palavra) é um ato de violência, antidemocrático, de imposição e controle, baseado na mentira. Por isso, não podemos permanecer indiferentes ao fato de que a palavra seja *manipulada*. Sua estratégia central é "a redução mais completa possível da liberdade de o público discutir ou de resistir ao que lhe é proposto". No texto verbal, o locutor "mobilizará todo o arsenal dos recursos utilizados para convencer, conseguir adesão à sua causa, tentar impor seu ponto de vista", por meio da força psicológica das palavras. A "palavra para convencer" é, para Breton, o cenário principal na vida social, cultural e política de uma sociedade (Cf. Breton, 1999, p. 20). Devemos, então, conhecer e dominar os artifícios que participam dos *processos manipulatórios* da palavra, a fim de reconhecê-los na produção de sentidos dos textos que nos rodeiam.

7. ANÁLISE DO *CORPUS*

7.1. "FECHADA FÁBRICA DE INFRATORES" (*O Globo*, 22/08/2012)

A memória discursiva não nos deixa mentir: todos sabemos que, com a estrutura que tinha, o Instituto Padre Severino (indicado no *Lead*), funcionava como uma verdadeira "fábrica de infratores". O leitor há de concordar com a expressão avaliativa "fábrica de infratores".

7.2. "POLÍCIA! PARA QUEM PRECISA" (*O Globo*, 22/08/2012)

A frase ficou marcada pela música dos Titãs e pelo filme Tropa de Elite (intertextualidade). Na foto ilustrativa da notícia, um posto da Polícia Rodoviária Federal, fechado pela greve dos policiais, exibe um cartaz que responsabiliza e cobra a ação do Governo Federal:

POSTO PRF FECHADO! / PASSAGEM LIVRE PARA O TRÁFICO DE DROGAS E ARMAS / GREVE NACIONAL/GREVE NACIONAL/ ESTA É A RESPOSTA DO GOVERNO FEDERAL PARA A SEGURANÇA PÚBLICA!

A ausência de pontuação, autorizada pelo gênero em questão, dá margem a várias leituras e subentendidos, entre os quais: a leitura de que nem todos precisam de polícia, de caráter irônico em relação às autoridades, sugerida pelo pronome indefinido *quem*; a insinuação de que o governo avalia "quem precisa de polícia", neste caso, a população não precisa (já que o governo não atende às necessidades e reivindicações dos policiais); uma pergunta fica no ar: "quem precisa?". Todas essas leituras são concorrentes, no interpretante coletivo, e, certamente, na (in)consciência do leitor.

7.3. "EXIGÊNCIAS ELITIZAM POUPANÇA" (*O Globo*, 22/08/2012)

Todos nós sabemos que a Caderneta de Poupança foi criada para atender aos depósitos das classes menos favorecidas. Isso remete ao início da atividade da Caixa Econômica, criada justamente para atender a esse fim, ainda no século IXX. No artigo 1º do Decreto no. 2.723, de 12 de janeiro de 1861, o então imperador D. Pedro II afirmava: "A Caixa Econômica estabelecida na cidade do Rio de Janeiro tem, por fim, receber, a juro de 6%, as pequenas economias das classes menos abastadas e de assegurar, sob garantia do Governo Imperial, a fiel restituição do que pertencer a cada contribuinte, quando este o reclamar [...]". Desse modo, a "elitização" da poupança, condicionada pela exigência de depósito inicial preestabelecido, que pode ser de até R$1 mil, dependendo do banco, indica, no mínimo, mudança nas regras e desvio de finalidade. A forma verbal "elitiza", de efeito modalizador, recategoriza, desse modo, o substantivo *poupança* (aqui, significando o mesmo que *Caderneta de Poupança*): a "poupança" não é mais a mesma existente no conhecimento coletivo: deixa de referir-se à economia dos menos abastados (motivo da sua existência) para referir-se à economia de uma elite, relativa a uma minoria na sociedade. Assim sendo, é capaz de provocar indignação no leitor, que adere ao tom crítico do discurso.

7.4. "PACIENTE MORRE SEM AMBULÂNCIA" (*O Globo*, 22/08/2012)

A expressão *sem ambulância*, no título, confirmada pela expressão *12 ligações e nenhum socorro*, no Lead, dada a realidade que conhecemos, apela para a concordância geral.

7.5. "RODOVIAS SÓ NO PAPEL" (*O Globo*, 17/08/2012)

A expressão *só no papel* já caiu "na boca do povo": refere-se aos compromissos que o governo assume, mas não realiza, um fato recorrente nas ações políticas. O leitor, certamente, acatará a crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos esses ditos, expressos nos títulos analisados, indicam apreciação (os traços positivos/ melioratívos ou negativos/pejorativos), da parte do enunciador, e contam com o senso comum – os valores universais decorrentes dos estereótipos produzidos numa comunidade ou sociedade. Dessa forma, apelam para a adesão do leitor. São constituintes argumentativos que interferem tanto nas escolhas textuais (seleção lexical), como na interpretação (sob a forma de *memória discursiva*).

As análises e reflexões expostas levam a crer que o recurso dos valores universais usado em títulos de notícias garante a cumplicidade ideológica dos leitores, mesmo antes da leitura do corpo dos textos, a qual passa a ser orientada por essa influência. A formação do leitor é, nesse sentido, fundamental para preveni-lo dos efeitos da *manipulação*. Cabe ao professor desenvolver a percepção desse aspecto *manipulatório* no ensino da leitura de textos verbais.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Pierre Mardaga, 1988.

BLIKSTEIN, Izidro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRETON, Philippe. *A manipulação da palavra*. Trad. Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

FERRAZ, Thien Spinelli. Relações semióticas na filosofia peirceana: fenômeno, signo e cognição. *Kínesis*, v. I, n. 1, p. 186-198, mar. 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/ThienFerraz(186-198).pdf>.

FREITAS, Maria Noêmi Freire da Costa. *Cigarras, formigas, severinos & cia*.: um olhar atento para a iconicidade do substantivo. Dissertação de mestrado (2vol.), orientada pela Profa. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões, defendida em março de 2008, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, BR, catalogado na fonte: UERJ/REDE SIRIUS/CEHB. Cód. CDU801.2.22/F866.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura*: uma integração para o ensino. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

LATOUCHE, Serge. *L'Occidentalisation Du monde*. Paris: La Découverte, 1998.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L. et al. (Org.) *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SEARLE, John R. *Os actos de fala*: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

SIMÕES, Darcilia; DUTRA, Vânia Lucia R. *A Iconicidade, a Leitura e o Projeto do Texto*. Abralin, UFMG, 2007 .

_____. *Iconicidade verbal*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

GT07 – USOS LEXICAIS: LITERATURA, MÍDIA, CIÊNCIA E ENSINO
Coordenação: Denise Salim Santos (UERJ)

"GENTE FINA": ESTILO E ESCOLHA LEXICAL COMO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO HUMOR

Ângela Cristina Rodrigues de Castro (UERJ)

INTRODUÇÃO

A Estilística é uma disciplina linguística que estuda os recursos afetivo-expressivos da língua e que é dotada de um caráter descritivo-interpretativo, sem considerações de natureza normativa (CARVALHO, 2004). Ela leva em conta a situação, o contexto de uso e a interlocução estabelecida, aspectos que Bally (apud FLORES et al., 2009, p. 113) destaca que compõem *a face expressiva dos pensamentos*. Ou seja, a Estilística considera *o que* do pensamento do sujeito está expresso no uso que ele faz da linguagem e *como* o uso da linguagem atua sobre sua subjetividade.

Destarte, segundo a perspectiva dialógica do *discurso* (i.e. a forma materializada de enunciados previamente elaborados), o *estilo* advém da confluência das inúmeras vozes que participam da constituição da consciência individual e que seja de natureza social, uma vez que a atividade mental do falante é constituída em território social[1].

Compreende-se, então, que o trabalho analítico e interpretativo de textos vai depender do(s) tipo(s) de linguagem utilizado(s) na sua construção: ao debruçarmo-nos sobre textos verbais, por exemplo, devemos fazê-lo a partir do esmiuçamento de campos semânticos, micro e macro organizações sintáticas, marcas e articulações enunciativas que caracterizam o discurso em foco e indiciam a sua heterogeneidade, o gênero a que pertencem e os gêneros que nele se articulam, a tradição das atividades em que se inserem, o inusitado de sua forma de ser discursivamente, sua participação ativa nas esferas de produção, circulação e recepção.

Seguindo estas orientações, proponho aqui que façamos uma leitura dos cartuns de Bruno Drummond, da série *Gente Fina*, segundo uma perspectiva que leva em conta duas linhas da Estilística – a Estilística da Palavra e a Estilística da Enunciação –, considerando-se aí a importância do estudo das escolhas lexicais e da coerência textual, e ressaltando o seu

[1] A partir da consideração deste aspecto é que serão discutidos, no item 1.3, os fatores pragmáticos da textualidade.

pertencimento, como gênero, à tipologia textual “texto humorístico”, e a sua presença marcante em nosso cotidiano, retratando reflexões sobre a condição humana.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. A Estilística da Palavra

Martins (2008, p. 97) conceitua a estilística léxica ou da palavra como o ramo da estilística que estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais – os atos de fala, por exemplo, resultam da combinação de palavras segundo as regras da língua. Para ela, um dos conceitos possíveis para o léxico é o de que ele constitui o conjunto de palavras de uma língua, conceito que implica a divisão das palavras em lexicais e gramaticais.

As palavras gramaticais têm significação possível de ser apreendida somente no contexto linguístico, isto é, são dotadas de significação intralinguística. As palavras lexicais, por sua vez, mesmo isoladas, fora da frase, “despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações” (MARTINS, 2008, p. 104), e, por isso, diz-se que têm significação extralinguística. Além disso, este último grupo de palavras é dotado de possibilidade constante de renovação, sendo denominadas de palavras de “inventário aberto”.

Conforme afirma Vilela (1994, p. 24), “o conhecimento lexical é conhecimento da língua e conhecimento cultural [...]” e o processo de aprendizagem do léxico “não é um simples processo de aquisição de regras de referência ou representação, mas também um processo de aculturação”. Assim, pressupostos teóricos como a frequência textual, a relevância do termo lexical para a respectiva comunidade linguística, a função cultural do léxico (evidenciando relações metafóricas e metonímicas) são considerados na análise semântica. Enfim, a escolha lexical e os significados acarretados por essa escolha são responsáveis por estabelecer a coerência textual, assim como auxiliam na construção do percurso temático.

O léxico de qualquer língua apresenta estruturas lexicais e determinadas relações que lhe conferem sistematicidade, a qual provém das relações paradigmáticas e sintagmáticas. Tal perspectiva, acrescida das perspectivas pragmáticas, comunicativas e cognitivas, permite que se

estabeleça aqui a sua interação com a *semântica*, entendida aqui como o estudo do significado das expressões das línguas naturais, considerados aspectos contextuais e culturais.

1.2. A ESTILÍSTICA DA ENUNCIAÇÃO

O produto do ato de enunciação é o enunciado, sequência acabada de palavras de uma língua emitida por um falante, sequência que, nas últimas décadas, dominou quase que exclusivamente a atenção da Linguística (MARTINS, 2008, p. 231), área na qual o foco, contemporaneamente, concentra-se na problemática da enunciação, na compreensão das leis enunciativas partindo do enunciado realizado.

Diante desse quadro atual, e dos posicionamentos declarados neste estudo, assume-se aqui, então, a perspectiva da Estilística da Enunciação, área de estudo que se ocupa da relação entre os protagonistas do discurso, embora não deixe de lado as particularidades e características formais do enunciado.

Conforme o percurso dialógico adotado aqui, vale ressaltar que a *intertextualidade*, a apropriação produtiva ou citação de enunciados por um falante, é um assunto muito importante para a estilística da enunciação, visto ser fato que todos nós, falantes, nos apropriamos de enunciados alheios, mesmo sem nos darmos conta disso. Acrescenta-se a esta perspectiva, a dimensão ideológica da *interdiscursividade*, a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, em identidade constante com o(s) discurso(s) de onde emerge, uma vez que a enunciação "não se desenvolve sobre a linha de uma intenção fechada; ela é de parte a parte atravessada pelas múltiplas formas de retomada de falas, já ocorridas ou virtuais [...]" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 287).

1.3. FATORES PRAGMÁTICOS DA TEXTUALIDADE

A escolha vocabular é de importância vital para a construção do sentido, sendo também necessária para se avaliarem as intenções do autor ao elaborar seu texto – o vocabulário, então, apresenta-se como elemento revelador. A título de ilustração, transcrevo um trecho de uma entrevista do cartunista Bruno Drummond ao *site Portal Imprensa*, acessado em 20 de julho de 2010:

> Segundo ele [Bruno Drummond], tudo em seus cartuns é autoral, "do texto ao traço". "*Passo muito tempo escrevendo, apagando, riscando e reescrevendo os textos* até que *as palavras se encaixem* e, muitas vezes,

> depois do cartum pronto, tenho o desejo insano de escrever novamente. [...]" (MOULATLET, 2009, grifo nosso)

Conforme Graciela Reyes (1994, p. 19), "a diferença mais elementar entre os significados que geramos ao falar ou escrever é que alguns são intencionais e outros não". A *pragmática*, enquanto área de estudo, tem se concentrado na análise de como produzimos o significado intencional; é a análise de como dizemos o que queremos dizer e como compreendemos quando nos dizem o que querem dizer.

2. TEORIAS PARA O ESTUDO DOS TEXTOS HUMORÍSTICOS

> *O riso é suscitado por certa dedução que parte do visível para chegar ao que se esconde atrás dessa aparência.*
> (PROPP, 1992, p. 176)

Desde Platão, o fenômeno humorístico é objeto de investigação filosófica. Em princípio foi considerado algo negativo, falso, característica de pessoas fracas. Somente em 1579, com Laurent Joubert, médico, é que o riso passa a ser analisado de forma mais científica e considerado positivo (FRANÇA, 2003).

Em muitas outras disciplinas, como a Psicologia, a Psicanálise, a Antropologia e a Sociologia, o interesse sobreveio modernamente. Também a História, a Semiótica, a Teoria Literária e, muito em especial, a Linguística, incluindo a Linguística Textual e a Análise do Discurso, passaram a contribuir, mais recentemente, para a criação de uma ampla comunidade científica do estudo do humor. Aí, encontramos contribuições de linguistas como Possenti (1998), entre outros.

2.1. MECANISMOS SEMÂNTICOS DO HUMOR VERBAL

No princípio dos estudos linguísticos organizados sobre o riso, sobre o humor, já no século XX, mais precisamente em 1985, Raskin deixa sua contribuição com sua obra *Semantic Mechanisms of Humor* (*Mecanismos semânticos do humor*) – seu objetivo era o de instituir um modelo formal da competência humorística e ressaltar que combinações cediam lugar a estruturas humorísticas e quais não cediam.

Para o autor, o texto de humor verbal para ser formulado deveria ser compatível com dois princípios gerais: a) ser o texto compatível, todo ou em parte, com dois *scripts* diferentes e b) serem os *scripts* opostos num senso (real/não real, esperado/inesperado) (RASKIN, 1985, p. 99).

A sobreposição de um *script*[2] sobre o outro daria origem a uma segunda interpretação do texto, levando ao humor. Segundo ele, todo texto de humor (piadas, na sua análise) segue essa linha de ação de sobreposição (*overlap*) de scripts, materializada por meio da *ambiguidade*[3] de uma palavra.

A teoria de Raskin (1985) sobre a construção do texto humorístico advogava, em resumo, que o humor seria simplesmente a súbita percepção da incongruência entre o conceito e o objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades – o leitor deveria, então, comparar os elementos da situação, interpretando o significado das incongruências. O humor seria provocado por uma espécie de *gatilho linguístico*, ou seja, um mecanismo linguístico, o qual em combinação com o contexto de produção do texto levaria ao humor.

Acredito que o problema que se apresenta em sua teoria é o fato de que o linguista só entendia que *os textos seriam interpretados com um único significado* (após a sobreposição dos *scripts*), fator esse que considero problemático, visto que o *humor vem exatamente da comparação de dois possíveis significados, acionados ao mesmo tempo, e na comparação dos dois é que ele se estabelece*. De qualquer forma, considero sua teoria o pontapé inicial para qualquer estudo semântico e lexical da linguagem do humor.

2.2. UMA TEORIA LINGUÍSTICA DE ANÁLISE DOS TEXTOS DE HUMOR

Outro linguista a ser ressaltado aqui devido a seus estudos sobre a linguagem humorística é Sírio Possenti. Em seu livro *Os humores da língua*, o autor afirma que (na época em que seu livro foi publicado) a maioria das obras sobre o humor versava sobre questões psicológicas, fisiológicas e sociológicas e que poucas faziam referência ao aspecto linguístico do humor. Por isso, a sua opção por fazer uma análise de piadas no enfoque linguístico. Ele diz: "o que eu gostaria de fazer analisando piadas: descrever as chaves linguísticas que são o meio que desencadeia nosso riso" (POSSENTI, 1998, p. 17).

[2] Koch e Travaglia (1990, p. 60) esclarecem tal noção como "conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas".

[3] É preciso ressaltar que nem todo texto ambíguo é engraçado e que não é só a sobreposição que faz o texto tornar-se engraçado.

O autor ressalta também a importância dos conhecimentos diversos para entender uma piada, assim como para entender outros textos; de conhecimento partilhado entre falante e ouvinte; de conhecimentos linguísticos para entender esse tipo de texto.

Para o linguista, não deveria existir uma "linguística do humor", visto que, segundo ele, dos mais diversos aspectos explorados, talvez todos ou quase todos sejam como os utilizados cotidianamente para fazer literatura ou para a escrita em geral.

Desta sorte, no capítulo intitulado "Os humores da palavra", Possenti ressalta algumas características da palavra que podem ser exploradas para a produção do humor, características que vão desde o conhecimento, por parte do leitor, da palavra até o pertencimento a uma classe de palavras, a uma configuração sintática, até a caracterização dos falantes.

O autor lembra a teoria raskiniana da explicação dos chistes com base nas pressuposições, inferências, implicaturas, estratégias conversacionais, etc., conquanto, em detrimento dessa teoria, afirme que haja variados tipos de chistes baseados também em palavras, oferecendo indícios de que o humor da palavra seja mais sofisticado do que parece à primeira vista, pois o papel das palavras na construção do humor vai além do duplo sentido e, mesmo quando depende de palavras de duplo sentido, o humor pode ser "incrementado", incremento esse que adviria da maior complexidade linguística ou de temas duplamente recalcados.

A meu ver, essas conclusões de Possenti permitem corroborar o que afirmei ao final do item 2.1. – que o humor pode vir exatamente da comparação de dois possíveis significados, acionados ao mesmo tempo, e é na comparação dos dois é que ele se estabelece – fator esse que depende, de forma concomitante, do maior desempenho lexical da palavra.

3. O CARTUM – O TRAÇO E AS PALAVRAS EM BRUNO DRUMMOND

O cartum é um texto de humor menos circunstancial que a charge e estabelece uma reflexão sobre a condição humana. Conforme afirmou Ique, chargista e cartunista, numa mesa-redonda com Aroeira, na UERJ, em 2000, o cartum é "normalmente sobre crítica de costumes; a piada da ilha deserta, a do ceguinho que atravessa rua [...]" (VALENTE, 2001, p. 167-168). No mesmo evento, Aroeira afirmou:

> A charge é datada porque está vinculada ao acontecimento político, mas, algumas vezes, as charges conseguem virar um cartum, pois são tão boas que conseguem representar uma situação corrente em qualquer contexto político. (VALENTE, 2001, p. 168)

Ou seja, a condição *sine qua non* para que um texto humorístico seja considerado um cartum é que ele seja não circunstancial e não temporal. Conforme afirma Stegun, ilustrador, em seu artigo em formato digital sobre caricaturas, acessado em 20 de julho de 2010, "temas universais como o náufrago, o amante, o palhaço, a guerra, o bem x mal, são frequentemente explorados em cartuns. São temas que podem ser entendidos em qualquer parte do mundo por diferentes culturas em diferentes épocas". Assim, devido a esta atemporalidade temática, o leitor deve ter um conhecimento compartilhado a respeito de mundo para entender o cartum.

Na construção de seus cartuns, Bruno Drummond afirma que gostaria de ir além da proposição do riso. Ele diz:

> Queria resgatar uma antiga tradição do desenho de humor, a do traço como registro de época, anotando hábitos e costumes do cotidiano. Característica comum nos cartuns do início do século XX e que se perdeu com o uso da fotografia. O que é uma pena, pois são registros complementares e diferentes. Acho que as três palavras que definem meu trabalho são riso, reflexão e registro. (MOULATLET, 2009).

Conforme registro feito para a revista *Kalunga* (2009), acessada na sua versão digital em 20 de julho de 2010, sabe-se que as principais referências do cartunista são J. Carlos, K. lixto e Raul Pederneiras, considerados por ele mestres do cartum da primeira metade do século XX. Sobre o conteúdo de seus cartuns, o artista afirma que a ideia para escrevê-los "pode surgir da leitura de um livro, de um outro cartum, de um filme, de uma conversa com os amigos ou de uma reflexão pessoal". Ou seja, os aspectos da intertextualidade e da interdiscursividade são importantíssimos na construção de seus cartuns, visto que na referência a outros textos ele constrói o seu (cf. item 1.2).

4. "GENTE FINA... É OUTRA COISA"

A partir dos pressupostos teóricos e das abordagens feitas em relação ao humor aqui relatadas e explicitadas, parto agora para a análise de um grupo de quatro cartuns de Bruno Drummond, da série *Gente Fina*, publicação dominical da Revista, de *O Globo*, por meio do uso da linguagem verbal presente nos cartuns, considerando o aspecto da escolha lexical.

Antes de iniciar a análise proposta, considero ser importante tecer duas considerações prévias sobre a série de cartuns intitulada *Gente Fina*, a saber:

a) foi escrita para ser um olhar sobre os tipos de cariocas, registrando seus ridículos e seus excessos e, como bem aponta o cartunista, "sem a gargalhada fácil, mas com um sorriso honesto" (DRUMMOND, 2007, p. 8);

b) foi inspirada em tipos advindos da classe alta e média alta – dondocas com amantes, a filha baladeira do corrupto, as patricinhas que amam escova progressiva, as cantadas baixas em gente que não vale a pena.

Na consideração dessas duas informações, torna-se possível pensar no título da série de forma intertextual e interdiscursiva – "gente fina é outra coisa" – ditado popular que significa que quando se tem muito dinheiro, tudo se resolve de forma diferente do esperado, tudo é aceitável, tudo é possível, não havendo limites éticos e morais, ditado construído a partir de um estereótipo proveniente do senso comum.

Segundo Lysardo Dias (2007), o estereótipo constitui um discurso social (e histórico) amplamente difundido que é renovado, atualizado e solidificado a cada situação de uso. Geralmente, provém de um processo de simplificação ou generalização embora não seja estático (ele pode ser renovado e ganhar novos contornos). Na linguagem midiática, opera como *uma forma de apropriação cultural do real* e como dispositivo para o *estabelecimento de uma relação entre saberes e entre sujeitos*.

Da mesma forma, "gente fina" também constitui termo popular utilizado pelas pessoas pobres, de poucas posses, para designar aqueles que têm muito dinheiro, os ricos. Ou seja, já na escolha do título *Gente Fina*, optando por um *e* outro significado, Bruno demonstra a preocupação com as palavras – a escolha do item lexical para o título constitui o primeiro item que o leitor, consciente ou inconscientemente, considera na sua interpretação do cartum.

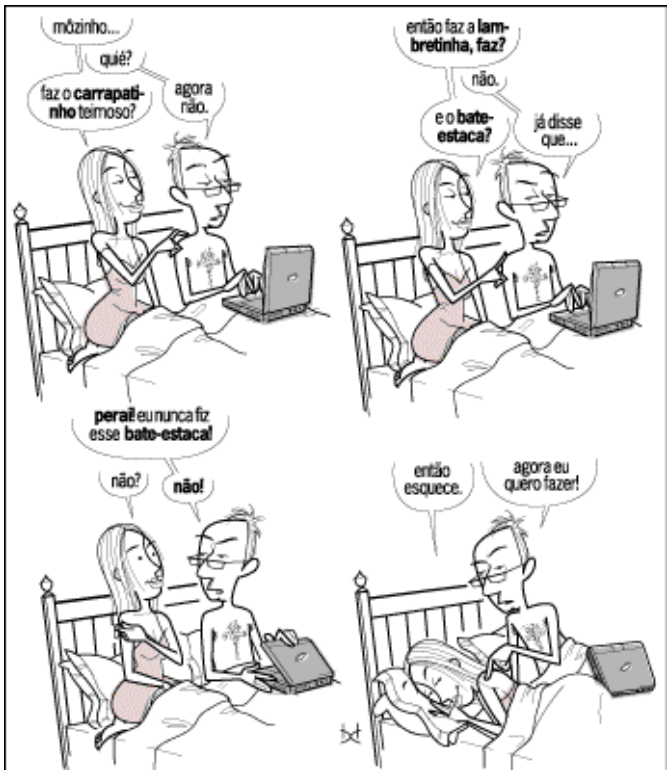
Observa-se que em alguns cartuns de Bruno Drummond, um ou mais itens lexicais podem vir repetidamente grafados em negrito, recurso que, notadamente,

a) pontua as reações de seus personagens;

b) torna claro para o leitor o elemento-chave, o contexto, a partir do qual deverá ativar seus *scripts*, construir suas inferências e significados;

c) marca o uso da ironia;

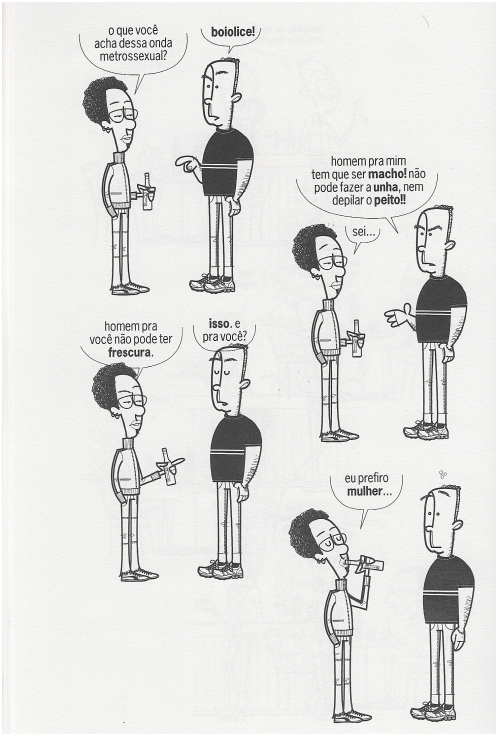
d) ressalta a polissemia da palavra.



Cartum # 1: disponível em www.brunodrummond.com.

Nesse cartum, verificamos que os itens lexicais destacados – *carrapatinho, lambretinha, bate-estaca* – relacionam-se ao campo semântico de "posições sexuais", contexto que somos também levados a considerar e confirmar pelo ambiente físico onde ocorre o diálogo (quarto do casal, cama). A segunda vez em que o item lexical *bate-estaca* é repetido, ele é precedido de *peraí*!, interjeição que indica o clímax do cartum (é o *gatilho* linguístico de Raskin), onde começa a reviravolta no diálogo que levará ao humor, que se concretiza no fato de o homem não perceber (ou não considerar relevante) que já fora traído e que sua mulher preferia o desempenho de seu amante, preocupando-se, apenas, em experimentar uma nova posição sexual. Esse exemplo, além de ilustrar o modo gráfico de construção do cartum, ressalta também a importância da escolha lexical na construção do cômico (cf. item 2.2).

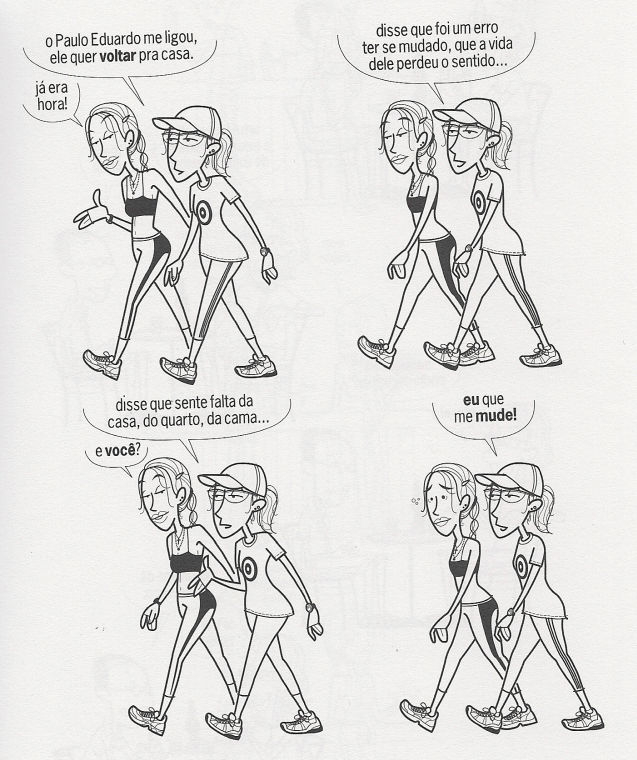
Continuemos, então, no estudo dos cartuns.



Cartum # 2: *Gente Fina*, de Bruno Drummond, Desiderata, 2007, p. 26.

Nesse cartum, o *gatilho* linguístico para o humor encontra-se no segundo momento do diálogo, quando um dos interlocutores, ao complementar sua resposta à pergunta feita no primeiro momento, começa sua sentença com “homem para mim”, estrutura na qual os itens lexicais *para* e *mim*, combinados numa sequenciação, significam “de meu agrado, com o qual estabeleceria uma relação, com o qual viveria”. Este interlocutor passa a ser alvo de pilhéria por ter usado aquela construção em vez de outras, como “Na minha opinião, homem deve ser...”.

O outro interlocutor, mais adiante, de forma irônica, reutiliza a estrutura “homem para você” e acrescenta o substantivo abstrato *frescura*, utilizando-o, também ironicamente no sentido de “topar tudo”, em sobreposição (e não apenas oposição) a “ser macho”, dando o tom do trocadilho. Pressupomos que o tom do interlocutor tenha sido irônico pela sequência do diálogo, visto que quando perguntado “*isso*, e pra você?”, ele responde “eu prefiro *mulher*...”. A ambiguidade de ordem lexical, resultante que foi da polissemia, deu origem ao mecanismo da bissociação e funcionou como um mecanismo para a produção do humor por meio da ironia.



Cartum # 3: *Gente Fina*, de Bruno Drummond, Desiderata, 2007, p. 23.

Aqui, há um exemplo de um processo metonímico dando origem à ambiguidade. *Voltar para casa*, no seu sentido literal, não quer dizer "Voltar para a esposa, reatar o relacionamento". Esse segundo significado, devido a um processo de aculturação, é associado, metonimicamente, na linguagem cotidiana, a essa construção lexical e foi dessa construção que o cartunista fez uso para estabelecer a condição de ambiguidade lexical responsável pelo humor. Na sequência à primeira fala da personagem separada do marido, todas as construções ainda nos permitem continuar a inferir de que se fala em reatar relacionamento até o momento em que a outra interlocutora pergunta "e *você*?" e não "e *de você*?", querendo saber como ela se sente em relação a tudo isso, mas a primeira interlocutora responde em relação aos sentimentos do marido dizendo "*eu* que me *mude*!".

Podemos observar aí também certa inferência polissêmica em relação ao verbo *mudar* – o marido "mudou-se" ao se separar; "mudou" de opinião e vai "se mudar" para casa novamente; para isso, a ex-mulher tem que se "mudar" de sua casa. Tal inferência amplia o campo semântico do verbo *mudar* em uso no texto.



Cartum # 4: *Gente Fina*, de Bruno Drummond, Desiderata, 2007 p. 17.

Vejamos aqui como o humor provém do uso dos pronomes e de seu valor semântico. A pergunta inicial é "existe *alguma chance* de *a gente* transar essa noite?". Nela a locução substantiva *a gente*, que significa "a(s) pessoa(s) que fala(m); eu, nós", e que funciona aqui como pronome, constitui o *gatilho* para o humor, quando associada ao verbo *transar*, também na terceira pessoa do singular. Aproveitando-se de que em seu significado não haja pista nenhuma que indique que o "eu" e "você" tenham de estar envolvidos, juntos, em relação um com outro, na mesma atividade, a interlocutora responde ironicamente "claro que existe." E completa: "mas as *minhas* chances são bem maiores que as *suas*", ressaltando pelo uso dos pronomes que irão seguir caminhos diferentes. A marcação em negrito dos pronomes ressalta a ironia na sua enunciação, assim como deixa pistas para que o leitor acompanhe o significado arbitrário priorizado pelo contexto. Caso o cartunista tivesse

optado por utilizar “nós” na primeira pergunta, talvez não conseguisse (ou talvez encontrasse tamanha dificuldade) para estabelecer o contexto de ambiguidade que iniciou o humor (o *gatilho*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos um texto de humor, tiramos proveito da ambiguidade, da plurissignificação, do nível metonímico e metafórico da linguagem, assim como trazemos à superfície intertextos e interdiscursos, conhecimento de mundo necessário ao estabelecimento da coerência textual, à construção do percurso temático, indo ao encontro dos preceitos da estilística da enunciação, reafirmando também os fatores pragmáticos da textualidade.

Nos textos analisados, é possível perceber como a escolha lexical atenta configura-se como fator primordial na sua elaboração, ativando fatores de textualidade que não seriam invocados em outros gêneros, entendendo como a compreensão e a produção de um texto vão além de apenas compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos, mas acontecem por meio do estabelecimento de “um amplo mecanismo a partir do qual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para reflexão e avaliação do leitor” (HENRIQUES, 2008, p. 106).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Castelar de. A Estilística e o ensino de Português. In: *Língua e Estilo no Texto Literário: Cadernos do CNLF*, v. VIII, n. 12. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 12 jul. 2010 (2004).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

DRUMMOND, Bruno. *Gente Fina*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007.

_____. *Gente Fina*. Disponível em: www.brunodrummond.com. Acesso em: 10 de julho de 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANÇA, Maria Teresa Rego de. A retórica do riso nas crônicas de José Simão (2003). In: MOSCA, Lineide Salvador (Org.). *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HENRIQUES, Claudio Cezar. O estudo do léxico e da sintaxe a serviço das aulas de português. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. *Língua Portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

KALUNGA (Revista virtual). “Mulher Inflamável”. set. 2009. Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_set07_09.asp>. Acesso em: 20 julho 2010 (2009).

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990) *A coerência textual*. São Paulo, Contexto. (Repensando a língua portuguesa).

LYSARDO-DIAS, Dylia. A Construção e a Desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: *Stockholm Review of Latin American Studies*. Stockholm, Sweden: Institute of Latin American Studies, issue #2, November 2007. Disponível em: www.lai.su.se. Acesso em: 20 jul. 2010 (2007).

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à Estilística*. São Paulo: EdUSP, 2008.

MOULATLET, Ana Luiza. Riso, reflexão e registro definem trabalho de cartunista Bruno Drummond. *Portal Imprensa*. Artigo publicado na forma digital em dez. 2009. Disponível em: http://portalimprensa.uol.com.br/portal/ultimas_noticias/2009/12/28/imprensa32920.shtml Acesso em: 20 jul. 2010.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

RASKIN, Victor. *Semantic Mechanisms of Humor*. Holland: D.Reidel Publishing Company, 1985.

REYES, Graciela. *La pragmática linguística*: el estudio del uso del lenguaje. Barcelona: Montesinos, 1994.

STEGUN, Renato Monteiro. *A caricatura*. Disponível em: http://fabricarica.2it.com.br. Acessado em 20 de julho de 2010.

VALENTE, André Crim. O processo de criação das charges. Mesa-redonda com Ique e Aroeira. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Letras e Comunicação*: uma parceria no ensino de Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

ORTOGRAFIA: UM OLHAR LINGUÍSTICO SOBRE PLACAS, ANÚNCIOS E CARTAZES COMERCIAIS DA ZONA LESTE DE MANAUS

Darlene da Silva Pereira (SEMED/FAPEAM)[1]
Alexandre Lemos Cirino da Silva (SEMED/FAPEAM)[2]
Alessandra Brito de Lima (SEMED/FAPEAM)
Debora Suane Barbosa de Mello (SEMED/FAPEAM)
Deysiane Santos de Oliveira (SEMED/FAPEAM)
Maria Tamyllis Souza da Silva (SEMED/FAPEAM)[3]

INTRODUÇÃO

A ortografia tem assumido um lugar de destaque entre as pesquisas atuais na área de linguagem, pois essa é a mais básica das condições para se escrever corretamente, qualidade tão exigida para aqueles que vivem em uma sociedade letrada, a qual prioriza o domínio da norma culta como forma de comunicação oficial entre todos os seus usuários. Além disso, a chamada reforma ortográfica implantada em 2009 em todos os países que falam e escrevem em Língua Portuguesa tem gerado muitas dúvidas não só para os estudantes da educação básica, mas para todos os usuários de uma forma geral.

Ainda neste sentido, a experiência em sala de aula tem revelado uma grande ocorrência de desvios ortográficos na escrita dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, fato também prejudicado pela forma gráfica de escrita dos alunos, uma caligrafia não legível. Além disso, também se deve levar em conta a ausência das noções de organização da escrita, de margem, a não observância de inicial maiúscula no início de frases ou nos parágrafos e até mesmo no início dos próprios nomes dos alunos.

Nesse sentido, é válido comentar que desenvolver plenamente a leitura e a escrita configura-se em uma das finalidades centrais da disciplina Língua Portuguesa para todos os

[1] Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA (2007), Especialista em Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM e professora concursada de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. É pesquisadora cadastrada da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

[2] Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Luterano de Manaus - ULBRA (2006). É professor concursado da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. É pesquisador cadastrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

[3] Alunas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosa Sverner (SEMED) e Bolsistas de Iniciação Científica do Programa Ciência na Escola – PCE da FAPEAM. São pesquisadoras cadastradas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

níveis de ensino. Especificamente para o terceiro e quarto ciclos do ensino básico, os Parâmetros Curriculares Nacionais possuem o objetivo de levar o aluno a

> utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (1998, p. 32).

De acordo com esta visão, observa-se que dominar a leitura e a escrita ultrapassa o âmbito escolar de codificar sons em letras para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para poder ler, mas, sobretudo essas variáveis direcionam-se às práticas sociais possibilitadas pelo acesso à cultura letrada através da escola.

Neste sentido, é válido expressar o pensamento de Kato quanto à temática discutida:

> a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-o um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (2004, p. 7).

Diante do exposto, sabendo-se que a reflexão sobre os desvios ortográficos é na maioria dos casos mais importante do que a simples correção destes, este estudo visou conduzir os alunos a refletirem sobre a ortografia que vivenciam no dia a dia das placas, faixas, cartazes, anúncios comerciais de sua comunidade. Assim, eles poderão compreender o quanto o uso correto da grafia das palavras é importante para a comunicação social dentro da escola e fora dela.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracterizou-se em uma modalidade investigativa denominada de pesquisa-ação, uma vez que o objeto privilegiado é a prática pedagógica daqueles que fazem a pesquisa e, sobretudo, por implicar uma decisão explícita de compromisso com a transformação da realidade escolar (CENDALES e MARINO, 2005, p. 36).

Como método de Abordagem, a proposta adotou o Dialético, levando em conta os saberes e as opiniões das alunas pesquisadoras, iniciantes na prática de pesquisa, e assim foi estabelecida uma constante relação recíproca entre teoria linguística e prática pedagógica e de pesquisa.

Enquanto método de procedimento foi utilizado o Observacional, através da pesquisa de campo no meio social em que os alunos estão inseridos, o que oportunizou uma reflexão dos sujeitos envolvidos e o objeto de estudo que foi investigado.

Primeiramente, a pesquisa adotou o levantamento bibliográfico sobre a temática em materiais publicados em livros, redes eletrônicas e outras fontes de informações; tais fontes proporcionaram o embasamento teórico às alunas pesquisadoras, das quais foram pedidos resumos escritos e comentários orais sobre o que foi compreendido nas leituras.

Em segundo lugar foram planejadas as técnicas de pesquisa, o que incluiu o planejamento e a execução da pesquisa de campo, priorizando-se a observação in loco das características da linguagem escrita do meio comercial da região estudada.

Durante a execução da pesquisa, foi concretizado o objetivo central do estudo, a investigação da presença de desvios ortográficos em placas, faixas, anúncios e cartazes comerciais da Zona Leste de Manaus. Para tanto, utilizaram-se duas atividades principais para a coleta de dados, o registro fotográfico e observação da realidade linguístico-ortográfica vivenciada na escrita comercial da comunidade próxima à Escola Rosa Sverner. Estas informações originaram-se da pesquisa feita no segundo semestre de 2011, entre os meses de setembro e dezembro, por cinco alunas do 8º ano do Ensino Fundamental, sob a orientação de dois professores, coordenadores do estudo científico.

Dessa maneira, as ações de pesquisa citadas possibilitaram conhecer o objeto de estudo, a realidade da escrita dos gêneros publicitários e, sobretudo, forneceu um número de amostras gráficas satisfatórias para as análises. Assim, foram visitados cinco bairros da Zona Leste: Jorge Teixeira, Nova Floresta, Tancredo Neves, Cidade de Deus e São José, além de um bairro fronteiriço com a Zona Norte (Mutirão), totalizando o quantitativo final de dezesseis ruas centrais observadas pelo grupo de pesquisa.

Diante disso, foi possível obter um total de 110 registros fotográficos válidos. Logo em seguida, ocorreu a análise e interpretação dos dados. Para este momento, visando categorizar o material adquirido nas fotografias, utilizaram-se como fonte os trabalhos de ZORZI (1998; 2003), o qual emprega as seguintes classificações para os desvios ortográficos: “acréscimo de letras”, “apoio na oralidade”, “confusão de am e ão”, “generalização de regras”, “inversão de letras”, “junção/separação não convencional das palavras”, “letras

parecidas", "omissão de letras", "representação múltipla","surdo/sonoro", e "outras alterações". Além destas categorias houve necessidade de se buscar outras duas chamadas de "acentos gráficos" (CAGLIARI, 2001) e "trocas de letras" (GUIMARÃES, 2005).

2. CARACTERIZAÇÃO DA ZONA PESQUISADA

2.1. ZONA LESTE DE MANAUS: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

De acordo com estudos de Azevedo (2009) a zona leste de Manaus teve sua ocupação iniciada na década de 1920, com a chegada do exército brasileiro à área geográfica banhada pelo Lago do Aleixo. A partir de então, construíram-se algumas casas e dezoito pavilhões para abrigar os militares, os quais viriam a se retirar na década de 1930, após um surto de malária, que ocasionou várias mortes naquela área.

Desta época para os dias atuais, as ocupações desordenadas cresceram sem nenhuma infraestrutura, forçando o poder público a realizar investimentos ainda que ínfimos, porém sem planejamento urbano adequado. Dessa forma, surgiram bairros como São José Operário, Zumbi dos Palmares, Tancredo Neves, Jorge Teixeira e outros que ainda surgem a cada ano que passa.

Quanto à densidade demográfica, a Zona Leste possui uma população estimada em 418.731 habitantes (IBGE/2006) e possui uma rede de serviços aquém da necessidade de cobertura.

No que se refere ao eixo educacional, destacam-se: na área da educação pública as Escolas da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de nível elementar: Pequeno Príncipe, Alfredo Linhares, Raimunda Almeida, Leonor Uchôa de Amorim, Honorina de Vasconcelos e Antonina Borges de Sá, de Ensino Fundamental Maria do Carmo, Cleonice de Menezes, Maria Auxiliadora, CEMEJA, Francisco Guedes, D. Jackson Damasceno, Themístocles Gadelha, Paulo Pinto Nery, Rosa Sverner, Helena Walcot e outras.

No ensino fundamental da rede particular, a Instituição de Ensino de maior expressão é o SESI (Unidade do Aleixo), que disponibiliza 80% de vagas para os filhos dos industriários e 20% para a comunidade da zona leste, oferece educação infantil e ensino elementar do 1º ao 9º ano.

No que tange às Escolas Públicas de Ensino Médio, as principais instituições disponíveis são GM Isaac Werner (SEDUC – Secretaria de Estado de Educação) e Escola Agrotécnica

Federal do Amazonas. Registra-se também a presença de Escolas Particulares de Ensino Médio de maior expressão: Adventista e a Escola Salesiana Dom Bosco Leste. O Ensino Superior é oferecido na Universidade Federal do Amazonas, localizada no bairro do Coroado e em duas Instituições de Ensino Superior Particulares, Tahrriri e Ulbra.

O que se percebe por esses dados é a carência de investimento público na educação infantil e no ensino superior, fato este revelado pela deficiência de creches na zona leste e também de Instituições de Ensino Superior que atendam as reais necessidades dessa população que vive nesta região de Manaus.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos foram satisfatórios, pois com a pesquisa pode-se conhecer a realidade da escrita dos gêneros publicitários da comunidade local e, também obter um número de amostras gráficas suficientes para as análises.

Diante disso, foi possível obter um total de 110 registros fotográficos válidos. Logo em seguida, ocorreu a análise e interpretação dos dados. Para este momento, visando categorizar o material adquirido nas fotografias, utilizaram-se como fontes os trabalhos de ZORZI (1998; 2003), o qual emprega as seguintes classificações para os desvios ortográficos: “acréscimo de letras”, “apoio na oralidade”, ”confusão de *am* e *ão*”, “generalização de regras”, “inversão de letras”, “junção/separação não convencional das palavras”, “letras parecidas”, “omissão de letras”, “representação múltipla”, “surdo/sonoro”, e “outras alterações”. Além destas categorias houve necessidade de se buscar outras duas chamadas de “acentos gráficos” (CAGLIARI, 2001) e “trocas de letras” (GUIMARÃES, 2005).

Após a classificação dos erros, observou-se que em uma única placa, cartaz ou anúncio havia mais de um desvio ortográfico, assim o número de erros foi sempre maior do que o de fotos retiradas, por isso contabilizaram-se 165 erros ortográficos diversos.

A partir destes dados, os tipos de desvios foram enquadrados em 11 categorias de erros e para uma compreensão dos resultados adquiridos neste trabalho, apresentam-se a seguir dois gráficos ilustrativos e as discussões dos resultados.

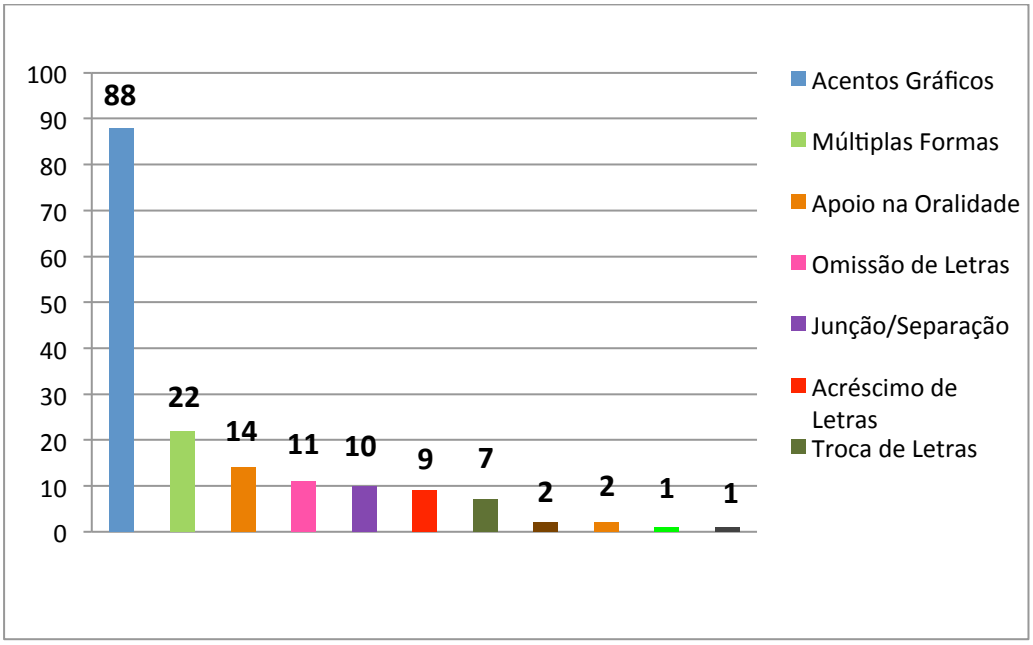


Gráfico 1: Quantidade de erros e suas classificações.
Fonte: Pesquisa realizada entre os meses set. e dez. de 2011 na Zona Leste de Manaus.

O gráfico acima revela que os cinco tipos de desvios mais destacados foram os seguintes: *acentos gráficos* (88 desvios), *múltiplas formas* (22 desvios), *apoio na oralidade* (14 erros), *omissão de letras* (11 erros), *junção/separação* (10 erros) e *acréscimo de letras* (9 erros).

Nesta mesma linha de raciocínio, o gráfico seguinte revela a ocorrência dos erros em porcentagem.

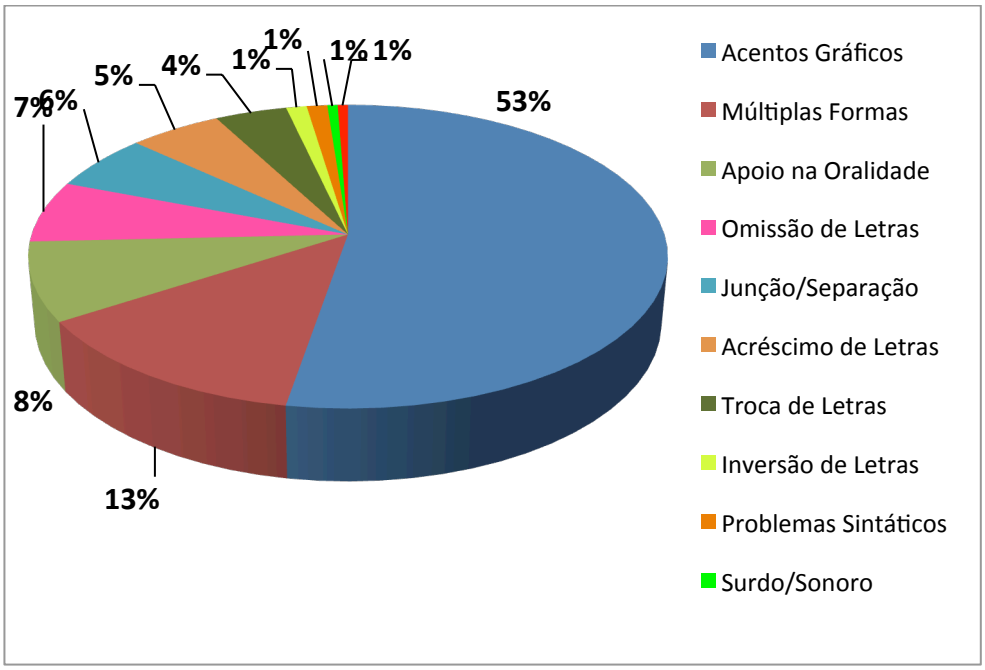


Gráfico 2: Porcentagem da ocorrência de erros e suas classificações.
Fonte: Pesquisa realizada entre os meses set. a dez. de 2011 na Zona Leste de Manaus.

A partir da observação deste gráfico, torna-se evidente que mais de 50% dos erros acontecem pela falta da acentuação correta nas palavras, que pode ser por omissão de acento, troca de um acento por outro ou acentuação indevida. Logo em seguida com 13%, os desvios mais comuns são aqueles ligados à irregularidade do sistema de escrita da Língua Portuguesa, a qual apresenta um fonema que pode ser representado por vários grafemas, ou quando uma única letra pode representar vários sons.

Nesse sentido, os resultados apontam para dois eixos principais: o acento na língua portuguesa e o sistema de correspondência fonema/grafema.

Primeiro, o português é uma língua acentual, isto é, o acento pode ser o único elemento distintivo entre palavras. O exemplo clássico é: *sábia, sabia e sabiá*. Não somente por contraste, mas toda palavra tem seu acento em uma sílaba determinada. Por exemplos, *sapato* tem seu acento tônico na penúltima sílaba (**sapáto*), *saci* tem o acento na última sílaba (**sací*), e árvore tem sue acento na antepenúltima sílaba. Nenhum falante do português aceita ou pronuncia essas palavras com o acento diferente destes, como **sápato* ou **sapatô*, **sáci* e **arvôre* ou *arvoré*. Todas essas características determinam que o português é uma língua acentual. Diante disso, os professores de português costumam usar de artifícios para levar o aluno a localizar o acento da palavra, através de palminhas, assovios ou pronúncia cantada de palavras. Ao invés de usar recursos antinaturais, o professor deve ter domínio do sistema prosódico do acento, isto é, deve conseguir pronunciar a palavra deslocando propositadamente o acento para ver qual das pronúncias soa perfeito ao ouvido. Por exemplo: *jácare, jacáre e jacaré*. Ao pronunciar essa sequência, ele vai perceber que a última pronúncia foi a que soou melhor. Localizando qual é a sílaba tônica, o aluno poderá em seguida saber se é acentuado ou não com base nas regras de acentuação para as oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.

O segundo aspecto evidenciado neste estudo é abordado nos estudos de Morais (2000, 2003), o qual ressalta a não uniformidade do sistema de correspondência fonema/grafema da língua portuguesa, pois este comporta uma correspondência unívoca e outra múltipla. Correspondência unívoca é aquela em que um fonema só tem uma representação na escrita ortográfica, como exemplos, os fonemas /p, t, d, f, v/ só são escritos, respectivamente, pelas letras, P, T, D, F e V. Já na correspondência múltipla, um fonema tem duas ou mais possibilidades de ser escrito. Por exemplo, o fonema /k/ pode ser

escrito com “c” – **c**asa, **c**olar, **c**oca-**c**ola –, como também com “qu” – **qu**eijo, **qu**ero, ca**qu**i – e com “k” – como em **k**it, **K**arao**k**ê. Dentre muitos outros exemplos, temos o fonema /ʃ/, que pode ser escrito por **X** ou **CH**, como nas palavras que se escrevem com **x**: **x**ícara, li**x**o, **x**adrez, **x**ampu, e as escritas com **ch**: **ch**á, **ch**eque, **ch**uva, du**ch**a, man**ch**a, ca**ch**orro. Além disso, a letra **X** tem três outras pronúncias possíveis, que são /S, Z e Ks/ como é atestado nas respectivas palavras: pró**x**imo, e**x**ame e tá**x**i.

Nas figuras abaixo é possível observar amostras fotográficas de placas, anúncios, cartazes, faixas ou fachadas com erros ortográficos coletados durante a pesquisa.



Figura 1: Desvios por Acento Gráfico (Omissão de acento).
Fonte: Pesquisa realizada em setembro de 2011 no Bairro Nova Floresta.



Figura 2: Desvios por Surdo/Sonoro (capilar por gapilar).
Fonte: Pesquisa realizada em setembro de 2011 no Bairro Jorge Teixeira.



Figura 3: Desvios por Múltiplas Formas (Chega por Xega);
Desvio por Apoio na Oralidade (Mais por Mas).
Fonte: Pesquisa realizada em setembro de 2011 no Bairro Cidade de Deus.

É pautando-se nas considerações anteriores que a pesquisa alcançou seu objetivo central de investigar a presença de desvios ortográficos em textos dos gêneros publicitários, identificá-los e classificá-los de acordo com suas características.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francicléia. *Uma análise do Programa Saúde da Família no Distrito De Saúde Leste da cidade de Manaus*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CENDALES, Lola; MARINO, Germán. *Aprender a pesquisar, pesquisando*. São Paulo: Loyola, 2005.

GUIMARÃES, Sandra. *Aprendizagem da leitura e da escrita*: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. Uma perspectiva psicolingüística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. Série Fundamentos.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia*: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Linguagem e Educação).

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Aprender a escrever*: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUA, LÉXICO E DISCURSO NA LITERATURA DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Denise Salim Santos (UERJ/FACHA)

> *Balduíno lhe dissera que de fato as palavras são de grandíssima importância, havendo homens que obram qualquer graça com elas a seu bel talante. Mas, por mais importantes, no fundo não passam de vento mastigado e, por conseguinte, não podem com a força das plantas e das qualidades dos bichos, que são a própria Natureza e ninguém vence a Natureza.*

A epígrafe com que iniciamos este artigo coloca em enfrentamento duas forças que envolvem o homem no seu estar no mundo: a palavra e a natureza. Também reflete o pensamento de uma das personagens do romance *O Feitiço da Ilha do Pavão* (o jabarandaia Tantanhengá). Para ele, ambas são importantes, mas apenas uma é verdadeira: a natureza com a força de suas plantas e bichos e seus mistérios. A outra, a palavra, forja verdades ou mentiras "ao bel talante" de seu enunciador.

A busca incessante da palavra certa, da palavra justa em seus textos, aproximou-nos da produção literária de João Ubaldo Ribeiro. Em seus livros há sempre referência direta ou indireta a essa unidade de significado como elemento fundamental da existência humana. É por ela que o homem expressa sentimentos, angústias, vontades, desejos, ideias, a maneira de ver o mundo. No romance *O feitiço da ilha do Pavão* (1997), para o que usaremos, a partir de agora, a sigla (FIP) ao nos referirmos ao título do romance em estudo publicado pela Editora Nova Fronteira, em 1997,esse apuro não é menor. Pela seleção vocabular ora representante da tradição da língua ora transgressoramente elaborada, Ubaldo vai construindo um texto onde a história do povo brasileiro é apresentada de forma carnavalizada. Nesse mundo de ficção nada é ou não é sempre. Nem tudo é bom ou mau, exclusivamente. E as palavras, sempre inquietas sob a pena do escritor, ajustam-se ao seu dizer. Conheçamos um pouco mais desse trabalho com as palavras.

O desenvolvimento de uma pesquisa de natureza lexicológica é tarefa desafiadora e ao mesmo tempo inebriante. Cada palavra, cada expressão desempenha um papel importante como fonte de informação sobre o léxico da língua portuguesa. A partir de uma seleção exemplar de que fazem parte termos comuns ou exóticos, eruditos ou populares, arcaicos

ou neológicos, o escritor materializa seu discurso, deixando brilhar, à luz de seu talento, a riqueza do pluralismo vocabular que enriquece a literatura de nossa língua. Além disso, há um universo de tradição linguística explorado pelo escritor, que também não abdica do traço transgressor. E, com os fios da tradição e a ponta afiada da agulha da transgressão, borda um texto rico em brasilidade, forrado de consciência linguística, colorido como é a voz do povo brasileiro.

Tantanhengá ou Tontonhengá no parecer de alguns (FIP, 1997, p. 59), cujo nome de batismo cristão é Balduíno da Anunciação, tem a alcunha popular Galo Mau. Muitas denominações para um ser somente. Tais referências surgem como resultado de um intenso processo de interação voluntária ou do homem com os grupos sociais que o rodeiam e mostram como esse ser é percebido pelo Outro.

> [...] índio tupinambá muito do péssimo no ver da maioria, homem de alto valor no ver de Iô Pepeu, rastejador mestre, doutor dos matos, amigo de todas as ervas, conhecedor de todos os bichos, íntimo de todas as árvores, velhaco como toda mascataria levantina, matreiro como oitocentos curupiras, mentiroso como um frade viajante, o mais entendido em aguardente de cana de que se tem notícia, do fabrico ao desfrute — e a única coisa que lhe falta saber é falar direito língua batizada, mas há quem afirme que é fingimento. (FIP, p. 31)

Para o amigo Iô Pepeu, ele é um "índio tupinambá", "homem de alto valor", "rastejador mestre", "doutor", "amigo e conhecedor das plantas e dos bichos". Para alguns outros, um beberrão, que vive a desfrutar da aguardente de cana que fabrica, e talvez por isso Tontonhengá. Já a sociedade civilizada da época vê nele características menos honoráveis: "velhaco", "matreiro", "mentiroso".

Quem nos passa tais informações é um narrador que, cumprindo seu papel de intermediador entre narrativa e leitores, vai buscando palavras e expressões que construam o universo ficcional do romance. Cada palavra tem seu peso, sua função discursiva, sua força ideológica assim como é ela, a palavra, que marca a sua importância no desempenho das relações do homem consigo mesmo e com o mundo.

A ilha do Pavão é uma ilha-país onde não deveria haver mais lugar para desigualdades ou preconceitos de quaisquer espécies. A justiça social desempenharia a função de sustentáculo da liberdade de cada habitante da Assinalada Vila de São João Esmoler do Mar do Pavão e de outras tantas vilas que compõem esse mundo imaginário, espaço no qual a

ação narrativa acontece. Olivieri-Godet (2005, p. 119) comenta a incorporação do gênero utópico no romance ubaldiano, baseando-se na obra de Thomas More, que inaugura a utopia literária moderna:

> de l'utopie dans le roman "O feitiço da ilha do Pavão" prodruit des représentations du territoire brésilien qui vont du mythe fondateur de <l'île fortunné> aux spéculations prophétiques d'un Brésil <terre d'avenir>. Au mythe dês terres fortunées, "O feitiço da ilha do Pavão" ajoute les utopies des cités parfaites por miex exposer les tensions entre les images réelles et les projections mythiques e utopiques du Brésil.

O conceito de utopia neste romance não é mais visto como algo que viveria apenas no plano do inatingível, irrealizável. Pelo contrário, segundo cita a pesquisadora, a utopia literária se aplica perfeitamente, pois projeta um ideal construtivo da vida em sociedade.

Logo no primeiro capítulo, o narrador dá a conhecer a ilha nas suas características físicas e geográficas e, principalmente, a constituição das gentes que a habitam:

> A Assinalada Vila de São João Esmoler do Mar do Pavão não parece evidenciar qualquer singularidade de monta. Observaria o visitante apressado que os joaninos são iguais a toda gente, ocupados em afazeres dos quais toda gente se ocupa. Talvez lhe cause um pequeno espanto ver como homens, mulheres e crianças, brancos e negros, bem-postos e pobres, diferentemente de outras terras, abraçam o uso de tomar banhos de mar, às vezes durante toda manhã ou mesmo todo dia, entre grandes folguedos e algazarras sem que constipem ou lhes advenha algum mal da excessiva infusão em humores salsos. Possivelmente estranhará ver negros calçando botas, sentando-se à mesa com brancos, tuteando-os com naturalidade e agindo em muitos casos como homens do melhor estofo e posição financial, além de negras trajadas como damas e de braços dados com moços alvos como príncipes do norte. (FIP, p. 17)

De fato, o texto deixa transparecer a tentativa do escritor em criar dois mundos paralelos, baseando-se no contexto sócio-histórico de um Brasil colonial e no mito da ilha da Fortuna, que se confunde com as imagens de paraíso terrestre, presente no mito fundador do Brasil, haja vista a primeira carta de Pero Vaz de Caminha e as crônicas enviadas a El-Rei de Portugal à época do descobrimento.

Tal estratégia de organização discursiva ora está claramente exposta, ora se apresenta nas entrelinhas, embora o escritor costume afirmar em suas crônicas que ele "não entrelinha", "não sabe entrelinhar nada". É uma ironia do escritor de crônicas humoradas que divertem seus leitores assíduos e pouco convencidos dessa

incompetência "entrelinhal", ao mesmo tempo que os instiga a repensar algum fato sério maquiado pelo humor do texto.

A excelência do vocabulário empregado por João Ubaldo é reconhecida entre seus pares. O poeta Haroldo de Campos, em depoimento cedido à revista *Cadernos de Literatura* (1999, p. 37), ressalta que o escritor surpreende "por seus temas inusitados, por suas faixas vocabulares, por um tesouro vocabular que exibe em sua obra". Tal repertório elogiado por Campos foi sendo cultivado, certamente, pelo íntimo contato com os clássicos nacionais e universais. Ainda na crônica *Memória de livros* (1987, p. 151), João Ubaldo nos relata como foi a construção do seu universo leitor. A avó, durante as férias escolares, lhe fornecia as leituras "proibidas". Quando retornava à casa paterna, já o esperavam as leituras compulsórias determinadas pelo pai, destinadas a "limpar os efeitos deletérios das revistas policiais". Sobre seu convívio com a leitura, diz ainda Ubaldo:

> Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura, As décadas de Tito Lívio. D. Quixote* [...] adaptações da *Divina Comédia, a Ilíada, a Odisséia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os Exercícios espirituais de santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais não me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida. (1987, p. 151-152)

O poder plástico da palavra é apresentado por Ionne Bordelois, ao tratar do emprego das palavras no universo da função poética da linguagem:

> A palavra poética é violenta contra a palavra estabelecida — mas se trata daquela violência que aponta o Evangelho quando diz que só os violentos arrebatarão o reino. Walter Benjamin fala das marteladas necessárias ao escritor que deve forjar uma nova linguagem golpeando a contrapelo a crosta que cega a palavra desgastada pelo uso, a máscara que afoga a palavra convencional, a rigidez que asfixia a palavra burocrática. Todas essas travas são arrancadas por esse golpe de luz que, como o vento que abre a anêmona, a poesia inflige aos sepulcros branqueados das linguagens oficiais. E a palavra ressuscita chamando e chamejando novamente, recordando sua e nossa origem. (2005, p. 31)

A importância do domínio da palavra na construção da liberdade do homem é um tema recorrente na obra ubaldiana. Nos romances sob nossa análise, encontramos várias passagens que

comprovam a presença da ideologia de que o homem só se liberta, só se sente dono de seu destino quando se apropria da palavra e dela pode dispor como valiosa arma no confronto com o poder opressor. Em outro de seus romances, *Vila Real*, "uma história de Aretê", segundo a epígrafe que apresenta a narrativa, publicado em 1979, o povo brasileiro se faz representar pelo nordestino, "o povo de Argemiro". A opressão se apresenta com a chegada da companhia de mineração estrangeira – a "Caravana Misteriosa" –, que expulsa o povo de Argemiro das terras por ele cultivadas em Vila Real, identificando-se a temática do romance com movimentos de fixação do homem à terra, numa alusão à passagem bíblica de busca da terra prometida. Argemiro é o líder dos sem-terra de Vila Real na luta desigual denunciada de imediato no excerto, pela palavra pouca:

> Argemiro achou-se tonto mais uma vez e de novo teve vergonha de si mesmo, por que não sabia como chamar o homem de mentiroso e se via na falta de palavras. Olhando para cima e respirando fundo, no entanto, pôde falar como se tivesse decorado alguma coisa remota ensinada, uma voz de flauta lhe assoprando nos ouvidos, faces de amigos e parentes, sorrisos do passado e, à medida que falava, sentia o peito mais leve e o ar mais fácil de inspirar. (VR, p. 34)

Em outras passagens da narrativa, depreende-se a angústia vivida pela falta da palavra para externar os pensamentos que movem o líder daquela comunidade:

> E (Argemiro) sentiu acanhamento em procurar falar mais, pois se bem que o homem fosse estrangeiro e sua língua diversa, tinha vergonha de não saber a língua dele e achava que ele podia corrigi-lo de qualquer forma, sempre havia de ter mais conhecimento. (VR, p. 36)

> Argemiro logo chegou a imaginar que poderia também conversar com os homens da caravana Misteriosa, mas achou que, se o padre, cujo conhecimento ia além do de todos os homens, não pudera convencê-los, muito menos faria ele, que não sabia muitas das palavras de que iria necessitar, palavras que eram névoas e caroços por dentro do que via. (VR, p. 29)

> Que não se entregariam à escravidão, a qual já parecera a alguns um caminho em outros tempos, pois que esta nem ao menos a comida garantia e a promessa que fazia era de ainda mais desespero e agonia, sem direito nem mesmo à palavra. (VR, p. 31)

> As palavras eram mais que os trabalhos, ao mesmo tempo menos. O trabalho vai com os cavalos e as ondas de vento agoureiras e as gavinhas dos chuchus [...]. As pregações, no entanto chamam recordações. Estas pelo poder de cada palavra que se diz, levantam voo na consciência. (VR, p. 127)

> De lá vieram os que mataram Canudos e conhecem o que é melhor para nós. Pois trazem as palavras que fazem com que matem sem remorsos, bastando

> que se lembrem delas, de como elas lhes foram ditas, as palavras valendo tanto pelo que são como pela boca de quem saem. (VR, p. 150)
>
> — Pela palavra — soprava a voz da velha — você negará a palavra. Pela palavra, provará a palavra. (VR, p. 145)

Além de fortemente ideológica, é de beleza ímpar a narração do momento em que Argemiro toma consciência do seu domínio sobre a palavra, remetendo ao que disse Ionne Bordelois, já citada nesta parte do trabalho:

> Argemiro então observou que o chão embaixo das botas não eram mais um lamaçal, era um apicum. De descoberta, esse apicum. E amarelo inteiramente, esse apicum onde os pés não afundam [...]
>
> Entretanto, o que mais doeu foi o Verbo. O qual acometeu os ouvidos e as partes falantes por baixo das bochechas, azedou a saliva, esboroou as peças interiores dos ouvidos com marteladas de dentro para fora. Igualmente a um arroto, subiu uma seta farpeada pelos ocos da barriga, mas em lugar de atingir o goto esvaiu-se como coisa gasosa por todo o meio da cara então retiniu uma clarinada e acompanhantes ribombos de zabumbas [...]. Mas lembro antes que minhas palavras vieram para dentro de mim em forma de bofetadas e sovelas e verrumas e tantas travoelas e lancetas entre as curvaturas delicadas de meus ouvidos mais íntimos, [...]
>
> E aí Argemiro compreendeu todas as palavras, em primeiro lugar pelo som que fazem, o qual traz cólicas ou risos aos rostos ou sopros abaunilhados ou ódios imorredouros ou pesadelos esquecidos antes de deixarem de ser nuvens escuras que rodeiam as cabeça das pessoas e volta e meia as envolvem como cobertores [...] (VR, p. 146-147)

Em *Sargento Getúlio* (1971), Getúlio Santos Bezerra conta suas proezas a Amaro, seu companheiro de missão e a si mesmo como num longo monólogo. Amaro tem raras oportunidades de falar e, quando o faz, é de maneira truncada, confusa a tal ponto que provoca comentários de Getúlio que mais uma vez reforçam a importância social da palavra em sua função comunicativa:

> Amaro corta tiririca e desmonta o motor do hudso e assovia a mesma música, às vezes canta. Não entendo direito, porque Amaro enrola a língua, não sei o que é: até o sol (isso eu entendo: até o sol. Até o sol ipiaça invadiu a vidraça e o retrato dela icoiou [...] Perguntei a ele. Até o sol ipiaça, que vem a ser? Não sei, disse ele, aprendi assim. E o retrato dela icoiou. Acho que as músicas devia de ser feitas para entendimento, assim não. (SG, p. 50)
>
> Amaro gosta de palavras. Fica repetindo uma porção sozinho, feito maluco, acho que só para sentir o gosto. (SG, p. 50)
> Luzinete, eu vou ser é deputado e vou fumar charutos. Amaro pode guiar meu carro, que eu deixo. Para ser deputado não é preciso nada. Se eu fosse

> deputado, você ia, não ia? Pra ficar toda lorde e aprendia a falar difícil, não aprendia? (SG, p. 123)

Na ilha do Pavão, a palavra mostra sua força das mais diversas maneiras. Iô Pepeu passará todo o romance tentando possuir Crescência, como possui qualquer mulher da ilha, mas não consegue, pois a negra congolesa se nega a pronunciar as "palavras mágicas", afrodisíacas, melhor dizendo, aquelas que levariam o filho de Capitão Cavalo ao gozo extremo no fim do ato sexual. Ela lhe cede o corpo, é verdade, mas não a palavra:

> ...palavras malditas, cravadas em seu miolo tão indelevelmente, desde aquela tremenda primeira ocasião em que a negra Sansona, umas das preferidas de Capitão Cavalo e três vezes maior que Iô Pepeu, puxou-o para a esteira e, com as feições assustadoramente transfiguradas e a voz parecendo lhe sair dos peitos enormíssimos, tirou-lhe a roupa, apalpou-o todo, mordeu-lhe o pescoço, alisou-lhe a bunda e abriu diante dele as coxas poderosas gritando. (FIP, p. 33)

As tais "palavras malditas" que o escravizariam para sempre, pois teria de ordenar que as dissessem, precisaria ouvi-las toda vez que o desejo tomasse conta de seus instintos. E por Crescência conhecer tais palavras, mas ter também o poder de não dizê-las, Iô Pepeu tornou-se servo da linda negra. Se as palavras libertam, aqui elas escravizam.

João Ubaldo Ribeiro demonstra ter plena consciência da necessidade de preservação da palavra, pertença ela à modalidade escrita ou falada da língua, ou ao nível formal, coloquial, informal ou chulo por meio do texto literário. O importante é que ela exista como signo na intermediação do homem com o mundo. E o escritor precisa fazê-la emergir na memória do leitor, como percebemos nesta passagem do romance *Viva o povo brasileiro*:

> Muitas coisas neste mundo não podem ser descritas, como sabem os que vivem da pena, azafamados entre vocabulários e livros alheios, na perseguição da palavra acertada, da frase mais eloqüente, que lhes possam render páginas extras e prosa à custa de alguma maravilha ou portento que julguem do interesse dos leitores, assim aumentando sua produção e o pouco que lhes pagam. Recorrem a comparações, fazem metáforas, fabricam adjetivos, mas tudo acaba por soar pálido e murcho, aquela maravilha ou portento esmaecendo, perdendo a vida e a grandeza, pela falta que o bom verbo por mais bom não pode suprir, qual seja a de não se estar presente ao indescritível. (VPB, 1984, p. 108)

Quem, lendo essa passagem de *Viva o povo brasileiro* (1984, p. 110) poderia imaginar que a grande preocupação do escritor naquele momento era refletir sobre a importância da palavra para descrever um... cheiro!

> Como, porém descrever um cheiro? Um cheiro não, este vapor fatal, este miasma fabricado nos infernos, esse fartum de coisas putrescentes, de coisas rançosas, coisas gangrenadas, coisas azedas e repulsivas, coisas insuportáveis de imaginar, agora que o vento se encana por onde a carcaça de última baleia congrega nuvens de urubus e as caldeiras de fazer óleo baforam lufadas encardidas de uma fumaça impossivelmente fedentinosa [...]. (VPB, p. 109)

Para Ubaldo, que sempre busca a palavra certa, é um grande desafio. Assim, encontra-se uma lista de itens lexicais usados na tentativa de captar a expressão exata para o fato, explorando a designação em nível de língua ou o uso metafórico do signo: *vapor fatal, miasma fabricado nos infernos; fartum de coisa putrescente, de coisa rançosa, coisas gangrenadas, coisas azedas e repulsivas, coisas insuportáveis de imaginar; fumaça impossivelmente fedentinosa*.

Estarão presentes nas descrições da ilha a fauna e a flora, apresentadas por meio das palavras da cultura popular ou por termos científicos, a depender de quem as use e mais ainda, de quando e onde as use.

De palavra em palavra, Ubaldo constrói seu romance, deixando ao alcance do pesquisador um vasto campo de trabalho em que a tradição e a transgressão vocabular convivem harmoniosamente, pintando o quadro da identidade brasileira, pelas vozes que representam as diferentes etnias, os variados grupos sociais que habitam a Assinalada Vila de São João Esmoler da Ilha do Pavão, onde todos os dias “cumprindo a missão que lhe foi dada desde a Criação, um grande bem-te-vi atitou energicamente, na copa de um oitizeiro do largo da Calçada”. (FIP, p. 18)

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: A Academia, 2009.

BARBOSA, M. A*. Léxico, produção e criatividade*: processos do neologismo. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERND, Z.; ÚTEZA, F. *O caminho do meio*: uma leitura da obra de João Ubaldo Ribeiro. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

BIZZOCCHI, A. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.

CASARES, J. Introducción a la lexicografia moderna. *Revista de Filologia Española*. Anejo LII. Madrid: Patronato “Menendez y Pelayo”/Instituto Cervantes, 1950.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUIRAUD, P. *Les mots savants*. 2. ed. Vendôme: PUF, 1978.

RIBEIRO, J. U. *Vila Real*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. *Viva o Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Sargento Getúlio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *O feitiço da ilha do Pavão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

A RESSEMANTIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESPAÇO HUMORÍSTICO TELEVISIVO BRASILEIRO

Everaldo dos Santos Almeida (FAMA)

INTRODUÇÃO

Com a evolução e sofisticação dos meios de linguagem, o homem passou a conviver com uma nova dimensão do que seria interagir socialmente tanto por meio dos mecanismos dialógicos quanto por seus aparelhos de divulgação e difusão de mensagens. Assim, a pós-modernidade precisou reinventar os conceitos de comunicação através de uma língua(gem) representativa e simbólica de seu tempo agregando, concomitantemente, evolução temporal-espacial. Desrrepresam-se, irrefreavelmente, elementos embrionários capazes de, e por uma necessidade, redimensionar a concepção de língua e seus processos evolutivos e transformacionais. Negar essa realidade é, muito seguramente, orfanar a língua de seu poder e inteligibilidade em nomear as coisas, conferindo-lhes uma identidade e uma referência. Repensando a atualidade, os veículos tecnológicos de apropriação e divulgação de informação (a televisão), o homem e a sociedade, interligando a tríade e indissociando-a.

Por estes expedientes, a trajetória do presente estudo é mapear como se dão os procedimentos humorísticos, sua história cultural e social que apregoa(m) a(s) metamorfose(s) linguística(s), as transformações de sentidos que seduzem a credibilidade da grande massa. Decidiu-se, então, analisar o texto humorístico do programa *Casseta & Planeta*, *Urgente!* e o programa *Zorra Total* da Rede Globo de Televisão, por atingirem um grande e amplo público, que inclui desde não escolarizados e estudantes a pessoas que pertencem a uma elite intelectual, isto é, abarca todas as castas sociais.

Não se deve desconsiderar o fluxo contínuo da comunicação social, pois atua sobre a linguagem; por outro lado, cada ato de fala é um elo na cadeia dessa comunicação. Assim, todo discurso participa não apenas o autor que o produz, mas também o destinatário. O discurso é entendido como um acontecimento linguístico, que envolve o falante, o ouvinte, tempo, espaço físico, espaço social etc.

1. LÍNGUA(GEM): INTERAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

A filosofia da linguagem fundamenta-se na proposição que representa estado de coisa, uma vez que a noção de linguagem anteriormente hermetizada ora às regras de um determinado código, ora enclausurada às construções de valor de verdade, cambia-se, inclinando-se para os jogos de linguagem. O ato de referir, a partir desta visão, passa a ser somente uma entre as várias configurações da linguagem. No entanto, é sabido que o processo não é tão simples assim. Obviamente, os cenários linguísticos precisam ser, ou estar, adaptados, contextualizados, pois a significação precisa ser precisa, certeira.

Sabe-se, também, que há fortes constituintes para que a linguagem possa adquirir, não um sentido depurado, mas ambíguo, impreciso, distante, talvez, daquilo que se queira comunicar. Com isso, chega-se a uma análise: a linguagem e sua sofisticação não estão limitadas apenas em nomear coisas ou descrever estado de coisa; ela não possui uma única gramática nem muito menos uma única estrutura. A linguagem, ao que sugere, não pode ser acondicionada em reservatórios; é incomensurável. É esse contexto que ocorre nos bordões “Como eu tô bandida”, “Isso não te pertence mais”, “Eu tô pagando!”, “Fala sério”, “Ninguém merece”, “A cara da riqueza” etc.

> Sobre o caráter da incomensurabilidade da linguagem e seu primado lógico, Wittgenstein “dispensa a pureza cristalina da linguagem moldada logicamente, a exatidão, a profundidade. Não há meio seguro de chegar ao que ‘realmente são” as coisas (WITTGENSTEIN apud ARAÚJO, 2004, p. 102).

A partir dessa *impalpabilidade* da linguagem, chega-se a um momento de entendido como filosofia da linguagem pós-metafísica, isto é, a mente pensante habitada por formas exatas, puras, deixa de ser prioridade; a linguagem assume papel de destaque. Assim, nas palavras de Araújo:

> A linguagem, tal como funciona normalmente, serve aos propósitos do entendimento e da comunicação, de modo que não faz mais sentido buscar a representação das possibilidades combinatórias dos fatos, pois que a realidade não consta de objetos simples, analisáveis pelo instrumento da proposição. Se o objeto na realidade não é o simples, isto é, o elemento último analisável, então é preciso dispor de instrumentos múltiplos que mostrem o que da realidade está sendo dito pela linguagem. Portanto, a linguagem não pode restringir-se às proposições que figuram projetivamente os fatos no espaço lógico. (ARAÚJO, 2004, p. 105)

1.1. O OUTRO (SOCIAL) E A LÍNGUA(GEM)

Discutir acerca dos aspectos da comunicação aponta inevitavelmente para a necessidade de se explicitarem considerações preliminares sobre as concepções de língua e sujeito.

A corrente interacionista, que guia esta discussão, não deixa de revelar afinidades com a concepção de linguagem sustentada pelo dialogismo bakhtiniano, segundo o qual, o discurso possui um caráter fundamentalmente interacional – e com a linguística da enunciação de Benveniste –, se inscreve nos desdobramentos da pragmática dos atos de linguagem (Austin, Searle, Grice). Para o processo de constituição do sujeito há intervenção fundamental de dois fatores: o outro (social) e a língua(gem). Nessa concepção, fica marcada a existência de uma relação de interdependência entre sujeito, sociedade e língua(gem), uma vez que o sujeito se constitui na relação com o "outro" e que essa relação é construída/mediada essencialmente pela língua(gem). Assim, segundo Almeida:

> [...] *malhas de trocas* se realizam em diferentes sentidos. Desde o começo, através do olhar, dos sons, dos contatos físicos, ela é levada a interagir, em um processo de complexidade crescente, que se inicia sobretudo por negociações em torno de fenômenos de natureza sensorial, como alimentação, conforto, higiene, saúde, afeto etc. Nessas condições a língua vai se delinear para a criança como sendo o próprio *lugar das trocas*, que ela vai aprender a mobilizar ao/para interagir. À medida que se desenvolve, suas relações com seu grupo tendem a ser cada vez mais semiotizadas. (ALMEIDA, 2003 apud PAULIUKONIS, 2003, p. 73)

A língua faz parte de um patrimônio comum a todo grupo que ultrapassa *o social* e com o qual mantém uma relação constante e estreita. Para Vion (1996 apud PAULIUKONIS, 2003, p. 73) é esse patrimônio social que possibilita "[...] que o sujeito reconheça o contexto em que se desenrolam as trocas, a maneira de se posicionar diante do outro e de conduzir as atividades de linguagem". Entretanto, se é inquestionável o fato de que as posições sociais tendem a adquirir *estabilidade* em virtude da ocorrência de comportamentos que as confirmam no decorrer do tempo, é verdade também que esses mesmos comportamentos têm força de modificá-las visto que a cada interação as posições são *renegociadas*. Com efeito, cada interação acontece no sentido de confirmar, modificar ou refutar uma posição já estabelecida. Delineia-se assim um movimento dialético que se coaduna com a evolução tanto das posições e da *prática social* quanto da *língua* em particular, a partir de uma tensão existente entre o social e o individual, entre o *padrão* e o *desvio*.

O sujeito se expressa sempre segundo esse perfil, uma espécie de *forma linguística*, que inclui não só o que sabe, mas também as formas de linguagem que materializam seu conhecimento. Contudo, essa identidade é variável segundo os muitos papéis que o sujeito desempenha na vida.

Esses são alguns exemplos de como a memória textual atua no tecido dos discursos, ligando os contextos históricos e impregnando de sentido os textos que se produz. Os textos são acontecimentos alojados no curso da história e, necessariamente, processados na memória de todos os que se comunicam por meio deles. Por isso, eles incorporam outros textos, como vozes latentes ou explícitas.

São inequívocas as considerações que Bakhtin faz a respeito da ideologia e da linguagem, anelando-as por meio de aspectos semiológicos por serem estes, elementos de inquestionável importância para a constituição da ideologia por se situarem, os aspectos semiológicos, na exterioridade.

De acordo com os princípios bakhtinianos, a psicologia do corpo social se concretiza na interação verbal, ou seja, exterioriza-se na palavra, no ato. Assim, os atos de fala (dialogismo; contatos verbais), são oriundos das formas e dos meios de comunicação verbais. Vê-se com isso, mais uma vez, que o dialogismo bakhtiniano fundamenta-se na interação social do homem sobre o homem, e, consequentemente, sobre o mundo: homem se constrói através de sua trajetória histórica, e dela, é resultado.

O indivíduo social passa a sofrer as intervenções do seu convívio com os integrantes da própria sociedade a qual está inserido. Ao referenciar homem e sociedade, é fundamental lançar olhares sobre o estado-de-arte da língua.

É inegável, segundo Bakhtin, negligenciar os aspectos evolutivos e transformacionais presentes na linguagem. Essa transformação é consubstanciada, inevitavelmente, nos intercâmbios sociais e culturais entre os homens através de suas relações cotidianas, socioeconômicas, ideológicas etc.

É oportuno lembrar que a linguagem elaborada, ou seja, as formas de comunicação social têm influência das relações de produção e da estrutura sociopolítica, pois são pontos relevantes nos atos e formas da comunicação.

A língua é delineada por agentes suficientemente fortes, capazes de promoverem mudanças e variações ao longo de sua trajetória diacrônica. Seu caráter evolutivo aporta-se às condições sociais de seus falantes e usuários, assim, tornam-se indissolúveis dois grandes tentáculos promovedores dessa evolução: o homem e seu grupo social.

1.2. LÍNGUA(GEM) E UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Não é de hoje que a estrutura socioeconômica de um povo tem implicância direta sobre suas práticas e realidades sociais. É uma área que gera férteis análises por ser amplamente estudada por especialistas de várias áreas do conhecimento, sendo, suas contribuições, inegavelmente relevantes para entendimento acerca do funcionamento das práticas sociais.

Segundo Pereira na obra intitulada *Marxismo e filosofia da linguagem* na qual Bakhtin (1929b/1988 apud PEREIRA, 2000, p. 71) diz que os discursos sociais, as formas da comunicação verbal, os atos de fala e as formas de enunciação, são oriundos da estrutura socioeconômica, da qual deriva a estrutura sociopolítica.

É sabido que o signo tem origem consensual entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo interacional. Para Bakhtin (2004, p. 44) "[...] as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação ocorre." Caso haja qualquer modificação de uma destas formas, o signo será modificado, também. Por isso, é tarefa da ciência das ideologias estudar a evolução do signo linguístico.

> Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser. [...] Apenas sob esta a condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo. (BAKHTIN, 2004, p. 44)

A significação é um aspecto fundamental da palavra; separada, a palavra não é mais que um som, uma realidade física, produzida a partir de um processo fisiológico. Assim, a linguagem humorística cria e recria significados a partir da postura social de um povo.

Cada realidade linguística possui seus referentes e padrões e, como tal, a inteligibilidade do signo aciona, para sua funcionalidade e eficácia, graus de intertextualidade que oscilam da mais simples à mais complexa referenciação presente na

língua e/ou na cultura. Por isso, estudar e entender certos mecanismos linguísticos são também não distanciar língua e cultura. Em um quadro do *Casseta & Planeta* há um quadro intitulado "Otário eleitoral gratuito!" cujos fragmentos de intertextualidade presentes remetem a várias esferas, sobretudo aos contextos político e social do povo brasileiro como sugere o quadro. O trocadilho fonético entre a palavra *otário* e *horário* (subentendido) garante a crítica feita ao cenário político nacional brasileiro. Para haver compreensão dessa ideia não é suficiente, apenas, desbravar a língua como sistema. Há, indiscutivelmente, marcas históricas presentes nesse discurso o qual seu significado é abstraído a partir do não dito, isto é, as informações implícitas presentes ao enunciado chamam atenção, além de outras coisas, para a insatisfação vivida pelo eleitor brasileiro. Um falante, brasileiro ou não, detendo apenas o conhecimento linguístico, poderá ficar à mercê, caso não tenha, minimamente, lampejos do cenário cultural aqui flagrante.

A linguagem humorística presente nos programas de entretenimento de comunicação de massa é sempre laboratorizada a partir de perfis presentes à silhueta social de um povo. Os jargões e expressões que passeiam pelas falas dos personagens desses programas são a representação social e ideológica de seu povo. Por isso, todos os olhares são lançados para a plateia, pois ela precisa ser convencida a alojar as novas (re)construções linguísticas. Esse processo disseminador é o que será visto a seguir.

2. A LÍNGUA COMO ESPETACULARIZAÇÃO MIDIÁTICA TELEVISIVA

Os meios audiovisuais de comunicação experimentam na sociedade contemporânea uma expansão e aperfeiçoamento de seus veículos mundiais de divulgação da informação através da implantação dos satélites artificiais. A televisão, como exemplar desse veículo de comunicação, apresenta maior vinculação com a cultura oral, atingindo, por conseguinte, rapidamente os públicos e incorporando-as à contemporaneidade. É exatamente a partir dessas e de outras características que se procura delinear a potencialidade desses veículos.

Os veículos de comunicação têm finalidades específicas e bem direcionadas. Através de sua estrutura mercadológica, negociam-se e vendem-se produtos e serviços, podendo ser de natureza bastante variada. Para tanto, precisam, indubitavelmente, conhecer o público-alvo, isto é, para quem certo produto ou serviço será ofertado que pode ser uma dieta nova no mercado, uma roupa ou acessório da moda, um trecho turístico, um automóvel, casas ou apartamentos ou simplesmente a língua(gem).

No caso dos programas de entretenimento (humorísticos), não seria adequado negociar dieta, remédios, eletrodomésticos, eletrônicos etc. A linguagem humorística aqui analisada e representada por jargões, combinação de elementos modificadores da estrutura mórfica das palavras (justaposição, aglutinação), *slogans* etc., formam o arcabouço utilizado pelo programa *Casseta & Planeta, Urgente!*, fazendo da língua muito mais que a mediadora de fatos. Sob essa perspectiva ela, a língua(gem), é transformada em um instrumento capaz de fidelizar o cliente (telespectador), seduzindo-o através de jogos linguísticos e da hilaridade.

Partindo dessas elocubrações e dos objetos de estudos de Sírio Possenti e de Roberto Baronas, segundo Gregolin (2003, p. 14), nos quais esses pesquisadores analisam os debates sobre a "língua portuguesa" na imprensa brasileira, intencionar-se-á entender a aplicabilidade da língua portuguesa no programa *Casseta & Planeta, Urgente!*, tornando-a objeto mercadológico de consumo. Esse consumo, pode-se dizer que é invisível considerando não se tratar de um objeto físico, palpável, mas que tem relevantes implicâncias sobre as práticas sociais rotineiras. Falsas questões, análises sem qualquer base científica fazem com que o enunciar sobre a língua se transforme na materialização de ideologias e de preconceitos.

A análise desses enunciados sobre a língua mostra que o discurso não serve apenas para comunicar, mas que ele é, a um só tempo, um objeto simbólico e político. Simbólico no sentido de que ele é uma etiqueta que representa um determinado objeto cuja ordenação, categorização, interpretação preexiste à significação, e político no sentido de que é uma luta pelo poder.

Ao falar sobre a língua, esses textos produzem o controle sobre o uso das formas linguísticas, vigiando os atos ideológicos e dialógicos, impondo posturas verbais específicas. São dispositivos de vigilância que pretendem disciplinar o uso da língua, legislando em nome de intencionalidades como forma de captação de usuários de novas formas linguísticas como marcas de identidade de um programa laboratorizado para grandes públicos. É a batalha pela degustação dos novos *slogans* linguísticos.

A mídia é uma produtora dos acontecimentos discursivos do presente. A questão central que se coloca é: como se constrói essa história espetacularizada numa sociedade imersa nas novas tecnologias, formada por saberes voláteis, efêmeros?

Acompanhando as análises deduzimos que uma das respostas a esta questão pode ser encontrada na forma como é manejada a temporalidade. O acontecimento, como uma "história ao vivo", de que estamos imersos numa temporalidade da qual se suspendeu o contingente distanciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado não teve o propósito de mapear uma definição concreta da natureza universal da linguagem e sua aplicabilidade nas diversas movimentações linguísticas da enunciação e da interação verbal, uma vez que a linguagem ressemantiza-se a partir de cada nova realidade no tempo e no espaço. Tentou-se, sim, descrever como a língua, de certa forma, comunga e autoriza, por sua própria estrutura, inelutavelmente evolutiva, os novos usos que seus próprios falantes organizam. Da mesma forma, a força da frequência dos atos de fala redimensiona a língua cada vez que ela é posta em funcionamento através de seus sentidos e significações.

A atribuição de sentidos através da linguagem é uma tarefa que requer algo mais que o conhecimento estrutural da língua, tornando-se fundamental analisar para além da sequência de palavras formadoras do enunciado, do modo de abranger as condições de produção, o contexto sócio-histórico-cultural que seduz a interação verbal e a enunciação, numa tentativa de assentar e realinhar a silhueta dos dizeres e agentes que acompanham a língua(agem) em seu percurso mutável e evolutivo.

Desvelou-se a interação verbal como ambiência de uma atividade coletiva de produção de sentidos linguísticos, seus resultados e funcionamento das (re)negociações linguística(s) e suas atividades regularizadoras de significação através de mecanismos modernos de comunicação de massa.

O humor explorando os jogos de linguagem convidando-a a quebrar as formas ortodoxas da comunicação, constituindo, assim, um novo modo de dizer e representar as coisas de forma inovadora e criativa, utilizando, para tanto, o cenário da hilaridade para a construção de um espaço indiscutivelmente prazeroso e lúdico. Essa é uma ação silenciosa e imaterial, e, como tal muito frequentemente o falante desconhece o poder residente na língua.

Por fim, analisou-se que o emprego da língua efetiva-se em forma de enunciados, discursos, sejam eles orais ou escritos, construídos por quaisquer integrantes desse ou

daquele campo de atividade humana. Esses diferentes enunciados marcam fatores específicos presentes em um referido campo não apenas por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e seus recursos ou pelas composições fraseológicas e gramaticais, mas acima de tudo, por sua composição estrutural. Esses constituintes da linguagem fazem da língua e de sua utilização um dos mais espetaculares fenômenos da linguagem: a comunicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

GREGOLIN, Maria do R. et al. (Org.). *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. (Coleção Olhares oblíquos).

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAULIUKONIS, Maria A. L.; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Texto e discurso*: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEREIRA, Maria E. M. *O estudo da linguagem pela psicologia*: uma aproximação entre Skinner e Bakhtin. São Paulo: Educ, 2000.

O DISCURSO SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA COMIDA EM CAPAS DE REVISTAS FEMININAS

Gesseldo de Brito Freire (NECTAR)
Shirley Donizete Prado (NECTAR)
Marcelo Ernandez Macedo (UERJ)

INTRODUÇÃO

Estudos sobre os campos científicos dos Alimentos e da Alimentação e Nutrição no Brasil fazem importante distinção entre categorias analíticas tais como *alimento*, *nutriente* e *comida* (BOSI e PRADO, 2011; CARVALHO, LUZ e PRADO, 2011; CARVALHO et al. 2011; PRADO et al., 2011).

Identificado como veículo carreador de *nutrientes* para o corpo humano na ciência moderna, o *alimento* corresponde a objeto situado na esfera da natureza. Como necessidade biológica, impõe a "ingestão", sem o quê, a extinção dos indivíduos e das espécies se coloca. O *alimento* é estudado predominantemente partir de métodos situados no âmbito dos domínios da Química, incluindo processos industriais de produção e sua conservação em bases sanitárias adequadas.

Já a *comida* respeita ao alimento simbolizado, inserido numa sociedade, numa cultura. É objeto dos estudos no campo científico das Humanidades, percorrendo várias esferas da vida como a linguagem, o trabalho e as representações. Relaciona-se em íntima proximidade com os *alimentos* e também com os *nutrientes* estes que são pensados a partir de necessidades celulares e de recomendações de ingestão reguladas por normas biológicas relativas à prevenção e tratamento de doenças, no âmbito da ciência da Nutrição.

Assim, ingerir, nutrir e alimentar corresponde à garantia concomitante de nossa sobrevivência particular e cultural. O ingerir e o alimentar são necessidades tanto orgânica quanto cultural, observando que na vida cotidiana, natureza e cultura se encontram. *O que, quando, como e com quem comer* são aspectos que, de modo algum, podem ser desconsiderados, tendo em vista a ocorrência dos inúmeros sentidos que tudo isso é capaz de provocar nos indivíduos e nas formações sociais (CANESQUI e GARCIA, 2005; ARNAIZ, 2011).

Toda essa gama de acontecimentos, em que necessidades e desejos parecem se misturar, encontra sentido graças ao consumo. Como diz Rocha (2006, p. 85), existe aí um

grande mistério, um repertório de saberes e práticas que necessita ser considerado na busca para que o consumo seja desvelado. Nesse cenário, imagine conhecer a si mesmo, como quem assiste em alguma tela, à própria vida reproduzida em fragmentos! Isso nos permitiria pensar que somos retratados em páginas publicitárias; ou seja, através de recortes, a publicidade revelaria a nossa narrativa cotidiana. E, o mais interessante disso, é que nos revelaria a nós mesmos, em diferentes e criativas páginas da vida.

Para isso, a publicidade não se priva de aplicar uma variada gama de recursos linguísticos e visuais, cujo alcance é substantivamente amplo, pois o

> consumo de anúncios não se confunde com o consumo de produtos. Podemos pensar que em cada anúncio vendem-se, significativamente, mais estilos de vida, visões de mundo, sensações, emoções, relações humanas, sistemas de classificação do que os bens de consumo efetivamente anunciados (ROCHA, 2006, p. 16).

Figurando como um desafio para pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas, o consumo e a publicidade possibilitam o estudo das diversidades e complexidades que a sociedade apresenta. A cada dia surgem mais plataformas para veiculação de produtos, inovadores ou renovados, dirigidos a públicos, ora mais amplos, ora mais específicos, registrando que recortes desse universo dinâmico podem ser identificados e reconhecidos. Um desses recortes corresponde a revistas vendidas a preços reduzidos, hoje, na faixa de um a dois reais; o equivalente ao dinheiro para comprar um punhadinho de balas, das mais baratas. Algumas se dirigem, especificamente, ao público feminino, podendo ser facilmente encontradas em bancas de jornal, junto aos caixas dos supermercados, além de outros inúmeros pontos de venda de produtos, os mais variados. É o caso das revistas semanais *Sou Mais Eu!* e *VIVA! Mais*, publicadas pela Editora Abril Cultural, cujas capas tomamos para discussão.

Distintamente de outros estudos que envolvem veículos dirigidos a grupos social, econômico e culturalmente mais favorecidos, estas revistas voltam-se para as classes sociais C e D[4] e têm por base editorial a ênfase em depoimentos de leitoras sobre os temas veiculados, com forte destaque para dietas de emagrecimento. Buscamos aproximação a interpretações que podem ser dadas a discursos construídos no âmbito da publicidade sobre comida em suas relações com a saúde e a doença.

[4] Informação disponível na página eletrônica Publiabril, que corresponde ao "Portal de Publicidade da Abril". Disponível em <http://publicidade.abril.com.br/marcas/filtro>. Acesso em: 5 jan. 2012.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao tomar do empírico e trazer para debate capas de revistas que fazem da voz das leitoras a expressão do verídico, consideramos evidentemente a existência de tratamento das matérias pelas equipes de redação desses veículos; todavia, o material é apresentado como equivalente às narrativas de leitoras que são apresentadas como sujeitos privilegiados de emissão de mensagens e de publicidade. Assim, o dar "voz às leitoras" faz delas legítimas autoridades no processo de construção de matérias e anúncios de produtos vários. Parece-nos que devemos estar atentos para o fato de que o que dá legitimidade a um discurso é o reconhecimento daquele que diz como autoridade para afirmá-lo; em outras palavras, "não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância" (Chauí, 2003, p. 7).

Os sentidos dos enunciados estudados não se constroem unicamente nos limites de uma capa. Para uma melhor compreensão disso, entendemos que esses enunciados estejam apoiados num plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico, em que tanto os sujeitos diretamente implicados nesses discursos como os que se dedicam a pesquisar suas falas são capazes de realizar inferências na interpretação do fenômeno. Os primeiros, por representarem as vozes dos discursos implícitos, enquanto que os últimos (os pesquisadores) se apresentam diante de um fenômeno social carregados de crenças, interpretações e valores construídos nos contextos culturais com os quais interagem.

Pensamos, conforme Corado (2007), que o enunciador é o agente de produção do seu texto, todavia não propriamente do discurso por ele veiculado. Segundo a autora, os verdadeiros agentes discursivos são as classes ou grupos sociais representados por este enunciador. Por sua vez, Orlandi (1996, p. 461) afirma que

> todo processo de produção de sentidos se compõe em uma materialidade que lhe é própria. Assim, o significado não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando individualmente.

Daí a escolha do que propõe a Análise de Discurso, tendo em vista que se trata de uma metodologia que não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2010). Esse modelo de análise visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios

gestos de interpretação que ele considera como atos do domínio simbólico, isso porque eles intervêm no real do sentido.

Logo, ao escolhermos esse modelo de análise para a compreensão das capas de *Sou Mais Eu!* e *VIVA!* Mais num recorte das edições publicadas no decorrer dos anos de 2010 e 2011, não pretendemos afirmar que o resultado obtido seja o fim de uma interpretação. Segundo Orlandi (2010), através desse modelo de análise, produzem-se novas práticas de leitura. Nessas capas, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. As palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. Isso remete para o fato de que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as utilizam. Assim, podemos pensar que, ideologicamente, os sentidos são produzidos de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos nas capas das revistas em estudo.

2. A MEDICALIZAÇÃO DA COMIDA

A medicalização está cada vez mais presente em nosso dia a dia, assumindo papéis inovadores. Para além dos padrões convencionais, parece que estamos diante de novos modelos de medicalização. Segundo Luz (1988), podemos pensar medicalização como um processo em que o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina e que interfere na construção de conceitos, regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos – sexuais, alimentares, de habitação e de comportamentos sociais. Luz ainda afirma que a medicalização apresenta como objetivo a intervenção política no social, que seu processo está intimamente articulado à ideia de não se poder separar o saber (cientificamente construído dentro de uma estrutura social) de suas proposições políticas implícitas.

Em síntese, “a transformação do objeto da medicina significa fundamentalmente um deslocamento da doença para a saúde” (MACHADO, 1978, p. 55), ou seja, o agir do profissional médico traduz uma ação política, isso porque tem por objetivo apresentar mecanismos que possam dificultar e, até mesmo, impedir a manifestação da doença, realizando procedimentos de busca por suas possíveis causas, a fim de que nada na sociedade possam interferir em seu bem estar físico e moral.

Por sua interferência no ambiente urbano e por apresentar-se com *status* de ciência, a Medicina é vista como intervenção de um saber sobre a sociedade. Isso possibilitou que, a

partir do início do séc. XIX, os indivíduos compreendessem o que estava relacionado à saúde por meio da razão do discurso médico. Sobre isso, Machado (1978, p. 280) afirma que o principal objetivo da Medicina Social era "de maneiras diversas, formar ou reformar física e moralmente o cidadão".

Observamos que tal conceito não sofreu alterações que pudessem desfazer o discurso então impetrado a partir de inícios do século XIX. Luz (1988), por exemplo, ao conceituar *medicalização social*, explica que a prática médica vem, historicamente, sendo transformada a fim de se adequar às inovações tecnológicas ocorridas desde então, observando, todavia que isso não parece ter tirado do médico o prestígio conquistado com o decorrer do tempo.

Mesmo diante da consagração de um saber, o apresentado pela classe médica, parece-nos que revistas como *Viva! Mais* e *Sou mais eu!* estão apresentando uma nova expressão desse modelo de medicalização. Modelo manifesto através de um discurso que, tradicionalmente, se esperaria originar-se em um profissional detentor desse saber, o médico. Todavia, esse discurso provém de indivíduos que não se apresentam como pertencentes a essa classe, ou seja, leitoras que não somente relatam suas experiências em busca por um ideal de saúde e padrões estético-corporais, como também incentivam outras a adotarem suas prescrições de dietas, de cápsulas que aparentam não ter contraindicações e que são capazes de afetar o metabolismo do corpo, como se detentoras fossem de um saber médico.

A tradicional bula, aquela que acompanha as embalagens de medicamentos comumente comercializados não parece ser o único guia orientador de como consumir o "medicamento". Nessas capas de revistas, a orientação não se resume a uma folha (normalmente com termos técnicos) instrucional de conceituados laboratórios; a prescrição apresenta um conjunto de características de receita médica e de receita culinária com resultados de cunhos biológico, psíquico, social e cultural. Acreditamos que, nesse gênero, a escolha de uma linguagem cotidiana se apresenta como um facilitador para sua aceitação.

Consideremos também outro elemento. Essas publicações que apresentam um sedutor enunciado, promovendo a busca pela saúde, beleza e bem-estar para alcançar outros níveis de felicidade, dividem espaço com outros discursos que, na contramão das promessas de emagrecimento e retirada de celulite, são considerados como exemplos de vilões dos "quilinhos a mais na balança".



Revista **Viva! Mais**, 2010, edição 587.

Um título como esse, acompanhado de fotografia não menos atraente no mesmo espaço em que se demonstra de forma inabalável a viabilidade do emagrecimento em proporções substantivas, nos faz pensar que esse ideal de saúde e beleza a que o indivíduo tanto aspira parece estar amarrado a desejos distintos, reforçando antagonismos com os quais, cotidianamente, interage. Assim, consideramos razoável pensar que podemos estar diante de indivíduos em progressos e regressões, idas e vindas, como uma sanfona em sua busca pelo tão sonhado ideal de saúde e de beleza. Imaginamos que o público-alvo dessas revistas talvez se atenha às mensagens separadamente, cada uma a seu tempo; mas que, de alguma forma, elas se articulem em permanentes (des)encontros em processos socialmente adoecedores do corpo e/ou da mente.

Diante das relações entre esse modelo de medicalização, a publicidade e propostas de padrões corporais de beleza (principalmente a feminina), reiteramos a perspectiva de que não podemos pensar a *comida* apenas como substância que atende às carências orgânicas do indivíduo; como *alimento simbolizado* (CARVALHO et al., 2011). Ela também deve ser compreendida como elemento fundamental no processo da busca por um corpo considerado perfeito.

Ocorre que esse corpo perfeito, tão defendido pela mídia, não parece fácil de ser alcançado, o que promove uma permanente insatisfação com aquilo que os corpos apresentam. Assim, na negação de seus corpos, por conta de “alguns quilinhos a mais”, mulheres se submetem a dietas de enormes restrições (como também a cargas elevadas de

exercícios físicos), acompanhadas ou não de comidas sugeridas por revistas que servem de base para esta abordagem.

Se não bastasse, os veículos de comunicação reforçam cotidianamente, através de diferentes profissionais que servem de modelos publicitárias, essa imagem de corpo considerado perfeito, intensificando uma maior cobrança por essa tal perfeição. Assim, o indivíduo entende que precisa estar em concordância estética com aquilo que os outros indivíduos também passam a acreditar. Há, portanto, uma necessidade de comunicação, interação com outros indivíduos que, supostamente, já alcançaram essa perfeição. E, nesse caso, é preciso se comportar dentro de alguns padrões, ou seja, dialogar com o restante da sociedade, utilizando os mesmos discursos que a mídia utiliza. Dessa forma, o corpo compreendido como espetáculo, conforme COUTO (2001), simultaneamente se converte em causa e efeito de comunicação com a sociedade com quem interage.

Para ser aceito pela sociedade, esse corpo-espetáculo é um requisito fundamental, de modo que o indivíduo busca (através de variados mecanismos) alcançar tamanha perfeição estética e bem-estar. Nesse caso, a mídia se encarrega de tornar mais curta essa busca; apresenta sempre uma grande novidade como a utilização de farinha de banana, berinjela, entre outras no tratamento para o emagrecimento. A promoção desses discursos em capas e páginas de revistas populares confirma que outras vozes, diferentes do profissional médico, têm se encarregado dessa apresentação. Leitoras-prescritoras dirigem-se a outras leitoras numa relação que pode ser compreendida, conforme Korsmeyer (2002), como profundamente íntima, realizada cotidianamente, como um exercício que implica em risco e confiança.

O indivíduo consome essa grande novidade sugerida pela capa de revista que lhe trará os benefícios tão almejados. E, muitas vezes, sem qualquer acompanhamento de profissional da área biomédica, edita em sua vida o discurso ali oferecido, podendo inclusive causar danos à sua saúde física ou psicológica, uma vez que perdas de peso de tamanha magnitude devem estar associadas a dietas nutricionalmente adequadas, acompanhadas por um profissional qualificado, o que em muitos casos, conforme depoimentos observados nas revistas pesquisadas, não ocorre.



Revista **VIVA! Mais**, 2010, Edição 587.

Comida e medicamento sempre conviveram em proximidade. “Seu alimento, seu remédio” é ideia que vem desde Hipócrates. Através da Nutrição, que corresponde ao lugar privilegiado do campo biomédico para a lida com os nutrientes e as necessidades celulares em face do normal ou do patológico, o componente medicamentoso ganha hegemonia sobre a comida na ciência moderna. E redução da comida a nutrientes se faz por meio de prescrições de alimentos a partir de sua constituição química e seus efeitos preventivos ou curativos sobre as doenças (CARVALHO et al., 2011; PRADO et al., 2011). Desse modo, produtos novos cujas características medicamentosas correspondem a sua principal finalidade ganham espaços cada vez maiores na vida em sociedade, demandando da publicidade seu trabalho de divulgação e de aumento de vendas. Um processo de medicalização cotidiana da vida que nos parece se materializar através dessas revistas aqui em análise.

Afinal, o que representa a “ração humana” – uma fórmula em pó preparada à base de grãos, açúcar e outros ingredientes que especialistas sugerem seja adicionada a refeições em quantidades previamente estabelecidas – senão uma expressão de medicamento? Da mesma forma, os *shakes*, as cápsulas de óleo de coco, a dieta do limão, da berinjela e outras tantas. Dieta no sentido de tratamento de doença (CARVALHO et al., 2011; PRADO et al., 2011).

Entendemos assim que tudo isso corrobora com o nosso pensamento de que esse tipo de medicalização vem ganhando espaço, “não havendo necessidade”, para leitores adeptos dessa proposta, de profissional capacitado para esse tipo de trabalho.

Isso nos lembra Baudrillard, quando discorre sobre a *sociedade terapêutica*, que, continuamente, se ocupa com o corpo e, como consequência, compreende o ser humano como um doente virtual. Na sociedade capitalista, o princípio da sociedade privada também se aplica ao corpo, à prática social e à representação social que se tem dele. Desse modo,

> Na panóplia do consumo, o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos – ainda mais carregado de conotações que o automóvel – que, no entanto, os resume a todos é o CORPO. A sua "redescoberta", após um milênio de puritanismo, sob o signo da libertação física e sexual, a sua onipresença (em especial no corpo feminino...) na publicidade, na moda e cultura de massas – o culto higiênico, dietético e terapêutico com que se rodeia, a obsessão pela juventude, elegância, virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, práticas sacrificiais que com ele se concentram, o Mito do Prazer que o circunda – tudo hoje testemunha que o corpo se tornou objeto de salvação. Substitui literalmente a alma, nesta função moral e ideológica (BAUDRILLARD, 2005, p. 136).

Associando as palavras de Baudrillard ao que temos apresentado sobre o processo de medicalização da comida, podemos pensar que essa tentativa de tornar do corpo um objeto de salvação capaz de atender as exigências do mundo contemporâneo tem provocado uma incansável busca em tornar este mesmo corpo algo que possamos chamar de espetáculo. Estar satisfeito significa estar nos padrões exigidos e, não apenas isso, mas também satisfazer-se por atender o que a publicidade espalha e a sociedade assimila, nem que para isso o consumidor tenha que abdicar de parte de sua personalidade.

Assim, não parece fácil o indivíduo desvencilhar-se dos padrões exigidos pela publicidade. Há nesse interessante jogo uma teia de significados construída pelos próprios indivíduos, tendo em vista que eles interagem com o espaço em que estejam inseridos. Sobre isso, podemos pensar que a publicidade se apropria de

> um conjunto de mecanismos simbólicos para controle de comportamento, isto é, "depósitos" de informações extrassomáticas, em que a cultura possibilita a construção de um vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um (GEERTZ, 2008, p. 37).

Nesse sentido, pensamos que além de comunicar ao leitor os fatos ocorridos com outros indivíduos ou de apresentar algumas dicas para facilitar o dia a dia, a revista também leva aos seus leitores uma gama de valores subliminares, como por exemplo, de que no mundo contemporâneo, felicidade, melhores posições sociais e profissionais,

reconhecimento estejam relacionados à construção de um modelo corporal digno de fetichismo.

"Em 6 meses, perdi o peso que ganhei durante 3 anos! Você também pode!" (*Sou Mais eu!*, 2011, Edição 240). Assim, pensamos que a revista também tenha a intenção de deixar subentendido (em "Você também pode!") que ter um corpo considerado perfeito deixou de ser uma dádiva da natureza, passando a ser, portanto, responsabilidade do próprio indivíduo (GOLDENBERG e RAMOS, 2002).

Apropriando-se desses discursos, leitoras anunciam e são anunciadas através de enunciados que, de modo persuasivo, apresentam seus grandes feitos como "Sequei 33 kg com a dieta do limão com cidreira. Eu sonhava em ser capa da SOU MAIS EU!" (*Sou Mais Eu!*, 2011, Edição 255).



Sou Mais Eu!, 2011, Edição 246

Todo esforço parece ser recompensado quando seus resultados são vistos como uma recompensa. Desse modo, não é difícil verificar em prateleiras de bancas de jornais e revistas, além de gôndolas de supermercado, capas de revistas apresentando leitoras-

anunciantes afirmando que “Magra, acredito que a vida melhora em tudo! me sinto mais gostosa, desejada e feliz!” (*Viva! Mais*, 2011, Edição 617).

Pensamos, portanto, que, diante das relações entre esse modelo de medicalização, a publicidade e propostas de padrões corporais de beleza (principalmente a feminina), reiteramos a perspectiva de que não podemos pensar a comida reduzida a nutrientes, apenas como substância que atende às carências orgânicas do indivíduo, mas também como elemento fundamental no processo da busca por um corpo considerado perfeito, jovem e longevo. Desse modo, entendemos que a leitura desses enunciados nos leva a pensar que estamos diante de mais um processo de medicalização, a medicalização da comida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre o que, a cada nova edição, as capas de *Sou mais eu!* e *Viva! Mais* apresentam nos remete a uma reflexão de que, na contemporaneidade, ou seja, na “sociedade de consumidores”, como denomina Bauman (2008), somos interpelados (saudados, apelados, questionados, irrompidos...) basicamente na condição de indivíduos a definirem os rumos da vida numa sociedade fundada no consumo. E, se consumimos, estamos sujeitos a ser avaliados, resultando disso uma recompensa ou uma penalização segundo a nossa prontidão e adequação aos padrões que a mídia constrói.

Se para o alcance do bem-estar e do sucesso na vida é preciso estar magro, segundo o que essas capas sugerem, esse material apresenta uma gama de anúncios oferecedores de soluções que vão desde a redução das taxas de colesterol, passando pela felicidade ao lado do namorado ou dos parceiros na vida sexual até o cotidiano do trabalho. Nesse sentido, não podemos pensar que a comida sirva apenas para suprir as necessidades orgânicas do indivíduo, tendo em vista que esse ingrediente tem servido para a construção de um discurso de que, na função de emagrecedor, possibilita a suas leitoras conquistar corpos magros, dignos de serem aceitos pela sociedade de consumidores.

Assim, verificando os enunciados que essas capas oferecem, pensamos estar diante de uma nova faceta, de um novo modelo de medicalização da sociedade, processo em que a comida é apresentada em largas escalas publicitárias como importante medicamento não por meio da fala do médico, mas através do discurso de pessoas comuns, como eu ou você.

REFERÊNCIAS

ARNAIZ, M. G. ¿Somos lo que comemos? Alimentos, significados e identidades. *Alimentos Hoy, Revista de la Asociación Colombiana de Ciencia y Tecnología de los Alimentos*, v. 22, p. 3-5, 2011.

BAUDRILLARD, J. A. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2005.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANESQUI, A. M., GARCIA, R. W. D. *Antropologia e nutrição*: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

CARVALHO, M. C., LUZ, M. T., PRADO, S. D. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, p. 155-63, 2011.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONRAD, P. *The medicalization of society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CORADO, P. R. *Manchetes jornalísticas*: ideologia e argumentatividade. Cabo Frio: UVA, 2007.

COUTO, E. S. et al.; LIPOVETSKY, G. Estética corporal e protecionismo técnico higienista e desportista. In: GRANDO, J. C*. A (des)construção do corpo*. Blumenau: Ed. Ediurb, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. LTC, 2008.

GOLDENBERG, M., RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: KORSMEYER, C. *El sentido del gusto*. Comida, estética y filosofia. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

LUZ, M. T. *Natural, racional, social*: razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MACHADO, R. et al. *A danação da norma*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: MAGALHÃES, M. I. S. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996.

PRADO, S. D. et al. Alimentação e nutrição como campo científico autônomo no Brasil: conceitos, domínios e projetos políticos. *Revista de Nutrição*, v. 24, p. 927-938, 2011.

ROCHA, E. *Representações do consumo*: estudos sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Mauad, 2006.

SFEZ, L. *A saúde perfeita*: crítica de uma nova utopia. São Paulo: Loyola, 1996.

O METADISCURSO:
RECURSO INDISPENSÁVEL EM NOSSA ESCRITA ACADÊMICA

Guilherme de Oliveira Barbosa[1] (UFPE)

INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica foi considerada, por muito tempo, um fenômeno imparcial, objetivo e neutro, através do qual os autores deveriam deixar, em suas produções, "os resultados falarem por si". Este posicionamento já não se sustenta se tivermos em vista, a partir do crescimento dos estudos dos gêneros acadêmicos, um conceito de escrita como um processo social, dialógico e interativo.

Considerar a escrita como um processo de interação é levar em conta a existência daqueles que terão acesso às nossas produções textuais, isto é, considerar a existência de interlocutores, de uma audiência (HYLAND, 2005). E considerar esses leitores não é apenas tomá-los como meros receptores de informação, mas como participantes ativos no processo de construção e interpretação de significados. Logo, passamos da visão de escrita como um movimento unidimensional e restrito, o qual apenas os escritores constroem significados para um movimento dinâmico, no qual atuam tanto escritores como os leitores – a audiência. Assim, é por meio da análise metadiscursiva que temos uma das maneiras mais eficientes para verificarmos como se dá a interação na escrita acadêmica.

Neste estudo, verifiquei o uso de recursos metadiscursivos em duas áreas disciplinares diferentes a partir de um *corpus* de 40 artigos das seguintes revistas: ALFA (UNESP), DELTA (PUC-SP) na área de Linguística, e Estudos Históricos (FGV-RJ) e Varia História (UFMG), na área de História.

1. METADISCURSO

O metadiscurso foi por muito tempo relegado e posto em um nível inferior nos estudos linguísticos, pois se acreditava que a importância do texto estava apenas no conteúdo a ser transmitido, porém hoje sabemos que tão importante quanto o conteúdo proposicional é o manejo desse conteúdo, isto é, a maneira como organizaremos as

[1] Meus agradecimentos à professora Judith Hoffnagel pelas orientações na produção deste artigo e na pesquisa de Iniciação Científica da qual resultou, dentre outros frutos, este trabalho.

informações para assim corresponderem às expectativas dos leitores, de maneira a tentar engajá-los nos argumentos. Assim, concordo com Hyland e Tse (2004, p. 161) quando afirmam que o metadiscurso:

> não é sobremaneira 'secundário' para o significado do texto, simplesmente apoiando o conteúdo proposicional, mas os meios pelos quais o conteúdo proposicional é feito coerente, inteligível e persuasivo para uma audiência em particular.

Desta maneira, o metadiscurso é o modo pelo qual organizamos os nossos textos para tentar interagir e persuadir os leitores. Abarca, assim, um variado conjunto de recursos linguísticos

> que ajudam a relacionar um texto a seu contexto, de maneira a guiar os leitores a se conectar, organizar e interpretar o material de um jeito preferido pelo escritor no que diz respeito aos valores e entendimentos de uma comunidade discursiva particular (HYLAND e TSE, 2004, p. 157)

O uso do metadiscurso parte do pressuposto que todo texto é plurissemântico, e também que o autor, ao se utilizar desse recurso, tenta restringir interpretações possíveis, direcionando os leitores por sentidos preferidos e antecipadamente respondendo possíveis objeções. Logo, concordo com Paula (2009, p. 14), quando afirma que “o sucesso da prosa acadêmica envolve a relação de atos ilocucionários aos efeitos perlocucionários. Um escritor quer que sua mensagem seja entendida (efeito ilocucionário) e quer também ser aceito (efeito perlocucionário esperado)”.

Em suma, o metadiscurso é essencial porque permite a um escritor direcionar e tentar convencer os seus leitores de que maneira os seus argumentos devem ser apreendidos, de modo a convencê-los e cativá-los, tendo sempre em vista quais as expectativas desses leitores e os valores e padrões da comunidade disciplinar a qual eles estão inseridos.

2. MODELO DE ANÁLISE METADISCURSIVA

Hyland e Tse (2004) nos apresentam um modelo de análise de metadiscurso, no qual me baseei para fazer as minhas análises que serão apresentadas adiante. Eles dividem os recursos do metadiscurso em duas vias: os recursos interativos e os recursos interacionais.

Os recursos interativos são maneiras de organizar o discurso guiando o leitor através do texto, estabelecendo de tal maneira, interpretações preferidas por este escritor. Com estes recursos, o escritor torna o texto coerente, organizado, e convincente, de modo

atender as expectativas desse público, contribuindo desta maneira para o poder argumentativo do texto.

Estes recursos se dividem em cinco subtipos:

• **Marcadores de transição**: principalmente conjunções e frases adverbiais, estes marcadores ajudam os leitores a compreenderem as relações entre os argumentos de um texto. Ex.: assim, desta maneira, no entanto;

• **Marcadores de *frames***: auxiliam a organizar o esquema de um texto ou uma sequência de argumentos. Ex.: meu objetivo, inicialmente, em suma;

• **Marcadores endofóricos**: marcadores que se reportam a outras partes deste mesmo texto. Ex.: Na página anterior, na figura 8, na seção seguinte;

• **Marcadores evidenciais**: evidenciam informações vindas de outros textos. Ex.: Segundo X (2005), Y (2001);

• **Marcadores explicativos**: complementam uma informação, a partir de uma reelaboração do que já foi dito no texto. Ex.: Em outros termos, isto é.

Os recursos interacionais são recursos essencialmente persuasivos e envolventes; com estes o escritor tenta induzir, convencer o leitor diante de sua própria avaliação daquele conteúdo proposicional apresentado. Outra importante função destes recursos é que eles permitem ao escritor demonstrar qual sua relação com as posições e visões dos outros membros da sua comunidade disciplinar, abrindo ou restringindo espaço para visões alternativas.

Estes recursos também se dividem em cinco subtipos, e são eles:

• **Marcadores atenuadores**: o escritor demonstra certa cautela com seus argumentos, enfatizando a subjetividade e abrindo espaço para outras opiniões. Ex.: Parece, talvez;

• **Marcadores reforçadores**: demonstram a certeza do escritor sobre o que está sendo dito. Ex.: óbvio, definitivamente;

• **Marcadores de atitude**: revelam uma avaliação do autor sobre o conteúdo proposicional apresentado. Ex.: como esperado, infelizmente;

• **Marcadores de engajamento**: o escritor cria uma maior relação de interação com o: escritor, envolvendo-o e persuadindo-o diante de seus argumentos. Ex.: Observe, considere;

• **Marcadores de automenção**: o autor refere-se a si mesmo de forma explícita. Ex.: Eu, meu.

A partir dessas duas vias de análise, podemos identificar de que maneira escritores acadêmicos utilizam-se do metadiscurso na produção de seus artigos científicos. Assim, precisamos atentar que de acordo com a comunidade disciplinar a qual o autor faz parte, ele vai apresentar padrões de uso do metadiscurso diferenciados. Ou seja, cada comunidade disciplinar apresentará suas peculiaridades na utilização dos recursos metadiscursivos, e obviamente, isto mudará de que forma conteúdos e conhecimentos são construídos e apresentados. Vemos assim, que as diferenças nas diversas áreas disciplinares não são apenas dos conteúdos e objetos estudados, mas a forma de como esses próprios conteúdos é transmitida na escrita acadêmica.

3. O METADISCURSO NOS ARTIGOS DE LINGUÍSTICA E HISTÓRIA

Veremos agora, nesta sessão, um quadro comparativo do uso de recursos metadiscursivos por autores de História e Linguística a fim de descobrir quais padrões essas disciplinas revelam.

Observemos primeiramente como os autores utilizaram-se das duas grandes categorias do metadiscurso, recursos interativos *versus* recursos interacionais:

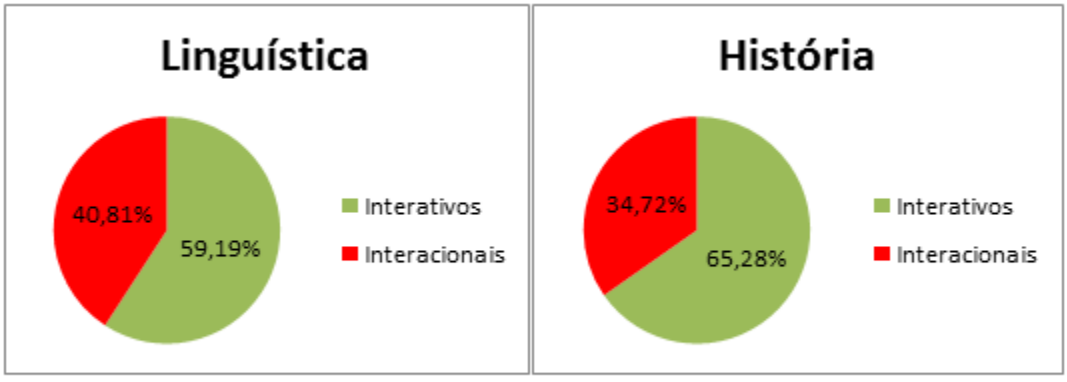


Gráfico 1 – Utilização dos recursos por área disciplinar

Pelo gráfico acima podemos notar que, nas duas disciplinas, a utilização de recursos interativos ultrapassa os recursos interacionais. Isto revela que tanto os autores de Linguística como os de História sentem maior necessidade em organizar o texto e guiar os leitores do que revelar avaliações diante do próprio conteúdo e engajar a audiência. Passemos agora a observar cada tipo de recurso dessas categorias e também alguns

exemplos encontrados no *corpus*. Começarei primeiramente com os recursos interativos, que são, como já visto: marcadores de transição, de "frame", endofóricos, de atitude e de engajamento. Note o gráfico 2:

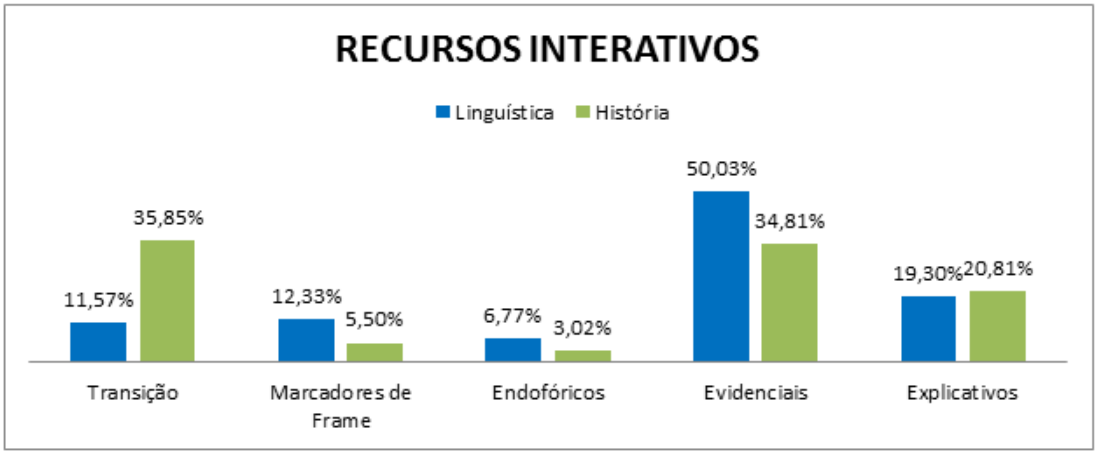


Gráfico 2 – Frequência dos marcadores interativos por área disciplinar

• **Marcadores de transição**: podemos notar que os autores de História utilizam até três vezes mais desses marcadores nos seus escritos do que os autores de Linguística. Com o uso destes recursos, os autores deixam o texto bem mais coeso, com ligações mais harmônicas entres os argumentos e assim, geralmente, atingem um maior efeito de persuasão. Dessa maneira, esta disparidade entre as duas áreas demonstra uma maior preocupação nos autores de História em criar e mostrar as relações semânticas nos seus argumentos do que os autores de Linguística.

> **EXEMPLO 1:** Num primeiro momento, *porém*, Braudel constata que há muitas semelhanças entre ambas, quer no tocante à ultrapassagem do seu espaço próprio (*por isso*, p.ex., Veneza e Inglaterra são economias-mundo e potências coloniais), quer no tocante aos meios de dominação e administração do cotidiano (frota, exército, violência, Bancos Centrais). Contudo, elas possuem distintas organizações estruturais: as cidades-estado contornam os dilemas do setor primário através da importação e sua agricultura, quando existe, enfatiza o grande rendimento típico do capitalismo, ocorrendo, *portanto* um pacto assaz "moderno" envolvendo as populações rural e urbana. *Além disso*, suas indústrias de luxo são, frequentemente, bem-sucedidas. *De outro lado*, não bastasse o vagar da montage político-econômica do Territorialwirtschaft, ao contar com uma população majoritariamente rural, precisará investir internamente no domínio agrícola, bem como administrar as finanças, as fronteiras e a coerência econômica em geral. (Artigo de História)

> **EXEMPLO 2**: Aspectualizado pela iteratividade, a temporalidade do ressentimento é o presente. *Além disso*, esse estado passional é modulado pela intensidade. Seu andamento é lento. *No entanto*, a questão central não é a ofensa em si que dói, mas é o fato de que o sujeito que deveria fazer alguma coisa não o fez. Não passa pela cabeça do ressentido da universidade de que não recebeu o reconhecimento que esperava porque não tem méritos para tanto. Isso seria admitir que não tem competência para ocupar o lugar em que está. Ele tem a pretensão de ser mais do que é. *Por isso*, apresenta-se como vítima, como alguém "passado para trás". *Dessa forma*, ele desincumbe-se de qualquer responsabilidade pelo seu *status* acadêmico. *No entanto*, ao contrário da amargura ou do rancor, que não têm consequências pragmáticas, o ressentimento desperta a malevolência, que rege as relações intersubjetivas de desconfiança e que se define por um querer fazer mal ou por um querer não fazer bem. (Artigo de Linguística)

Pelos exemplos acima é possível visualizar como os autores se utilizam destes marcadores metadiscursivos de transição para criar relações semânticas de adição (além disso), oposição (porém, no entanto...) e de consequência (por isso, dessa forma...) entre os argumentos do texto.

- •**Marcadores de *frame***: estes marcadores são pouco utilizados pelos escritores das duas áreas, porém temos o dobro deles em Linguística (pouco mais de 12%) em relação a História (pouco mais de 5%). São estes elementos que explicitam os atos do discurso, organizam um texto e também os argumentos neles contido. Nesse sentido, vemos então que fica com os linguistas uma maior preocupação em deixar o texto mais acessível e ordenado.

> **EXEMPLO 3:** *Parte-se* de uma breve caracterização da palatalização das oclusivas alveolares no português brasileiro e em Antônio Prado; *a seguir*, apresentam-se os modelos que fundamentam a proposta e, *finalmente*, a análise. (Artigo de Linguística)

No exemplo 3, retirado da sessão Introdução, como os marcadores de *frames* servem como elementos esquemáticos da estrutura. O autor mostra ao leitor "um mapa" do artigo, deixando claro o que ele pode esperar das sessões que virão adiante no texto. Já no exemplo 4 abaixo, os marcadores de *frames* são utilizados para organizar a sequência de um argumento e facilitar o processo de compreensão do conteúdo pelo leitor.

> **EXEMPLO 4**: Aqui se percebem duas discussões importantes levantadas pelo autor ao longo de seu texto: *a primeira*, que cabe ao Estado a interferência no mercado dos livros didáticos, tanto para forçar um preço menor para as obras como para garantir sua qualidade; *a segunda*, que cabe ao professor um papel primordial em relação a essas obras, já que eles devem ser não

> somente os seus autores, como também seus consumidores. (Artigo de História)

- •**Marcadores endofóricos**: são expressões que se referem a outras partes dos textos e auxiliam o leitor a recuperar informações e reforçar significados pretendidos pelo escritor. Estes marcadores são os menos utilizados pelas duas áreas aqui estudadas, reflexo do padrão comum nas ciências humanas e sociais em oposição ao padrão das ciências exatas, pois nestas a escrita se configura por um misto muito maior de tabelas, diagramas, gráficos, uma linguagem semiótica híbrida que combina elementos verbais, matemáticos e visuais (HYLAND, 2005, p. 157).

> **EXEMPLO 5**: Jacob, o paciente, mostra-se hesitante ao abordar a sua preocupação, o que se revela por meio de falas alongadas (*linhas* 149-150), interrupções (*linha 159*) e repetições. Essas características mostram sua orientação para um assunto problemático ou delicado, talvez denunciando uma crise das concepções sociais normativas sobre masculinidade. O paciente traz justificativas com elevada carga morfológica (*como nas linhas 155-158 e 167-169*), pois está na posição de ter de esclarecer sua preocupação. (Artigo de Linguística)

- •**Marcadores evidenciais**: este é um dos recursos metadiscursivos com maior frequência nas produções acadêmicas das duas áreas, com maior destaque em Linguística, o qual representa metade dos recursos interativos (50,03%). Este recurso é muito utilizado devido à importância e "obrigatoriedade" na escrita acadêmica de ressaltar trabalhos, pesquisas e pontos de vistas de outros escritores. O tipo de marcador evidencial mais encontrado obviamente foi a citação. Assim, vejamos como Hyland (2008, p. 552) explana o uso extensivo de citações em trabalhos acadêmicos:

> a inclusão de referências de outros autores no trabalho é obviamente central para a persuasão acadêmica. Isto é por que não só ajuda estabelecer um quadro persuasivo para a aceitação dos argumentos mostrando como um texto depende de trabalhos anteriores na disciplina, mas também porque revela a credibilidade e *status* como um integrante da academia. Isto ajuda o escritor a se enquadrar em uma comunidade particular e confirma que este é alguém ciente e conhecedor dos tópicos, abordagens e problemas que atualmente interessam e informam no seu campo de atuação.

Dessa maneira, o uso de tais recursos nos artigos científicos gera uma gama de efeitos aos leitores, pois lhes permite conhecer outras fontes com informações adicionais ou mais especializadas, outros trabalhos do mesmo ramo e outros pontos de vista.

> **EXEMPLO 6:** Embora alguns (*KENSTOWICZ, 1994*) caracterizem a Fonologia CV Radical como uma teoria concorrente à Geometria de Traços, também a proposta de *Hulst* (1995), na linha da Fonologia da Dependência, de *Anderson e Jones* (1974) e *Anderson e Ewen* (1987), supõe uma estrutura hierárquica interna aos segmentos. (Artigo de Linguística)

• **Marcadores explicativos**: em relação a estes marcadores, é possível perceber que os autores das duas disciplinas, estão igualmente preocupados em prover informações adicionais ao leitor para garantir que ele apreenda determinado conteúdo. Nas duas disciplinas esses marcadores representam 1/5 dos marcadores interativos totais. Para utilizar estes marcadores os autores têm em mente quais os conhecimentos compartilhados entre o escritor e a audiência, e também quais são as expectativas e limitações desta audiência. Utilizando esses recursos o autor tenta eliminar possíveis conflitos de interpretação, afastar certas ambiguidades. Ou seja, estes marcadores tem a função de explicar, exemplificar, especificar o que já foi dito, para que a informação fique acessível ao leitor e seja interpretada pela maneira que o autor deseja.

> **EXEMPLO 7:** Ao construir um discurso pelo qual está apenas retomando e reordenando o que já existe, *ou seja*, identificando e incorporando práticas de gestão escolar e de sala de aula, as orientações para a área de História estabelecidas pelos PCNs e pela LDB de 1996, extraindo as competências e habilidades da matriz do Enem. (Artigo de História)

Vamos agora observar quais os padrões das disciplinas, no que tange aos recursos interacionais.

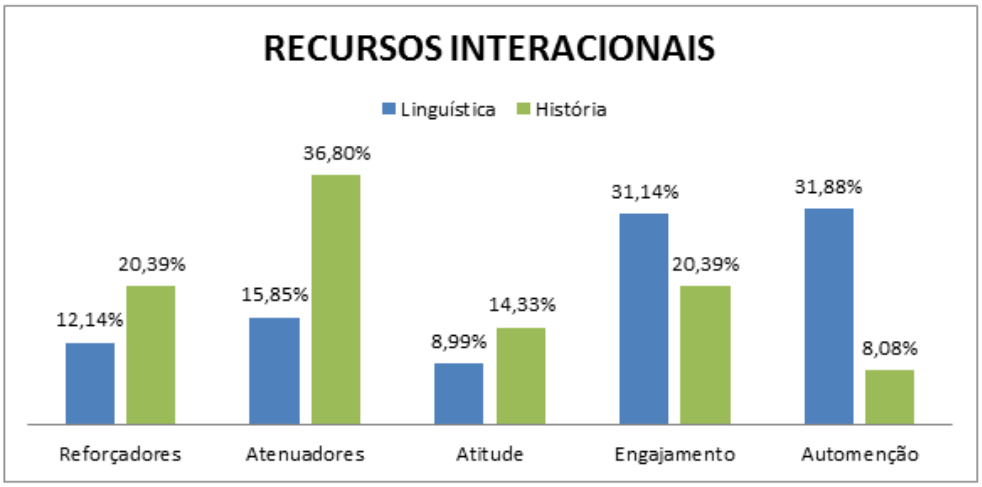


Gráfico 3 - Frequência dos marcadores interacionais por área disciplinar

• **Marcadores reforçadores e marcadores atenuadores**: Com estes recursos, os escritores podem demonstrar suas opiniões diante daqueles conteúdos que eles escolhem passar, podendo expressar cautela ou convicção. Ao usar os atenuadores, o escritor além de ser prudente passa uma visão de respeito aos outros tantos trabalhos acadêmicos, pois abre espaço para mais opiniões e visões alternativas. Ou seja, aqui se considera ciência não como uma verdade absoluta, e o escritor-pesquisador como único detentor da verdade, mas sim ciência como um espaço aberto e de dialogo com múltiplas verdades e visões sobre os mesmos fatos. Por outro lado, os marcadores reforçadores expressam uma maior imagem de autoridade e convicção sobre o que se afirma, quando o pesquisador não quer deixar dúvidas sobre o que ele pensa diante daquele conteúdo.

Pelos resultados da análise, vemos que os pesquisadores de História não hesitam ao utilizarem dos marcadores atenuadores e reforçadores, nesta disciplina esses marcadores constituem mais de 50% dos marcadores totais.

> **EXEMPLO 8:** Da mesma forma, embora fossem poucos se comparados às cavalarias em outras partes da África, a principal função das tropas a cavalo *demonstra claramente* seu caráter complementar. (Reforçador – Artigo de História)
> **EXEMPLO 9:** Cerca de metade deste contingente lutou na batalha de Mbwila contra o rei do Kongo, e *parece ter* cumprido papel vital na vitória portuguesa. (Atenuador – Artigo de História)
> **EXEMPLO 10:** Apresentamos nosso recorte na questão da identidade, no qual tratamos das comunidades imaginadas (imagined communities) de professores e alunos de línguas, as quais se apresentaram de modo *muito evidente* nos resultados desta pesquisa. (Reforçador – Artigo de Linguística)

> **EXEMPLO 11:** Isso *pode nos indicar* que, se esses clíticos passaram por alguma mudança no PB, essa mudança não impediu sua ocorrência, pelo menos em alguns dialetos, como o dialeto aqui analisado. (Atenuador – Artigo de Linguística).

• **Marcadores de atitude**: além de indicar reações do autor em relação ao que ele mesmo apresenta, esses marcadores também contribuem para envolver o leitor, pois geralmente levam-no a pensar e opinar da mesma maneira que o escritor, visto que foi este que vivenciou tal fato, realizou tal pesquisa. Pelos dados, podemos inferir que os escritores de História são mais avaliativos diante do conteúdo que proferem.

> **EXEMPLO 12:** *Interessante observar* que a exposição do corpo feminino como ornamento vê-se suavizada quando se trata do espaço público e aberto da cidade. (Artigo de História)
> **EXEMPLO 13:** A variança dos dados de z-suavizado, ao se comparar prosa e poesia na fala neutra e na fala emotiva, apresenta o resultado *mais relevante* para o presente trabalho. (Artigo de Linguística)

• **Marcadores de engajamento**: com estes marcadores, o escritor traz o leitor ao discurso proferido, envolvendo-o com os estudos feitos e tratando-o como um companheiro de pesquisa. Este marcador contribui efetivamente para relacionamento escritor-audiência. Assim, pelos dados vimos que os pesquisadores de Linguística e História não hesitam ao convidarem os seus leitores para participação nos seus estudos.

> **EXEMPLO 14:** A conta viria pouco tempo depois, *como sabemos*, embora fosse impossível prever, àquela altura, os desdobramentos das ambições do Prior do Crato. (Artigo de História)
> **EXEMPLO 15:** Para começar a pensar sobre isso, *convido o leitor* a refletir comigo a respeito de como linguagem, tecnologia e sociedade têm aparecido entrelaçados nas práticas de leitura e escrita, e como essas práticas têm sido usadas para legitimar visões de inclusão no período que vai desde a gênese do Estado-nação (modernidade ilustrada, capitalismo industrial) até o ápice da globalização (modernidade tardia, capitalismo em rede). (Artigo de Linguística)

- • **Marcadores de automenção**: estes marcadores permitem que o próprio autor se revele durante seu texto, criando e/ou reforçando sua identidade, sua imagem como autoridade acadêmica, sua credibilidade. Extingue a visão de ciência como apenas um ambiente de objetividade e neutralidade. Desta maneira, com o uso destes marcadores, o autor faz questão de se mostrar presente. Vejamos que diz Hyland (2001, p. 210):

> Os autores não podem ter medo de projetar uma impressão particular, deles mesmos, e como eles se posicionam diante dos seus argumentos, da sua disciplina, dos seus leitores, e isto pode ter um importante impacto nos resultados dos propósitos dos seus discursos.

Observamos então que na comunidade disciplinar Linguística estes marcadores são os mais utilizados, revelando assim que os autores dessa área não hesitam ao referirem a si próprios no texto, enquanto que em História este é o marcador menos utilizado. Isto revela que provavelmente os autores de História ainda prezam pela tradição de tentarem se manter objetivos no discurso acadêmico.

> **EXEMPLO 16:** Uma outra questão que atraiu *nossa* atenção ao longo da análise das crenças de Bete sobre a cultura irlandesa foi a maneira que externou sua identificação. De acordo com *nossa* interpretação, notamos que suas afirmações a respeito dessa identificação eram feitas, na maioria das vezes, em oposição ao povo norte-americano. (Artigo de Linguística).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou verificarmos como o metadiscurso constitui-se de elementos cruciais no processo de escrita acadêmica, pois permite a um autor interagir com sua audiência. Vimos também que cada comunidade disciplinar tem suas maneiras particulares padronizadas de comunicar com os ouvintes. Neste estudo, analisei e comparei os padrões de metadiscurso das disciplinas de Linguística e História.

Pudemos perceber que em relação aos recursos interativos, os autores das duas áreas disciplinares revelam a necessidade de destacar outras fontes (“marcadores evidenciais”) e fornecer explanações e especificações tornando seus textos mais acessíveis (“marcadores de explicação”). No entanto, as áreas divergem em relação aos usos dos marcadores transicionais, pois os escritores de Linguística revelam maior cautela no uso, enquanto pesquisadores de História mostram um uso avantajado deste recurso, parecendo-se assim um pouco mais preocupados em manter a organização dos argumentos apresentados. Em relação aos marcadores interacionais, vemos que os pesquisadores de História estão mais preocupados em atenuar ou reforçar a mensagem que eles transmitem, enquanto que os pesquisadores de Linguística destacam-se no uso dos marcadores de automenção e engajamento.

Por fim, podemos notar que ambas as disciplinas utilizam-se vastamente dos recursos metadiscursivos nas suas produções acadêmicas, o que prova o quão o metadiscurso é uma

importante fonte de recursos linguísticos para o estabelecimento da interação no texto escrito. Deste modo, concordo com Hyland (2005, p. 66) quando enuncia que "todo texto acadêmico bem sucedido baseia-se no metadiscurso para demonstrar a consciência do escritor diante dos leitores e de suas consequências".

REFERÊNCIAS

HYLAND. Ken. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*. Elsevier, v. 20, p. 207-226, 2001.

_____. *Metadiscourse*: Exploring Interaction in Writing. London, New York: Continuum, 2005.

_____. Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 41, n. 4, p. 543-562, 2008.

_____; TSE, Polly. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004.

PAULA, Sonia Maria Lopes de. *O metadiscurso em introduções de artigos científicos*: uma perspectiva sistêmico-funcional. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 2009.

O JOGO DE/COM PALAVRAS: UMA OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Laila Maria Hamdan Alvim (Centro Universitário Newton Paiva)

INTRODUÇÃO

A língua, como sistema de linguagem, compreende a organização dos sons específicos com os quais se constroem as formas linguísticas, distinguindo-se, em cada sociedade humana, por estruturas diferentes. Registre-se que cada uma se presta a instrumentais de comunicação para o fim a que foi requisitada. Por isso, ludismo, expressividade, compromisso com o ato comunicativo e com a língua são expressões inerentes à boa comunicação, constituindo-se como elementos que fazem dos usuários do sistema linguístico artífices da palavra, que instrumentaliza criações em perfeita inter-relação de elementos linguísticos, podendo, até mesmo, quebrar barreiras formais. Comprova-se com isso que expressividade, potencialidade e plenitude expressiva não se escondem em construções elaboradas e herméticas, mas se realizam por todos e para todos. Além disso, é possível potencializar a eficácia do ato comunicativo a partir de escolhas primorosas fornecidas pelo sistema linguístico português.

Nesse espaço, o presente estudo se constrói, buscando encontrar elementos linguísticos que consubstanciam o constante e envolvente jogo de palavras e com palavras, ou seja, estas são, a um só tempo, instrumentos para o jogo e companhias no ato de jogar; servem como peças que possibilitam o ludismo e seu passaporte, levando usuários à participação e à cumplicidade. Há solicitação, há convite, para participação em jogo que é, a um só tempo, simples na transmissão de mensagens e complexo em consubstanciar-se na variedade de fatores inerentes ao circuito comunicativo.

Observando-se essa realidade em produções textuais de todos os usuários do sistema linguístico português (ou de qualquer outra língua, uma vez que língua é potência), considera-se a alta produtividade de acordo com os recursos linguístico-semântico-expressivos, advindos da arte com a estética, do poder de envolvimento e da abrangência inerentes a ela. Os usuários resgatam a sensibilidade linguística oriunda da escolha vocabular, do material gramatical disponível, da ordem das palavras nas frases e da sua

musicalidade consolidando o valor plural dos textos na percepção de mundo e na sua tradução por meio da língua portuguesa. Assim, o poder de sedução do texto se instala no momento em que o leitor interage com seus elementos constituintes, considerando também relevantes a função do destinatário e a construção da mensagem objetivando sua descodificação.

O trabalho com as palavras torna-as atraentes e não mais objetos de prisão do pensamento, ao contrário, são peças de um jogo instigante, passível de participação de todos em suas várias faces: sintática, morfológica, semântica, fonética e mesmo na combinação delas. Os efeitos alcançados repercutem em emoções e desfavorecem a objetividade e o mecanicismo, distanciando-se das veleidades individuais. A linguagem é produzida de modo integral, observando-se o sistema em sua estrutura. As variações ocorrem segundo a elaboração da mensagem, dos conteúdos afetivos na construção linguística, em que o sentido sobeja-se no manejo da língua e é resultado de fatos complexos e variáveis, porém acessíveis para quem se dispõe a trabalhá-los e a desvendá-los, propiciando literariedade e exuberância ao texto.

O cotidiano linguístico pode caminhar junto aos recursos elaborados, o coloquial ao padrão culto; os limites impostos pelo tradicional e erudito, quando facções castradoras e guardiãs de valores artísticos rígidos e ultrapassados, podem ser rompidos, com um trabalho eficiente que, centrado na função essencial da linguagem, é capaz de superar. Ao fato linguístico preso à objetividade e exclusivamente racional, podem-se acrescentar matizes e qualitativos situacionais para se chegar ao leitor, mesclando língua, poeticidade, impressões subjetivas e aspectos emocionais. Comprovadamente, há integração entre os vários planos do sistema linguístico.

Não desvalorizando ou hierarquizando qualquer variante ou aspecto linguístico, sabendo-se usar todo o potencial expressivo de cada uma das variedades dialetais, regionais ou culturais, percebe-se que a qualidade não está presa a uma única vertente literária, ou a uma só modalidade de língua. Existe uma relação intrínseca entre a mensagem e a linguagem que a elabora, em harmonia, misturando-se os recursos de que o sistema dispõe. “[...] o conteúdo/significado tem como expressão/significante, a linguagem. Ela é a forma que o autor utiliza para tornar pública, entendida e apreciada (ou não) sua história.” (PEREIRA, 1999, p. 142).

É instigante, portanto, para qualquer especialista a observação de trabalho na manipulação da língua portuguesa, principalmente, em relação a textos em que há um requinte e cuidado com as palavras. Como se consegue tal propósito? A busca de respostas foi o mote principal deste estudo.

O que é lido ou escrito depende, além dos observadores, dos objetos referentes, aqueles assumindo o papel de coautores, de participantes da criação, do ludismo e do prazer. No processo de construção textual, a palavra é trabalhada com muita seriedade, sendo relevantes todas as regras e os respectivos desvios para se chegar à expressão. Há conjugação de elementos, encaixando fenômenos aparentemente diversos em autêntico mosaico. Tal fato serve ao crescimento do leitor, levado à constante reflexão acerca de posicionamentos em relação à vida e ao mundo real ao qual se insere. Assim, a função social da linguagem é instaurada em suas possibilidades e amplitude semântica. Com maturidade, temas hodiernos, como a problemática da existência humana podem ser trabalhados sem cunho moralista ou enfadonho, o exercício criativo enobrece o sistema linguístico do qual se dispõe para elaboração de textos, uma vez que se pode elevá-lo no momento que destaca a pluralidade de valores em sustentação ao conteúdo transmitido.

Dessa forma, a língua, poderoso instrumento cultural, é respeitada, não usada como objetivo em si mesma, mas como passaporte para a interferência em todos os aspectos da vida do homem. A maestria no trabalho com as palavras revela sensibilidade e intuição para as elaborações no aproveitamento de recursos que o sistema oferece. Além disso, a transparência está aliada à desmistificação de que apenas o modelo culto é relevante para a arte com as palavras. O aprimoramento na lida com elas dá aos textos plenitude em inovações na linguagem, revelando um mosaico instigante no que se refere às potencialidades.

As palavras são instrumentos explorados e, pela pluralidade dos valores dados a elas, são possíveis enfoques plenos nos mais distintos fatos expressivos, uma vez que nenhum aspecto é observado isoladamente ou como mais intenso que outro. São, ao contrário, relevantes ao conjunto, mostrando o constante dinamismo presente na comunicação humana, principalmente em relação à língua. Assim, no processo de análise, contemplaram-se ciências imbricadas no estabelecimento do ludismo verbal – a estilística, a semântica, a sintaxe, a fonologia e a lexicologia. Por isso, foram observadas considerando-se suas

possibilidades textuais. Seguem-se assim as reflexões empreendidas sobre potencialidades das faces do sistema linguístico.

1. A ESTILÍSTICA

Estilística é a disciplina que estuda a expressividade da palavra, isto é, a capacidade de sugestionar transmitida por recursos fônicos, morfológicos, associações significativas e construções sintáticas. Desse modo, relaciona-se sobremaneira com a intenção do estudo, uma vez que os fenômenos linguísticos interessam como interferentes de modo inusitado na elaboração da mensagem, distanciando-se da denotação imanente à comunicação objetiva.

O estudo estilístico, referindo-se ao trabalho com a linguagem, abarca diferentes acepções, como a preocupação na análise de cada obra sendo fonte de características particulares que ultrapassariam os limites do tempo e dos textos possibilitando a identificação do autor. Assim, o estilo não se distancia da noção mais abrangente que tipifica a maneira de se expressar linguisticamente, individualizando cada um a partir da linguagem decorrente do impulso emotivo e intencional de sugestibilidade visando a manifestar ou transmitir sentimentos. O afastamento constante da normalidade, com traços gramaticais excepcionais, mas que não objetiva a expressividade é indiferente ao estudo estilístico, caracterizando variação linguística e não especialidade emotiva. A determinação do limite entre o fato estilístico e a normalidade da variante regional, social ou cultural é, muitas vezes, difícil, tornando imprecisos os estudos acerca do tema.

Na definição de estilo, sustenta-se o foco de observação da estilística, acrescentando que

> [...] dos teóricos da Estilística, alguns só consideram o estilo na língua literária, outros o consideram nos diversos usos da língua; alguns relacionam o estilo ao autor, outros à obra, outros ainda ao leitor, que reage ao texto literário; alguns se concentram na forma da obra ou do enunciado, outros, na totalidade forma-pensamento. (MARTINS, 1989, p. 2)

Porém, a preocupação deste trabalho não se centra na busca de definição de estilo, mas em analisar os elementos do sistema linguístico, operacionalizados, objetivando o ludismo verbal, segundo aspectos afetivos proporcionados pelo conjunto formal disponível, “a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo [...]” (MARTINS, 1989, p. 3). As possibilidades expressivas da língua portuguesa ultrapassam a função puramente denotativa da linguagem e desvencilham-se de propósito normativo. Vejam-se as palavras de Monteiro (1991, p. 8):

> O enfoque estilístico não se detém, pois, no simples inventário das possibilidades de escolha ou na sistematização de fórmulas para se atingir o plano da expressividade. É também a compreensão de que a linguagem pode ser recriada em cada enunciado, sem que isto lhe represente uma mutilação, mas, ao contrário, seja um fator de sua expansão e enriquecimento.

Porém, a complexidade da linguagem humana traz dificuldade a qualquer análise que vise à delimitação de fronteiras nítidas acerca do que é ou não fenômeno expressivo, que amplia o sistema como manifestação primordial do pensamento humano. “Dir-se-ia um desses blocos de cristal irregular e multiplamente facetados, cujos efeitos prismáticos dependem do ângulo de observação escolhido.” (CÂMARA JR., 1988, p. 3)

Paralelamente à comunicação objetiva nos enunciados linguísticos, elaboram-se, frequentemente, intencionalidades e desejos de interferências no destinatário, levando matiz qualitativo àquela. O fato, especificamente abordado, interessa na função subliminar, perpassando a materialidade que exclui os sentimentos pessoais. Ao contrário, é esse que traz o interesse como princípio fundamental da análise, interpretando-o em todos os compartimentos da língua, assegurando-lhe a eficácia resultante de dados complexos e variáveis.

2. A SEMÂNTICA

Semântica é o estudo do significado. Aquele que focaliza a significação concentrada no radical e nos demais constituintes morfemáticos possibilita resultados parciais e insuficientes, uma vez que existem inúmeros empecilhos na ambientação textual e extratextual interferentes em análises semânticas. Contraditoriamente, os próprios empecilhos são sustentáculos da ciência e a tornam um dos domínios mais fascinantes da linguagem.

Os estudos acerca do significado não se fixam exclusivamente no observável das formas linguísticas e seus constituintes, residindo também nos mecanismos imanentes particulares que cada língua possui de correlacionar os processos gramaticais ou construção do sentido. Assim, a Semântica tornou-se componente das análises linguísticas, porém tendo que superar o seu principal desafio – o estabelecimento do ponto de observação.

As dificuldades na investigação científica residem, principalmente, na “amplitude e complexidade inerentes aos fenômenos relativos ao significado e decorrem do tipo de

tratamento que a semântica tem recebido nos estudos linguísticos." (MARQUES, 1999, p. 7). O aparato teórico da Semântica distancia-se demasiadamente da descrição dos fatos observados na prática do estudo sobre as possibilidades significativas na língua e em seus elementos, fragmentando e tornando as questões de sentido insuficientes à objetividade e à coerência relativas ao científico. Ainda segundo Marques (1999, p. 10),

> Diante desses dados, temos de admitir que à simplicidade da observação de que as línguas são mecanismos de veiculação de informações, porque as formas linguísticas são sinais sonoros portadores de sentido, não corresponde igual simplicidade na determinação do que seja esse sentido ou do modo de estudá-lo, em termos objetivos e coerentes.

A partir da constatação da impossibilidade de se delimitar o objeto de estudo, ciência em questão, a um só tempo, comprova que linguagem é significação e demonstra a insensatez em se querer exatidão unívoca do fenômeno das possibilidades de sentidos. Isso porque a evolução dos significados traz consigo traços que provocam e exploram os próprios desvios – a linguagem figurada, a hipersemantização, as metáforas, as metonímias e os mais variados processos que condicionam a significação como fato momentâneo em cada fenômeno linguístico. Dessa maneira, o rigor científico sujeito a comprovação e repetição prática, muitas vezes, não se torna real no que tange à observação semântica, concentrando-se em nível teórico e abstrato distante de análises às quais se submeteram outras faces do sistema linguístico como a fonologia, a morfologia e a sintaxe. A Semântica, como ciência do significado, tem variados problemas e os modos de tratá-los também não apresentam uniformidade, gerando por isso mais instabilidade e fluidez nas observações significativas.

Porém, a complexidade inerente à questão neutraliza-se por meio da observação dos fenômenos significativos na prática pela qual as palavras passam a existir. Quando abandonam o estado de dicionário e assumem conotações, mudam de significado por princípios naturais ou por interferência criativa do autor, ampliando ou reduzindo o seu campo semântico. Assim, a significação perpassa todos os fatos da língua, caracterizando principalmente os aspectos afetivos por meio da elaboração estética de um enunciado. Por essa razão, a linguagem é

> [...] entendida como atividade humana de falar, apresenta cinco dimensões universais: criatividade (ou enérgeia), materialidade, semanticidade, alteridade e historicidade.

> [...] Semanticidade, porque a cada forma corresponde um conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa, tudo é semântico. (BECHARA, 1999, p. 29)

Desse modo, apesar das incongruências inerentes ao significado, não é verdadeiro qualquer estudo linguístico que exclua uma abordagem semântica e suas imbricações mais específicas, pois se trata de elemento básico a qualquer língua. Muitos fenômenos semânticos podem ser estudados com objetividade integrando o problema às demais faces do sistema linguístico que, como elas, é imanente a este, visto que

> [...] a linguagem é uma força de tal modo central na vida humana, e o significado um fator de tal modo central na linguagem, que as ramificações da semântica são virtualmente ilimitadas. É esta universalidade que dá ao estudo do significado o seu extraordinário valor educativo. (ULLMANN, 1987, p. 549)

A linguagem em sua função representativa nomeia os seres, as ações, os sentimentos, as ideias, as emoções, porém não existe correspondência inequívoca entre a representação linguística e a realidade nomeada, fato mais agravado pela fluidez inerente à linguagem, criação do homem e, portanto, em constante dinamismo como ele. A idealização de correspondência unívoca objeto/nome não é concretizada, principalmente, pela relevância do elemento que transita, frouxo, entre os mundos real e linguístico, o significado.

O estado de incerteza quanto ao valor significativo reporta-se ao sentido, que é, "pois, a realidade que aparece na prática da linguagem, como fato complexo e variável." (MARTINS, 1989, p. 78). O significado preserva a constância e comunicabilidade, impedindo o emprego arbitrário das palavras, que trazem um núcleo convencionado, assegurando uma estabilidade relativa necessária para a compreensão mútua na língua. Ainda para Martins (1989, p. 78), "Os diferentes significados móveis e cambiantes, os significados figurados, por exemplo, se desenvolvem a partir do significado central e fundamental, que é estável e cimenta por isso os outros significados secundários da palavra."

3. REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Os seres reais representados pelos elementos do sistema linguístico são as bases de todo o processo comunicativo, principalmente quando a intenção maior é a representação de universos abstratos que procuram retratar sentimentos, ideias, sensações de uma realidade subjetiva e sujeita a variadas interpretações. A não correspondência objeto/nome

possibilita, incoerentemente, a maior evocação das impressões mais distantes da objetividade, muitas vezes, redutora do processo criativo imanente ao homem. Assim, a distância entre o universo linguístico e a realidade concreta é causadora de efeitos que provocam o espírito e a imaginação, despertando sensações e mostrando o poder de um sobre o outro. Não raro, o nome é mais relevante, expressivo e suficiente do que o próprio objeto nomeado, a abstração mais eficaz e atuante na comunicação do que o real Considerem-se as palavras de Bréal (1992, p. 123),

> [...] não há dúvida de que a linguagem designa as coisas de modo incompleto e inexato. Incompleto, porque não se esgotou tudo o que se pode dizer do sol quando se disse que ele é brilhante, ou do cavalo quando se disse que ele corre. Inexato, porque não se pode dizer do sol que ele brilha quando se escondeu, ou do cavalo que ele corre quando está em repouso, ou quando está ferido ou morto.

A linguagem informal também se utiliza da metáfora, uma vez que a distância entre as imagens criadas cotidianamente e as mais elaboradas, retratos da poeticidade de um texto, reduzem-se devido ao emprego exagerado no primeiro processo metafórico em confronto com o emprego restrito no segundo. O questionamento parte do pressuposto de que seria esperado que as palavras refletissem os seus significados pelos significantes e que os possíveis sentidos se aproximassem em seus campos semânticos. Assim, o problema reside na determinação do sistema linguístico como de caráter eminentemente natural, existindo correspondência intrínseca entre som e sentido; ou a linguagem resulta de tradicionalismo e convenção no estabelecimento do significado, oriundo de uma espécie de retrato exato do significado ou opacas, quando são capazes, a partir da massa sonora, de depreender o seu conteúdo semântico.

A reflexão do autor traz para o texto questionamentos pertinentes a áreas do conhecimento muito restritas, mas que não estão distantes do universo do leitor. “[...] todos os idiomas contêm certas palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e transparentes.” (ULMANN, 1987, p. 169). Acontece, muitas vezes, incompatibilidade entre representante e representado, havendo confusão e, até mesmo, homonímia entre as formas, ora transparentes, ora opacas em conjunção a verdadeiras onomatopeias que flutuam devido à motivação linguística. “[...] os campos semânticos são constituídos por palavras que pertencem ao mesmo universo de significação, enquanto os campos lexicais são palavras

que constituem um grupo de derivação ou palavras cognatas em consequência de uma raiz comum." (VALENTE, 1999, p. 57).

As possibilidades semânticas são usadas como instrumentos para a construção textual, pois, seguindo essa primeira abordagem acerca do convencionalismo linguístico, é possível chegar-se, mesmo que por via indireta, ao transparente na língua, uma forma motivada. "A motivação pode residir quer nos próprios sons, quer na estrutura morfológica da palavra, quer no seu fundo semântico." (ULLMANN, 1987, p. 171).

Assim, o sentido pode afastar-se dos originários, porém não de modo tão marcante que impossibilite a remissão aos constituintes para a leitura significativa da nova forma, mas é suficiente para a construção do conteúdo semântico introduzindo, nos antigos elementos, valores evocatórios na significação dos vocábulos.

Na língua, existe um processo combinatório em que entram em sintonia a realidade linguística e a extralinguística, porque "as palavras têm uma estrutura dualista, simplesmente porque são signos." (ULLMANN, 1987, p. 129). Há, na linguagem, a representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior, estabelecendo-se desse modo a significação integral dos elementos. "A forma linguística é uma relação entre a sua significação ou SIGNIFICADO, e o corpo fonológico que dá a significação, ou SIGNIFICANTE." (CÂMARA JR. 1981, p. 21).

Assim, os significados surgem devido ao processo representativo, acontecendo, frequentemente, a não correspondência ideal entre representado (objeto real) e representante (símbolo linguístico). A capacidade da palavra em funcionar para manifestação psíquica dependendo de impressões emocionais distancia-se da neutralidade, propiciando mudanças de natureza semântica, provocadoras da instabilidade no conjunto representante/representado. "A significação linguística é em princípio fluida e pressupõe a polissemia; ela só se precisa a rigor dentro de um contexto linguístico." (CÂMARA JR. 1981, p. 218).

4. A PALAVRA

Existem muitas definições que procuram determinar com exatidão o termo palavra. Pelas diferentes funções que desempenham no discurso, tornam-se umas mais importantes do que outras, dependendo do enunciado. Assim, encontram-se subordinadas à hierarquização em escala de valores expressivos, responsabilizando-se pelo sentido da frase

ou pelo processo de estabelecimento da relação entre as ideias. As responsáveis pela transmissão de conteúdos semânticos são consideradas, muitas vezes, mais relevantes ao enunciado do que os elementos conectores ou determinadores delas.

Além da distinção que abarca os aspectos funcional e semântico, a definição também pode sustentar-se por limites fonológicos ou gráficos ou morfológicos, estabelecendo-se neles a diferença entre palavra e vocábulo. Formalmente, considera-se palavra a unidade portadora de radical, possuindo por isso referente extralinguístico e constituindo-se uma forma livre ou lexema. Fonologicamente, essa realidade pode mudar, uma vez que o conceito de forma livre ou presa baseia-se na realidade sonora. Para Câmara Jr. (1981, p. 186), "Há teoristas que não restringem o termo palavra aos vocábulos de semantema, nominal ou verbal, mas o empregam em vez de vocábulo, em geral reservando este último termo à forma livre ou dependente encarada apenas na fonação, como significante."

Em momentos oportunos, podem ser desvinculados os aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos de se observar o ludismo verbal. Os elementos podem unir-se fonologicamente criando novas formas, com outros significados. As palavras constituem grupos de força, ou seja, um conjunto de formas em sonoridades subordinadas a único acento tônico, funcionando como elementos únicos e coesos, portadores de significado e de sentido.

5. A ESCOLHA LEXICAL

No processo de escolha lexical, está imanente a seleção de palavras e operações de organização em variados empregos, provocando valores e recursos expressivos subsequentes. "[...] de uma pluralidade de meios de expressão alguém consegue de repente encontrar a frase ou a palavra que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações." (MONTEIRO, 1991, p. 48). Os elementos selecionados e suas combinações fazem parte de um jogo em que, a partir de um número finito de regras, é possível a criação de muitos enunciados, acarretando efeitos e acumulando evocações. "Qualquer que seja a coisa que pretendemos dizer, há apenas uma palavra para exprimi-la." (CRESSOT, 1980, p. 56).

A escolha pressupõe conotações especiais porque as palavras trazem em si e nas relações que estabelecem na frase possibilidades semânticas anteriormente não

experimentadas. Ao mesmo tempo em que determinam o sentido do enunciado, são influenciadas, devido à ambientação textual construída pelo autor, provocando efeitos e impregnando a obra de literariedade. A noção que se transmite com determinada palavra pode ter com ela relação de sucesso ou fracasso. Ainda citando Cressot (1980, p. 57), "Apesar das revoluções literárias, as palavras não podem, a menos que acidentalmente, ou em utilizações burlescas, livrar-se da lei que as rege: a adaptação, nos planos social e estético, às circunstâncias e ao tom geral."

A escolha lexical chega particularmente ao texto provocando valores sugestivos e, consequentemente, muitas vezes, imprecisos ou imprevistos que levam à intensidade de emoções. A partir do processo seletivo, existe um acúmulo de noções que podem ser nomeadoras de ideias que subjazem a ele, o que dá ao texto qualidade única, transformando-o em um complexo semântico distante da rotina linguística disponibilizada pelo sistema. As palavras escolhidas trazem tons cambiantes conforme a amplitude de sua significação emprestada ao texto, reproduzindo conteúdo comum ou metafórico e retratando impressões além do cotidiano informativo. "A língua utente é rica quando lhe permite dizer tudo o que tem a dizer, com o máximo de plenitude." (CRESSOT, 1980, p. 82). A resolução do problema expressivo está presa à utilização do léxico disponível, marcando a preferência do autor que se liberta de coações impostas pela previsibilidade, deixando lacunas a serem preenchidas pelo leitor.

O manejo de palavras e sua adequação à expressão do pensamento e das emoções de maneira fiel possibilitam maior assimilação da mensagem, provocando a constatação de que há intrínseco relacionamento entre o sucesso da comunicação e a escolha vocabular, revestindo de sentimentos as camadas linguísticas que os valorizam. "As próprias impressões colhidas em contato com o mundo físico através da experiência sensível são tanto mais vivas quanto mais capazes de serem traduzidas em palavras." (GARCIA, 1997, p. 155)

Na polissemia e polivalência das palavras sustenta a semântica do enunciado, apesar de ser o próprio contexto que lhes fixa, mesmo que momentaneamente, um valor singular liberto de todas as representações passadas, valorizando o seu emprego e atuação. Apesar de imanente a elas, o núcleo significativo estável, o empréstimo ao contexto torna mais pitorescas as ideias trabalhadas em conotações diferentes. São escolhidas livremente,

desconsiderando-se as estruturas fixadas pelo sistema linguístico, podendo uma infinidade de vocábulos ocupar o mesmo lugar. Com a determinação de cada espaço pelo autor, obtém-se a diferenciação necessária para tornar o trabalho mais ou menos eficaz no que se refere à valorização da mensagem como expressão de ideias e sentimentos, distantes, portanto, dos usos esperados que se limitam à transmissão quase mecânica de conteúdos objetivos e racionais.

A estrutura semântica dos enunciados está, dessa maneira, em relação constante com a precisão vocabular selecionada na obra. As opções são múltiplas, porém suas aplicações serão cuidadosas e propiciadoras da especialidade significativa ao texto, se não, existe a probabilidade de torná-lo vulgar e isento das lacunas semânticas que dão ao leitor o direito de sentir-se como elaborador de sentido. A sugestão do autor deve ser encarada como tal e não como determinação limitada e redutora do plano da imaginação. É nos campos deixados incompletos, nas ideias, sensações e sentimentos inferidos que se encontra a pluralidade. Ullmann (1987, p. 501) ratifica que "O campo é por definição aberto, e algumas das associações estão condenadas a ser subjetivas, embora as mais centrais sejam em larga escala as mesmas para a maioria dos locutores."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manuseio habilidoso do material disponível do sistema linguístico, interagindo com o leitor, numa brincadeira que não se esgota, deixando em suspenso inúmeras possibilidades de 'jogadas', não possibilita estabelecer o término deste estudo em que se buscou sempre o instrumental linguístico adequado para trabalhar as possibilidades lúdicas instauradas no sistema linguístico.

O jogo de palavras não se reduz à simples utilização da língua, de maneira cotidiana e trivial. Ao contrário, as formas do sistema linguístico prestam-se, além de designar, a exprimir, a incitar, a favorecer o surpreendente, a espantar e ofuscar pelo tratamento a que são submetidas, levando o leitor a caminhos multidirecionais. A percepção do jogo não se prende a exclusivamente um tipo de leitor; mesmo aquele leigo, em se tratando de especialidades linguísticas, é capaz de usufruir a dinâmica textual, apesar de não identificar a pluralidade de recursos imbricados. E é precisamente esse fato que dá à produção textual um resultado final instigante, mostrando-se literariamente ilimitada e fixando-se no inter-relacionamento das elaborações literárias a dificuldade de se separarem os recursos disponibilizados.

As imagens sensoriais estabelecem-se nos textos pela inegável destreza na manipulação das formas, filtradas do cotidiano e renovadas no literário. As regras construídas habilmente aguçam os fios da sensibilidade, engendrando histórias, mostrando sensações, vivificando emoções que se abrem à vista do leitor. O sistema linguístico direciona o olhar para o implícito, sem abandonar o explícito, revelando posicionamentos crítico sociais, sentimentos e valores, não se limitando à exclusividade de um segmento, nem de modalidade de língua, nem de especificidade de leitor. O plural e o eclético são constantes e levam os textos a todos, em múltiplos contatos.

O ludismo verbal, então, destaca-se como alternativa para os professores, por exemplo, ao literário já conhecido e repetido, pois provoca a (re)descoberta de potencialidades, possibilitando, nas leituras, o (re)conhecimento da língua como um conjunto de recursos para aguçar a sensibilidade. Desse modo, acontece uma análise informal e pouco ortodoxa que professa a palavra como instrumento de liberdade por meio do jogo verbal e do deleite. A relevância das palavras está na possibilidade de encantamento elaborado segundo a articulação entre elas, mostrando-se acima de tudo, suficientes para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. *Neologismo*. Criação lexical. São Paulo: Ática, 2007.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

CÂMARA JR., J. M. Considerações sobre o estilo. In: _____. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Dicionário de linguística e gramática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA. O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística*. São Paulo: Edusp, 2008.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *A estilística*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, M. T. A questão estilística. De problemas e de alternativas. In: PEREIRA, M. T. (Org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

PEREIRA, M. T. Língua portuguesa e sedução: o binômio possível nos textos de literatura infanto-juvenil. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. 31, 1999.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2009.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. Trad. Antônio Negrini. 8. ed. São Paulo: Summus, 1982.

ULLMANN, S. *Semântica*. Uma introdução à ciência do significado. Trad. J. A. Osório Mateus. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

VALENTE, A. *A linguagem nossa de cada dia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AS UNIDADES LEXICAIS E A CONSTITUIÇÃO IDEOLÓGICA DO DISCURSO

Patrícia Ribeiro Corado (IFF/Cabo Frio)

1. AS PALAVRAS E A IDEOLOGIA DOS DISCURSOS

O reconhecimento daquilo que somos exige, necessariamente, um olhar para os discursos que construímos e − talvez principalmente − para os discursos por meio dos quais nos construímos. Sujeito, a um só tempo, social, histórico e discursivo, o homem atua sobre o outro e sobre o mundo e se constitui também a partir da ação do outro e do mundo, formando uma relação de reciprocidade a que chamamos de interação.

Pelo vínculo que este trabalho mantém com o mundo das Letras, o foco aqui será a interação discursiva, materializada no universo da(s) linguagem(ns), entendendo-se o discurso não simplesmente como um espelho do pensamento, como supõem algumas análises, mas como algo paralelo ao pensamento, de modo que o discurso e o pensamento atuam mútua e paralelamente. Nesse sentido, um estudo voltado para as artimanhas do discurso não apenas revela o pensamento que se reveste de linguagem, mas, sobretudo, é capaz de fazer ver a constituição desse pensamento em razão da retroalimentação que há entre o mundo dos signos e o mundo dos homens.

Especificamente neste artigo, a análise será direcionada aos componentes lexicais do discurso. As palavras, neste caso, serão, entre as várias e plurais marcas que a(s) linguagem(ns) deixa(m) nos textos − objetos de discurso −, as pistas que nos serão dadas à análise. Assim, procuraremos, com este breve estudo, evidenciar como as escolhas e os arranjos lexicais podem ser reveladores da ideologia presente no e veiculada pelo discurso.

2. A QUESTÃO DO GÊNERO

Ainda que a questão do gênero pareça suficientemente discutida, de modo não raro surgem socialmente elementos que nos levam a crer que os modelos do masculino e do feminino pouca alteração sofreram apesar do indiscutível ganho de espaço por parte da mulher ao longo, especialmente, dos cem últimos anos de história.

Assim, recorremos aos estudos da Psicologia para entender os desenhos arquetípicos da mulher ocidental, que se delineiam a partir de duas imagens básicas: a da mãe,

representada tradicionalmente por figuras ligadas ao zelo, ao cuidado; e a figura da donzela, relacionada à beleza e ao poder encantatório sobre o sexo oposto. O que nos chamará a atenção aqui será, para além da permanência de modelos arquetípicos aparentemente incompatíveis com a mulher contemporânea, a verificação de que as imagens arquetípicas do feminino colocam a mulher não apenas vinculada necessariamente à figura masculina, mas também como coadjuvante do homem. Em outras palavras, a mulher, para a realização do seu arquétipo ideal, terá sempre o homem como seu foco.

A fim de ilustrar a afirmação, recorro a uma passagem de Rubem Alves, feita num texto de temática bastante diversa da que se traz aqui, em que o autor afirma que os processos econômicos do mundo contemporâneo são movidos por desejos, a saber: "... é a mulher mais bonita, o homem mais homem, o empresário mais bem sucedido...". Sem entrar nas discussões diretamente fomentadas pelo texto, verifica-se, pelas palavras do autor, que o homem predica a si mesmo, ao passo que a mulher carece de adjetivação que a faça interessante ao desejo masculino.

Muitas outras são as nossas construções cotidianas que reforçam a presença masculina como necessária à realização feminina. Não raramente, por exemplo, uma mulher amarga, mal-humorada é designada como "mal-amada", adjetivo que não tem seu emprego no masculino usualmente verificado. Decerto isso se deve não ao fato de não haver homens amargos ou mal-humorados, mas ao fato de não se associarem, no homem, essas características à falta do amor trazido pelo sexo oposto.

Flagra-se, nesses e em tantos outros exemplos, que, a despeito dos tantos discursos de igualdade entre os sexos, a condição feminina permanece atrelada aos mesmos modelos arquetípicos. Não se trata, evidentemente, de negar as diferenças entre os sexos, mas de fazer ver que os discursos são reveladores até das nossas inconsciências, que a percepção do feminino segue atrelada a valores que talvez sejam muito singulares frente ao caminho plural que vem sendo trilhado pela mulher em nossa história recente.

Este pequeno artigo buscará mostrar, por meio da análise de textos do universo da dita "informação", como a vinculação da mulher à imagem masculina e, consequentemente, à instituição casamento se mostra forte e corrobora para a construção e divulgação de clichês acerca do masculino e do feminino, na contramão da necessária ampliação da forma de ver o sujeito – homem ou mulher – do nosso tempo.

3. ANÁLISE



O interessante arranjo semiótico que compõe o texto, embora não seja o foco deste pequeno estudo, corrobora de modo decisivo para a constituição do tom sério, dramático e até melancólico que se associa à imagem da Mulher Descasada.

Contextualmente, a atriz Regina Duarte, que figura na capa em análise, interpretava Malu, mulher que vivia à época os conflitos do divórcio. O rosto sério, marcado pelo olhar desafiante – entendido por KRESS e VAN LEEUWEN (2006) como "contato", segundo o qual a imagem exige uma espécie de resposta do observador, construindo para ele uma espécie de posição interpretativa – associa-se ao fundo negro, compondo um plano não verbal que dialoga com a construção verbal que aqui se faz nosso foco: A MULHER DESCASADA.

Nessa construção, o item *mulher* é núcleo do sintagma e sua adjetivação advém da relação que mantém com a instituição casamento. Assim, *descasada* é o rótulo que a mulher assume, sua adjetivação tem fundo no *status* trazido pelo casamento. O adjetivo/particípio tem por base o verbo casar, ao qual se agrega o prefixo *des*-. HOUAISS (2011, p. 947) nos diz que esse prefixo é:

> ...de form. vern., extremamente prolífico, sobre o qual J. P. Machado comenta: "De indubitável origem latina, não se esclareceu ainda definitivamente de que palavra ou locução; há duas sugestões: *dis-*, para uns; *de ex* para outros [...]", exprime sobretudo: 1) oposição, negação ou falta [...]; 2) separação, afastamento [...].

Vê-se, portanto, que, seja qual for a origem, seja qual for a acepção, o prefixo *des-* agrega ao termo primitivo certa carga negativa, o que, no caso em tela, certamente, é reforçado pelos ecos sociais alcançados pelo referente do signo verbal em questão, ou seja, pelas mulheres reais adjetivadas como *descasadas*.

Neste momento deve o leitor, evidentemente, argumentar que, passados mais de trinta anos da publicação dessa edição de *Veja*, a relação da mulher com o casamento não seja mais tão fundamental para a percepção que dela se faz e que sobre ela se divulga. As análises que se seguem, entretanto, pretendem revelar o contrário.

Vamos à edição nº 1984 da revista *Veja*, de 29 de novembro de 2006:



De modo bastante interessante, a revista se firma como propagadora da ideologia segundo a qual as mulheres precisam do casamento e o perseguem, de maneira que o sacramento é, nessa linha, o destino por elas desejado e ansiado.

No plano não verbal, um interessante arranjo de signos indiciais configura a busca e a disputa das mulheres pelo casamento. Apenas para exemplificar, as mãos, adornadas com esmaltes e anéis, trazem, além da concepção metonímica, uma ideia, a um só tempo, de feminilidade e de passividade, atestando-se, assim, a noção de que o casamento é um sonho feminino, o que se concretiza no componente verbal do centro da página, seja pela cor rosa − signo simbólico do universo feminino − no verbo *casar* ou pelo uso da unidade lexical *chance*.

Quanto a esse item lexical, trata-se de um elemento que traz em seu bojo a noção de algo que deve ser aproveitado, que não se pode deixar passar, algo que é raro. Note-se que *chance* é usualmente associado a um adjunto de carga positiva, opondo-se, nesse sentido, a *risco*. Temos, então, chance de sucesso, mas risco de fracasso.

No plano verbal, essa relação entre a mulher e o casamento – e a própria concepção de mulher veiculada pela revista – é reforçada pelos três enunciados.

No primeiro deles, o termo *solteiras*, pela relação com o todo do texto, ganha valor depreciativo. Da associação com a dificuldade de casar após os 40 anos se extrai a noção da mulher reificada, que interessa pelo viço da juventude e não pela essência. É evidente que essa não é uma ideia apenas de *Veja*, trata-se de uma concepção ainda fortemente fincada na sociedade. Importa, no entanto, observar a que viés ideológico a revista dá voz no jogo polifônico por meio do qual se constituem seus discursos.

No segundo enunciado (Confira as chances de uma mulher se casar no Brasil aos 25, 30, 40, 45 anos), por sua relação com o anterior, reforça-se essa concepção, na medida em que se depreende que o aumento da idade da mulher é inversamente proporcional às suas chances de casar. O que ratifica que a valorização da mulher deriva de sua juventude. É nesse enunciado que ocorre, de fato, a explicitação do adjunto adnominal (de uma mulher) relativo ao já comentado substantivo *chance*. *Veja*, assim, reafirma o discurso conservador segundo o qual o casamento é um desejo feminino e uma concessão masculina e que, sem ele, a mulher não estaria plena.

O que se verifica é, sobretudo, um desenho arquetípico da mulher ocidental, no qual se fundem os dois eixos básicos do arquétipo feminino, o da "mãe" e o da "donzela" sendo, nesse caso, o segundo uma condição para a realização do primeiro, uma vez que, de acordo com a concepção veiculada pela revista, os predicados da "donzela" são determinantes para que ela conquiste a condição de "esposa", "mãe".

É importante lembrar que o arquétipo é mais determinante do que somos do que determinado pelo que somos, fundando-se, assim, como um modelo, um padrão. Sobre isso, Monnerat (2008, p. 95) afirma que

> Os arquétipos têm função importante na construção dessas identidades. [...] Nas sociedades ocidentais, alguns arquétipos associados a macho e fêmea acabaram determinando o que as pessoas consideram masculino e feminino.

No último período se efetiva, definitivamente, a figura do homem na condição de alvo, de modo que, ao dizer que "as estatísticas explicam por que faltam homens solteiros compatíveis", fica pressuposta a falta de homens como o problema para a já mencionada dificuldade de uma mulher se casar. É importante também notar que o adjetivo *compatíveis* tem em sua origem latina, a mesma raiz de padecer; *patibilis* é equivalente a suportável, tolerável, de maneira que compatível seria o homem capaz de "sofrer com", suportar, tolerar e, em última instância, fazer à mulher a concessão do casamento.

Veja dá, então, ênfase em seu texto-capa à imagem da mulher que busca (desesperadamente) o casamento, da mulher valorizada pela jovialidade e às dificuldades para a mulher conseguir casar.

As capas a seguir parecem, numa leitura mais apressada, romper com esses modelos ao apresentarem ao público "O novo homem" e "A mulher-alfa":





Mais uma vez, reafirmamos que, a despeito dos interessantes arranjos semióticos que se nos apresentam nesses textos, nosso foco, pela limitação imposta pela brevidade deste

artigo, será colocado nos elementos verbais. Vale destacar, no entanto, que uma análise ideológico-discursiva mais apurada exigirá o olhar global para os textos, uma vez que neles as linguagens se inter-relacionam e completam, não havendo presença gratuita e irrelevante de qualquer elemento sígnico.

Feita a ressalva, iniciaremos a análise comparativa das capas da edição n.º462 de *Época* (26/03/2007) e da edição nº1822 de *Veja* (01/10/2003) a partir dos enunciados em destaque em cada um dos textos: “A MULHER-ALFA” / “O NOVO HOMEM”.

A expressão *A mulher-alfa* tem por base o elemento cristalizado, emprestado da Biologia, *macho-alfa*. Assim, a construção linguística com que se designa a mulher contemporânea se funda num modelo de “macho”. Há a substituição de “macho” por “mulher”, de maneira a se fazer a imagem de uma mulher que pretende ocupar um espaço masculino, já existente e pertencente a outro. Impossível não observar, embora – como já apontado – não seja esse o nosso foco principal, que a imagem física da mulher presente na capa ratifica essa leitura: cabelos curtos; ausência de brincos, anéis e acessórios femininos de qualquer ordem; presença do blazer risca-de-giz – elemento marcadamente oriundo do vestuário masculino –; unhas sem esmalte; maquiagem bem leve e, principalmente, o charuto que, além da referência sígnica ao universo masculino, traz ao ambiente textual o elemento fálico.

Em oposição a essa noção, a expressão “O novo homem” surge com a ideia de homem que, sendo outro, novo, continua elementarmente homem. O adjetivo, nesse caso, sobretudo em anteposição ao substantivo, corrobora a essência do substantivo a que se refere. Apenas para fins de ratificação da leitura, ressaltamos que a imagem física traz o homem desnudo, sem quaisquer elementos que lhe agreguem significação; ele/homem é a substância por essência e excelência. Cabe-nos, ainda, destacar que a nudez, nesse caso, não traz qualquer apelo à sexualidade e/ou à erotização, como sói ocorrer no uso de imagens femininas nuas. No caso em tela, ela parece dialogar com a construção “Está nascendo o macho do século 21”, numa imagem que sugere o processo de nascimento.

As composições verbais em menor destaque nos dois textos também se revelam interessantes a esta análise. De um lado, temos o seguinte trecho, fazendo referência à mulher-alfa: “Ela nasceu com as conquistas do feminismo. É independente, mas precisa de um companheiro. E não se importa em ser admirada pela beleza.”. Com referência ao novo

homem, a construção é: “Ele desenvolveu a sensibilidade, interessa-se mais pelos filhos, assume e exibe emoções, preocupa-se com a aparência, aprecia culinária e apurou seu senso estético. É forte, mas tem estilo. Está nascendo o macho do século 21.”.

Verifica-se nos arranjos verbais transcritos uma diferença significativa. Nota-se que o pronome *Ela*, sujeito das orações que se coordenam na construção e referente catafórico da “mulher-alfa”, embora, do ponto de vista sintático seja sujeito dos verbos, não seria, numa perspectiva funcional, propriamente o agente, responsável pelos processos verbais apresentados.

Assim, em “Ela nasceu com as conquistas do feminismo”, a presença da construção sintaticamente chamada de adjunto adverbial imprime ao sujeito um tom de passividade funcional, sendo melhor entendê-lo, conforme as lições de Marçalo (2009), como um functivo de *companhia*. Marçalo (2009, p. 40) nos ensina que:

> Dentro do esquema sintagmático, os elementos obedecem a uma ordem que está para além da ordem linear. Tesnière distinguia além da ordem linear, uma ordem estrutural, ou seja, as sequências significativas que ocorrerem mantêm entre si relações que vão além das puramente sequenciais. Toda a relação se estabelece entre dois ou mais terminais, dois ou mais nós. Nas sequências discursivas as magnitudes significativas estabelecem relações entre si e assumem diferentes funções. Estas funções são invariantes autônomas em relação aos functivos concretos que as preenchem. [...] Podemos afirmar que a função abstracta é uma invariante. Por exemplo, a função dita sujeito, cuja forma de expressão será um sintagma nominal, terá como substância todos os functivos concretos que desempenham a função. [...] O functivo está para a função como um actor para a personagem que desempenha.

Nessa linha de raciocínio, comparando-se o pronome *Ela*, da primeira oração da capa de *Época*, e o sintagma *o macho do século 21*, da última oração da capa de *Veja*, vê-se que, embora ambos sejam sujeitos, os papéis que desempenham em relação ao processo verbal se diferenciam sensivelmente, de maneira que, seja pela presença do elemento adverbial, seja pela flexão do verbo no passado perfeito, o pronome *Ela* passa a se colocar como um functivo de *companhia*; por outro lado, o sintagma nominal *o macho do século 21*, seja pelo caráter processual da locução verbal, referendado no plano não verbal, seja pela ausência da construção adverbial, apresenta-se com um papel functivo de *agente* ou até mesmo de *força*[1].

[1] Cf. Marçalo, 2009.

No mesmo viés de análise, percebe-se que as formas verbais *precisa* e *se importa* trazem à cena, ainda que implicitamente, um protagonista outro que não é propriamente o sujeito sintático. A construção ser *admirada* – reconhecida pelos estudos gramaticais mais tradicionais e consolidados como passiva – ratifica a leitura de uma mulher que tem por foco o outro, o homem. Assim, o mundo dos signos e o mundo dos homens caminham lado a lado: mesmo na função abstrata de sujeito, o referente textual da mulher não ocupa as funções concretas fundamentais na realização dos processos verbais.

Diferente é o que se observa com relação às estruturas relacionadas ao novo homem. O pronome, referente anafórico de o *novo homem* e catafórico de o *macho do século 21* é sujeito agente de todas as formas verbais apresentadas, sendo em algumas delas, além de agente, paciente e alvo da sua própria ação, seja em razão da presença estrutural do oblíquo *se*, seja pelos functivos que ocupam as casas sintáticas de complementos verbais: signos relacionados ao que é próprio do sujeito (sensibilidade, emoções, aparência, seu senso estético).

Chamam a atenção, ainda, por sua aparente semelhança e profunda diferença, as construções: “É independente, mas precisa de um companheiro” (Mulher-alfa) e “É forte, mas tem estilo.” (O novo homem).

Embora tenhamos dois períodos igualmente compostos por coordenação, com a segunda oração semanticamente adversativa, com o uso da mesma conjunção no vínculo semântico entre as orações, o resultado discursivo de cada um deles é muito diferente. Perceba-se que a independência feminina, sugerida na primeira oração, é suprimida pela força argumentativa do que se sucede: a necessidade de um companheiro, a qual traz a noção da dependência. Nesse sentido, é ainda Marçalo (2009, p. 227) quem nos ensina que “o marcador *mas* diz-nos que a conclusão a se extrair advém do membro do discurso que o segue [...] A conclusão obtém-se sempre conversacionalmente”. Assim, infere-se, no sugestivo universo dos implícitos, a permanência de uma imagem de mulher ainda dependente da figura masculina para a sua realização.

No segundo caso, a conjunção adversativa não funciona da mesma maneira, pois não liga propriamente segmentos de linhas argumentativas opostas, mas acrescenta à qualidade da força o estilo, compatibilizando-os. Desse modo, agrega-se ao novo homem o estilo, sem que, com isso, ele precise ter perdido sua qualidade tradicional, a força. A segunda oração,

nesse caso, não tira a força argumentativa do que é explícito na primeira oração, mas daquilo que por ela se poderia subentender, ou seja, de que, sendo ainda forte, o novo homem, macho do século 21, seria desprovido de estilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se verifica, por meio desta breve análise, é a permanência da veiculação de uma imagem feminina cuja realização e plenitude passam necessariamente pela presença masculina e se sustentam na instituição casamento. Assim, as unidades lexicais que materializam os discursos revelam a continuidade uma postura sexista fundada em clichês e que, na voz da grande imprensa, segue a ecoar nas ruas e nos lares. A partir disso, o homem faz-se sempre e cada vez mais substantivo e bastante e a mulher ratifica-se como elemento carente de adjetivos que a prediquem.

Evidentemente, esse assunto − como qualquer outro − pode ser recortado de muitas maneiras. Cabe, entretanto, ao leitor consciente perceber os valores, ideologias, conceitos e preconceitos que se agregam à informação aparentemente fria e neutra que ele lê.

REFERÊNCIAS

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MARÇALO, Maria João Broa Martins. *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português*. Évora: Mmix, 2009.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Os homens são mulheres felizes: seleção lexical e polifonia na construção da identidade de gênero. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

NEOLOGISMO NA PUBLICIDADE: POR QUE NÃO ENSINAR?

Tatiane Silva Ribeiro (UERJ)
Viviane Godoi da Costa (UERJ)

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar propagandas veiculadas na mídia que têm o propósito de persuadir o consumidor a adquirir determinado produto. Para alcançar tal objetivo, o produtor/criador da propaganda utiliza as estruturas oferecidas pela língua. Entre tais recursos, destacaremos os processos neológicos.

Inicialmente, contextualizaremos a importância da retórica enfatizando o poder de persuasão no discurso e a maneira como ela pode influenciar no comportamento do interlocutor, já que a mídia exerce grande influência na sociedade, submetendo-nos, a todo o momento, a inúmeros produtos, que talvez não tivessem grande importância sem o destaque que a publicidade lhes confere.

Em seguida, estudaremos os processos neológicos abordando a criatividade dos publicitários ao utilizá-los, considerando que é no ambiente escolar que o aluno, além de ter a oportunidade de conhecer diferentes gêneros, também perceberá o que está implícito nos discursos.

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa a “decoreba”, a repetição constante de regras. Isso significa que o ensino deve partir, muitas vezes, da realidade do aluno. Por que não ensinar os processos de formação de palavras por meio de propagandas? O discente notará que tanto no discurso publicitário, como em outros, há um propósito comunicativo que é manifestado pelo conhecimento da nossa língua materna, e, portanto, cabe a nós conhecê-la, para sermos capazes de produzir e interpretar diferentes textos.

Discutiremos neste artigo como o processo neológico contribui para persuadir o interlocutor e como esta análise pode ser proveitosa para o ensino de formação de palavras em sala de aula, partindo de um assunto que seja do conhecimento dos nossos alunos, já que a escola deve ser um ambiente cuja preocupação é formar indivíduos que tenham pensamento crítico e que sejam capazes de gerenciar a própria vida, podendo refletir, refutar e justificar suas opiniões.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. A RETÓRICA

Antes de abordarmos as discussões acerca de neologismo, é relevante contextualizarmos o papel da retórica, visto que, quando falamos ou escrevemos (seja linguagem verbal ou não verbal), temos um objetivo, e é este que determinará os elementos retóricos a serem utilizados.

Aristóteles atribuiu à retórica uma função relevante, pois, por intermédio dela, o falante persuadia o ouvinte a enxergar a realidade de determinada maneira. Saber "moldar" o discurso significava "construir as palavras" visando a convencer ou persuadir o receptor acerca de determinada verdade. Segundo Monnerat, a arte da persuasão

> Não é sinônimo de enganar; é o resultado de certa organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o receptor. O discurso persuasivo se reveste de signos marcados pela superposição. São signos que colocados com expressões de "uma verdade", querem fazer-se passar por sinônimos de "toda a verdade" (MONNERAT, 2003, p. 106).

A ideia de dominar os recursos que a língua oferece com o propósito de mudar pontos de vista não é algo recente. Na Grécia, o homem precisava manejar com habilidade as formas de argumentação, visto que o propósito deles não era apenas falar, mas fazê-lo de *modo convincente*.

Para a retórica não era necessário saber se algo era verdadeiro. A sua preocupação era descobrir que mecanismos poderiam ser utilizados para que algo que estivesse sendo dito, mesmo que falso, se tornasse verdadeiro. Para Aristóteles, o principal objetivo da retórica era analisar teoricamente como seria possível persuadir, não entrava no mérito o que estava sendo dito, mas, sim, como era dito. A arte da retórica significa a propriedade que o interlocutor possui de se apropriar da palavra para alcançar determinados grupos sociais. O mesmo pode-se dizer da mídia, visto que, ao definir/pensar em um "chamariz" para produzir o discurso, seu objetivo final é persuadir o leitor.

Hoje, na publicidade, entre inúmeros recursos utilizados, encontramos as várias criações neológicas escolhidas para chamar a atenção do público e para convencê-lo a adquirir determinado produto.

Charaudeau (2009, p. 19) assevera que “a informação é essencialmente uma questão de linguagem, e a linguagem não é transparente no mundo”. Sabemos que a língua é dinâmica, vocábulos são criados e modificados constantemente pela mídia com o objetivo de manipular, de persuadir, de criar uma imagem fragmentada do espaço público, do produto ofertado, seja esta um reflexo da realidade ou não, o que vai depender da intencionalidade de quem produz a informação.

Essa linguagem não se refere somente aos signos internos de uma língua, mas a sistemas de valores que comandam o uso desses signos como ato de discurso persuasivo para alcançar o que é desejado, levando o interlocutor a crer no que é transmitido por meio de mecanismos que a língua oferece.

Com a publicidade dá-se o mesmo, porque, segundo Citelli (2002, p. 21), “O texto publicitário nasce na conjunção de vários fatores, quer psicossociais-econômicos, quer do uso daquele enorme conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os raciocínios”. Ela usa alguns esquemas básicos para obter o convencimento dos receptores, entre eles: o uso de *estereótipos*, que ocorre quando a propaganda tenta convencer o receptor pela aparência; *substituição de nomes*, que acontece quando se alteram termos com o objetivo de influenciar positiva ou negativamente algumas situações; *criação de inimigos*: tenta-se criar inimigos quase que imagináveis: “o inimigo da sujeira é o sabão”, conforme exemplifica o autor; *apelo à autoridade*, chamamento a alguém que valide o que está sendo dito e, por último, *a afirmação e repetição*; no primeiro caso, a certeza é manifestada por meio do imperativo e segundo significa a possibilidade de aceitação por parte do receptor pela repetição.

Na linguagem publicitária, principalmente, a televisiva, observaremos a formação de palavras e os esquemas propostos por Citelli, que são selecionados estrategicamente e criados intencionalmente com o intuito de atingir os telespectadores, tendo em mente que a publicidade necessita renovar a linguagem para acompanhar as mudanças da sociedade.

2. NEOLOGISMO – CONCEITO

“Se numa língua não houver Neologismo, essa língua não aumenta. [...] Se as palavras envelhecem e morrem como já vimos, e se a senhora impede a entrada de palavras novas, a língua acaba acabando.” (LOBATO, 2008, p. 113). Essas palavras de Emília, no livro *Emília no*

país da gramática, deixa claro que a língua é viva e, devido a sua dinamicidade, o vocabulário se renova constantemente.

Neologismos são criados porque a língua sofre mutações ao longo dos anos, que podem ser lentas ou não, mas sempre ocorrem. O constante avanço tecnológico e cultural gera novos conceitos, sendo necessárias novas palavras para denominá-los. Vale ressaltar que qualquer falante da língua pode criar neologismos, embora exista um maior destaque por parte de escritores e profissionais da comunicação, já que seus textos chegam diariamente a milhares de brasileiros. Valente (2005, p. 134) assevera:

> Os sistemas são criados, fundamentalmente, a partir do sistema linguístico, da língua. O principal recurso criativo é a utilização dos elementos mórficos do vocábulo. Os mecanismos composicional e derivacional são responsáveis pela criação da grande maioria de neologismos. Assim, quanto mais se domina a língua, maior é o potencial criativo.

Segundo Charaudeau, no *Dicionário de análise do discurso* (2008, p. 346), neologia é um processo contínuo, ligado à necessidade de nomear os novos conceitos e as novas realidades, já que a língua não permite que exista um vocábulo fechado. O conceito de Jean Claude Boulanger (1979 apud VALENTE, 2007, p. 23) define claramente a neologia como:

> Processo pelo qual se elabora a emergência de um neologismo e que é um aspecto particular do ato de nomear. Trata-se de processo de formação de novas unidades lexicais vistas sob seu ângulo mais amplo.
> Um neologismo é uma unidade do léxico, palavra, lexia ou sintagma cuja forma significante ou relação significante-significado, supondo um funcionamento efetivo em um modelo de comunicação determinada, não era realizada no estado imediatamente anterior do código da língua. Conclui-se que o neologismo é uma unidade lexical de criação recente, uma acepção nova de uma palavra já existente, ou ainda, uma palavra emprestada desde há pouco a um sistema linguístico estrangeiro e aceita na língua.

Neologismo é uma palavra inventada, ainda não dicionarizada ou recém-dicionarizada, é a criação de novos termos, é um novo sentido atribuído a uma palavra já existente e pode ser constituída por meio de empréstimos de outras línguas.

2.1. TIPOS DE NEOLOGIA

Seguimos o proposto por Henriques (2011, p. 138), que estabelece dois tipos de neologismo, embora existam subdivisões.

2.1.1. NEOLOGISMO DA FORMA OU LEXICAL

Consiste na criação de um novo significante. São palavras não dicionarizadas ou recém-dicionarizadas, que são formadas a partir de critérios variados. Pode ocorrer por derivação, composição, abreviação, truncamento, criação de siglas, etc.; por criação de um significante radicalmente novo, o que ocorre frequentemente na criação de marcas e de modelos e, por último, por estrangeirismo, palavras não vernáculas, empregadas, por necessidade linguística, em sua grafia original ou aportuguesadas.

O processo de empréstimo, segundo Sandmann (1992 apud HENRIQUES, 2011, p. 141), pode ocorrer pela forma:

- *lexical*, que consiste na incorporação da palavra estrangeira em sua forma de origem, sem tradução os substituição de fonemas, podendo não ser adaptado fonológica e graficamente, só ortograficamente e morfossintaticamente;
- *semântica*, que ocorre por tradução ou substituição de morfemas, com o objetivo de manter a ideia que é importada, atribuindo um sentido, um significado sem os significantes, com ou sem alteração da estrutura; ou
- *estrutural*, seria um modelo não vernáculo, como no caso da antecipação do determinante, conforme exemplificado pelo autor: “Líder Magazine”, em vez de “Magazine Líder”.

2.1.2. NEOLOGISMO DE SENTIDO OU SEMÂNTICO

Consiste em utilizar um significante já existente conferindo um novo significado.

Pode ocorrer:

a) por meio de processos estilísticos da metáfora, metonímia, sinédoque, etc.;

b) por conversão, afetando, portanto, a categoria gramatical do lexema;

c) por termos técnicos que passam para o vocabulário geral usual, como nos casos do jargão.

Estudar novas criações neológicas significa fazer uma revisão constante nos estudos de formação de palavras. Valente afirma que “as gramáticas tradicionais costumam ignorar os neologismos e, às vezes, misturando os enfoques diacrônico e sincrônico, ainda exemplificam aglutinação como vocábulos” (2005, p. 137).

Já que a língua está em constante evolução, os neologismos poderiam ser abordados em sala de aula, principalmente no estudo de Morfologia. A utilização de textos, propagandas que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, tornaria a aula mais agradável, dinâmica e eficaz.

O lugar da aula de Língua Portuguesa não deveria ser desperdiçado com atividades e práticas frustrantes, sem qualquer resultado satisfatório. Mas, infelizmente, ainda é uma situação comum à escola limitar o aprendizado do aluno à transmissão de conhecimentos, desvinculando-os das práticas sociais.

Acreditamos que o trabalho com textos publicitários, por exemplo, contribuirá para a construção de autonomia do aluno, além de fazer com que educadores reavaliem sua postura diante do que é ensinar língua que, infelizmente, se limita "ao ensino tradicional da gramática, tanto no seu conteúdo purista e alienado da realidade lingüística de nosso tempo, como na sua metodologia anacrônica" (FARIA, 2007, p. 10).

Práticas comunicativas comuns na vida diária, como telefonema, carta, leitura de romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, notícia jornalística, resenha, edital de concurso, uma conversa espontânea entre amigos, bate-papo virtual e assim por diante são gêneros textuais materializados em situações comunicativas recorrentes, que irá variar de acordo com o propósito comunicativo e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua função e objetivo enunciativo. Eles propiciam a construção de um "modelo" sobre o que são, como se definem e em que situação podem ser produzidos.

Sabemos que a língua não é analisada isoladamente, mas como um fenômeno que serve a uma variedade de propósitos, considerando o uso das estruturas linguísticas na interação verbal e essa interação é concretizada, os propósitos são alcançados por meio dos mais variados gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais.

Dessa forma, todas as nossas produções baseiam-se em formas-padrão relativamente estáveis de um todo o que denominamos gêneros.

3. ANÁLISE



No comercial da Brahma, é nítida a formação do adjetivo Brahmeiro, criando um neologismo com a junção da palavra Brahma + o sufixo *-eiro*. É um neologismo formado por derivação sufixal; *-eiro*, segundo Cunha (2001, p. 95) serve para caracterizar ocupação, ofício e profissão.

Quem bebe Brahma é Brahmeiro, *qualificando*, portanto, o consumidor do produto. No próprio *site* da empresa, o consumidor é chamado de Brahmeiro, sendo convidado a participar das curiosidades sobre o que mais gostam: Brahma.

Destacamos ainda que a empresa se promove utilizando o mesmo neologismo, embora não tenha sido criado recentemente. A marca vai dar os primeiros ingressos da Copa de 2014. O nome do concurso “Sou Brahmeiro. Sou primeiro”. O discurso é: Quem bebe Brahma é o primeiro, o número 1, o que se destaca, o melhor.

Logo, o consumidor se identifica com o produto e passa a consumi-lo, além da vantagem de poder ser o “Primeiro”, adquirindo seu ingresso.

As cores utilizadas nos anúncios também desempenham um papel predominante. No caso da Brahma, a predominância do vermelho está associada à identidade visual da empresa, é uma cor que estimula o desejo de consumo por parte dos receptores. Embora

não seja o foco do trabalho, é um recurso que pode ser construído em sala de aula para que o aluno perceba o que está nas “entrelinhas”.



Analisamos a propaganda da pasta de dente Oral-B Pro-Saúde[1]: “agora só falta você”. A nova palavra “pró-saúde” é formada por derivação prefixal, pois há um acréscimo do prefixo *pro-* à palavra-base.

Há uma evidência clara da intenção do criador, visto que a pasta está a favor da saúde do consumidor, sendo responsável, portanto, pela saúde dos seus dentes. Basta consumi-lo para ter os dentes bem tratados, assim como o da atriz.

Quando nos deparamos com uma propaganda somos induzidos a pensar que todos já usam o produto e que só falta ele, já que até mesmo a atriz Isis Valverde aprovou e trocou sua pasta dental por Oral-B Pro-Saúde. Ela fez a sua escolha, identificamos um apelo à autoridade. Agora, só falta você fazer a sua. O discurso é tão bem elaborado que o receptor da mensagem passa a pensar que é a única que ainda não faz uso da pasta.

[1] Advertimos que, apesar de a expressão “Pró-Saúde” receber acento gráfico, optamos por reproduzi-lo conforme a apresentação do produto, que é uma forma não marcada.

Enfatizamos ainda que a cor predominante da marca é o azul, que está associada à identidade visual e dos produtos Oral-B. Azul transmite a ideia de refrescância, justamente a proposta idealizada pela marca.

Outro exemplo, muito simples e que podemos facilmente ensinar aos nossos alunos é o da indústria cosmética. Encontramos inúmeros exemplos de neologismos na cosmética, como anti-idade, antissinais, antiqueda, antifrizz, etc. Provavelmente, eles conseguirão associar o que estão aprendendo a essas palavras, lembrando-se de produtos que fazem parte da sua vida diária. Podemos destacar, neste caso, uma formação neológica por derivação prefixal. Um prefixo que estabelece uma relação de oposição e negação.





O profissional consegue chamar a atenção para a sua marca, Honda Automóveis, editando a construção em parataxe (coordenação) espetacular e tecnológico, dando lugar à forma aglutinada “espetacnológico”.

É relevante perceber que o novo adjetivo reúne em si cenas subjetiva e objetiva, uma vez que *tecnológico* é um caracterizador com marca semântica objetiva e *espetacular* é um qualificador de traço subjetivo, dando a entender que o produto pode proporcionar satisfação, tanto em relação às necessidades físicas ou motoras, como de prazer pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que é um hábito comum dos publicitários seduzir seus receptores a adotar atitudes que o induzam a comprar. Sabemos que o criador não pode forçar o consumidor a adquirir determinado produto, mas pode, por intermédio das escolhas lexicais, fazê-lo pensar que o que está sendo oferecido satisfará seus desejos e necessidades pessoais. Ele cria uma imagem sedutora e, portanto, persuasiva. Identificar essa intenção pode não ser tão clara para os que não dominam, para os que não conseguem manejar o léxico, tão rico na nossa língua.

Repetimos que é no espaço escolar que os estudantes são preparados a identificar e a produzir diferentes textos e, por isso, devem ser capazes de perceber o implícito em determinado discurso, que não há neutralidade discursiva, que está perpassado por ideologias, por propósitos comunicativos.

Já se tornou comum dizer que o ensino no Brasil, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa, precisa ser revisto, reavaliado, repensado, reformulado e até reinventado. Há também certo consenso de que o estudo da Língua Portuguesa, bem como o de qualquer outra, deve ter como ponto de partida ou de chegada o texto. Mas que texto seria esse? Para que qualquer proposta de leitura e escrita obtenha êxito, é imprescindível que haja um mínimo de interesse por parte do aluno, que ele mostre receptividade, pois, se não houver esse interesse, essa receptividade, nenhum texto fará sentido, e, se não fizer sentido para o aluno, todo e qualquer esforço será inútil. Por que não despertar o interesse dele por algo que ele conheça e depois, aos poucos, ir avançando, aprofundando seu conhecimento, mostrando o que é novo?

Para ter autonomia no que diz respeito aos diferentes gêneros que circulam na sociedade, o indivíduo não deve dominar apenas o código escrito. As exigências se voltam,

cada vez mais, para habilidades que envolvem o "saber falar e escrever" em diversas situações comunicativas. Reconhecer no discurso o interlocutor e o espaço comunicativo é procedimento fundamental para se observar a contextualização em que esse discurso foi produzido.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. Edição comentada. São Paulo: Globo, 2008.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do *ethos*. In: PAULIUKONIS, Maria A. Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Texto e discurso*: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

VALENTE, André. Aspectos semântico-discursivos e intertextuais da neologia midiática. *On-line*. Disponível em: <www.fchs.ualg.pt/xcail/comunicacoes/pdf/.../Andre_Valente.pdf>.

_____. Neologismos literários em romance de Mia Couto. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade*: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

_____. Produtividade lexical: criações neológicas. In: PAULIUKONIS, Maria A. Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GT08 – LÉXICO, HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL
Coordenação: Flávio Barbosa (UERJ)

TOPÔNIMOS DE ORIGEM INDÍGENA: O PAPEL DO TUPI NA NOMEAÇÃO DOS LUGARES GOIANOS

Kênia Mara de Freitas Siqueira (UEG)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar alguns resultados de um estudo sobre os topônimos goianos de origem tupi numa perspectiva ecossistêmica, ou seja, uma análise voltada para as relações entre língua (L), população (P) e território (T), ou Ecossistema Fundamental da Língua (EFL). Para tanto, é preciso pensar na língua (L) e seu Meio Ambiente (MA), partindo da ideia básica de que a língua "faz parte de uma grande teia de relações". Nesse sentido, para que exista L, é necessário que antes, exista um T em que P viva e conviva. Da convivência entre os Ps, emerge a L. O P está entre a L e o mundo (ou T), P é uma espécie de filtro por onde a língua tem de passar. Assim, pode-se dizer, mais ou menos como Sapir-Whorf, que a língua reflete o mundo, mas não de maneira mecânica. A visão de mundo é formulada pela língua, porém, de certa forma, essa visão de mundo advém do próprio mundo. O que quer dizer que a maneira de ver o mundo não é determinada pela língua, é apenas direcionada por ela.

Para Couto (2007), do ponto de vista ecológico, P, T e L não podem ser separados um do outro, pois formam um todo, um ecossistema. Encontram-se em relação, mas podem ser estudados separadamente. Deve-se considerar, entretanto, que organismos e lugares moldam-se mutuamente. A maioria das culturas situa-se em determinado território, os seres humanos alteram seu MA (*habitat*) para adequá-los a si próprios. Os membros de P interagem entre si além de interagirem com T. Das intensas interações entre P é que surge a L. Assim, a relação entre L e T é mediada por P.

De acordo com Couto (2007), a importância de T para emergência de L "é o fato de que um dos primeiros itens lexicais de uma língua em formação, numa situação de contato é o nome para o próprio T (topônimo)". O que leva a afirmar que há uma nova comunidade de fala quando essa recebe um nome.

Em relação à metodologia de pesquisa, pode-se dizer que se trata basicamente de uma pesquisa de natureza documental, de abordagem qualitativa, para o levantamento dos

dados, uma vez que a constituição (sub-região, limites e fronteiras) dos "lugares" está registrada em documentos públicos e levantamento histórico geográfico. Procura-se também, verificar e atualizar os dados por meio de pesquisa *in loco* em entrevistas com os moradores mais antigos dos respectivos municípios. Recorre-se a Sampaio (1928) e Tibiriçá (2009) para as questões de ordem etimológica e para verificação de dados históricos ao Sepin/Seplan Goiás.

Dessa maneira, parte-se da evidência de que o signo toponímico apresenta caráter pluridisciplinar já que, por meio dele, pode-se conhecer a história dos grupos humanos que viveram (e vivem) em determinado lugar, as peculiaridades socioculturais e ambientais de um povo, o denominador, as relações estabelecidas entre os aglomerados humanos e o ecossistema, as características físico-geográficas da região (geomorfologia), estratos linguísticos de origem diferente do uso contemporâneo da língua ou mesmo de línguas já desaparecidas para se conhecer as motivações subjacentes aos respectivos topônimos.

1. ECOLOGIA FUNDAMENTAL DA LÍNGUA

O conceito básico para ecologia é o de ecossistema. Para um estudo da língua numa abordagem ecolinguística, o equivalente desse termo é "Ecossistema Fundamental da Língua", que é constituído por L, P e T. O conceito ecossistema carrega a ideia ímpar de relação, em outras palavras, por ecossistema se entende "relações entre os seres vivos em geral". O EFL remete, por sua vez, à Comunidade, que é, de fato, o verdadeiro ecossistema fundamental da língua.

De acordo com Couto (2007, p. 92), "Comunidade é [...] o ecossistema imediato em que a língua está inserida, o que significa que toda língua tem se enquadrar nele". Dessa maneira, o EFL constitui-se de um P que tem uma língua (prototípica ou não) sobre um determinado T. Embora haja CF que não tenham um território específico oficial como os nômades e as línguas de sinais, isso não refuta a tese do EFL, porque, de alguma forma, esses P dispersam-se sobre outros territórios que não o deles especificamente.

1.1. LÍNGUA (L), POPULAÇÃO (P) E TERRITÓRIO (T)

Conforme couto (2007), "L é o modo de os membros de P interagirem entre si no (T) em que convivem". Cabe ressaltar, por outro lado, que a língua é uma linguagem plurissígnica, formada por muitos signos: referenciais (itens lexicais) e táticos (regras de

combinação desses signos). Essas características fazem com seja possível dizer e expressar praticamente tudo que for preciso de determinada CF.

O fato a ser salientado é que L não é uma "coisa", ou melhor, não se pode reificá-la, deve-se pensar sempre na relação de L com o MA. Como a língua é também um sistema de subsistema, é evidente que um estudo ecológico da língua deve refletir ainda a relação desses subsistemas com seu MA.

Segundo Couto (2007), o ponto P do EFL apresenta três significações, a saber: designa os organismos humanos que fazem parte do meio ambiente físico; P está para a parte mental dos membros da comunidade; indica também cada membro da CF numa perspectiva coletiva, isto é, são seres sociais que interagem e compartilham diversas linguagens.

Para Bastardas i Boada (apud Couto, 2007): "[...] o primeiro contexto das línguas é constituído pelo povo que as trazem e as fazem existir". População é o elemento dinâmico de uma CF, sem o qual não existiria a língua e o território seria algo inerte à espera de uma população que o ocupasse e construísse L.

O território é o componente mais concreto da Comunidade, pois conforme Sapir "toda língua tem uma sede". Para outras áreas de estudo, território é definido como sendo áreas controladas por animais, que excluem estranhos, nesse sentido, o território não são apenas trechos fixos da topografia, ele pode ser flutuante ou espaçotemporal.

O que é necessário reafirmar é a importância do território na formação, existência e transformação da língua já que o T se manifesta na língua de várias maneiras, mas a mais evidente se efetua no léxico de L. Como exemplo disso, enquadram-se os topônimos, já que uma das primeiras ações de P em relação a T é no sentido de dar-lhe um nome. Inicialmente, descritivos.

2. TOPONÍMIA

É pelo uso da língua que cada grupo humano nomeia o ambiente que o cerca em função, principalmente, de suas necessidades mais imediatas. Isso, de alguma maneira, denota a interinfluência que existe entre a linguagem e a forma como P relaciona-se com o ambiente. Assim, a toponímia constitui importante área do conhecimento humano capaz de revelar características do meio ambiente físico e de aspectos da cultura, da sociedade, da história e da geografia dos aglomerados humanos, inclusive estabelecendo vínculos teóricos metodológicos com essas áreas.

O processo de escolha de nomes para os lugares envolve uma série de aspectos que precisam ser elucidados para que se possa então pensar na elaboração ou reformulação de uma proposta metodológica mais adequada ao estudo e à categorização da toponímia goiana.

Para Rudnyckyj (1958, apud TENT e BLAIR, 2011), devem-se considerar alguns princípios básicos para uma classificação toponímica: os fatores históricos envolvidos na escolha do nome, os fatores linguísticos e os onomásticos propriamente ditos. Os aspectos onomásticos referem-se aos nomes autóctones indígenas, aos nomes transplantados das línguas europeias para a América e às criações toponímicas.

Para Dick (1990), a nomeação, como atividade de significação envolve a percepção biológica dos objetos do mundo transformados em substâncias estruturadas pela apreensão/compreensão refletidas na visão de mundo de determinada população.

Essa percepção e apreensão/compreensão dos objetos levam a estabelecer um processo de conceptualização em que ocorre a produção de modelos mentais que, de certa forma, correspondem aos recortes culturais (designatas) feitos por P e representados (ou apresentados) em L. Após esse percurso, ocorre a produção de significação, ou melhor, estabelece-se a lexemização para, então, realizar-se a produção discursiva mediante a atualização das lexias que deixam o nível cognitivo e convertem-se em signo.

Por outro lado, a nomeação dos lugares não ocorre da mesma maneira como se faz a denominação de objetos criados no universo das ciências e das linguagens de especialidades. A nomeação dos lugares (acidentes geográficos e acidentes culturais), diferentemente, segue procedimentos que têm origem em fatos históricos, sociais, culturais e ambientais ou ainda se finca em motivações cuja face cognitiva reflete-se em descrições metafóricas ou metonímicas para escolha do nome do lugar a ser designado a partir da inter-relação L, T e P. L surge da relação de P com T, em outras palavras, a visão de mundo de P, reflete-se na língua, mas advém do próprio mundo.

3. OS ÍNDIOS DA PROVÍNCIA DE GOIÁS

Conforme Rocha (1998), os dados etno-históricos indicam que a região que hoje é Goiás servia de passagem de grupos indígenas que transitavam entre a cidade de Goiás (Vila Boa) e o aldeamento do Carretão. Habitavam, pois, estas terras os seguintes grupos étnicos:

os Kayapó Meridionais (habitavam a área que se estende do sul de Goiás, Triângulo Mineiro até noroeste de São Paulo) e os Setentrionais, os Gorotire e os Gradahu; os Karajá, Xambioá e Javaé (viviam praticamente nas praias do Araguaia e Ilha do Bananal), a população indígena aldeada no Carretão ficou conhecida como Tapuios (outro povo, região dos bárbaros ou tapuyas, nome dado pelos Tupi para as outras nações indígenas), segundo Ribeiro (1998), os Tapuios eram descendentes de quatro grupos distintos: os Akwẽ: os Xavante e os Xerente, os Kaiapó e os Karajá; ainda havia os Avá-Canoeiros (Tupi), que habitavam a extensa região entre os rios Maranhão e Tocantins; os Timbira Ocidentais Apinajé e os Orientais, os Krahó, viviam na região que abrangia sul do Maranhão e norte de Goiás (hoje Tocantins); mais para o interior existiam outras aldeias formadas pelos índios Tapirapé (oeste do rio Araguaia) e Guajajara (Tenetehara). Aparecem referências também aos grupos Crixás, Guanicuns e aos Guayazes, cuja existência, segundo Quintela (2006), é ainda controversa. Como se vê as línguas faladas pelos povos da região não eram línguas da família linguística Tupi-guarani, no entanto, os topônimos de origem indígena de Goiás, em sua maioria, são de base linguística derivada do tupi, ou língua geral paulista (LGP).

Segundo Rodrigues (2006), a grande quantidade de topônimos tupi em áreas que não foram habitadas por povos dessa filiação linguística se explica pela expansão produzida pelas bandeiras paulistas (séc. XVII e XVIII) uma vez que os mestiços que usavam a língua tupi (mais especificamente uma língua modificada pelo convívio com a língua portuguesa, a LGP), passaram a integrar as bandeiras dirigidas mais para o interior de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Eles usavam as duas línguas (tupi e a língua portuguesa) para dar nomes aos lugares por onde iam passando com palavras do léxico tupi ou do português. Isto fez com que o tupi se fixasse em áreas como Minas Gerais e Goiás, onde, na verdade, esses povos nunca estiveram.

4. O PAPEL DO TUPI NA TOPONÍMIA GOIANA

O estado de Goiás possui 246 municípios, desses, 70 têm nomes de origem indígena, apresentam uma base tupi ou algum outro elemento constitutivo do nome, seja raiz ou sufixo tupi, mas, por razões de espaço, apenas os que surgiram entre os séculos XVI e XIX são descritos aqui. Por exemplo: *Anhanguera* apresenta apenas morfemas tupi (*na-nhan*, *anhaga* ‘gênio malfazejo’ + *uera* ‘que foi’); Buritinópolis combina base tupi com radical grego (*mbiriti* ‘nome de uma palmeira’ + *-polis* ‘cidade’), seja como primeiro elemento ou como

segundo elemento do topônimo como em Campinaçu, que combina base latina (português) com tupi (*campus* 'terreno para plantio' + *-açu* 'grande') e, em compostos, tais como *Buriti Alegre*, tupi e português (*mbiriti* 'nome de uma palmeira' + alegre 'animado').

Alguns desses municípios surgiram das primeiras povoações da então Província de Goiás por volta de 1683 ou, posteriormente, nos séculos XVII e XVIII, durante o ciclo do ouro em Goiás. Por volta de 1647, Bartolomeu Bueno da Silva (o Anhanguera) chegou às cabeceiras do rio Vermelho e contatou alguns índios, chamados goyá. Já em 1726, seu filho de mesmo nome, em outra bandeira, fundou o arraial da Barra (Buenolândia) e, no ano seguinte, os de Ouro Fino, Ferreiro e Sant'ana; este daria origem a Vila Boa (hoje cidade de Goiás), antiga sede administrativa da Capitania de Goiás.

Tanto a província como a cidade receberam o nome Goiás devido à lendária população de índios goyá (do tupi corr. *Guayá*, c. *guá-yá* 'o indivíduo semelhante, parecido, ou gente da mesma raça' ou, conforme documentos antigos, tem-se *guayás* e *guayazes* para designar uma nação selvagem que vivia em Goiás antes das bandeiras).

Sob a ótica científica, conforme Quintela (2006), os índios goyá são os menos conhecidos, embora do ponto de vista folclórico sejam os mais mitificados, além de terem sido incorporados à parafernália indigenista que integra o imaginário construído em torno do *volksgeist* que cerca a total falta de informações científicas acerca da verdadeira existência de uma população de índios *goyá*.

Para Quintela (2006, p. 47), "desde a criação da Capitania de Goiás, a nação dos Goyases somente existia como uma vaga lembrança no imaginário coletivo". Em termos etimológicos, goyá é apresentado em contraparte ao termo *tapuia*, também de origem tupi, para se referir a qualquer povo indígena de procedência não tupi, ou seja, aqueles que falavam línguas de outros troncos linguísticos, principalmente as línguas do Macro-jê. Em contrapartida, o termo *goyá* se referia à gente da mesma etnia tupi, parecido, indivíduo semelhante aos tupi.

Por outro lado, o termo goyá serviu de base para formação de vários topônimos seja na época das bandeiras, durante a ocupação da região, seja posteriormente, já no século XX. Assim, surgiu Goiandira (do tupi corr. *Guayá*, c. *guáyá* 'o indivíduo semelhante' + *-dira*, elemento desconhecido). Habitada primitivamente pelos Kayapós, depois tomada, em 1800,

por Tomás Garcia com o nome de Campo Limpo. No entanto, Goiandira só foi se desenvolver com a chegada dos trilhos da estrada de ferro por volta de 1915.

Goianésia é outro topônimo cuja origem data de 1857, num lugar entre Jaraguá e Pirenópolis, chamado Calção de Couro, por ser banhado por um córrego com mesmo nome. O topônimo, no entanto, é uma referência à cidade mineira de Guaranésia, onde nasceu Laurentino Martins, fundador da cidade.

Em relação a Goiatuba (do tupi corr. *Guayá*, c. *guá-yá* 'o indivíduo semelhante' + *-t(i)uba* 'abundância, coletividade'), pode-se dizer que os primeiros aglomerados humanos deram-se em 1860, quando antigos bandeirantes seguiram para oeste em busca de ouro e pedras preciosas e quando pessoas vindas de Minas Gerais se fixaram no território para criação de gado.

Já Goiânia, Goianira e Goianápolis são mais recentes, esta última tem suas primeiras edificações em 1928, conhecida como *Currutela*; enquanto Goianira data de 1920 e Goiânia tem sua fundação em 1937, construída para abrigar a nova sede administrativa do estado de Goiás.

As demais cidades que tiveram suas primeiras povoações ainda nos séculos XVIII e XIX são Aragarças, Anicuns, Aruanã, Caiapônia, Corumbá de Goiás, Corumbaíba, Crixás, Cumari, Iaciara, Inhumas, Ipameri, Itaberaí, Itapirapuã, Itarumã, Itauçu, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Mairipotaba, Mambaí, Piracanjuba, Porangatu.

A primeira leva de garimpeiros em Aragarças ocorreu em 1872, vinda do Mato Grosso e sendo exterminada pela tribo que habitava o lugar, os Bororos. O topônimo é formado pela aglutinação de *Araguaia* em cuja margem se situa com *Garças*, seu afluente que faz confluência no lugar.

O surgimento de Anicuns deve-se à mineração, a abundância de ouro na região fez convergir para o lugar os primeiros elementos humanos, mais tarde o solo fértil propiciou o cultivo da terra e a criação de gado. O locativo *Anicuns* deve-se à tribo indígena Guanicuns, que habitava a região e que, por sua vez, ornava-se com a plumagem dos pássaros de mesmo nome, estes se destacavam pelo porte, peso e comprimento de suas asas.

Um presídio militar, cuja construção ocorreu em 1850, deu origem a um incipiente povoamento próximo à confluência do Rio Vermelho com o Rio Araguaia. Muitas etnias habitavam o território; entre elas destacavam-se os Karajás (que ainda habitam a região). Para

homenagear a imperatriz, o lugar recebeu o nome de *Leopoldina*, com a chegada de religiosos, passou a se chamar *Santa Leopoldina*, mas, com a emancipação à vila, em 1868, volta a denominar-se Leopoldina. Em 1939, tornou-se *Aruanã*, nome de um peixe abundante na região.

A região habitada pelos Kaiapó foi devassada pelos mineiros em busca do ouro. Com a construção de uma igreja em louvor ao Divino Espírito Santo em 1845, surgiram as primeiras casas do então povoado de Torres do Rio Bonito; depois, em 1911, apenas Rio Bonito e, em 1943, tem seu nome mudado para *Caiapônia* (do tupi *caá-y-póra* + *-(a)nia*, variação do sufixo nominal do latino *-ānus, -āna*, que se documentam em nomes e modificadores com as noções de proveniência, origem entre outras), em lembrança aos primeiros habitantes da região.

Corumbá de Goiás (s.m. do tupi *curú-mbd* 'seixos esparsos, cascalho raso'), Corumbaíba (Corumbá + corr. do tupi *-yba*, *yb-á* 'o que nasce da árvore, o fruto'), surgiram respectivamente em 1731 e 1885, a primeira como polo de mineração nos Rios Corumbá e ribeirão Bagagens, a segunda, como ponto forçado de passagem de viajantes vindos de São Paulo (ou de outras partes do país) para Vila Boa, capital da província de Goiás.

O início do povoamento da cidade de Crixás deu-se ainda em 1726, com a passagem da bandeira de Bartolomeu Bueno Filho, ao descobrir no lugar ricas minas de ouro. No entanto, a região já era habitada pelos índios da etnia Kirirás ou Curuchás, adaptado em tupi para *Crixás*.

Sesmarias das Rosas, posteriormente, conhecida por Samambaia, caminho de passagem para os que se dirigiam à Vila Boa, tornou-se, em 1908, Cumari (adj. corr. tupi *cu-mbori* 'que excita a língua'), devido à planta nativa de mesmo nome abundante na região.

Por volta de 1881, um escravo de nome Miguel Cardoso da Conceição promoveu uma ladainha em louvor a Santo Antônio; a partir de então, os festejos se tornaram frequentes, dando origem ao povoado de Boa Vista, mais tarde Iracema, que, em 1887, foi elevado a distrito com o topônimo Iaciara (do tupi *jassy-ara* 'nome próprio').

Em relação aos topônimos Inhumas e Ipameri, tem-se respectivamente, o primeiro surgiu em 1858, com a Fazenda Goiabeiras (árvore frutífera abundante na região); em 1886, atraídos pela fertilidade das terras, o lugar recebeu os primeiros moradores, mas somente em 1908, passou a *Inhumas* (do tupi *nhã-um* com anteposição do artigo a 'ave preta') devido à ave que, com seu canto, traz nostalgia às margens dos ribeirões da região. Já Ipameri, antes Vai-vém, depois Entre Rios, tornou-se Ipameri (s.m. do tupi *upaba* 'água de mosca de

lago' + *mberu* 'mosca' + *'y* 'água', 'lagoa pequena') em 1904, mas os moradores consideram que o termo significa 'entre águas ou entre rios'.

Itaberaí, Itapirapuã, Itarumã e Itauçu (os *itá*) surgiram entre 1755 e 1892. Esses locativos apresentam a base tupi *ita* 'pedra' e remetem a aspectos naturais ou subjetivos, especificando o termo *pedra*, respectivamente: *itabera-y* 'rio de pedra luzente'; *itá- apyra-puama* 'ponta de pedra'; *itá-r-u-ymã* 'antigo bebedouro de pedra' e *ita-ussu* 'pedra grande'.

Por volta de 1824, foi aberta uma estrada para ligar Anhanguera (GO) a Uberaba (MG), com o nome de Itumbiara. Foi instalado um posto de arrecadação à margem do Rio Paranaíba, onde surgiu o povoado Porto de Santa Rita, depois apenas Porto. A partir de 1943, com a emancipação, o topônimo da cidade passou a ser o mesmo da estrada, isto é, *Itumbiara* (do tupi *ytu-embé-ara* 'cachoeira que cai pelas bordas'). Para os moradores, o termo significa 'caminho da cachoeira'.

O início do povoamento de Jaraguá se deu no século XVIII pelos faiscadores que acorreram ao córrego dos Jaraguás, atraídos pelo prenúncio da riqueza aurífera do lugar. A construção da capela em louvor a Nossa Senhora da Penha impulsionou o crescimento do arraial que teve como primeiro nome Nossa Senhora da Penha de Jaraguá, depois apenas Jaraguá (do tupi *yara-guá* 'ponta proeminente, dedo de Deus'), nome de planta de fibras têxteis.

Diferentemente dos demais municípios fundados em decorrência da extração do ouro em Goiás, Jataí (do tupi *y-a-ataí* 'árvore de fruto duro', designa também uma espécie de abelha) teve seus primeiros núcleos populacionais relacionados à expansão de gado em 1836 fundando uma fazenda às margens do Rio Claro, posteriormente uma capela em louvor ao Divino Espírito Santo de Jataí, surgindo então o distrito de Paraíso de Jataí.

Tanto Mairipotaba como Mambaí tiveram início na segunda metade do século XIX. Mairipotaba (do tupi *mairy* 'a grande população' + *taba* do tupi geral 'o povoado, o arraial') desenvolveu-se em torno da estação telegráfica criada pelo governo da União em 1892. Mambaí surgiu próximo ao Córrego Riachão, primeiro topônimo do município, alterado por documento desconhecido para *Mambaí* (do tupi *amambaí-y* 'rio das samambaias').

O povoamento de Piracanjuba (do tupi *pirá-acan-yuba* 'peixe de cabeça amarela ou dourada') teve início por volta de 1830 com o objetivo de se estabelecer um pouso para

facilitar as relações comerciais entre Goiás, Minas e São Paulo. O topônimo está relacionado à lenda indígena que relata a história de dois jovens, o cacique Piracan e a filha de seu inimigo, Jubara, cujo amor proibido fez com que ambos se atirassem ao rio. Então surgiu, nas águas do mesmo rio, um peixe até então desconhecido; assim, receberam o nome de Piracanjuba, tanto o peixe como o rio.

Nas primeiras notícias de povoamento em Porangatu, consta a existência da fazenda Pindoreira, uma "Colônia de índios" fundada pelos padres da companhia de Jesus. Posteriormente, no século XVIII, surgiu um núcleo urbano cujo topônimo era Descoberto, também relacionado às descobertas de ouro. Em 1943, passou a denominar-se *Porangatu* (do tupi *poran* + *gatu* 'bela paisagem').

Os demais topônimos de origem indígena foram fundados já no século XX, mas, por razões de espaço, serão abordados em outro artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos nomes dos lugares goianos, quando recai sobre um nome de origem indígena, tem sua motivação tanto em elementos físicos naturais – seja uma pedra, um aspecto da paisagem, um animal presente em determinado *habitat*, um rio – como em elementos de ordem mais subjetiva como a beleza do lugar ou a impressão do denominador sobre o ambiente. Os topônimos também tentam trazer à lembrança os primeiros habitantes do estado, tais como os Crixás, os Kaiapó, os Guanicuns; entretanto, não são as línguas faladas por eles que lhe servem etnônimo, mas a língua tupi, uma das duas línguas faladas pelos bandeirantes, os primeiros a darem nomes aos lugares goianos. Entretanto, em consonância com o que diz Rodrigues (2006), os nomes próprios de lugares não têm sua origem, exatamente, em uma das duas línguas gerais faladas à época do Brasil colônia, eles foram criados mais tarde, quando a língua geral já deixava de ser falada. Por outro lado, o tupi desempenha, na tradição brasileira, papel parecido com o latim e o grego antigo nas ciências, isto é, representa uma fonte virtual, um depósito de raízes lexicais produtivo para se formar e até construir topônimos.

REFERÊNCIAS

COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística*: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

GOIÁS. Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informações Socioeconômicas/SEPIN/ SEPLAN – Gerência de Estatística Socioeconômica, Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em <http://www.seplan.go.gov.br/sepin>.

QUINTELA, Anton Corbacho. Os índios “goyá”: os fantasmas e nós. *Revista UFG*, Goiânia, UFG, n. 1, p. 44-48, 2006.

ROCHA, Leandro Mendes. *O estado e os índios*: Goiás 1850-1889. Goiânia: UFG, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 27-47.

SAMPAIO, Theodoro. *O tupi na geografia nacional*. Bahia: Secção Graphica da Escola de Aprendizes Artificies, 1928.

TENT, Jan; BLAIR, David. Motivations for naming: the development of a toponymic tipology for Australian placenames. *Names*, American Name Society, v. 59, p. 67-88, 2011.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi*. Aclimação: Traço, 2009.

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-EXPRESSIVA DOS CONTOS *O ÚLTIMO REI* E *ALÉM DO BASTIDOR*, DE MARINA COLASANTI

Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner (UEMA/UERJ)

INTRODUÇÃO

Para compreender melhor as figuras de linguagem é importante conhecer o sentido denotativo e o conotativo que se instauram em uma frase ou texto. O denotativo é a expressão real da palavra, enquanto o conotativo expressa o irreal ou figurado. Então, as figuras de linguagem são recursos usados na oralidade e na escrita, apropriando-se do sentido conotativo, para potencializar o significado.

A língua estrutura-se de tal forma que, em quase todas as situações do cotidiano estão presentes palavras e expressões que simbolizam sensações e emoções dos indivíduos que as utilizam. Como observa Aristóteles (apud BRANDÃO, 1989, p. 12), "não há ninguém que na conversação corrente não sirva de metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais".

Durante o século XVIII, Du Marsais instituiu uma analogia sobre o uso das figuras nos mercados e nas seções acadêmicas: "com efeito, estou persuadido de que se produzem mais figuras em um só dia de mercado do que em muitas seções acadêmicas." (apud BRANDÃO, 1989, p. 12).

Há circunstâncias em que o enunciador se apropria de palavras e frases para comunicar a intensidade de seus sentimentos. Nas frases "estamos morrendo de fome" e "estamos verdes de fome", nota-se pelas expressões que não estão prestes a morrer, mas que a fome é imensa. Para Tavares (2002, p. 325), "hoje nem percebemos que o uso de um sem número de expressões e construções diariamente presentes em nossas conversas constituem figuras".

A palavra figura em latim significava um desenho, a representação visual de um objeto. Um desenho apreendido visualmente, sensorialmente, uma figura que apela para a sensibilidade. No discurso, se revela como uma ilustração, como se o próprio texto produzisse os seus ornamentos ou imagens representativas.

As figuras de linguagem ou de estilo são aplicadas para valorizar o texto, conduzindo-o a uma linguagem mais expressiva. É um recurso linguístico que pode conferir poeticidade ao discurso.

Assim, apresentar as figuras de estilo mais utilizadas por Colasanti não se restringe apenas a uma simples identificação, o que não representaria nada em termos de análise linguístico-expressiva. O valor de uma figura está no fato de descobrir o seu potencial significativo, a interpretação dos aspectos conotativos agregados a ela.

1. CONTO I – *O ÚLTIMO REI*

Neste conto, a autora utiliza a personificação, a metáfora e o eufemismo. No início do primeiro parágrafo, sobressai a personificação: "... último rei da dinastia Mogul, subia no alto da muralha da sua fortaleza para encontrar-se com o vento." (p. 10).

Colasanti dá uma função humana ao vento. O rei da dinastia Mogul conversa com o vento como uma pessoa.

O vento, o ar em movimento, traduzido no texto de Marina significa também a natureza. Kublai-Khan fala com a natureza na pessoa do vento, como: "ouvia as palavras do vento e aprendia" (p. 10). O rei queria saber como funcionava o mundo, a natureza. Com isso, ouvia e aprendia.

O vento continua o seu diálogo com o rei e Colasanti atravessa as barreiras da personificação, quando afirma que: "A Terra é redonda e fácil, disse o vento." (p. 10). Ele ainda atribui qualidades à Terra, que além de ser como círculo, denota simplicidade como a natureza.

O vento passava ao redor da fortaleza do rei todos os dias para dialogar com ele. "Todos os dias o vento contava seus caminhos no alto da muralha." (p. 10).

Na personificação "O vento contou o deserto" (p. 11), Marina Colasanti revela que o vento trouxe o verão, o calor simbolizado pelo deserto aludindo à seca. O clima é quente e seco.

A autora trabalha também com a metáfora em: "Dei tantas voltas na Terra, que ela está enovelada no meu sopro." (p. 10).

Colassanti não abre mão da escolha das palavras, um trabalho cuidadoso com a linguagem. A frase ganha nova roupagem com "...enovelada no meu sopro", significando estar confuso como um novelo, enrolado. E o sopro refere-se à agitação atmosférica que se relaciona com a própria agitação do personagem. As voltas na Terra também são tecidas em formato de círculo, remetendo à confusão, entrelaçadas, simbolizando um novelo.

Tecer é uma constante na obra da autora, materializado pela linha do novelo. Ao utilizar o fio, Colasanti representa a linha do tempo. Metaforicamente pessoas já ouviram a frase: "A vida está por um fio". Nos tempos da mitologia, a vida era calculada por um fio cortando-se a qualquer instante. Segundo o *Dicionário de mitologia greco-romana*:

> Cloto, a fiandeira, tecia o fio da vida de todos os homens, desde o nascimento; Láquesis, a fixadora, determinava-lhe o tamanho e enrolava o fio, estabelecendo a qualidade de vida que cabia a cada um; Átropos, a irremovível, cortava-o quando a vida que representava chegava ao fim (1973, p. 143).

Colasanti utilizou uma metáfora desgastada "... gelou o vento ao pé do ouvido do rei" (p. 10) para realçar determinada ação de gelar, detalhando que um tempo frio aproximava-se perto do ouvido de Kublai-Khan, isto é, havia uma mudança de estação.

Em: "Debaixo do seu silêncio as sementes se aprontam para a primavera" (p. 10) há novamente uma alteração do clima: antes era inverno, agora começa a desabrochar a primavera. A frase ainda exprime que, "debaixo do seu silêncio, as sementes se aprontam"; é na tranquilidade da natureza que as sementes começam a germinar para o florescer da estação das flores.

"Todos os dias os longos cabelos do rei deitavam-se no vento e recolhiam seus sons, como uma harpa." (p. 10). Nessa metáfora, Colasanti especifica que os cabelos do rei balançavam no ar (o vento) e emitiam ruídos semelhantes a um instrumento musical (a harpa).

"As gotas do deserto chamam-se tâmaras" (p. 12). As "gotas das tâmaras" metaforicamente representam a água do deserto, que o último rei da dinastia Mogul, se apoderava para saciar sua sede. As tâmaras são cultivadas em quase todas as regiões desérticas, porque possuem alto teor de água.

A autora trabalha com sinestesias, como se percebe em "A neve é pesada e macia" (p. 10).

A neve, camada de flocos depositada sobre a Terra, é sentida pelo rei. Através do tato, o rei mede a espessura e leveza da neve.

"Kublai-Khan quis suar com a doçura das tâmaras" (p. 12). Nessa passagem, percebem-se bem as sensações de Kublai-Khan por meio da transpiração, referindo-se ao calor e ao paladar, expressando o mel que as tâmaras contêm.

No fragmento do desfecho do conto "... deixou-se levar pela corda branca, último rei Mogul, longe no céu, lá onde ele se tinge de mar." (p. 11), a autora revela, por meio do eufemismo, a passagem da morte: "a corda branca" remete à paz interior, caracterizada pela subida do rei ao paraíso, ao céu infinito como a imensidão do azul dos mares.

2. CONTO II – *ALÉM DO BASTIDOR*

Além do bastidor é um conto breve, como a maioria dos contos de fadas de Marina Colasanti. No enfoque da análise, restringiu-se esse conto às seguintes figuras: a personificação, a sinestesia e a metáfora.

O bastidor é o espaço onde ocorrem os acontecimentos e suas transformações, adquirindo vida no bordado da menina. A agulha humaniza os elementos da natureza por meio da personificação, como se percebe em: "Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa." (p. 14).

Colasanti revela pela personificação que o capim age como uma pessoa que olhava para alguma coisa. O olhar que o capim direciona é para as flores vermelhas desenhadas no bastidor da menina, uma contemplação para o mundo interior simbolizando a beleza feminina. O capim levantado também subentende a maneira de como a linha foi tecida, em que o fio dobrava-se perto das flores. A autora evoca ainda a simplicidade das fiandeiras, mulheres que produzem beleza com seu trabalho.

O verbo *bordar*, além de exprimir um sentido real no texto, pode significar também, conotativamente, de acordo com o *Dicionário Houaiss* (2001, p. 491) "inventar, fantasiar, tecer". Então, todo texto gira em torno de um mundo "além do bastidor", um local imaginário, que se inicia nos movimentos dos primeiros pontos.

Há descobertas de sensações e percepções notadas pela harmonia da sinestesia.

"Faltava uma garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa.

Teceu seus pontos com cuidado, sabendo, enquanto lançava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico." (p. 16).

A menina, ao entrar no bastidor idealizado, passa a bordar companhias para brincar. Um desses amigos imaginários é a garça. Segundo o *Dicionário de símbolos* (1999, p. 138), "a garça é a ave sagrada no Egito e por causa do seu bico comprido é considerada símbolo da

penetração, da sabedoria oculta e por outro lado também da curiosidade (que mete o bico em tudo)".

A garça manifesta-se no íntimo da menina ocupando a imaginação e o bordado, fazendo um enlace sinestésico. A garça, com meadas brancas matizadas de rosa, representa a inocência, exprimindo a pureza da menina, que remete a um desabrochar.

As sensações táteis e gustativas são demonstradas no deslizar da agulha em "macias as penas e doce o bico". As penas macias assemelham-se à pele da menina, uma menina garça; enquanto o bico doce expressa a sabedoria implícita que a protagonista tece com a doçura e a imaginação no bastidor.

Encontram-se ainda ocorrências metafóricas desenhadas pela fantasia da garota. Observa-se nas seguintes passagens:

Em "...até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada." (p. 14), a "árvore rica" refere-se à árvore repleta de frutas, tecidas pelas mãos da menina, semelhante à árvore da sabedoria. Sua fruta não é a maçã vermelha, mas uma fruta roxa, caracterizando que está madura, pronta para ser saboreada.

Em "...já estava a cavalo do galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria pela boca." (p. 14-16), a metáfora "a cavalo do galho" expressa que a menina estava no lugar mais alto da árvore, como montasse em um cavalo colhendo as frutas, limpando o suco que lhe escorria pela boca. A metáfora exprime também as ações da rapidez da menina ao dirigir-se à árvore, como galopar em um cavalo.

Assim, Colasanti usa a linha imaginária que serve como referência entre o real e o fantástico. O seu jardim pode ser semelhante ao Jardim do Éden, com a possibilidade de a personagem saborear suas delícias em um universo mágico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As figuras de linguagem são maneiras de o homem assimilar e transmitir experiências diferentes, desconhecidas, novas. Por isso, demonstram muito da sensibilidade de quem as produz, a forma como cada pessoa encara as suas experiências no mundo.

As figuras de linguagem que sobressai nos contos analisados deixam a narrativa de Marina Colasanti mais expressiva, pois estimula o leitor a pensar acerca do significado do

texto, ou melhor, o que o autor transmite naquela determinada figura, qual o verdadeiro sentido daquela expressão. Além de deixar a história com características mais afetivas.

Com isso, percebe-se o quanto é significativo o estudo das figuras de linguagem, não como ornamento ou artifício rebuscado para explicação de tal fenômeno, mas para compreender o estilo de um autor na análise de um texto, na investigação da obra literária, na expressividade do discurso.

Apropriando-se do mundo fantástico e maravilhoso dos contos de fadas, Colasanti incorpora a suas narrativas uma linguagem própria, cuja intenção é criar no leitor efeitos de surpresa, de encantamento e de, às vezes, estranhamento, sendo capaz de perceber o mundo simulado pelas figuras, muito mais do que as palavras dizem. A autora deixa em seus contos um leque de possibilidades de leituras e interpretações.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *As figuras de linguagem*. São Paulo: Ática, 1989.

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

DIECKMANN, H. *Dicionário de mitologia greco-romana*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

TAVARES, Hênio. Último da Cunha. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

SOBRE NEOLOGISMOS E DICIONÁRIOS

Laura do Carmo (UERJ / Casa de Rui Barbosa)

> *Antigo dito é que muitos mais são os negócios que os vocábulos, e como os conceitos dos homens são infinitos, e as palavras finitas necessariamente as inventamos, ou buscamos, e tomamos emprestadas de outras gentes pelas maneiras [...]. Além disso há nas línguas alheias alguns termos que não há nossa, para declararmos o que sentimos ou ensinamos.*
> (LEÃO, 1606, p. 138, cap. 25)

INTRODUÇÃO

A associação entre neologismos e dicionários, descrita por Aurélio no prefácio da primeira edição de seu dicionário, reflete um pouco o que seja o trabalho de um lexicógrafo, mais especificamente com relação à apreensão de sentidos que lhes dão os seus falantes/escritores.

> Lutam com as palavras os escritores, os Drummonds, aceitando-lhes as definições correntes ou, no seu direito de artistas, modificando-lhes o sentido, ou criando novos, ou novas palavras; e lutam, igualmente, os dicionaristas, redefinindo-as, acrescentando-lhes significados, ou introduzindo-as no léxico, após enfrentar a tarefa, tantas vezes penosa, de captar-lhes a essência, desentranhar-lhes o sentido, infundir alma num corpo. (FERREIRA, 1975, p. viii)

Ao dicionarista não cabe criar palavras ou acepções e sim registrar palavras e sentidos que vão sendo criados, por necessidades práticas, poéticas, jocosas, terminológicas. Mas, na língua, o que nasce também pode perecer. (E reencarnar: muitas palavras deixam de ser usadas e tempos depois renascem, renovadas ou não em seus sentidos.)

Desta maneira, cabe ao dicionarista mais uma função: perceber a vitalidade das palavras e de seus sentidos para dar-lhes uma oportunidade (ou a eternização) em suas páginas.

Este estudo tem como objetivo comentar como alguns dicionários de língua portuguesa referem a inclusão de neologismos em sua nominata[1] e também comentar as possibilidades e funções de dicionários.

[1] Nominata, ou nomenclatura, é a lista de palavras que serão definidas em uma obra de referência, como dicionário, enciclopédia, vocabulário, tesouro etc.

1. SOBRE NEOLOGISMOS

> *O neologismo em algum tempo também virá a ser arcaísmo, como o arcaísmo já foi em outra época neologismo. As palavras novas representam o progresso, como as antigas a tradição*
> (AULETE, 1881, p. xxiii)

Segundo André Valente (2005, p. 130) "o neologismo deixa de ser visto como tal quando desaparece o 'efeito do insólito' ou quando os dicionários o registram". Para efeitos práticos, no entanto, a dicionarização é um critério mais palpável; tanto é que este mesmo autor, na página seguinte, conceitua neologismo como "palavra nova, inventada, que ainda não foi dicionarizada". Ainda segundo André Valente, os neologismos podem ser de dois tipos: vocabulares ou formais; e semânticos ou conceituais. Chamam-se de neologismos vocabulares às palavras novas, não raro formadas a partir de outras existentes na língua, por diferentes processos de derivação e composição. Já o que se denomina de neologismos semânticos são significados novos atribuídos a unidades lexicais existentes na língua, ou se trata da incorporação de termos técnicos ao vocabulário geral usual. Acrescentam-se às formações vernáculas os empréstimos linguísticos (com ou sem tradução ou transformação). Esses empréstimos são os estrangeirismos (*know-how*) e as formações baseadas em termos estrangeiros (cachorro-quente).

Reconhecer um neologismo pode, a princípio, ser resolvido de modo simples: pela consulta a dicionários contemporâneos à época da produção do termo que se considera ser uma neologia. Para determinar se um termo é neológico na década de 1940, não se poderia usar um dicionário da década de 1920, obviamente. Ao mesmo tempo, o fato de um termo integrar um dicionário do século XXI não significa que ele não tenha tido o estatuto de neologismo na segunda metade do século XX. Basta dizermos que, em algum momento, *telégrafo* e *telegrafar* foram neologismos. No futuro poderão ser termos desusados, obsoletos... Tal fato pode ocorrer com muitos outros vocábulos, especialmente aqueles criados para nomear coisas e eventos relacionados à tecnologia, à ciência. E cada vez mais, o tempo de vida útil dessas unidades lexicais e de alguns dos seus significados pode encurtar, ou estender-se a outras áreas.

O quadro abaixo (FREITAS, RAMILO e ARIM, 2005, p. 52) representa o que seria o processo de evolução de um neologismo:

No momento em que é criado	Recomeço em outros contextos	Aumento de frequência	Perda do estatuto de neologismo

Que a perda do estatuto de neologismo acontece quando o mesmo é dicionarizado é fato aceite pelos linguistas que pesquisam esse fenômeno da língua, mas, em que momento da vida de um neologismo o dicionarista deve registrá-lo? Quando recomeça a ser empregado em outros textos ou quando sua frequência de uso aumenta? Como estabelecer tal periodicidade? Vários autores usando o neologismo em um curto espaço de tempo seria uma alta frequência? Ou o que determinaria essa frequência seria a sua manutenção na língua por um período longo?

A citação a seguir, de autoria de Ieda Maria Alves, é esclarecedora quanto às implicações resultantes da dicionarização de palavras ou significados neológicos.

> É a partir da inserção no dicionário geral que, para a maioria dos usuários, a unidade lexical neológica passa a ter o direito de ser utilizada. O dicionário geral, ainda que não tenha sido elaborado com objetivos normativos, assume comumente um papel prescritivo, e as unidades lexicais ganham direito de existência no momento em que são incluídas em sua macroestrutura.
> Ao serem introduzidas em um dicionário geral, as unidades lexicais passam a ter a mesma condição que as demais lexias e devem ser descritas segundo os princípios estabelecidos para a elaboração da microestrutura de um dicionário. (ALVES, Ieda Maria apud XATARA, BEVILACQUA e HUMBLÉ, 2011, p. 70)

Vejamos, então, rapidamente, como essa questão foi abordada pelos dicionaristas ao longo da tradição lexicográfica de língua portuguesa.

2. SOBRE DICIONÁRIOS

Os textos introdutórios dos nove dicionários consultados dão destaque à inclusão de termos e sentidos relativos às novas áreas do conhecimento. No século XVIII, Rafael Bluteau ressalta em mais de uma passagem da introdução de seu dicionário que a língua portuguesa é viva e, por isso, capaz de cunhar e "roubar" novos termos, acompanhando "todas as artes, engenhos, instrumentos, que se inventaram de mais de mil anos a esta parte" (BLUTEAU, 1721, v. 1, [p. 52]). Por isso, seu dicionário é "*neotérico*, de *neos*, novo", porque "novamente

sai à luz, e traz muitas palavras novamente introduzidas no idioma português"[2] (BLUTEAU, 1721, v. 1, [p. 57]).

Em um dos textos iniciais da quarta edição do dicionário de Antônio de Morais Silva (1831), os editores chamam a atenção para o fato de que "querer limitar a língua clássica, pura, e correta ao ano de 1700 e tantos é estreitar as raias de uma linguagem viva formada sim, e assaz rica em eloquência e poesia, mas capaz de enriquecer-se nesses mesmos gêneros, a nas artes e ciências" (SILVA, 1831, [p. 4]). No prólogo da primeira edição desse mesmo dicionário (1789), o seu autor esclarece que coligiu termos inovados de diferentes artes e técnicas, que suprissem as lacunas criadas pelos novos tempos, que exigem novas palavras.

> Estes [nossos mestres] não cairão na pedantaria de se sojugar a uma idade clássica, o que seria absurdo em uma língua viva, mais agora que nos imos/vamos enriquecendo de ideias filosóficas, e de noções relativas ao comércio, artes, manufaturas, à ciência política, e econômica, e a um sem número de ramos de saber, e erudição, cada um dos quais faz vulto em dicionários peculiares de qualquer deles. (SILVA, 1831, [p. 7])

No planejamento do *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, publicado em 1881, Caldas Aulete é dos que faz recomendações mais claras acerca da inclusão em sua nominata de termos "jovens" na língua. Seu projeto é o de um dicionário sincrônico:

> [...] um vocabulário que represente a língua portuguesa como ela é hodiernamente, contendo as palavras que são do domínio da conversação, de que boa parte se não encontra nos dicionários nacionais; os neologismos sancionados pelo uso e pela necessidade, e os termos técnicos, que, com o desenvolvimento da instrução pública, têm passado para a literatura e para a linguagem da conversação. (AULETE, 1881, p. i)

Ele expõe a preocupação quanto ao critério de inclusão de neologismos: "Como discriminar a legitimidade ou ilegitimidade de centenas de neologismos que andam incorporados na linguagem da conversação? Onde se havia de parar na inserção de termos técnicos?" (AULETE, 1881, p. i). Como se pode observar pela passagem abaixo, o conceito de ilegitimidade desse lexicógrafo está relacionado à efemeridade e à pouca produtividade.

[2] "Novamente", neste contexto, quer dizer "De pouco tempo, de poucos dias a esta parte", segundo definição deste verbete no próprio Bluteau.

> Na adoção dos neologismos entendemos que devíamos excluir:
> 1º. Aqueles que possuem uma existência efêmera, que nascem e se propagam com grande rapidez, e com a mesma desaparecem, isto é, os que vivem enquanto dura o capricho da moda, que lhes deu a existência, e com ela se extinguem.
> 2º. Os que têm termos equivalentes na língua, e que não servem senão de criar uma sinonímia embaraçosa.
> Ao contrário inserimos:
> 1º. Todos aqueles que estão autorizados pelo uso e pela necessidade, e cuja forma se acha em harmonia com o espírito da língua: folhetim, folhetinista; telégrafo, telegrafar; clorofórmio, cloroformizar; estore, adágio, andante etc.
> 2º. Os que não têm adotado a forma nacional, mas que o uso e a necessidade, a despeito de tudo, têm admitido e esperam a sua vez de vestir à moda do país: *meeting*, *wisth* [whist], *beef*, *jockey*, *groom*, *rail*, *toilette*, *dandy*, *bil*, *dog-cart*, *kirsch*, *club*, *bismuth*, *lunch*. (AULETE, 1881, p. xx)

Não se discute aqui se o conceito de Aulete é mais ou menos adequado ou intolerante. O importante é que ele o explicita, e o leitor do seu dicionário, no século XIX ou modernamente, sabe que a ausência de um termo corrente à época e ausente do referido dicionário pode ter ocorrido por os lexicógrafos o desconhecerem, ou por um "capricho da moda" ou desnecessário, considerando que a língua já teria palavra que nomeasse tal evento ou coisa.

Na passagem do século XIX para o XX, Cândido de Figueiredo, lança a primeira edição de seu dicionário.[3] Nele, o autor demonstra disposição para a inclusão de novos termos:

> [...] e a esfera da linguagem foi-se ampliando sucessivamente, não só por efeito de numerosas derivações internas, senão também, e principalmente, pela formação e difusão da moderna tecnologia científica, artística e industrial, pela permutação internacional de muitas fórmulas, pela febre do neologismo, e pela necessidade de dar nome a coisas e fatos que nossos avós desconheceram. (FIGUEIREDO, 1825,p. viii)

Mas com ressalvas quanto à renovação do falar no interior de Portugal:

> [...] há trinta anos, ainda aprendi nas aldeias da Beira numerosas formas de dizer, de perfeito cunho local e de acentuado sabor português; hoje, parte delas, não as oiço por lá, e acho-as substituídas às vezes pela gíria da cidade e pelo neologismo, ora inútil, ora tolíssimo. (FIGUEIREDO, 1825, p. ix)

Mais adiante, retoma a verve ecumênica e diz que registrou tudo o que encontrou:

[3] A primeira edição do dicionário de Cândido de Figueiredo é de 1899. As referências usadas neste estudo são, no entanto, da 4ª edição, que reproduz a "Conversação preliminar" da 1ª.

> E nada desperdicei do que fui colhendo: arcaísmos e neologismos, derivações violentas e até errôneas, termos de significação duvidosa ou obscura, tudo alfabetei e reproduzi, julgando cumprir um dever
> [...]
> o dicionarista tem, como dever capital, o reproduzir fatos e interpretá-los. Se entende que um vocábulo está corrompido ou que é mal formado, se o julga neologismo inútil ou disparatado, consigna o que entende, mas regista o vocábulo. (FIGUEIREDO, 1825, p. ix-x)

O dicionário Aurélio, cuja primeira edição é de 1975, é copioso em abonações de autores modernos e clássicos. Seu autor diz, no prefácio (p. vii), que se manteve atento à língua dos escritores, dos meios de comunicação e do povo. Diz também que diversas foram as fontes de onde brotaram palavras e onde o dicionário se enriqueceu de abonações a acepções. Essas fontes são, entre outros, cronistas ("bons espelhos da língua viva"), letristas de sambas, marchas e canções (que "além de captarem a criação linguística popular, não raro são, ainda por cima, criadores, inventores, de palavras"), jornalistas, comentaristas.

Na segunda edição (1986), o autor diz que novos colaboradores foram introduzidos, para dar conta das "novas matérias", das novas áreas, que são: "informática, teoria literária, comunicação, genética" (p. viii). Não que essas ciências tenham surgido na década de 1980. A colaboração de um especialista destas áreas é que se fez necessária na segunda edição e não na primeira, de 1975.

No "Detalhamento dos verbetes e outras informações técnicas", do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, publicado em 2001, o leitor é informado acerca da construção dos diversos campos de cada verbete, dos cruzamentos entre os mesmos, da relação entre os elementos mórficos e a etimologia etc., de modo que melhor possa aproveitar a consulta. As explicações acerca dos critérios que orientaram as definições e a seleção lexical de algumas áreas do conhecimento, como biologia, química, geologia, terminologia anatômica, entre outras, revelam a atenção dada a estes campos do saber. Na "Apresentação" não se comentam os critérios para a inclusão de palavras recentemente cunhadas e ausentes de outros dicionários. Diz-se que foram feitos levantamentos em "obras literárias, técnicas e didáticas, além de periódicos de informação geral e de entretenimento" e que a construção das definições foram confrontadas com dicionários e léxicos de língua portuguesa e estrangeiras, do século XVI até os mais contemporâneos.

> Do trabalho geral resultou uma obra de cerca de 228.500 unidades léxicas que não privilegia determinada faixa cronológica ou geográfica da língua.

> Versa diacronicamente sobre fenômenos não apenas do português contemporâneo do Brasil e de Portugal, mas ainda, embora de forma seletiva, sobre vocábulos da língua antiga e da arcaica, cujo registro se justifica pelo percentual de sua ocorrência na história da literatura portuguesa. (VILLAR in HOUAISS e VILLAR, p. xv)

Aulete digital é o único acessível, até o momento, por meio exclusivo da internet, o que significa independência com relação ao suporte impresso e com o lançamento de um produto fechado. Esse tipo de tecnologia permite, como está explicitado na "Introdução"[4], um "[...] dicionário com crescimento e atualização permanentes. O crescimento do *Aulete* é ilimitado, assim como sua atualização, e o usuário as terá sempre em tempo real, à medida que forem sendo feitas sem novas aquisições, sem novas versões, [...]".

Esse dicionário, feito com base na última edição brasileira do dicionário Caldas Aulete (da década de 1980), atualiza sentidos e inclui verbetes à edição de que se origina. Seus editores também não explicitam, no entanto, o critério de inclusão desses verbetes. De qualquer modo, o fato de estar em atualização permanente dá a entender que os seus autores estão atentos à necessidade de inclusão de palavras, expressões ou sentidos modernos. Mas qual é o critério o usuário também não sabe.

O *Dicionário Unesp do português contemporâneo*, lançado em 2004, foi elaborado com base em um *corpus* eletrônico de cerca de 90 milhões de itens lexicais. Este dicionário registra termos que foram empregados na língua escrita de 1950 para cá no português brasileiro e europeu.

A seleção de termos dentro desses *corpora* foi feita de acordo com a frequência de registro

> [...] cada tipo de literatura que compõe o *corpus* de referência: romanesca, técnica, dramática, oratória e jornalística, com absoluta predominância desta última por ser aí que as palavras mais circulam. De modo geral, extraíram-se do *corpus* os itens que tiveram no mínimo duas ocorrências em textos diferentes. Foram, ainda, incluídos casos de ocorrência única, com os de regionalismos identificáveis e, especialmente, os de literatura romanesca, que chamam a atenção pela evidente busca de efeito através da elaboração vocabular. Para certos conjuntos, entretanto, estabeleceram-se outros critérios de frequência mínima. Assim, para efeito de registro, fixou-se em 3 a ocorrência mínima do infinitivo em função de **S**;[5] os empréstimos,

[4] Acessível através do menu "Ajuda" do dicionário, que pode ser baixado no endereço www.auletedigital.com.br.

[5] **S**, na obra em questão, é abreviação de substantivo.

> adaptados ou não, entraram também pela ocorrência mínima 3 em jornais e revistas atuais assim como os advérbios em *-mente* quando tem o valor deduzido de sua estrutura morfológica, como em: Folheava o jornal distraidamente [= de modo distraído]; Olhou-me friamente [= de modo frio]. (BORBA, 2004, p. ii)

Como se vê, o critério frequência não pode ser absoluto para todos os itens lexicais. A elaboração de critérios depende do *corpus* utilizado, do tipo de ocorrência e da vivência da língua do lexicógrafo, qualidade que o tornará apto para identificar as palavras que se enquadrariam nesta categoria: "busca de efeito através da elaboração vocabular". Fica faltando, talvez, um exemplo, para que o leitor se inteire do que se trata.

Conforme observamos, pelas apresentações de todos os dicionários que relacionamos, os critérios de elaboração da nominata variam especialmente de acordo com a extensão da obra, o público-alvo e o que a obra pretende registrar.

3. COMENTÁRIOS

Em textos metalexicográficos são comuns as discussões acerca dos critérios de inclusão de palavras ou acepções em dicionários. O que é mencionado por quase todos como critério de seleção é a frequência com que determinado termo ou sentido é encontrado nos textos usados como base.

Ao lermos a apresentação das obras analisadas, percebemos que todos os dicionários são elaborados com base em um *corpus*, o que não significa necessariamente um banco de dados eletrônico. Bluteau, o primeiro, por exemplo, baseou-se em *corpora* de autores clássicos e populares, mestres de ofício, cientistas, viajantes, sacerdotes etc. Refere ele que foi buscar com os ferreiros, em suas forjas, o bom entendimento e o bom uso de termos cujo sentido não poderia ser encontrado em compêndios de reconhecida autoridade.

Segundo Herber Welker, em obra que sintetiza a opinião de diferentes autores, a decisão pela inclusão de uma palavra no dicionário depende do número de vezes em que ela é registrada no *corpus* utilizado para a elaboração da obra. E essa quantidade de ocorrências depende do tamanho do *corpus* e do tamanho da obra que se pretende publicar.

> Quanto aos neologismos, seu registro dependerá obviamente da sua existência no *corpus* – a não ser que se queira incluí-los quando o lexicógrafo ou algum informante constata sua ocorrência em textos atuais não abrangidos pelo *corpus* – mas a lematização deverá ainda ser baseada no registro de ocorrências relativamente constante, isto é, *durante algum*

> *tempo, pois, do contrário, poderá tratar-se de palavras que desapareçam logo*. (WELKER, 2004, p. 99, grifo meu.)

A frequência, no entanto, não pode ser critério único para a formação de uma nominata. Os organizadores do *Dicionário Unesp* explicitam na introdução que, além de o critério de frequência não poder ser único, ele foi "desobedecido" algumas vezes, para dar entrada a termos de valor expressivo.

Ao analisarmos a presença ou ausência de palavras, locuções ou acepções em um dicionário, é preciso levar em conta o tipo de dicionário de que se fala. Os dicionários referidos no correr deste trabalho são de grande porte, mas com diferenças que não podem deixar de ser levadas em consideração.

Aulete (1881) diz que pretende ser um dicionário contemporâneo, voltada para "a maioria das pessoas que falam a língua portuguesa" e "contendo as palavras que são do domínio da conversação, de que boa parte se não encontra nos dicionários nacionais". Diferentemente de Cândido de Figueiredo, que pretende ser o mais abrangente possível. No caso deste autor, o critério "frequência" não é visivelmente utilizado para compor a nominata.

Houaiss e Aurélio se constituem como dicionários de perspectiva diacrônica, ou seja, obras que registram palavras, locuções e significados da língua desde o seu surgimento, independentemente de não serem mais empregadas na época em que foram elaborados. Palavras ou significados muito usados, ou usados por autores de expressão na língua em séculos anteriores são consignados nesse tipo de dicionários. Além disso, por serem obras com características de tesouro, no sentido de livro e referência de grande abrangência, registram termos ou acepções de uso restrito a uma área do conhecimento, a uma região, a um tipo de interação muito informal ou extremamente formal etc. O que não significa que seus autores estejam isentos de escolhas. Uma delas, a das mais "difíceis", é a discutida aqui: a inclusão de termos recentes na língua. Um dicionário sincrônico, por sua vez, constrói-se sobre termos, locuções e acepções apenas do período fechado sobre o qual versa.

De acordo com Herber Welker (2004, p. 101), "Devido à limitação de espaço – como também de tempo e de recursos –, o dicionarista sempre está em um dilema." E esse dilema tende a ficar maior. Há cerca de dez anos, as questões aqui apontadas vêm se tornando cada vez mais complexas, pois, com os suportes eletrônicos e com a internet, a difusão de textos escritos aumentou vertiginosamente. Com isso, os novos termos passaram a ser conhecidos

e usados por muitas pessoas num espaço de tempo muito curto. Se antes os lexicógrafos baseavam-se em livros, na imprensa escrita, nas letras de músicas, que poderiam ser compulsadas numa ordem cronológica, de modo a verificar a sua sobrevivência, agora, os critérios são outros. Quais? Não o explicitam as obras a que recorremos. Mas a produção lexicográfica, que teve uma revivescência na língua portuguesa a partir de 1999,[6] não para.

Se as ferramentas de busca se aperfeiçoaram, os espaços de busca e a produção se centuplicaram, assim como aqueles que escrevem e publicam (no papel ou na *web*).

O Twitter, por exemplo, é uma ferramenta recente, antecedida pelo Orkut. Da primeira ferramenta citada foi criado o verbo twitar/tuitar. Terá essa ferramenta vida longa de modo a manter vivos os neologismos criados a partir dela? Que outra ferramenta substituirá essa, e em quanto tempo? As novas edições dos dicionários, caso fossem reeditadas agora deveriam registrá-la? E o que fazer com *blogar*, *periguete*, *kuduro* (ritmo musical), *mensalão*, *denuncismo*, *propinoduto* (as três últimas em Aulete digital). Terão essas palavras curso na língua ou serão modismos rapidamente esquecidos? *Gestão ambiental*, *neopentecostal*, *empoderamento*, *ferroanel*, *cibercafé*; ou os novos sentidos dado a palavras como *pertencimento*, *milícia*, por exemplo, não estão registrados em nenhum dos grandes dicionários brasileiros contemporâneos, publicados até o momento, apesar de serem termos amplamente difundidos. *Autoficção* e seus cognatos são termos usados desde a década de 1980 e não estão nos dicionários consultados, talvez pela especificidade de seu emprego. Em compensação, *eletroportátil* já foi consignado em dicionários no Brasil e em Portugal, por razões óbvias, já que vivemos em franca fase de consumo dos objetos assim designados. Isso para ficar apenas em termos e acepções de cunho geral. Se adentrarmos pelo campo dos tecnicismos ou de jargões profissionais uma infinidade de outros vocábulos podem ser arrolados: *geoengenharia*, *neuromarketing*, *discalculalia*, *norovírus* (desde 1970), por exemplo.[7]

Já *pitaco*, termo encontrado em registros escritos da língua desde pelo menos 1959, ainda não integra a nominata de nenhum dos dicionários consultados.

[6] No Brasil: em 1998 foi lançado o dicionário *Michaelis*; 1999, o *Aurélio século XXI*; em 2001 a primeira edição do *Dicionário Houaiss*; em 2002, o *Dicionário de usos do português do Brasil*; em 2004, o *Dicionário Unesp do português contemporâneo*; em 2004 e 2010, outras edições do *Aurélio*; em 2009, uma versão compacta do *Dicionário Houaiss*. Em Portugal: o Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, em 2001; versões portuguesas do *Houaiss*, em 2002 e 2011; *Dicionário da língua portuguesa*, da Porto Editora, em 2009.

[7] Muitos dos termos e acepções aqui citados certamente estão no limbo das edições ou reedições em preparo. Vários foram sugeridos pela equipe do Instituto Antônio Houaiss.

No caso de alguns formantes muito produtivos na língua, como *bio-*, *ciber-*, *narc(o)-*, uma solução possível é dar entrada às palavras já incorporados na língua no momento de redação da obra e dizer que há possibilidade de formação de novos termos com os prefixos, sufixos e afins.

Aurélio, de modo mais modesto, e Houaiss, quase exaustivamente, dão esse tipo de informação, pois registram elementos mórficos, relacionando diferentes palavras que podem ser criadas a partir desses formantes, mostrando ao leitor interessado a riqueza de possibilidades na formação de palavras.

Em nenhum dos textos compulsados por nós, apresentação de dicionários e estudos sobre produção de dicionários, há uma informação precisa ou determinada que dê conta dos critérios usados para a inclusão de unidades lexicais novas na macroestrutura de um dicionário. O que se depreende é que todos se apresentam com a pretensão de registrar a língua incluindo a contemporaneidade. O que se deve levar em conta, ao consultarmos os nossos dicionários, é que eles não acompanham a produtividade vocabular e semântica da língua, por ser isso impossível, dado que novas palavras e acepções entram nas línguas de cultura todos os dias. Os dicionários desse tipo são obras com a função de registrar o que nela permaneceu por algum tempo.

E essa descoberta, sobre o que cada dicionário tem a oferecer, acontece na consulta à sua macro e microestrutura (pela nominata e pelo tratamento dado aos verbetes).

Mesmo os *CD-ROMs*, nova tecnologia cada vez mais apreciada por usuários de obras de referência, dependem de reedições para serem alterados. Leia-se: inclusão de novos termos ou acepções, alteração de definições, de acordo com ampliação do sentido de determinadas palavras ou acepções; correção de eventuais erros etc., etc. Nesse sentido, cada reedição de um produto, requer um trabalho muito mais complexo do que a inclusão de informação em um espaço virtual.

Para aqueles que ainda não podem disponibilizar o seu produto na internet, a "aposta" na inclusão de novos significantes e significados tem de ser bastante calculada e estudada, pois, uma vez registrado "deixa de ser neologismo", ganha *status* de palavra da língua, que pode ser usada indistintamente, tal como foi dito por Ieda Maria Alves e André Valente.

Ficam, então, algumas dúvidas, que foram se constituindo à medida que íamos construindo esse estudo. Neologismo é o que é novo na língua. Se uma palavra ou sentido novo é imediatamente registrado por um dicionário, continua novo e deixa de ser um neologismo? Se um neologismo é usado por um largo período de tempo e não é registrado pelos dicionários, deixa de sê-lo? Já que os dicionários não consignam alguns termos mais antigos, a consulta a dicionários de diferentes épocas não seria necessária, para se descobrir se um termo é neológico ou desusado/desconhecido? Basta qualquer dicionário registrar o termo? Termos técnicos, por exemplo, surgem na língua tanto quanto os informais. Se um vocabulário da área registra o termo, ele deixa de ser neologismo?

REFERÊNCIAS

AULETE, Francisco Júlio Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Lisboa: Antonio Maria Pereira, 1881. 2 v.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu; Lisboa Occidental: Off. de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 10 v.

BORBA, Francisco da Silva (Org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975 [2. ed. 1986].

FIGUEIREDO, Antônio Cândido de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Lisboa: Arthur Brandão, 1825. 2 v.

FREITAS, Tiago; RAMILO, Celeste; ARIM, Eva. Os neologismos nos meios de comunicação social portugueses. In: MATEUS, Maria Helena Mira; NASCIMENTO, Fernanda B. do (Org.). *A língua portuguesa em mudança*. Lisboa: Caminho, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEÃO, Duarte Nunes. *Origem da língua portuguesa*. Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1606. Disponível em: <http://purl.pt/50>. Acesso em: 22 jul. 2011.

SILVA, Antonio de Moraes. *Dicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Lisboa: Off. S.T. Ferreira, 1831. 2 v.

VALENTE, André C. Produtividade lexical: criações neológicas. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática*: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários*: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004.

A FORMAÇÃO DO REGIONALISMO EM *CONTOS GAUCHESCOS E LENDAS DO SUL*: QUESTÕES HISTÓRICAS

Leonardo Samu (UERJ / UNISUAM / Castelo Branco / SMERJ)

As línguas humanas representam enorme papel social ao fornecer aos homens e, consequentemente, a específicas comunidades linguísticas, um instrumental capaz de interpretar as vontades, os anseios e as necessidades dos falantes, constituindo, desta forma, um elemento de socialização entre um grupo de pessoas. Além de servir como instrumento da comunicação para a tradução de conteúdos mentais, as línguas possuem capacidade de contextualizações diante das expectativas de seus falantes. Isto se caracteriza quando observamos as mais distintas criações específicas em uma língua, fruto dos interesses de quem é usuário de seu sistema. Nesta perspectiva, é comum encontrar em um espaço geográfico a utilização de uma língua com características típicas, expressão do colorido local. Esta visão pode ser verificada, por exemplo, na tradição dos estudos linguísticos. Saussure, em seu clássico *Curso de linguística geral*, declara que

> O que primeiro surpreende no estudo das línguas é sua diversidade, as diferenças linguísticas que se apresentam quando se passa de um país a outro, ou mesmo de um distrito a outro. Conquanto as divergências no tempo escapem ao observador, as divergências no espaço saltam imediatamente aos olhos... (SAUSSURE, 2002).

Até mesmo para o falante comum, as diversidades entre os múltiplos usos de uma mesma língua são notadas sem grande dificuldade. Qualquer viajante no continental território brasileiro poderá perceber que o português no Brasil está caracterizado de acordo com as manifestações locais. Se são pessoas cultas ou não, se são marinheiros ou mascates, turistas ou trabalhadores à demanda de novos campos de trabalho, todos, sem exceção, serão capazes de notar formas específicas de realização da língua portuguesa nas diversas regiões da nação.

Especificamente em relação àqueles que não possuem conhecimento a respeito das ciências linguísticas, esta percepção da diferença se dará no campo do léxico, ou seja, na diversidade de palavras utilizadas nas mais diferentes regiões. Isto ocorrerá também na fonologia, referente à audível distinção na pronúncia das sentenças proferidas por seus falantes, muitas vezes consideradas cômicas pelo indivíduo forasteiro que efetiva um

primeiro contato com dada comunidade local. Tais diferenciações pertencentes ao português do Brasil contribuem para caracterizar o chamado regionalismo, compreendido como "[...] traços linguísticos privativos de cada uma das regiões em que se fala uma dada língua [...]" (CÂMARA, 1984). Nesta linha, podemos considerar que a diversidade léxica presente no Brasil demonstra a variabilidade do português em suas mais distintas regiões, produto da cultura local. Desta forma,

> Em sentido estrito, os regionalismos léxicos, especialmente quando recebem guarida na língua escrita e literária, são de forma (vocabulares) ou de significação (semântica). O brasileirismo [...] corresponde a regionalismos em face do léxico comum português; mas para a língua escrita e literária do Brasil há, por sua vez, regionalismos amazônicos, nordestinos, baianos, fluminenses, mineiros, sulistas... (CÂMARA, 1984).

Se há um regionalismo para cada parte do país, não será diferente em relação ao Sul, especificamente ao Rio Grande do Sul, palco de uma cultura ímpar na região sul-brasileira. Este estado possui um território que se limita ao norte com o estado de Santa Catarina, a leste, com o Oceano Atlântico, a oeste, com a Argentina e ao sul, com o Uruguai. Por fazer fronteira com a Argentina e o Uruguai, suas terras foram palcos de inúmeras guerras para a dilatação agrária e reconhecimento de limites. São estas mesmas terras produtoras de gado, uma das principais atividades econômicas ao lado das indústrias alimentares. Sua população é formada por um misto de portugueses, espanhóis, italianos e alemães, cada um destes grupos chegado em um momento específico da história da região. Toda esta conjunção de povos veio a caracterizar posteriormente a população rio-grandense, incluindo aí a sua língua, rica de elementos específicos da formação sociolinguística local.

Havendo para o Rio Grande do Sul a presença de uma "língua" regional, ao menos no referente ao léxico adotado, não tardou para que estas particularidades vocabulares fossem assumidas não só no padrão oral local, mas principalmente na produção literária do sul. É neste contexto que encontramos *Contos gauchescos e Lendas do sul*, obras que enaltecem a cultura sulista, sobretudo o léxico utilizado. Escrito por João Simões Lopes Neto (Pelotas, 9 de março de 1865 — Pelotas, 14 de junho de 1916), escritor e empresário brasileiro considerado o mais importante autor regionalista do Rio Grande do Sul, tais obras aqui analisadas foram publicadas, respectivamente, em 1912 e em 1913, expressando uma profunda pesquisa do folclore e da fala do interior. Simões Lopes Neto buscou nestas obras

acentuar a história do gaúcho e de suas tradições, obtendo, além desta aparente descrição local, relevantes efeitos estéticos.

Se considerarmos que o conceito de regionalismo está associado à representação de uma realidade linguística e cultural em uma obra literária, poderemos elencar Simões Lopes Neto nesta *performance*. Acrescenta-se a isto o fato de o autor ter pensado a terra e o homem do interior, algo um tanto diferente na realidade literária do início do século XX.

Desta forma, verificamos que "O projeto explícito dos regionalistas era a fidelidade ao meio a descrever: no que aprofundavam a linha realista estendendo-se para a compreensão de ambientes rurais ainda virgens para a nossa ficção." (BOSI, 1996).

As bases para a construção de um estilo regional têm origem no Romantismo. O estilo romântico apontou diversas novidades para a composição de suas obras e de sua arte. A literatura produzida até então em solos brasileiros voltava-se, sobretudo, não mais a uma releitura dos moldes europeus e ocidentais, mas antes à caracterização da busca de uma valorização dos aspectos específicos da nacionalidade. Tornou-se comum no Romantismo a busca de traços "identificacionais", buscando-se esforços máximos no levantamento das características positivas e representativas de uma sociedade baseada em uma cultura de identidade singular.

No Brasil a situação era ainda mais específica: com a chegada da Família Real, exigia-se a formatação de uma pátria com todas as estruturas políticas, sociais, econômicas e, no caso dos intelectuais, um levantamento da cultura local, ou seja, os traços específicos que caracterizam dado território. Esta característica romântica é produto de tempos que retomam a formação deste movimento ainda em solo europeu. Na Alemanha, palco de surgimento desta arte, é possível observar a preocupação em ressaltar os valores específicos de dada nacionalidade. No caso da Península Ibérica, tornou-se comum a valorização da identidade histórica, ou seja, de como a história das sociedades caracterizaram (ou caracterizam) a nacionalidade do século XIX. Buscavam-se os valores históricos com a finalidade de, sendo estes de caráter positivo no passado, alicerçar uma sociedade com características "benéficas".

Sabemos que, com relação ao Brasil, descoberto em 1500, não havia uma possibilidade em pleno século XIX de intelectuais valorizarem a Idade Média, vista a inexistência deste

período, ao menos nos moldes europeus, em território brasileiro. Enquanto a Europa transcorria em pleno período medieval, o Brasil, território não conquistado até então, era um espaço habitado por índios e aborígenes. Eis a fonte do Romantismo brasileiro, ao menos em uma das temáticas: a valorização do eixo formador da nacionalidade, ou seja, o índio. Entretanto, aqui não se buscou evidenciar somente a figura daqueles que antecederam a formação da sociedade, mas ainda os grupos representantes das diversas regiões componentes do imenso território brasileiro. As diversidades culturais aglutinadas em uma mesma nação estimularam a demonstração destes elementos nos centros irradiadores da cultura nacional. A cidade do Rio de Janeiro, considerada palco e capital cultural do país, era o local máximo para a expressão do sentimentalismo nacionalista. Buscava-se, com efeito, evidenciar os aspectos particulares e individuais de cada região. Considerava-se que a cultura representativa de um país não estava nos grandes centros, mas sim nos interiores, visto serem estes conservadores de normas, preceitos, valores e ideologias. Nesta perspectiva muitas foram as obras que abordavam os interiores e as regiões consideradas provincianas em relação ao Rio de Janeiro (Corte). Dentre as obras, citamos *O cabeleira*, de Franklin Távora, que tem como retrato a situação do homem nordestino ainda no século XIX. Tal temática regional, entretanto, não se centralizou somente neste específico século. Sua continuidade deu-se ainda em pleno Modernismo (ou seria Pós-Modernismo?), em obras como *O quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Aqui encontramos *Contos gauchescos e Lendas do sul*. A continuidade da linha romântica em valorizar a cultura regional fez-se presente na construção da obra em que ora nos detemos. A cultura, o espaço geográfico, o enfoque dos hábitos alimentícios, de vestuário e até linguísticos são marcas perceptíveis na produção de Simões Lopes Neto. A cultura regional é evidenciada e com ela também os hábitos linguísticos. Seria praticamente impossível não perceber a questão regionalista na obra. Tal característica é muito forte e presente, sobretudo na linguagem utilizada. Simões Neto colhe os casos e as lendas específicas de sua região, fazendo a contagem destas de maneira muito peculiar ao utilizar em sua narração a retratação fiel da linguagem do homem do campo, ou melhor, do homem gaúcho.

Ainda com relação ao conceito de regionalismo, há de se perceber uma tênue diferença entre o tipo regionalista expresso no sentimento romântico e no ideal realista. O

regionalismo realista deve ser compreendido como aquele que tem como proposta a demonstração do território regional, ou seja, a cultura local, os seus hábitos e costumes, desde o modo alimentar, as vestes, as canções etc., até mesmo o aspecto linguístico. Não há neste tipo uma tendência de exaltação exacerbada destes aspectos. De acordo com a própria nomenclatura, realismo significa ser real, expressando então os tipos regionais mesmo se considerados benéficos ou maléficos. A proposta baseia-se na demonstração do real, pura e única.

Quanto ao realismo romântico entendemos ser este também uma demonstração do real, porém com o intuito de caracterizar somente as "melhores" partes. Aqui, a ideia de exagero está plenamente marcada. Ao invés de só apresentar as características do ambiente regional, fazendo uma descrição dos elementos, há ainda a consideração de que tais elementos são ideais, plenos, dotados de perfeição. Na tentativa de idealizar, as marcas de superioridade estarão presentes na perspectiva gerada ao redor das características daquele ambiente com sua cultura singular. Aqui encontramos *Contos gauchescos e Lendas do sul*. Trata-se não de um regionalismo voltado unicamente para a descrição, mas sobretudo visando à idealização daqueles elementos da composição do sul do Brasil. Ao compor sua obra, Simões Lopes Neto demonstra as características de uma região que ele mesmo considera "perfeita", superior e digna de toda a admiração, algo claramente romântico, idealista e exacerbado.

Não há dúvida de que nosso autor possuía grande interesse pelo resgate da cultura gaúcha, ou seja, a região de sua terra natal. Havia o interesse de demonstrar esta exclusiva cultura para aqueles que não a conheciam, característica esta bem marcante do Romantismo. Na criação de suas histórias, os aspectos desta estética estarão perceptíveis, sobretudo na ideia do herói. Em toda obra o herói é sempre o gaúcho com suas qualidades bem definidas: moreno, delgado, forte, valente, leal. É, na verdade, um homem simples colocado na condição do sublime. Não só este gaúcho será valorizado, mas ainda o ambiente e o espaço geográfico. A paisagem do pampa, os rios e as cidades estarão sempre auxiliando a compor esta ideia de "perfeição" da região em questão. Mais do que estes elementos, Simões Neto acentua a questão fonte de nosso estudo: aproveitando o linguajar pitoresco e próprio de sua região, constrói suas personagens dentro de um plano tipicamente regional. Aqui se centraliza o nosso estudo, visando a compreender quais são as marcas históricas

para a formação dos vocábulos gaúchos, seus significados e sua utilização dentro deste ambiente: o sul do Brasil.

As obras aqui analisadas têm como centralidade a cultura rio-grandense. Em *Contos gauchescos*, segundo livro de João Simões Lopes Neto, temos como base dezenove contos sobre o mundo gauchesco narrado por Blau Nunes, um matuto "[...] desempenado arcabouço de oitenta e oito anos, todos os dentes, vista aguda e ouvido fino, mantendo seu furriel farroupilha, que foi, de Bento Gonçalves, e de marinheiro improvisado, em que deu baixa, ferido, de Tamandaré" (LOPES NETO, 1998). Por circular dentro do universo regional, narrado por este personagem da típica cultura gaúcha, é natural que o léxico utilizado esteja calcado nas experiências de vida deste lendário homem sulista. Já em *Lendas do sul*, temos a narração de várias lendas típicas da tradição oral do Rio Grande do Sul, todas com uma preocupação na expressão do falar local.

Nosso interesse esteve centrado na seleção de alguns vocábulos representativos da cultura gaúcha presentes nas duas obras trabalhadas, demonstrando seu significado, sua etimologia e, quando possível, a sua datação.

Encontramos, primeiramente, alguns substantivos representativos da cultura regional do sul. Temos o termo *guasca*, significando tira ou correia de couro cru. Quanto à origem, advém do espanhol platino *gusca*, derivado do quíchua *uáskha*, que significa laço ou mesmo corda para atar, sendo tal significado expresso em língua portuguesa, ao menos no Brasil, já em 1881. A este termo associamos outro: *guaiaca*, ou seja, cinto de camurça ou de couro macio que serve para o porte de armas e para se guardar dinheiro e objetos. Tal sentido vem expresso em língua portuguesa já em 1899. Sua origem remonta ao quíchua *huayaka* (com significado de saco), passando para o espanhol sul-americano *guayaca*, até chegar à forma em língua portuguesa. Vale ressaltar que no próprio território sul-brasileiro admite-se ainda a forma *goiaca*, sendo esta uma variante do vocábulo em questão. Ainda em relação aos objetos locais, encontramos *pelegos*, ou seja, pele de carneiro com a lã preservada, usada para efeitos de montaria. A formação deste vocábulo se dá graças à raiz pele, em língua portuguesa, proveniente do latim *pĕllis,-is*, presente em nosso idioma desde 1890. Outro curioso substantivo presente nas obras é *aprumo*, significando efeito de aprumar, corrigir, colocar em posição vertical. Tal vocábulo origina-se da ideia de prumo, ou seja, um instrumento formado por uma peça de metal ou de pedra, suspensa por um fio e que servia

para determinar a direção vertical. Do latim *plumbum*, *-ī*, com significado de *chumbo*, passou para *plumo* (século XVI), conhecendo-se posteriormente a forma *prumo*. A forma *aprumo* surge em língua portuguesa no século XVIII, enquanto o representante verbal (*aprumar*) é datado do mesmo século.

Ainda em relação aos usos, mais especificamente aos animais utilizados para algum fim, temos o termo bag*u*al, com significado de cavalo novo e arisco, ou seja, potro recentemente domado. A origem deste vocábulo remonta ao espanhol platino *bagual*, possivelmente de origem guarani. A forma em questão surge em língua portuguesa já no século XIX. Isto comprova de que maneira a proximidade entre o Rio Grande do Sul e os países de língua hispânica favorecem um contato representado principalmente no léxico.

No referente à natureza ou à geografia local, temos a *coxilha*, ou seja, campina com pequenas e continuadas elevações, típicas da planície sul-riograndense. Esta forma vocabular datada do século XX tem sua origem no espanhol *cuchilla*. Localizamos ainda o vocábulo *polvoadeira*, específico do território sul-brasileiro, com significado de poeirada. Não há registro quanto à formação histórica deste vocábulo. Sabemos somente que a forma latina *pŭlvis, -vĭris* originou no latim vulgar *pulvus* e posteriormente *pŭlus* (ambas as formas controversas), passando para o Português, já no século XIII, o vocábulo *poo* que posteriormente passou para *pó*. A forma *poeira* surge no século XVI, sendo a forma poeirada datada somente em 1858.

Há nas obras trabalhadas alguns exemplos de estruturas verbais. Primeiramente temos o verbo palmilhar, forma esta surgida em língua portuguesa no ano de 1844. *Palmilhar* advém da ideia de palma, do latim *palma,-ae*, ou seja, a parte interior da mão, significação esta já presente no século XVI. Localizamos também o termo derrocada, particípio passado do verbo derrocar, tendo esta forma infinitiva surgido em língua portuguesa no século XIII. Este vocábulo em questão surge no ano de 1881, proveniente do latim vulgar *rocca*. *Deambulei* advém do verbo *deambular*, significando andar, perambular, passear ou mesmo vaguear. Estes sentidos surgem em língua portuguesa em 1858. O vocábulo em questão provém do latim *deambulāre*. Outro verbo bastante recorrente nas obras é *tropear*, significando fazer barulho com os pés ao andar, ou seja, fazer tropel, ruído ou tumulto de grande proporção de gente a andar ou a se agitar. Há ainda para o vocábulo em questão o significado de trabalhar como tropeiro, ou seja, condutor de tropa de caravana de animais

de carga. Tal sentido é tipicamente específico na região sul do Brasil, onde o indivíduo que recebe tal qualificação ocupa-se na compra de tropas de gados, mulas e éguas. *Tropear* advém do francês *tropeau* – *troupe* – ou mesmo advindo do francês antigo – *tropel* – que tinha como significado rebanho. O vocábulo *tropeiro* tem registro em língua portuguesa em 1844, sendo o verbo *tropear* não presente em dicionário etimológico e, portanto, desconhecida a sua época de surgimento em nosso idioma. Por último, localizamos o verbo *quinchar*, originário de *quincha*, que significa teto de palha. Seu significado está voltado à noção de preparar tal teto. *Quinchar* advém do quíchua *kincha*, passando posteriormente para o espanhol *quincha* até chegar, no século XX, à forma em questão.

Às conclusões deste estudo, notamos que há nas obras estudadas uma acentuada preocupação com o elemento folclórico do Rio Grande do Sul. Isto se expressa com maior sentido nos usos vocabulares, principalmente na legitimação do léxico regional, aqui considerado pitoresco, fruto da oralidade, capaz de expressar uma arte a partir do típico elemento local. Observamos ainda que muitas palavras presentes não se caracterizam como elemento específico do sul, o que se explica pela possibilidade de os usos não se fixarem em uma única área linguística. Assim, nas comemorações do centenário de publicação de Contos Gauchescos, deixamos marcada a importância desta produção gaúcha e sua contribuição para a literatura no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Distribuidora de livros escolares, 1975.

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

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Skorpios, 1979.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos e lendas do sul*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

POZENATO, José Clemente. *O regional e o universal na literatura gaúcha*. Rio Grande do Sul: Movimento, 1974.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS NOTÍCIAS IMPRESSAS EM JORNAIS POPULARES DO RIO GRANDE DO SUL

Lorena Brandli Zambon (Centro Universitário Ritter dos Reis)

INTRODUÇÃO

Sabe-se que as línguas carregam uma dinamicidade por meio de seus falantes e, por isso, elas são consideradas heterogêneas. Elas se modificam de época para época, de região para região, de comunicação para comunicação e de classe social para classe social. O uso de certas variedades linguísticas ajuda a marcar a inclusão dos falantes, dando-lhes uma identidade através do seu modo de falar (sotaque), da presença de marcas de concordância nominal e verbal, de interjeições características (*Bah*!, *Tchê*!, *Pô*!, *Vish*!), e expressões como *É frau*!, *Tá ligado*!, *Sem noção*!) usadas por pequenos grupos; variantes populares (*cês*, *cêis*) que, geralmente, "acusam" os falantes de determinada região. Da mesma maneira, os registros das comunidades mais afastadas distinguem-se da língua da cidade pela pronúncia, pela sintaxe, pelo léxico e até pela semântica. Cada indivíduo utiliza as variedades de ordem geográfica, social e individual ao seu modo. Assim, compreende-se que a variação tem uma origem contextualizada dentro dos seus sistemas linguísticos. Dentro de uma mesma região, as pessoas formam pequenas comunidades que acabam criando, por repetição de hábitos e tendências, suas peculiaridades linguísticas, com características que podem até não ser compreendidas por outras comunidades: jovens, presidiários, internautas, trabalhadores rurais, urbanos, surfistas, políticos, etc. O que é muito importante compreender é que essas variações não devem ser vistas como 'erro' e sim como variações.

Através da análise dos manuais de redação extraídos de reportagens policiais dos jornais *Em Questão* (Alegrete), *A Razão* (Santa Maria) e *Diário Gaúcho* (Porto Alegre), discutem-se aqui os seguintes aspectos: a variação linguística dentro da mesma região territorial, variedades como: "padrão culto", "padrão popular" e "falar regional"; o estilo formal e informal na fala e na escrita, práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto.

Seguramente, a língua é uma atividade interativa e não apenas uma forma e é dela que irão surgir as questões que serão tratadas neste artigo, pois a língua se dá pela 'palavra'

e essa fica entre duas fronteiras que podem ser *proferidas* ou *escritas* através da identidade do falante ou dos sentidos que se dão a ela. Para Jacques Claret, "Língua e sociedade são inconcebíveis uma sem a outra. Ambas são aprendidas pelo ser humano, que delas não possui conhecimento inato." (CLARET, 1979, p. 106)

Como se mencionou anteriormente, o propósito central deste artigo será analisar uma das questões mais emblemáticas sobre variação vocabular e, junto com isso, os níveis de linguagem. As notícias policiais dos jornais a serem analisados neste artigo possuem um cunho mais popularesco: *Em Questão* expõe um tipo de linguagem escrita nos padrões da linguagem oral; *A Razão*, por sua vez, apresenta uma linguagem simples, marcada por elipses nas manchetes; e o *Diário Gaúcho* focaliza um texto marcado por manchetes em tamanhos grandes, *lead* e frases começando sem ordem direta.

1. LINGUAGEM JORNALÍSTICA E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O variacionismo é o ramo da linguística que procura entender como se processa o fenômeno da língua que é falada por vários povos e que acaba produzindo diferentes sentidos, mudanças, padrões, mas, no fundo, por mais que existam estudos e conceituações, a língua oral não consegue se popularizar, porque ela está atrelada a preconceitos ou a normas. É preciso que haja uma ligação entre a língua ensinada e a língua falada, haja vista que as variações linguísticas são calcadas por *normas reais de uso*, construídas pelo mesmo povo que as fala. Obviamente, a língua escrita tem relação com a língua falada, mas essa última não é retratada e nem se identifica com a outra, por haver um abismo entre as duas. A língua escrita é arbitrária e a língua falada é considerada natural. Segundo Jacques Claret, para esclarecer:

> [...] É a linguagem que traduz as relações do homem com o mundo. Ela é que permite a memorização e a projeção. Ela, enfim, é que assegura a regulação da ação. Tão forte é o cunho da linguagem na formação da personalidade, que já se falou de *hereditariedade verbal*. Da posse do código verbal dependem as possibilidades de assimilação da cultura própria a certa sociedade. Sob a capa das palavras que os homens utilizam comumente, como são diferentes as significações segundo os grupos sociais que compõem a sociedade! (CLARET, 1979, p. 61, grifo do autor)

O jornal pode ser visto como instrumento de ensino pelo modo como coloca a gramática em subentendido em seus textos. Mas será que o propósito do jornal é esse? O discurso que ele apresenta parece ter, às vezes, uma única possibilidade de linguagem, o

que, muitas vezes, não leva em conta o social, o histórico daquilo que o leitor carrega. Dessa forma, ele sente-se mal preparado para o uso da língua materna e não se identifica com o tipo de jornal que "supostamente" é destinado a um público mais privilegiado. Ultimamente, é possível perceber que uma grande quantidade de jornais considerados populares estão sendo vendidos e lidos pelas classes menos favorecidas. O que tem atraído tal mudança na população? Provavelmente, o tipo de linguagem com a qual esse público se expressa e compreende. Notam-se em tais jornais: quase nenhuma notícia política, fotos coloridas, textos reduzidos, manchetes em tom sensacionalista, correio romântico, horóscopo, charges, crônicas, futebol, anúncios, receitas, vida dos "famosos", prêmios para leitores fiéis, etc. Calvet nos traz uma concepção das ideias de William Labov sobre a evolução da língua:

> Pode-se considerar que o processo de variação linguística se desenrola em três etapas. Na origem, a mudança se reduz a uma variação, entre milhares de outras, no discurso de algumas pessoas. Depois ela se *propaga* e passa a ser adotada por tantos falantes que doravante se opõe frontalmente à antiga forma. Por fim, ela se *realiza*, e alcança a regularidade pela eliminação das formas rivais. (CALVET, 2002, p. 87, grifo nosso)

As variações linguísticas e níveis de linguagem são regulados pelas circunstâncias, tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita cumprem seu objetivo, que é a comunicação. Sabe-se que a escrita cumpre normas gramaticais e será sempre diferente da oralidade, que se presta a ser mais espontânea. Para Possenti, é possível que "haja numerosos fatores interferindo no processo de escrita do jornal, uma delas seria um tipo de 'encomenda' instituído por aquela comunidade". (POSSENTI, 2005, p. 14)

A comunicação dirigida para muitas pessoas ao mesmo tempo é chamada de comunicação de massa. É claro que as pessoas sempre buscaram meios para se comunicar, mas a informação não existia tal como a conhecemos hoje. Sabe-se que contar uma história é diferente de explicar para alguém uma lição ou tentar convencer alguém a comprar um produto qualquer. Cada ação tem uma forma de expressão particular, porque, em muitos casos, as intenções são diferentes. A grande imprensa quer manter seu leitor informado e atualizado com notícias precisas e relevantes. A linguagem utilizada para divulgá-las tem características particulares. Nos jornais as frases são curtas e diretas para resumir a informação e chamar a atenção do leitor. As notícias contêm dados precisos, como lugares, datas, e, inclusive, a hora em que ocorreu o fato informado. A exatidão dos dados contribui para dar veracidade às notícias. Essas características tornam a linguagem jornalística objetiva e imparcial.

2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DOS JORNAIS

Os três jornais pesquisados apresentam abordagens diferentes, no que diz respeito à notícia policial. Primeiramente, no Jornal *A Razão* de Santa Maria há um cuidado maior com a escrita. O caderno é chamado de "Polícia", com a apresentação das notícias em preto e branco. Ele traz uma notícia na manchete intitulada "Briga entre vizinhos termina na delegacia" (quarta-feira, 31 agosto, 2011, n. 280), que privilegia a ordem direta, isto é, sujeito, verbo, predicado e complementos, há um lead ao lado da foto e o conteúdo da informação. O tipo de linguagem denotativa está de acordo com as normas formais vigentes, ocorre um discurso indireto, com repetições do mesmo item lexical (vizinho, policial, vitima). Existem elipses nas referências aos termos *maior* e *menor*, sem se dizer que foram as pessoas presas, deixando isso à compreensão dos leitores, os quais, se imagina, devem estar acostumados a estes vocábulos nas páginas policiais. O texto é coerente, não sendo necessária uma reflexão maior sobre o que foi lido. Pode-se notar certa ironia no uso da expressão *casinha do cachorro*, que se refere ao lugar onde havia armas escondidas. O texto é construído de forma a não deixar dúvidas quanto à seriedade com que a notícia é dada, no que tange ao tipo de jornal, ou seja, de cunho popular.

Sírio Possenti nos assegura que: "quanto ao nível vocabular algumas palavras são empregadas em um sentido específico de acordo com a localidade". Então, vejamos alguns exemplos dos jornais analisados: O Jornal *Em Questão* usa *cusco*, *guaipeca* da seguinte forma: "[...] atiça seus *cuscos* contra suas galinhas, patos, gansos, ovelhas, marrecas e até um ursinho panda de pelúcia". (Agosto de 2011, ed. de 04 e 05, nº 892), enquanto que no Jornal *A Razão*, com o mesmo significado, usa-se a *palavra* cachorro, "[...] já dentro de uma mochila, na casinha do cachorro, os PMs encontraram [...]" (Quarta-feira, 31 de agosto de 2011, nº 280). Notam-se, dessa forma, palavras que fazem parte de um processo de variação vocabular. Segundo Possenti, existem dois tipos de variedades linguísticas:

> Os dialetos (variedades que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua, ou seja, os emissores); os registros (variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, as quais dependem do receptor, da mensagem e da situação). Considerando-se que os falantes não falam uma língua uniforme e não falam sempre da mesma maneira, uma outra concepção de gramática opera a partir de uma noção de língua mais difícil de explicitar. Digamos, em poucas palavras, que neste sentido língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma língua.



Briga entre vizinhos termina na delegacia

Uma briga entre vizinhos terminou com um homem preso e dois menores detidos por volta das 10h de ontem, na Rua 12, na Vila Alto da Boa Vista, bairro Nova Santa Marta. Policiais do Batalhão de Operação Especiais (BOE) da Brigada Militar foram despachados pela sala de operações para atender uma ocorrência de briga entre vizinhos com disparos de arma de fogo. Quando chegaram ao local, os policiais apreenderam cinco armas.

Conforme o relato dos PMS, uma denúncia teria informado que os vizinhos teriam discutido. Quando os policiais chegaram ao local, uma pessoa abordou a viatura e informou que um homem havia efetuado disparos em direção a casa dela. Ao efetuarem buscas na casa da suposta vítima, os PMs encontraram dois menores de idade e uma espingarda de pressão e uma réplica de um revólver calibre 38 de plástico.

Foto Rafael Dias/A Razão

Policiais do BOE apreenderam três armas de fogo, uma de pressão e uma de plástico

Uma nova ligação levou os policiais até a casa do suspeito e uma casa em frente, onde foram encontradas mais três armas.

Uma espingarda calibre 20, com dois cartuchos intactos e dois deflagrados. Já dentro de uma mochila, na casinha do cachorro, os PMs encontraram um revólver calibre 32 com cinco cartuchos intactos e uma garrucha dois canos, calibre 20, com dois intactos e dois deflagrados. Todos foram encaminhados à DPPA para o registro da ocorrência. O maior foi encaminhado ao presídio, já os menores foram entregues aos responsáveis. O caso será investigado pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

O Jornal *Diário Gaúcho* de Porto Alegre nomeia seu caderno como “Ronda Policial”. A notícia é escrita em duas páginas, mas está construída em tópicos, isso acaba por diluir muito as informações dadas. Ele apresenta um discurso também numa ordem direta, com uma manchete e um *lead* logo abaixo, “Prisão em flagrante sob risco de extinção” (Porto Alegre, sábado, 3/9/2011, nº 3.544). A mesma traz fotos de tamanhos grandes com informações extras e formatação colorida em toda a extensão das páginas. Adicionadas à reportagem principal, temos outras pequenas notícias do plantão policial e anúncios do próprio Diário Gaúcho, que acabam por compor as duas páginas. O texto tem uma linguagem clara e simples e um discurso direto no qual se pode ler o posicionamento de Luiz F. Oderich, Presidente da ONG Brasil Sem Grades, ao ser entrevistado pelo repórter (Porto Alegre, sábado, 3/9/2011, nº 3.544):

1 – *Eu não entendo a lógica disso. Se temos de mudar alguma coisa a curto prazo é construir mais presídios.*

E o titular da Delegacia de Roubos do Deic, Delegado Juliano Ferreira (Porto Alegre, sábado, 3/9/2011, nº 3.544), fala o seguinte:

2 – *É preocupante. A prisão em flagrante se tornará algo em extinção*.

A mensagem dos textos assegura ao leitor uma explicação bem construída e está organizada acima dos tópicos que tratam sobre a atual legislação. Os mesmos não possuem termos e nem expressões fora do padrão. A notícia é sobre polícia, então, ela é colocada

formalmente sem nenhuma alteração dos fatos ou algo que venha a impressionar o leitor sobre aquilo que foi informado. As frases tentam chamar a atenção no modo como são colocadas: *Duas mortes a tiros na capital; foi trocada por fiança, mas...* (Porto Alegre, sábado, 3/9/2011, nº 3.544). Há no canto do jornal um espaço muito pequeno chamado "plantão", que dá duas notas muito breves sobre dois boletins de ocorrência. A gramática normativa está de acordo com os padrões exigidos. A página traz também um serviço de disque urgente com vários números de telefones, caso o leitor precise.


RONDA POLICIAL

LEGISLAÇÃO

Prisão em flagrante sob risco de extinção

RESUMO DA NOTÍCIA

Após dois meses da reformulação do Código de Processo Penal, especialistas tensem consequências. Diário esclarece crimes que tiveram penalizações abrandadas.

Medidas cautelares

Como era antes:

Como é hoje:

No Jornal *Em Questão*, de Alegrete, as páginas policiais recebem o nome de "Polícia". Toda a página policial tem formatação em preto e branco. Algumas notícias apresentam uma ordem direta, na apresentação das manchetes, sujeito, verbo e complementos, outras não, como se vê nos exemplos a seguir: *Assentado é preso/Além de foragido tentou matar homem/ Boato do mal* (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892). Ele traz um conteúdo meramente informativo, a linguagem é muito próxima da oralidade com o uso das expressões *daí, ia, guri, boca braba, vazar, borrachos* (agosto, 2011, ed. de 13 a 15, nº 896), isto é, existe uma variação constitutiva e uma estrutura própria do lugar onde o jornal é editado. Existe uma fluidez na escrita que ajuda o desenrolar da notícia. Percebe-se que em

alguns textos a norma padrão não está de acordo com a ortografia oficial; exemplo: “[...] mensagem desaforadas...”; “[...] também implica com a Amélia e bota ela trabalhar”. (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892). Nos exemplos dados há ausência de plural e consequentemente os erros de concordância. É comum que apareçam os dois tempos verbais para contar os fatos, no pretérito: “uma mulher deu queixa [...]” e no presente: “[...] ela quer ir embora de casa e o companheiro não deixa”. (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892). Os textos são carregados de expressões regionais como: *bafão, botar chifre, gurias, encosto, baia, planchaços, compadre, fulano, daí, tchanga, desgranido*, etc. (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892), mas, além dessas expressões, alguns termos são marcados com aspas, contribuindo para uma adequação ao texto e ao tipo de discurso empregado como por exemplo: “vou te cagar a pau” (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892). Alguns títulos apresentam duplo sentido como em *Visitante inusitado*; *Boato do mal* (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892).

Outro recurso analisado, baseado nas obras de Calvet (2002), é sobre os empréstimos linguísticos que aparecem nas notícias desse jornal – *Rick, crack, wiking* – o jornal tem uma estrutura lateral no sentido de produzir ‘graça’, mas traz para o texto até mesmo termos estrangeiros que são conhecidos pelos falantes pelo fato de rotularem determinadas pessoas como o *Rick*, que está incorporado como *Ricardão* na cultura brasileira (homem de boa aparência que seduz mulheres casadas), e nesse caso foi usado na notícia em forma de brincadeira. Outro problema detectado na análise é a ambiguidade, como no trecho a seguir: “[...] Uma delas já havia batido numa e ameaçava a segunda, fazendo a tradicional pose [...]” (julho de 2011, ed. de 30/07 a 1º/08, nº 892). A linguagem traz uma adequação ao tipo de humor que se propõe, com o uso de vocabulário próprio para o que está sendo informado, como os exemplos que seguem: *bafão* refere-se a uma briga ou discussão; *boquinha*, vaga para um serviço por meios duvidosos; *tchanga*, mulher da vida; *flor de ligeiro*, ladrão; boca braba, lugar perigoso; *cagar a pau*, dar uma surra; *bão*, redução da palavra *vamos*, escrita com elementos da oralidade, que, junto com o verbo *ver*, deriva outra expressão com o mesmo significado *bão* ver (vamos ver); *cabeção*, aquele que sabe ou manda; *o pau comeu*, briga corporal; *flor de espaçoso*, pessoa oportunista. Esse tipo de linguagem deixa o texto mais “livre”, adequando-se ao discurso informal, característico desse público-alvo.



POLÍCIA

JULHO, 2011. EDIÇÃO DE 307 A 119 | 14

Visitante inusitado

Boato do mal

Assalto na Zona Leste

ASSENTADO É PRESO

Além de foragido tentou matar homem

Levaram a baia toda

Mulheres fazem bafão por homem

Quer sumir do mapa

Mulher quer sair, mas cabeção não deixa

LOJAS A PARTIR DE 1 E 2 REAIS

Os relatos recontam os ocorridos, tentando evocar imagens em tempo real. A narrativa se aproxima dos fatos no modo como é usada, ou seja, como estratégia de leitura, um efeito a mais na forma como está posta. Existe uma jocosidade na informação. A notícia aparece sempre em tom de piada para quem lê. Quem as lê é envolvido em histórias consideradas "hilárias" em que as pessoas implicadas ganham vida na trama com papel de destaque de personagem principal e secundário. No Jornal *Em Questão* há uma construção de identidade com um tipo de prática legitimada pelos leitores que vivem naquele lugar. O jornal tem uma notícia, aparentemente, com um texto neutro, livre de opiniões e, por não fazer análise profunda dos fatos, parece apenas mostrá-los como aconteceram, mesmo que seja o homem rindo da sua própria desgraça. É provável que a leitura destes artigos policiais, para quem não é morador desta região, deixe muitas lacunas na mente do leitor, pois será de difícil compreensão com tantos vocábulos que expressam e limitam um determinado lugar. A eficácia do texto de humor depende também da "leitura do mundo" e não somente de nossa competência linguística.

Para Ferreira, a respeito do *"certo" e do "errado" no idioma*, pode-se tomar como exemplo a frase 1 escrita na notícia, *Boato do mal*, que diz:

1 – Ela subiu nas tamancas e quer ir a ferro.

Na frase 2, na norma padrão, teríamos:

2 – Ela ficou furiosa e pretende resolver o problema a qualquer custo.

Note-se que as duas frases são gramaticalmente corretas, tanto a frase 1 como a frase 2 dizem a mesma coisa, se qualquer pessoa falante do nosso idioma pode entendê-la no contexto e no lugar onde se está, porque, então, se deveria considerar a frase 1 como incorreta? Que critérios são usados para decidir o que pode e o que não pode ser aceito em um mesmo idioma? De certa forma, os falantes de um idioma são levados a acreditar que quem domina a forma culta é mais inteligente, que existe um modo de falar mais privilegiado e, portanto, tais pessoas têm maior notoriedade na sociedade. O preconceito é tão prejudicial que o modo de falar desse grupo social passa a servir de padrão, enquanto as demais variedades linguísticas, usadas por outros tipos de falantes menos prestigiados, passam a ser consideradas "erradas". Ferreira entende que:

> É importante estar ciente de que, em princípio, não existe uma forma melhor (mais certa) ou pior (mais errada) de falar. Trata-se apenas de uma diferenciação que se estabelece com base em critérios sociais e em situações de uso efetivo da língua (FERREIRA, 2007, p. 81).

A língua coloquial é uma variante de caráter espontâneo, que é utilizada nas relações informais entre os falantes. É a língua do nosso cotidiano, que não se preocupa com as normas. O falante quando está interagindo (falante-ouvinte), não se preocupa com a língua e se descuida das regras gramaticais com frequência, o que não impede a comunicação entre eles. Usar a língua culta significa falar (ou escrever) obedecendo às normas da gramática. Redatores de jornais parecem estar dando maior atenção à importância da variação geográfica e sociocultural na feitura de um jornal entre outros aspectos. Visivelmente, trazem para o leitor uma adaptação da linguagem num ato de comunicação mais informal e o uso efetivo da língua na forma escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na fala quanto na escrita devemos estar atentos quanto ao uso de certas expressões que interferem na qualidade do nosso desempenho linguístico.

Como a função da linguagem é estritamente social, e a língua possui um caráter dinâmico, certas vezes nos sentimos apegados a certos modismos, como, por exemplo, o uso de clichês, que inevitavelmente acabam se incorporando ao nosso vocabulário.

As relações que se estabelecem na oralidade não são as mesmas que emergem das práticas escritas. A língua que falamos tem vida própria, tem um ritmo próprio de mudanças, dependendo do grupo não respeita regras e decisões impostas por determinadas instituições que impõem o certo e o errado. Quando a língua se converte em objeto, ela passa à escrita, que possibilita uma existência muito além do seu contexto oral de enunciação. Uma notícia, por exemplo, não apenas informa, mas divulga as ideologias da chefia do jornal e da classe social que representa. É preciso se perguntar a quem esse tipo de texto interessa, porque o Jornal *Em Questão*, mesmo tendo tantas considerações negativas a respeito da sua linguagem, consegue ser tão expressivo e ser tão dinâmico. As pessoas que leem esse jornal na região leem-no por quê? O que realmente interessa saber? As notícias policiais de uma forma mais descomplicada? A intenção é ler para rir? Ou as pessoas se identificam com um jornal que fala a sua língua, que mostra o seu cotidiano, que está mais perto da sua realidade?

Se para muitas pessoas o jornal tem um texto no qual as pessoas se identificam, podemos fazer disso um preconceito "positivo". E, ainda assim, é interessante que tenhamos leitores que façam o uso concreto de sua linguagem e que não se deixem aprisionar pela língua escrita. Que entendam que as expressões deles são diferentes e não erradas. Sim, pode haver leitores desse jornal que, simplesmente, compreendam esse tipo de linguagem, e que a maneira como foi descrita não seja motivo de riso para eles, mas que seja sim o modo como se dão conta do meio em que vivem. No seu artigo sobre a *Relevância das variáveis linguísticas*, Silva afirma que:

> Ao estudar a língua em uso numa comunidade, defrontamo-nos com a realidade da variação. Os membros da comunidade são falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se. (SILVA, 2010, p. 67)

Certamente, houve uma época em que o jornal era preso ao mesmo tipo de linguagem da literatura. Com o tempo, aconteceu uma ruptura, pois surgia um tipo de leitor mais exigente com a notícia dada e não com a observância à prescrição gramatical e aos recursos retóricos. O leitor pedia um jornal que "escrevesse bem" e "certo". Essas referências, então, são um compromisso da informação como a constituição de um modelo do estilo jornalístico que conhecemos como politicamente correto. Mas há de se levar em conta aquele leitor que

se vale da experiência como usuário da língua popular e não se interessa por jornais que carregam o tipo de linguagem culta. Ele busca, mesmo que no estilo mais popular, a sua maneira de compreender o mundo pelas palavras numa forma mais simplória. O importante é que o leitor encontre o seu caminho através da leitura e que essa leitura lhe dê, mesmo que por meios *preconceituosos* ao olhar de outrem, o seu direito a ter "voz" na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CLARET, Jacques. *A ideia e a forma*: problemática e dinâmica da linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

FERREIRA, Moura. *Aprender a praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, Heronides; SILVA, Fábio. *O direito à fala*: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000.

PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.

POSSENTI, Sírio. *A cor da língua*: e outras croniquinhas de linguistas. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001.

_____. *Aprender a escrever (re)escrevendo*: linguagem e letramento em foco. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Existe leitura errada? Entrevista: Marildes Marinho. *Presença Pedagógica*, v. 7, n. 40, p. 6, jul./ago., 2001.

_____. *Gramática e Política*. Disponível em: <http://enemnota100.blogspot.com/2007/08/variantes-lingsticas-variao-lingstica.html>. Acesso em: 17 set. 2011.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. Relevância das variáveis linguísticas. In: BRAGA, M. L.; MOLLICA M. C. (Org.) *Introdução a Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 67-71.

GT09 – O ENSINO DA NORMA-PADRÃO

Coordenação: Helênio Fonseca Oliveira (UERJ)
e Paulo César Costa da Rosa (UERJ)

CAUSALIDADE E EXPLICAÇÃO EM PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO PRODUTIVO DA LÍNGUA

Aureni Marvila (EAMES)

INTRODUÇÃO

Os aspectos apresentados neste artigo são fruto de uma pesquisa de Doutoramento, motivada pela confluência de pensamento com aqueles que acreditam que o ensino da língua materna deve ir além de simples técnicas e/ou regras para a compreensão e o processo de composição textual. O objetivo é rediscutir o assunto, oferecendo subsídios para que se garanta ao aluno/falante uma efetiva apreensão de conteúdos gramaticais, aplicando-os em sua atividade sociocomunicativa. Uma vez que a estrutura do idioma oferece variadas formas de expressão do pensamento, torna-se oportuno falar sobre construções sintáticas que exprimem, através de modos de organização do discurso, causalidade e explicação.

Mas, não se deve pensar num retorno ao estudo da frase, muito menos que a forma estaria outra vez sendo privilegiada, em detrimento do conteúdo. A proposta é refletir mais uma vez acerca do ensino de língua portuguesa, com vistas a uma abordagem linguístico-gramatical que privilegie vários aspectos, inclusive, os discursivos, por acreditarmos que se favorecerá, no mínimo, uma melhora na compreensão textual e, na qualidade da expressão escrita.

Nossa intenção era realizar a análise de dados somente com base em um *corpus* imaturo – 100 (cem) *dissertações do Vestibular* UERJ-2003 – mantida a numeração original, de 201 a 301, e 100 (cem) *crônicas* produzidas por alunos do 3º ano do Ensino Médio, em 2005, do Colégio Naval, Angra dos Reis/RJ. A orientação foi que observássemos também formas de expressão na modalidade escrita divulgada pela mídia impressa (um *corpus* maduro), por representar a linguagem chamada “de prestígio”. Ou seja, ver-se-ia o padrão sintático das estruturas causais e explicativas, na forma linguística reconhecida por “padrão”, que também não deixa de ser um retrato da língua em uso. Assim, para a composição dos *corpora* maduros, com o auxílio da internet, coletamos os outros 200 (duzentos) textos, sendo 100 (cem) *editoriais* e 100 (cem) *notícias* do jornal *O Globo Online*,

a fim de aproveitar a versão já digitalizada. A enumeração fixada para editoriais e notícias (*corpora* maduros) e crônicas (*corpus* imaturo) compreende os números de 001 a 100. Os editoriais foram publicados nos períodos de fevereiro a dezembro de 2005 e, de janeiro a abril de 2006, sendo que uns apresentam um caráter mais institucional; outros, uma posição individual. As notícias versam sobre assuntos variados, desde política e economia, a ciência, saúde, cultura, educação, etc., com matérias nacionais e internacionais. Foram publicadas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2008. Logo, os *corpora* foram compostos por um total de 400 (quatrocentos) textos.

Pensávamos em identificar todas as palavras e expressões por meio das quais é possível expressar causalidade (*lato sensu*), até mesmo porque é sabido que existe uma afinidade semântica entre os conectivos causais e os explicativos. Entretanto, surgiu a necessidade de delimitarmos qual seria o "foco maior". Então, decidimos explorar não só as conjunções e as palavras afins que aparecem explicitamente, ligando orações ou porções maiores de texto, mas também a preposição *por* + infinitivo. O "foco menor" compreendeu: as preposições e as locuções prepositivas que são essencialmente tradutoras de causalidade, exceto, como acabamos de dizer, no caso de a preposição por aparecer ligando orações reduzidas de infinitivo; a preposição *por* + sintagma nominal sempre de valor causal; o *porque* advérbio interrogativo de valor causal. Todos esses casos foram considerados "irrelevantes", e, como não pretendemos explorá-los nesse artigo, mesmo sendo tradutores de causa, um dos valores semânticos em estudo, decidimos não mencionar trechos em que eles apareceram. Também não enfocaremos: as orações reduzidas de gerúndio e de particípio; as construções assindéticas, inclusive as do tipo *ponto* + *maiúscula*, por possuírem valor causal ou explicativo flutuante, sem esquecer a afinidade semântica com as orações temporais, aditivas, finais, etc., semelhantemente ao que ocorre com as reduzidas de gerúndio e de particípio. Esses casos nem foram exemplificados.

No decorrer do levantamento das ocorrências, vimos que mereciam um razoável grau de atenção algumas expressões como *tendo em vista (que) e por esse (este) motivo*, tradutoras, respectivamente, de explicação e causa, considerando que, no caso específico da primeira, altera o paradigma semântico de que apenas preposições ou locuções prepositivas são causais. Sobre ambos os casos, não possuem *status* de locução prepositiva e/ou conjuntiva, isto é, não são itens lexicais, parecendo-nos que se trata de casos fronteiriços

entre vocábulos independentes (dois, três, quatro) e locução conjuntiva. Ressaltamos que, quanto a esses grupos de palavras com que também exprimimos causa e explicação, decidimos chamá-los de expressões. Isso com base num princípio metafórico denominado *graus de soldamento*, de Azeredo, cuja menção acabou não sendo publicada, conforme constava em texto original do verbete "formação de palavras", da Enciclopédia Mirador. Aproveitamos para formalizar nosso agradecimento por ele nos permitir utilizar essa inédita abordagem neste trabalho.

Usamos o termo *sequência*, referindo-se tanto a uma oração quanto a, em certos casos, um conjunto de orações, ou até mesmo, a um parágrafo do texto, entendendo o parágrafo como uma unidade de extração que possui mais contexto do que as sentenças. Consideramos tipos de sequência, propostos inicialmente por Adam, citados em Charaudeau e Maingueneau (2004): narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, sendo que este último tipo foi substituído por Marcuschi (2003) pelo tipo denominado injuntivo. Não só trechos como também parágrafos, literalmente falando, foram extraídos dos *corpora*, fazendo referência ao denominado Mr. Paragraph, "[...] unidade intermediária entre a sentença e o discurso (o todo) e por isso guardando semelhanças com os dois níveis contíguos" (SILVA, 2009, p. 127).

1. ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em linhas gerais, a pesquisa comprovou, porque já havia sido observada, a correlação entre causalidade (sentido restrito) e narração, entre argumentação e explicação. Quanto ao conceito de modos de organização do discurso, adotamos a terminologia de Patrick Charaudeau, ligeiramente adaptada, também por Oliveira (2003, p. 41). Em relação ao conceito linguístico-gramatical da categoria denominada conjunções, tratá-la-emos aqui por conectivos, haja vista que optamos pelo termo geral (hiperônimo), especificamente falando sobre *porque* e sinônimos, considerando-os "[...] certas palavras e expressões que 'ligam' termos da oração, orações, períodos e até fragmentos de texto relativamente longos" (OLIVEIRA, 2001b, p. 63). Ou seja, são elementos de ligação em constituintes textuais, nos níveis intra, interoracional e interfrástico. As palavras e expressões que estamos denominando *conectivos* correspondem ao que Charaudeau (1992, p. 493 seq.) denomina 'relatores lógicos', quando trata da argumentação e sua relação discursiva com algumas categorias gramaticais.

Azeredo (2004, p. 145-6) considera as conjunções tanto introdutores subordinativos quanto coordenativos, sendo que estes ligam os termos; aqueles, os introduzem. Em acordo com Beaugrande e Dressler, Fávero (1992, p. 54) reconhece que existe a interdependência semântica das frases, denominando "conectores frásicos" os elementos linguísticos por meio dos quais podemos exprimir diversos valores, entre eles, o da *causalidade*. Salienta (Ibid., p. 58) que "Algumas relações causais são do tipo lógico, isto é, o conteúdo expresso pelo consequente será verdadeiro se o conteúdo do antecedente o for. É o que se denomina condicionalidade factual ou real.", ao que chamamos de uma relação de *causa e efeito*, por exemplo, o que se expressa em 'A água ferveu e não derramou porque as bolhas de vapor arrebentaram'. E acrescenta (loc. cit.): "Estabelecem-se, porém, nas línguas naturais relações de causalidade que não só as do tipo lógico, *em que se aventa uma causa para uma determinada consequência*" (grifo nosso). Para a autora, "A relação de causalidade (condição necessária ou suficiente) é expressa pelas construções que a gramática chama de causais, conclusivas e consecutivas" (loc. cit.). Seria o caso de um enunciado do tipo 'A água ferveu e derramou, porque a panela estava mais cheia'.

Dentre as propostas de diferenciação das conjunções causais e explicativas, destacamos as de Oliveira e Monnerat (2005b, p. 94), por privilegiarem tanto o comportamento sintático quanto o semântico, numa perspectiva também discursiva, que é o nosso enfoque. Além disso, a exposição didática dos autores também merece destaque. Tratando especificamente da noção de causalidade (sentido restrito), os autores (Ibid., p. 90-1), em referência a Koch (1992), apresentam paráfrases de um enunciado (1), cujas construções evidenciam a relação de causa e consequência, sempre a causa a antecedendo, na ordem natural dos acontecimentos. Oliveira (2001b) assim expõe a distinção entre conjunções explicativas e causais numa ótica discursiva:

> *Concluindo*: – A conjunção *causal* "liga" orações ou conjuntos de orações que exprimem fatos (e não opiniões, ordens, perguntas etc.), sendo o segundo desses fatos, causa do primeiro. – A conjunção *explicativa*, ao contrário, introduz uma oração ou conjunto de orações que justifica o fato de se ter falado ou escrito a oração (ou conjunto de orações) anterior. A respeito da construção "A porque B", "A pois B" etc. (com conjunção explicativa) podem-se fazer as seguintes observações: a) "A" exprime uma opinião, ordem, pergunta, tese etc. Se exprimir um fato, este assumirá o *status* discursivo de tese por ser visto pelo falante como questionável. B) Quando "A" é uma tese, "B" é um argumento orientado para essa tese. c) Como "B" justifica o fato de se ter falado ou escrito "A", é possível nessa

> construção subentender-se, antes da conjunção, "*e eu digo isso*", "*e eu ordeno isso*", "*e eu peço isso*", "*e eu pergunto isso*" etc. (OLIVEIRA, 2001b, p. 73).

Sendo assim, ratificamos a importância da sistematização de critérios por meio dos quais o aluno/falante diferencie causa de explicação. Além disso, que "[...] adquira também certos padrões de estruturas frasais de que a língua possa dispor para expressar de várias maneiras a mesma ideia claramente concebida e suas relações com outras" (GARCIA, 2003, p. 77).

2. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Confirmou-se a intuição linguística, pois, mesmo não sendo tão expressiva a correlação, em termos matemático-estatísticos, existe, sim, a relação entre os modos narrativo e argumentativo de organização do discurso e os valores semânticos de causalidade (sentido restrito) e de explicação, respectivamente. Pudemos observar que, em alguns casos, apesar de predominar um determinado modo de organização do discurso, houve trechos/elementos pertencentes a um outro, estando, porém, a serviço do primeiro, o predominante. Exemplificando: uma sequência narrativa estruturada em forma de justificativa, apresenta conectividade de explicação, logo, argumentativa.

Vimos que toda opinião é passível de questionamento; fatos, não. Sendo que algo dito que possua valor factual, ou seja, que exprima um fato, discursivamente, serve de argumento para a ação. E mais: que toda opinião relatada ou relato relatado implica um fato. Por isso tem-se de estabelecer uma fronteira entre causal e explicativa que justifica ação. No ato de argumentar relatando, apresentamos uma informação/tese, isto é, uma opinião, porém, não suscetível de ponderação. O contrário acontece com o argumento que é do próprio enunciador, tratando-se de uma opinião que é argumentada, ou seja, colocada em forma de argumento, com relação a uma tese, a uma causa, a uma ideia ou, a um ponto de vista. Assim, sob um enfoque discursivo, constatamos, por exemplo, que os conectivos *pois* e *já que* tanto justificam enunciações quanto ações. No caso das expressões visto que e uma vez que, frequentemente são usadas para justificar ações. Logo, existem conectivos que são sintaticamente subordinativos, mas, semanticamente traduzem justificativas, portanto, explicativos. Observamos também que, além de ações, ordens, pedidos, convites e perguntas, eles podem justificar opiniões, exclamações, desejos, recomendações e crenças, etc.

Nesta pesquisa também se confirmou a correlação entre os modos verbais e os conectivos causais e explicativos. Pois, assim como existem tempos verbais, e seus respectivos modos, por meio dos quais configuramos o ato de narrar (sinônimo de *relatar acontecimentos*) e o ato de comentar (sinônimo de *emitir juízo de valor*), fazemos uso, na efetivação desses atos, de palavras e expressões que corroboram na estruturação do pensamento. Evidenciamos a correlação entre causalidade (sentido estrito) e explicação e os modos verbais, com algumas particularidades. O modo indicativo predominou no *corpus* argumentativo maduro (Editorial) e no imaturo (Dissertação de Vestibular). Houve também o emprego do modo subjuntivo, mas, numa escala bem menor, principalmente no *corpus* imaturo. O uso do modo imperativo quase não ocorreu, aparecendo geralmente numa das estruturas de equivalência semântica, conforme descreve Oliveira (2001b, p. 49), e no *corpus* maduro (Editorial 056). Semelhantemente aconteceu no *corpus* narrativo maduro (Notícia) e no imaturo (Crônica), com relação a uma considerável ocorrência do modo indicativo. Porém, houve mais empregos do subjuntivo neste modo de organização do discurso, em comparação às ocorrências desse modo verbal no modo argumentativo, ou seja, onde predomina a explicação. Realmente não houve emprego algum do modo imperativo no *corpus* narrativo, maduro e imaturo, o da causalidade (no sentido restrito). Sabemos que é possível narrar um acontecimento ou transformá-lo em um simples relato. Ou seja, teríamos apenas um conjunto de fatos ou acontecimentos, sem a articulação necessária para transformar-se em texto narrativo. Todavia, o que pretendemos destacar, no momento, é a factualidade como objeto constitutivo do ato de narrar, implicando a noção de causalidade.

Sintetizando os principais resultados da pesquisa: correspondência entre causalidade e narração, explicação e argumentação; relação entre factualidade e estruturas causais, entre o ato de fala chamado Justificativa e as orações explicativas; correlação entre os modos verbais do indicativo, do subjuntivo e do imperativo e o ato de explicar, de justificar, e entre os dois primeiros modos (indicativo e subjuntivo) e o ato de relatar fatos; a existência de conectivos exclusivamente causais (como), dos exclusivamente explicativos [já que, uma vez que, tendo em vista (=SN), visto que, haja vista (que), (até-só-isso + porque)] e daqueles que exercem dupla função [pois, porque, POR + infinitivo]; novos padrões de pontuação envolvendo os conectivos causais e explicativos (POIS, PORQUE e ATÉ PORQUE explicativos,

iniciando oração – PORQUE explicativo, não estando precedido de vírgula – POIS e PORQUE causais, precedidos de vírgula – JÁ QUE e POR + inf. explicativos, não precedidos de vírgula).

Como se vê, há conjunções e locuções conjuntivas que ora figuram no campo semântico da causalidade (sentido restrito), ora aparecem como elementos que traduzem explicação. Incluímos as locuções do tipo *por* + infinitivo que, pela tradição escolar, sempre possuem valor causal, em nossos *corpora* maduros e, em um grupo dos imaturos – *dissertações de vestibular*, modo argumentativo –, descobrimos que tais locuções também podem ser explicativas. Vale salientar que a reclassificação se justifica a partir das ocorrências de conectivos tradutores de causa e/ou de explicação nos *corpora* analisados. Entrariam outros, *como que, porquanto, na medida em que, pois que, posto que, visto como*, etc., conforme listagem nos compêndios gramaticais e, em livros didáticos.

3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Em princípio, propomos que, no estudo dos conectivos que na tradição escolar representam formas de expressão da causalidade, no sentido amplo, não se observem apenas critérios sintáticos. Devemos também considerar elementos semântico--discursivos, repensando aspectos da descrição e do ensino de Português, em prol de uma maior proficiência linguística, em especial, na modalidade escrita da língua. Com uma abordagem mais funcional, pautada no reconhecimento e na (re)elaboração de diferentes construções de causa e de explicação, teremos uma efetiva contribuição ao ensino produtivo da língua.

Enfim, julgamos interessante e necessário abordar didaticamente, além dos conceitos já mencionados, outros aspectos discursivos que, sem dúvida, contribuirão para o ensino produtivo da língua. Contudo, temos consciência da necessidade de ajustes nos enfoques e na aplicação didática, de acordo com o nível de escolaridade em questão. Discriminamos alguns deles, com base em Charaudeau e Maingueneau (2004): enunciado, proposição, lógica, discurso/discurso relatado, paráfrase, conectividade, tese, opinião, argumento/argumento relatado, *verbo dicendi*, argumentação (convencimento ou persuasão), juízo de valor, apreciação, ponto de vista, modalização, objetividade, não engajamento, subjetividade, engajamento, ato de fala, assertiva/não assertiva, enunciação, explicação, justificativa (de ordem / de pedido / de pergunta / de convite / de opinião / de exclamação / de desejo / de recomendação / de crença / de ação / de enunciação), ação

relatada, fato-causa/fato-consequência, factualidade, causalidade (sentidos amplo e restrito), narração, etc. Ressaltamos que essa proposta de abordagem a partir dos conteúdos em pauta – construções de causa (no sentido restrito) e de explicação, em especial as introduzidas por porque e sinônimos.

Tradicionalmente, o ensino das conjunções não é associado aos modos de organização do discurso, muito menos, a gêneros textuais. Sabemos que a tradição escolar acaba resumindo a prática de produção escrita a uma proposta de redação denominada dissertação que, apesar de significar sequência de opiniões, nem sempre as apresenta, começando pela falta e/ou escassez de construções por que evidenciemos a noção de causalidade (sentido amplo). Geralmente é mais exposição. Ressaltamos, porém, que as dificuldades discentes com a leitura e a produção escrita evidenciam a necessidade de se estabelecerem tanto estratégias de recepção e produção de textos, quanto de resolução de provas, de percepção de pressupostos, subentendidos, teses, argumentos e estratégias argumentativas, de compreensão e aplicação de conceitos. E isso, a partir dos mais variados tipos de textos, sem que signifique usá-los como pretextos. Precisamos, então, estimular a prática argumentativa e a (re)construção do conhecimento, para o exercício do raciocínio, da prática da experimentação, da solução de problemas e do desenvolvimento de outras competências cognitivas superiores.

Também não pretendemos limitar a análise dos conectivos em questão ao ato de determinar se uma conjunção tem valor causal e/ou explicativo. Mas, independente da classificação meramente sintática, típica de conjunção subordinativa, em se tratando de já que – aproveitamos para incluir *porque, uma vez que, visto que*, etc. – e das típicas conjunções coordenativas *pois, que, porquanto*, etc., que contribuamos para um ensino produtivo, com efetiva prática de aspectos semânticos e discursivos. Recentemente, o aspecto semântico de conectivos foi abordado numa das questões do Processo de Seleção para o Mestrado da UERJ, 2009/2010, em que o candidato teria de classificar o *já que*, do seguinte enunciado: “Já que você tem tanto prestígio com o Diretor, defenda junto a ele a nossa posição”. De modo geral, os candidatos limitaram-se a repetir o que diz a tradição escolar, apesar de já ser bastante divulgada, em cursos de graduação (ainda não ocorrendo, no ensino médio) uma classificação semântico-discursiva dos conectivos. Boa parte deles confundiu a mobilidade das orações com dupla classificação semântica. Poucos discorreram

sobre o aspecto semântico e, quando o fizeram, foi no sentido de reconhecerem a afinidade semântica com os outros valores (explicação, consequência, condição, conclusão e finalidade). Todavia, raros candidatos chegaram ao cerne da questão, envolvendo o emprego de já que, exclusivamente explicativo. Mais rara ainda foi a identificação da ironia presente no enunciado e suas devidas pressuposições, o que ratifica a reflexão linguística num prisma meramente descritivo, sem nenhum sinal de uma abordagem semântica e/ou argumentativa para uns, discursiva e/ou enunciativa para outros. Por exemplo, Guimarães (1987, p. 39) ressaltou, em seu estudo sobre a semântica das conjunções do português, que "Não podemos deixar de registrar... que um estudo enunciativo desta conjunção (o pois, e acrescentamos o já que) já aparece em Vogt".

Sobre como adequaríamos a tradição escolar a essa questão, considerando que a nomenclatura gramatical não reconhece uma "oração subordinada adverbial explicativa", muito menos sendo introduzida por *já que*, sugerimos uma revisão nos exemplos constantes em compêndios gramaticais e livros didáticos. Isso, em nome do bom senso, de forma que tenhamos pelo menos um exemplário de casos mais simples, transparentes, não "complicados", com exercícios didaticamente coerentes a respeito do fenômeno em discussão. Por essa razão, sem que anulemos a validade do conhecimento sistêmico da língua, formulamos esse estudo dos conectivos causais e explicativos, apresentando nossa contribuição aos trabalhos de todos aqueles que defendem a reflexão, o domínio e a produção linguístico-discursiva em língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a tradição descritiva da língua não deve ser mais a âncora dos estudos da modalidade escrita em língua materna, relembrando também a necessidade de revisão, principalmente de alguns tópicos abordados na gramática normativo-descritiva. Por exemplo, o caso da noção de causalidade, tratada em sentido amplo e, no da explicação, como sinônimo de causa, motivo, razão, sem que isso signifique abandono da tradição escolar. Para nós, toda a terminologia tradicional apresentada pode e deve ser aproveitada, mas, sempre como meio, e não, como fim em si mesma. O ensino gramatical se constitui um desafio de como trabalhar conteúdos, de forma integral e, acima de tudo, produtiva. Sendo assim, as capacidades a serem desenvolvidas devem ir além dos conteúdos pragmáticos, importando as noções que tenham aplicação prática, isto é, que sejam funcionais.

Lembramos que a modalidade linguística presente na mídia impressa, em geral, se constitui um oportuno objeto de investigação, assim como a própria produção escolar.

Este foi mais um momento de reflexão intradisciplinar sobre gramática, leitura e escrita, com a sugestão não apenas de identificação, mas, e principalmente, de compreensão e (re)elaboração de estruturas causais no discurso narrativo e de estruturas explicativas no modo de organização textual argumentativo, inclusive, com a possibilidade de análise e produção de diversos (sub)gêneros textuais. Ampliou-se também a tradicional descrição de aspectos gramaticais a partir de orações, geralmente de cunho literário, para uma análise que as observa num contexto discursivo e situacional bem mais amplo de suas ocorrências. Além disso, a prática classificatória das chamadas orações coordenadas sindéticas explicativas e das orações subordinadas adverbiais causais foi aprofundada em seus valores semânticos e, em seus empregos discursivos. O ensino dos conectivos causais e explicativos apenas deixará de ser limitado ao nível da frase, estendendo-se para o nível discursivo. A sugestão é que se trabalhem outras possibilidades de expressão das noções de *causalidade* e de *explicação*, o que se efetivará não só com as conjunções explicativas e causais que a tradição escolar vem difundindo, mas também com outras palavras e expressões. Sabemos que somente o domínio de estruturas linguísticas possibilita a produção textual, e, pelo fato de o ensino de língua portuguesa geralmente privilegiar as abordagens descritiva e normativa, tem passado despercebida a importância da Sintaxe como estratégia de escrita.

Por fim, esta é mais uma proposta de análise dos recursos linguísticos, envolvendo os seguintes aspectos: a teoria gramatical (descritiva e normativa) que seria imprescindível a um desempenho linguístico proficiente do aluno/falante; exemplos de abordagem a partir de conteúdos morfossintático-semânticos e discursivos, por exemplo, que estimulariam a reconstrução dos conhecimentos, a observância dos elementos verbais (disponíveis na língua) que são responsáveis pela construção dos sentidos. Sugerimos, então, um outro enfoque no processo ensino-aprendizagem de gramática, com uma abordagem produtiva, mais funcional, não essencialmente classificatória e conteudista, com a contribuição dos estudos do discurso.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Iniciação à sintaxe do português*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*: confrontos e contrastes. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992. Chapitres 11, 12 et 13.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão. In: STAUB, Augostinus; CLEMENTE, Elvo (Org.) et al. *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 23. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: KIRST, Marta Helena Barão et al. (Org.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

LONGACRE, R. The paragraph as a grammatical unit. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and Semantics*. Discourse and Syntax. Vol. XII. New York: Academic Press, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARVILA, Aureni da Silva Magalhães. *Causalidade e explicação*: uma contribuição ao ensino produtivo de português. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)—Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UERJ, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de; MONNERAT, Rosane Santos Mauro. O emprego de algumas conjunções no texto. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

_____ et al. *Aplicação pedagógica da linguística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 2001a.

_____. *Descrição do português à luz da linguística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP, 2001b.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAIVA, José da Costa. *A causa através das estruturas linguísticas*. 1993. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. Othon Moacyr Garcia: um precursor dos estudos de discurso no Brasil. *Cadernos do CNLF*, 2009, v. 12, nº 11.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

_____. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. Campinas: Hucitec/Unicamp, 1989.

SOU UM SUJEITO CULTO, SÓ NÃO SOU UM SUJEITO PADRÃO: A PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DISCUSSÃO DA NORMA

Carolina Duarte Liporage (UERJ)

INTRODUÇÃO

Em geral, nas discussões acerca do ensino da língua, são feitas fortes críticas aos sujeitos que não seguem a norma culta. Todos aqueles que ficam à margem deste conhecimento, são tratados como sujeitos incultos. Que sujeitos são esses? Que não sabem falar a própria língua, que desconhecem saber o seria sua língua materna? Que, de algum modo, ignoram um conhecimento dito correto, verdadeiro, legitimado como um dos grandes saberes da escola, sobretudo sob uma perspectiva acadêmica.

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (PC do EJA) de Língua Portuguesa do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (MEC, 2002), vem lançar outro olhar para esta discussão. O documento trata a linguagem, o aprendizado e a língua como meios não só de aquisição de uma norma que possibilite o sujeito dominar as regras e os usos da linguagem escrita, mas como um meio de significação de mundo, levando principalmente em conta esse sujeito margiado, dito inculto.

Partindo do princípio que currículo está para além da seleção de conteúdos, considero o currículo produção cultural, algo que está constantemente sendo negociado pelas visões de mundo dos sujeitos que fazem parte, desta produção, se tratando de um espaço de criação e construção contínua de sentidos, fruto das relações entre fontes resultantes de um processo híbrido e fluído (LOPES, 2010 apud AXER, 2012).

A essa concepção de currículo se une a consideração de que norma deriva de dois adjetivos, normal que traz a ideia de uso corrente, real ou normativo que é defino por juízo de valor, algo elaborado, ideal, ao dizermos que existe uma norma que é culta, que determinado sujeito escreve ou fala de forma culta assumimos assim que as outras formas de falar e escrever não são cultas, entretanto do ponto de vista sociológico não há nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura (BAGNO, 2003). Desta forma busco neste trabalho fazer uma breve analise do documento curricular tentando dialogar com a PC da EJA e as falas acima.

1. QUAL É A PROPOSTA?

Organizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, a Proposta Curricular do Ensino de Jovens e Adultos para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental foi redigido em 2002, surgindo dentro de um contexto importante na história da educação no qual estava se redefinindo o papel do ensino de jovens e adultos.

O que antes visto como apenas um ensino suplementar, uma tentativa de compensar "o tempo perdido", "complementar o inacabado", passava a ter mais atenção e entendido como algo de fundamental importância. Aquele aluno que já chegava na escola cheio de preconceitos, cheios de visões mal concebidas sobre a escola, sobre aprender e até sobre sua própria capacidade, mal era pensado, sobretudo como alguém que de fato necessita de uma atenção diferenciada.

Baseada na Revolução nº01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, a proposta foi criada com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a EJA. Para sua estruturação contou-se com a participação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas jurisdicionadas às secretarias de educação estaduais e municipais e em outras instituições.

A ideia era poder oferecer ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com educação de jovens e adultos entendo isso como uma necessidade urgente. Era preciso tratar essas pessoas que buscavam a escola para completar a trajetória escolar, em sua maioria motivadas pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior, com respeito, e como um sujeito que possui uma ideia de mundo já formada, não dava para continuar tratando como uma criança que está ainda descobrindo o mundo.

Esperava-se coma proposta, contribuir para as discussões a serem feitas pelas equipes escolares entendendo que a formação para o exercício da cidadania é o viés mais importante das práticas de educação de jovens e adultos.

A proposta curricular está organizada em três volumes:

Volume 1: Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. A segunda parte, fundamentada na parte anterior onde se faz uma

breve retomada histórica da trajetória da EJA, aborda questionamentos de grande importância para a formação de uma proposta curricular. Destes questionamentos destacam-se à construção do Projeto Educativo da Escola onde a EJA passou a ocupar um lugar estabelecido, e também procura determinar de maneira concisa o conceito da identidade dessa modalidade de ensino com um olhar atento para as relações que escola faz desde a relação que faz com o mercado de trabalho até com o mundo acadêmico e as áreas de conhecimento.

Outro ponto que entendo de grande importância a ser destacado é as concepções de Paulo Freire que a proposta traz sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos, usadas para ressaltar o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno. (Volume 1, p. 97)

Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia.

Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Destaco na análise que faço os itens em que se trata o papel da Língua Portuguesa, os conceitos de linguagem oral e escrita e nos objetivos de ensino, pois esses se voltam para os objetivos da sua análise. Selecionei e me aprofundei as partes onde o documento trata o papel da Língua Portuguesa na EJA, logo depois desenvolvem conceitos sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, passando pela análise linguística que faz a proposta e parando por tanto nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

2. QUEM É O SUJEITO DA AÇÃO?

O documento no capítulo de LP inicia-se com considerações acerca da aprendizagem da língua:

> Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. *Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela*, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza. (MEC, 2002, grifo meu)

A mesma ideia se repete páginas a frente:

> *Qualquer aprendizagem só é possível por intermédio da língua*, visto que é por meio dela que se toma contato com as representações construídas pelas várias áreas do conhecimento. Pensamentos próprios e alheios são formulados e estruturados em linguagem. A língua impõe uma forma. Ao fazê-lo, simultaneamente a mensagem designa um referente ou um objeto; significa uma noção ou um conceito lingüístico; manifesta uma intencionalidade, um "sujeito" que se organiza como um "eu" que se expressa no discurso e com ele. (MEC, 2002, grifo meu)

Os trechos acima justificam a importância dada ao ensino de língua portuguesa nas escolas. O documento afirma que é por meio da língua que o aluno não só se desenvolverá nos estudos dos conteúdos escolares, como é através dela que este sujeito aumenta sua capacidade de participar na sociedade onde está inserido. Esta visão que aparece em várias partes da proposta curricular traz uma perspectiva crítica em relação ao conhecimento. Aqui o conhecimento ensinado na escola não é tratado apenas como um derivado da estrutura disciplinar acadêmica, como algo previamente estabelecido pelos moldes da academia. Da mesma forma o ensino da Língua Portuguesa não baseia se apenas em ensinar uma gramática, mas sim entender a língua como um instrumento de leitura de mundo, capaz de fazê-lo transitar pelas diferentes situações, desde a mais formal até a mais coloquial.

> Portanto, a análise lingüística implica muito mais do que o estudo da gramática, pois as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase, e não no texto. E a extensão de um texto pode variar muito, em função de suas características de gênero e do suporte[1] em que esse texto circula – variando de uma ou poucas palavras de um cartaz publicitário, aos sucessivos capítulos de um romance. (MEC, 2002)

O ensino da língua também é visto como prática social:

> Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA desse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra. A inacessibilidade a esse tipo de reflexão, ou o acesso apenas parcial, concretiza a idéia de estar apartado de um todo que se move autônomo, inatingível [...] (MEC, 2002, p. 12)

Assim, a PC da EJA entende que o estudo da língua pode ajudar estes alunos, os quais estão retornando para escola fora de uma idade padrão, a superar as experiências de

[1] O documento se refere a suporte aos artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados em que se publicam os textos como: com livros, jornal, revista, fita, cassete, CD, etc.

exclusão, através das leituras, das vivencias pessoais, do autoconhecimento, de forma que aluno descubra “o lugar da palavra em sua subjetividade”. O ensino de Língua Portuguesa para alunos da EJA tem como fundamental um viés social. É por meio dele que o aluno se aproxima com a palavra, e é através dela que o mesmo se relacionará com o mundo.

A língua e seus usos devem ajudar estes alunos a desenvolverem uma múltipla visão da palavra, motivando-os a entender os diferentes discursos dos diferentes sujeitos, dando lhes possibilidades de expressão, e posicionamento crítico frente às diversas situações. Algo que colaborará para a sua capacidade de produzirem respostas aos textos que escutam e leem, manifestando-se oralmente ou por escrito.

É durante este processo que acontece, de fato, o crescimento pessoal. Visto que são as reflexões que se faz acerca do seu papel no mundo, não apenas a partir do que se viveu no dia a dia, mas também daquelas vivências por intermédio da leitura, da arte, da música e outros produtos musicais, que faz o aluno ampliar seu léxico e a sua capacidade de reformular ideias novas e diferentes.

Nesta perspectiva o currículo de língua portuguesa, fica entendido como um espaço de negociação entre os diferentes sujeitos, pautados nas suas diferentes vivencias, consecutivamente por seus diferentes usos da língua.

> A escola não pode, em hipótese alguma, estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala. Deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. (MEC, 2002)

Não se trata também de um currículo fixo, nem apenas de um produto da luta contra a discriminação destes alunos, trata se de um currículo fluido que faz parte da própria luta de significados, a própria luta pela legitimação. Neste sentido é uma produção de cultura. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 92)

Na EJA, boa parte dos alunos se autointitulam como ruins de escrever, que não sabem fazer o uso correto dos sinais gráfico, pontuação, e até mesmo a grafia correta das palavras. E em grande parte toda essa baixa autoestima na verdade é um reflexo de experiências ruins vividas anteriormente seja no próprio aprendizado dentro da escola, como em situações vividas fora dela. Ao dar este olhar para o ensino da língua, a proposta se mostra

preocupada com um currículo de vivências, que leva em conta a identidade deste sujeito. Entende que é preciso construir meios em que o aluno se reconheça como parte do aprendizado e sejam capazes de se recriarem dentro deste processo.

O que é um dos grandes desafios do currículo, elaborar alternativas em que o princípio de identidade e do reconhecimento não retire dos sujeitos aquilo que os caracteriza, qual seja, capacidade de criação. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 231)

Diante do confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que pratica, muitas vezes, estes alunos se sentem angustiados por não conseguir se expressar através da escrita. É preciso que o professor consiga gerir o embate entre fala e escrita de forma sempre pensando nos alunos, atento aos critérios usados para avaliar e corrigir, para que não se perca importância de valorizar e reconhecer a identidade linguística de cada um.

Assim, discutir a relação de poder que acarreta o uso da norma de prestígio (ou norma padrão como falarei mais a frente) é um grande desafio para o professor sendo um dos seus papéis fundamentais se tornar mediador do confronto ao passo que também deve estreitar a convivência do aluno com a escrita.

> Os conteúdos devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. Para que isso aconteça, é decisivo vincular o que fazer ao como fazer. (MEC, 2002)

Quando refletimos sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, mais precisamente, sobre os conteúdos de um curso direcionado para alunos jovens e adultos, precisamos levar em conta quem é este sujeito, como vou lidar com as diferenças e semelhanças que perpassam dentro da sala de aula. Requer também, a compreensão de alguns aspectos próprios do universo dos alunos.

> Em primeiro lugar, é necessário considerar a enorme heterogeneidade das turmas de alunos da EJA. [...] Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula. (MEC, 2002)

No campo do currículo estas diferenças existentes no processo cultural, serão também delineadas no processo curricular. Pode se entender o currículo como um espaço-tempo de fronteiras cultural no qual não é o professor que opera a colonização no aluno, nem a

resistência é apenas do aluno. Todos são partes do processo, produzindo diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são agentes do colonialismo e por tanto de processos opressivos, em maior ou menor grau, em diferentes momentos. E, no entanto atuam na produção da diferença. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 181-182)

> As variedades linguísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social. Elas marcam a identidade do falante, e por isso não podem ser desconsideradas. As pessoas utilizam sua variedade lingüística para opinar, defender seus pontos de vista, relatar suas experiências, comentar o que os outros dizem ou escrevem. Nesse processo, ajustam o registro à situação de comunicação, ou seja, ao grau de intimidade que têm com o interlocutor, aos propósitos do ato comunicativo e de acordo com seu domínio das peculiaridades de cada gênero.
>
> Ao desenvolver atividades de uso da linguagem escrita é inevitável que o aluno compare os recursos de linguagem que domina com outros que estão sendo aprendidos. Mas isso de modo algum significa recusar a linguagem que ele usa. Uma forma de valorizá-la é apreciar manifestações artísticas em que essa variedade esteja presente. O que se pretende é ampliar o domínio dos recursos expressivos da linguagem, e não substituir uma variedade por outra. (MEC, 2002)

É importante ressaltar que nenhuma dominação cultural tem tamanha força e poder a ponto de minar todas as outras ao passo que da mesma forma nenhuma cultura local fica imune ao colonialismo, (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182). Sendo assim nenhuma variedade linguística tem o poder de permanecer existindo apesar da dominação, e nenhuma dominação acaba por completo com uma variedade linguística.

A língua é fluida e viva, se reinventa cada época, a cada falante a cada momento, está sempre em constante movimento e não pode se ater em um conjunto de regras (a gramática normativa) como se fosse uma prisioneira no tempo e no espaço, atrelada apenas a uma cultura, uma forma de visão de mundo.

O autor Marcos Bagno usa uma analogia para retratar a língua e a gramática normativa:

> Você sabe o que é um igapó? Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece

> e só se renovará quando vier a próxima cheia. Meu objetivo atualmente, junto com muitos outros linguistas e pesquisadores, é acelerar ao máximo essa próxima cheia... . (2008)

É possível perceber que a PC da EJA traz consigo esta mesma visão da língua, não só pelo que vimos até aqui. Desde a forma que a proposta incita a entender o aluno como parte do processo de aprendizagem, de quem é este sujeito que entra na sala de aula, qual relação que se constrói com ele através do ensino de língua portuguesa.

Do mesmo modo o documento trata o uso, sobretudo oral, da língua, não tratando de uma norma culta, mas de uma norma que reflete prestígio da língua usada por uma elite.

Vamos então conhecer quem é esta Norma.

3. A NORMA

Ana Maria S. Zilles, no texto de apresentação em uma obra de Carlos Alberto Faraco (2008), faz a seguinte consideração:

> Sofremos, de fato, de esquizofrenia linguística, pois amargamos uma dura dissociação entre a ação (o modo como falamos) e o pensamento (o modo como representamos o modo como falamos). Essa dissociação, contudo, não é endógena como a patologia cujo nome tomamos emprestado acima, pois seu arcabouço é sócio-histórico, e, portanto, passível de ser reconhecido, explicado e quiçá modificado. Mas é preciso querer fazê-lo. É preciso vontade política.
>
> Enfrentar nossa esquizofrenia linguística passa necessariamente pela compreensão de que a norma linguística modelar, imposta no século XIX, recebe múltiplas denominações: norma culta, norma padrão, norma gramatical, gramática, língua culta, língua padrão, língua certa, língua cuidada, língua literária, entre tantas outras. Tantos nomes – e tantas representações – já mostram que o que está em pauta é, de fato, muito mal compreendido e avaliado em nossa sociedade.

De fato, não tenho aqui a pretensão te defender um denominação com certa, ou como única significante, mas sim problematizar o uso do conceito de "norma culta" dentro das escolas focando o segundo segmento do ensino fundamental do EJA. Assim quero também discutir a ideia de cultura que perpassa essa conceituação. Pergunto: norma culta ou norma padrão? E diante da questão analisar a proposta curricular.

> Ao refletir sobre o trabalho com a modalidade oral da linguagem, nunca é demais repetir o óbvio: independentemente de sua escolaridade, o aluno da EJA, se for um *falante de português, sabe português*. Ele usa a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive. (MEC, 2002, grifo meu)

Ao tomar a postura de que um falante de português sabe português, o documento desmascara um mito que brasileiro não sabe português. Sabemos sim o português, esse mito normalmente aparece junto da comparação de que só em Portugal se fala bem o português. Uma atitude que está cheia de complexo de inferioridade, ligada a um estigma termos sido uma colônia dependente de um país europeu e "mais civilizado".

O que muitos não se deram conta é que não falamos o mesmo português de Portugal, tivemos outros contextos históricos, sociais, econômicos. Sofremos outras influências, africanos, italianos, árabes, índios nativos, holandeses, alemães, ingleses, em fim somos uma mistura de povos, culturas e línguas. E não apenas uma mistura, criamos também o nosso próprio "jeito de falar", nossos sotaques.

Na fala a diferença entre o nosso português e o português de Portugal é tamanha que por vezes não somo capazes de compreender, isso vai desde o vocabulário, até nas construções sintáticas. Visto também no uso de certas expressões, e principalmente, em uma das características que mais marcam essas diferenças, a da pronúncia — no português de Portugal existem vogais e consoantes que os ouvidos brasileiros custam a reconhecer, pois não fazem parte de nosso sistema fonético. E muitos estudos têm mostrado que os sistemas pronominais do português europeu e do português brasileiro são totalmente diferentes. (BAGNO, 2008, p. 40) Isso não só acontece da diferença entre português do Brasil e o de Portugal, dentro do nosso país podemos ver estes mesmos fenômenos. A PC da EJA traz este olhar.

> A variação é um fenômeno inerente a todas as línguas, não havendo a menor evidência científica que justifique que o português que se fala hoje é "pior" do que o de antigamente; que uma região do país fala melhor do que outra; que um segmento social se expresse mais "corretamente" que outro. Mas é inegável que essas variedades são valorizadas de modo diferente pela comunidade de falantes. As variedades mais prestigiadas são aquelas faladas pelos segmentos mais ricos da população. A discriminação lingüística é uma entre tantas outras formas de exclusão provocadas pela concentração da riqueza. (MEC, 2002)

Analisando o PC EJA se observa que ao tratar do falante do português o documento remete a discussão sobre identidade. Lopes e Macedo (2011) observam que é difícil falar em identidade sem falar remeter a cultura já que a construção indenitária se faz em seu interior. Mas é também impossível referir-se á identidade sem considerar o sujeito como indivíduo. (p. 216)

Sendo assim percebo que a proposta trata o currículo para além de uma única identidade, mas como também uma diferença entre culturas. É importante entender que as identidades são o resultado de um desenvolvimento gradativo no qual os indivíduos tornam sujeito enquanto agente individual, ou coletivo que se apropria cognitivamente dos objetos da realidade exterior dentro dos discursos culturais. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 224) Isso implica em entender que o aluno tem não somente uma identidade, no entanto está também inserido em um meio onde o tempo todo ele constrói, desconstrói descontrói a sua identidade, sendo fruto também de seu meio, de sua cultura.

Mas e isso com a norma?

Esta "Norma" vem ditando regras de como pode ou não falar. Como se houvesse uma única forma de se falar respeitando apenas uma única cultura, e pondo a margem todos àqueles que não a seguem. Na verdade temos neste caso outro grande mito acerca da língua.

Em primeiro lugar, quando digo que a norma dita regras, me refiro a todos que usam a norma gramatical como instrumento para impor uma única forma de linguagem. Temos aí um mito que se fala assim porque se escreve assim. O que na verdade é uma tentativa de estigmatizar as diferentes formas de falar.

Nesta postura o documento entende a pluralidade, e condena a ideia de que há um falar errado.

> Não se trata de aprender a falar "certo", como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc. (MEC, 2002)

É preciso que fique claro que em nenhum momento defendo a ideia de um "anarquismo sem limites com a língua", sobretudo, com a escrita. Neste ponto, apoio-me em Bagno (2008):

> [...] claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada "artificial" e reprovando como "erradas" as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BOnito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso

> lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular.

A ortografia nunca dará conta de todos os desdobramentos prosódicos da fala, o máximo que ela pode nos oferecer é: uma exclamação(!), uma interrogação (?), alguma ideia de interrupção [...], pausa (,). Todavia, ela não da conta de transmitir todo o caleidoscópio de sentimentos o qual o ser humano é capaz de sentir; e reproduzir através de sua fala.

Um fato curioso é que as primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, só foram elaboradas no século II a. C, entretanto muito antes já existia na Grécia uma literatura rica, literaturas essa que até hoje tem forte influência em nossa cultura.

Em segundo lugar, muitos usam esta mesma norma para criticar o ensino da língua. Comumente ouvimos que os alunos não sabem português, não conseguem aprender na escola falar bem o português. O que mostra mais uma vez a confusão ente língua e gramática normativa.

O conceito que temos uma “Norma Culta” é um dos conceitos que mais se enraizaram no senso comum, de que existe uma norma culta. Este conceito é carregado de contradições e principalmente de pré-conceitos. Todos concebidos sob uma ideia que existiria uma língua correta ser seguida.

Faraco (2008) no livro *Norma culta brasileira: desatando alguns nós* ressalta que há na designação Norma culta um emaranhado de pressuposto e atitudes que nem sempre podem ser percebidas com clarezas. A respeito de “culta” o autor destaca:

> O qualificativo “culta”, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de culturas.

Bagno (2003, p. 57-58) diz que é preciso reconhecer que como termo técnico a expressão “norma culta” não funciona, ela revela um longo processo de impregnação ideológica.

> Para começar quando alguém diz que uma determinada “norma”, que uma determinada maneira de falar e de escrever é culta, automaticamente está deixando a entender que todas as demais maneiras de falar e de escrever não seriam cultas – seriam, portanto incultas.

Ambos deixam claro que sob a visão da sociologia e até da antropologia não há um sujeito que de algum modo não esteja fortemente ligado a uma cultura.

Na superficialidade da "norma culta" esta faz se parecer uma entidade de natureza exclusivamente linguística: onde tudo se resume a uma questão de pronunciar de forma correta as palavras, de usar as regras ortográficas e de pontuação de organização elegante das palavras nos enunciados. E para saber tudo isso, seria apenas necessário consultar uma das gramáticas normativa existentes, tão fácil de adquirir nos dias de hoje (BAGNO, 2003, p. 192). No entanto, esta mesma gramática não é concisa, sendo por vezes incompletas abrindo muitas vezes para seus autores imprimirem suas interpretações. Isso acontece, por exemplo, na flexão dos adjetivos compostos onde o segundo elemento é um substantivo. Na *Moderna gramática portuguesa* de Evanildo Bechara (2009), temos a seguinte instrução:

> Se o 2° elemento é um substantivo (verde-abacate, verde-água), o composto admite dois plurais: *verdes-abacates* e *verdes-abacate*; *verdes-águas* e *verdes-água*.

Já na *Gramática Houaiss da língua portuguesa* de José Carlos de Azeredo (2009), achamos a seguinte determinação:

> É invariável em gênero e número o adjetivo composto cujo segundo elemento é um substantivo: *roupas amarelo-limão*, *tecido verde-alface*, *objeto cinza-chumbo*.

Por muitas vezes o currículo de língua portuguesa se assenta na ideia de que o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social. Ao assumir esta perspectiva temos a escola como uma instituição que reproduz dentro de si a desigualdade social, ela se torna instrumento da sociedade para segregação.

O que já foi uma das grandes críticas à escola e ao currículo, principalmente nos anos 70, e destes terem sido como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teoria da correspondência ou da reprodução. (LOPES e MACEDO 2011, p. 27)

O documento analisado afasta-se dessa perspectiva ao propor que:

> A escola não pode, em hipótese alguma, estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala. Deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos

> espaços profissionais e na vida pública. Falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além da esfera cotidiana, avaliar o que o outro fala para não se deixar enganar ou para reformular posições, respeitar orientações ideológicas diferentes traduzem capacidades essenciais ao exercício da cidadania numa cultura tão fortemente oral como a brasileira. (MEC, 2002)

Assim:

> As variedades lingüísticas não são monolíticas e estão em constante intercâmbio. Quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto.(MEC, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise que fiz no documento, dentro das limitações já enunciadas, pude perceber que o documento traz uma visão bem ampla de como deve se pensado o currículo de Língua Portuguesa, principalmente se tratando de jovens e adultos que estão retornando para o convívio escolar.

A ideia de um currículo fluido, híbrido e em constante negociação mostra bastante afinidade com a ideia de língua fluida, sendo modificada o tempo todo, e ambos o conceitos podem ser observado na proposta.

Entendo que a proposta se comporta de forma respeitosa com este aluno e cobra dos professores tal postura, em todos os momentos ela se preocupa em não estigmatizar este aluno, como burro ou inculto. Ela ainda propõe a escola e ao educador que valoriza os conhecimentos que estes alunos já trazem consigo, bem como valorize sua cultura e sua língua, no entanto o documento não deixa de frisar que o professor use da linguagem para oferecer aos seus alunos novos horizontes.

> Vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise lingüística ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social. Na realidade, fala-se não uma, mas diversas variedades lingüísticas, que revelam aspectos regionais, sociais e individuais, e que se multiplicam em diferentes registros em função da situação comunicativa. (MEC, 2002, p. 17)

Este aluno é sim um sujeito cheio de cultura, vivência, ideias, apenas não por hora um sujeito nos moldes elitistas, não é padrão.

Mais que o ensinar da língua portuguesa, mais que acreditar na mudança que a linguagem pode proporcionar, é acreditar no aluno e o motivar a vencer suas próprias dificuldades.

> Por isso, investir na mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar uma visão diferente da palavra ao associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais urgentes, seria uma primeira meta. A mudança de postura pode funcionar como indicador seguro e imediato: se, ao final de cada curso, os alunos continuarem motivados para estudar e escrever suas idéias, usando os textos como ferramentas para buscar respostas às suas dúvidas existenciais, acadêmicas, profissionais, evidentemente o trabalho trilhou um caminho certo. (2002, p. 16)

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Proposta Curricular para a educação de Jovens e Adultos*: Segundo segmento do Ensino Fundamental, 2º volume. Brasília: 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALÉM DA GRAMÁTICA: ENSINO DA LÍNGUA OU ENSINO DAS REGRAS?

Eliseu Pereira Couto (UNEB)

INTRODUÇÃO

A questão do ensino da língua materna desprovido do ensino gramaticalista normativo tem sido palco de debate dos especialistas na área, dos professores e dos alunos. Desde a construção da gramática, que se deu pelos gregos e romanos, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são marcados por vários fatores, entre eles, o político, o econômico, o social e o religioso.

Em diversos momentos na história, é adotado um determinado modelo de gramática, de acordo com aqueles que dominam culturalmente o povo. Assim se o estudo da língua entre os gregos e os romanos visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e escrita, é certo que a gramática deve estar subordinada ao objetivo maior que é o aprendizado da língua. Por conta dessa questão, em meados da década de 70 e início de 80 já se divulgava um novo caminho para o "aprendizado" da língua, dentro de uma concepção de linguagem interacionista.

Nessa concepção, as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, abrindo-se espaço para o trabalho com a oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica. Entende-se então, que o ensino-aprendizagem da língua materna é aquele que além de se preocupar com as mudanças tecnológicas e comportamentais – que estão aí, percorrendo na mais alta velocidade dentro do ensino – também deve ter como fator preocupante, o desempenho do professorado e do alunado neste processo.

Dessa forma, iremos muito além se buscarmos maneiras para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, construindo um novo cenário para alunos e professores, a fim de que venhamos a ser mediadores e mediados, dominadores das modalidades linguísticas de expressão, sujeitos de nossa própria historia, provocadores de mudanças em todos os níveis da aprendizagem. Este é um desafio, portanto, para quem é invadido pelo desejo de construir uma aprendizagem mais eficiente e elaborar estratégias educacionais, levando-se em conta essa evolução que é inevitavelmente trafegada pelo mediador e pelo aprendiz.

Diante dessa questão – e tendo em vista as perspectivas para o ensino de língua na atualidade – estarão os livros condenados à "morte"? E os nossos livros didáticos? Eles estão, na prática, de acordo com esta nova perspectiva para o ensino de língua, ou existe um descompasso entre o que eles propõem teoricamente e a sua verdadeira prática no que diz respeito às atividades propostas? Este foi o motivo primordial da pesquisa na graduação.

DESENVOLVIMENTO: RESULTADOS DA PESQUISA

Adotamos na pesquisa, o modelo descritivo, tomando como base uma visão interacionista para o ensino de língua. Apesar de trabalhar aspectos quantitativos do fenômeno observado, o caráter da pesquisa é qualitativo, enfocando o ensino da língua materna por meio da gramática.

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, foi escolhida para análise a fonte documental. Neste propósito, foi analisada a coleção de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, Tecendo Linguagens da editora Instituto Brasileiro de Edições pedagógicas – IBEP, 1ª edição, São Paulo, 2006 – adotada nas escolas públicas de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Esta coleção é composta de quatro livros que vão da quinta a oitava séries. Cada livro está dividido em quatro unidades, compostas de dois capítulos, possuindo cada um deles nove seções e oito subseções.

Inicialmente, foram selecionados os autores que deram sustentação teórica à pesquisa, destacando entre eles, Antunes (2007), Travaglia (1997), Luft (1995), Bagno (2002), e outros estudiosos que defendem a perspectiva interacionista para o ensino de língua.

O prosseguimento foi com a leitura de vários artigos, capítulo de livros – e até livros inteiros – e outras produções dos referidos estudiosos, partindo-se daí, para o fichamento das partes consideradas relevantes para o estudo. Tudo isso contribuiu de forma decisiva para a produção do primeiro capítulo da pesquisa, referente à fundamentação teórica, sendo esta de fundamental relevância para o elenco prévio das possíveis categorias de análise e da seleção final do documento que foi analisado: a coleção TC: 5-8.

De posse do documento selecionado, foi feita uma análise panorâmica das seções e subseções, observando, de forma breve, a disposição das atividades relativas à leitura. Em seguida, fez-se um levantamento dos exercícios de gramática sugeridos na coletânea, tomando como base as categorias pré-determinadas, estabelecendo confronto com o que diz a base

teórica consultada e algumas considerações teóricas expostas na parte final da coleção, destinada aos professores e intitulada Manual do Professor. A partir dos dados coletados, foi feito um contraponto entre a quantidade e a qualidade do fenômeno analisado.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa foi analisar e descrever o conflito existente entre a teoria proposta para o ensino da língua portuguesa, no que se refere ao ensino da gramática e o que se tem na prática, via apresentação de atividades expostas nos livros didáticos adotados nas escolas públicas, observou-se também se estes livros conseguiram alcançar as intenções que propõem para o ensino da língua nos aspectos referentes à leitura na perspectiva interacionista e se as atividades leitoras eram condizentes com esta visão teórica. Vale ressaltar, portanto, que esse olhar não foi aprofundado, pois não é ele o foco da pesquisa. O foco da pesquisa está voltado para uma questão específica, que são os exercícios de gramática propostos na coleção TL: 5-8.

Uma vez visualizados os exercícios, foram estabelecidas três categorias que subsidiaram a análise dos mesmos e que ficaram assim determinadas:

1– A quantidade de atividades voltadas para a exploração da leitura e das questões gramaticais. Nesta categoria observou-se se a prioridade era dada as atividades de compreensão da leitura ou para a reflexão dos usos gramaticais.

2– Os tipos de atividades propostas para a reflexão linguístico-gramatical. Analisou-se nesta categoria, o que era proposto nas questões voltadas para os recursos gramaticais, verificando se as ações propostas exigiam a reflexão ou apenas ações mecânicas como retirar, destacar, seguir o modelo, entre outras.

3– A relação entre a gramática e o texto. Nesta categoria verificou-se se existia relação entre as questões gramaticais e o texto lido, ou se a exploração da gramática era estanque, ou seja, não tinha relação com o texto lido.

No processo de análise dessas categorias, procurou-se observar os elementos que seriam denunciadores do descompasso existente entre a teoria e a prática. Sendo assim, a atenção foi voltada para dois aspectos considerados importantes no processo: a quantidade das atividades e a relação com a qualidade, pois, entende-se que a situação de denuncia do descompasso, muitas vezes, poderiam não aparecer de forma explicita na qualidade, mas embutida implicitamente na quantidade.

No que se refere à categoria 1 – *a quantidade de atividades propostas sobre leitura e gramática*, constatou-se que as atividades de leitura e compreensão (75,60%), perfazem um maior número, já as que trabalham as questões gramaticais estão em menor quantidade (24,40%), conforme é mostrada na *tabela I*.

A seção que consta da *reflexão sobre o uso da língua* apresenta um número bem reduzido de atividades que tratam do reconhecimento das questões voltadas para a compreensão do uso dos mecanismos linguísticos. Notou-se uma centralização para as questões voltadas para a compreensão do texto no que se refere à temática, ao vocabulário e á oralidade em detrimento à análise dos recursos gramaticais utilizados no texto lido.

TABELA I

QUANTIDADE DE ATIVIDADES	
Leitura e Compreensão	96
Gramática	31
TOTAL	127

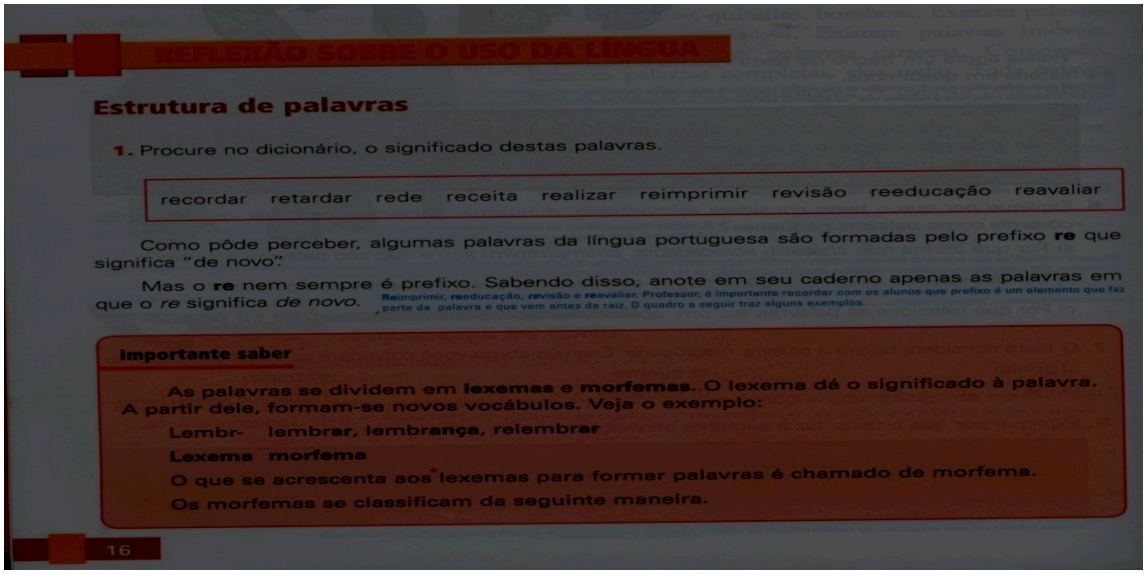
Na categoria 2 – *o tipo de atividades* observou-se que as atividades que exigem uma resposta mecânica foram priorizadas. Elas constituem a maior parte dos exercícios da coleção TL: 5-8. Tal afirmação pode ser constatada na *tabela II*.

TABELA II

TIPOS DE ATIVIDADES			
TIPOS	QTDE	VISAM A	
Grife, circule, localize, destaque.	121	AÇÕES MECÂNICAS	AÇÕES REFLEXIVAS
		121	-------
Compare, reformule, observe, dê outro sentido.	06	-------	06
TOTAL	127	-------	-------

Analisando cada tipo de atividade, considerou-se que as ações propostas são puramente mecânicas e não provocam no aluno o desenvolvimento das habilidades reflexivas, nem tampouco instigam a elaboração mental por parte do aluno diante das questões linguísticas, pois conforme Travaglia (1997, p. 67), o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde em última instância ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa.

O exemplo abaixo retirado da coleção TL: 5-8 demonstra que a atividade proposta não traz uma reflexão:



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Estrutura de palavras

1. Procure no dicionário, o significado destas palavras.

recordar retardar rede receita realizar reimprimir revisão reeducação reavaliar

Como pôde perceber, algumas palavras da língua portuguesa são formadas pelo prefixo **re** que significa "de novo".

Mas o **re** nem sempre é prefixo. Sabendo disso, anote em seu caderno apenas as palavras em que o *re* significa *de novo*. Reimprimir, reeducação, revisão e reavaliar. Professor, é importante recordar com os alunos que prefixo é um elemento que faz parte da palavra e que vem antes da raiz. O quadro a seguir traz alguns exemplos.

Importante saber

As palavras se dividem em **lexemas** e **morfemas**. O lexema dá o significado à palavra. A partir dele, formam-se novos vocábulos. Veja o exemplo:

Lembr- lembrar, lembrança, relembrar

Lexema morfema

O que se acrescenta aos lexemas para formar palavras é chamado de morfema.

Os morfemas se classificam da seguinte maneira.

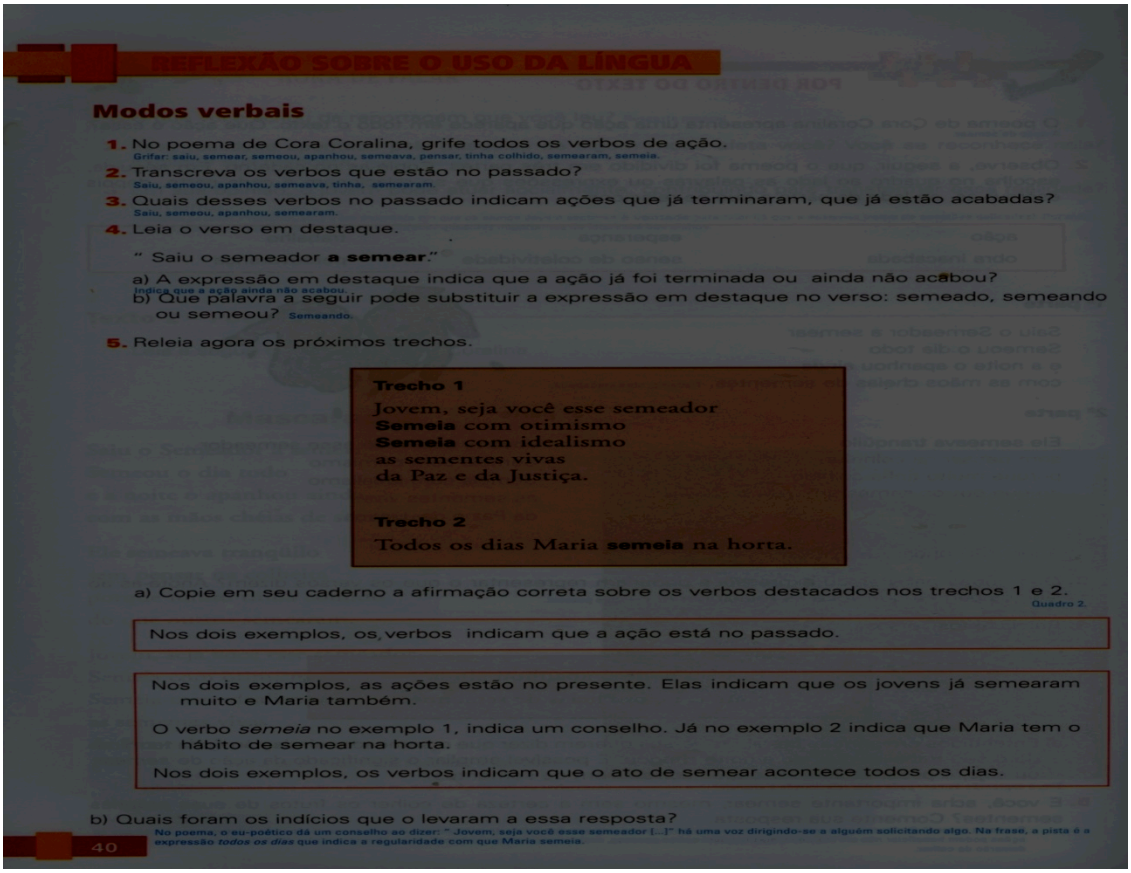
16

Na *categoria 3 – a relação entre gramática e o texto* – notou-se que o conflito se materializa também, pois é notório que existe um hiato entre as considerações teóricas consultadas no referencial e no próprio livro, como já foi mencionado anteriormente. A tabela III apresenta os dados encontrados. É visível o isolamento entre o texto e as questões que exigem a compreensão dos recursos linguístico-gramaticais.

TABELA III

RELAÇÃO GRAMÁTICA – TEXTO		
QTDE DE ATIVIDADES	VISAM A	
31	Explorar o texto	Questões isoladas
	------	31

Os exemplos abaixo, retirados da coleção demonstram o divórcio existente entre o texto lido anteriormente e a exploração dos recursos gramaticais. Um aspecto a destacar é o uso do texto poético como pretexto para a exploração da gramática. Uso perigoso, pois o autor do texto tem a licença poética podendo assim, infringir as leis da gramática:



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Modos verbais

1. No poema de Cora Coralina, grife todos os verbos de ação.
Grifar: saiu, semear, semeou, apanhou, semeava, pensar, tinha colhido, semearam, semeia.
2. Transcreva os verbos que estão no passado?
Saiu, semeou, apanhou, semeava, tinha, semearam.
3. Quais desses verbos no passado indicam ações que já terminaram, que já estão acabadas?
Saiu, semeou, apanhou, semearam.
4. Leia o verso em destaque.

" Saiu o semeador **a semear**."

a) A expressão em destaque indica que a ação já foi terminada ou ainda não acabou?
Indica que a ação ainda não acabou.
b) Que palavra a seguir pode substituir a expressão em destaque no verso: semeado, semeando ou semeou? Semeando.

5. Releia agora os próximos trechos.

Trecho 1

Jovem, seja você esse semeador
Semeia com otimismo
Semeia com idealismo
as sementes vivas
da Paz e da Justiça.

Trecho 2

Todos os dias Maria **semeia** na horta.

a) Copie em seu caderno a afirmação correta sobre os verbos destacados nos trechos 1 e 2.
Quadro 2.

Nos dois exemplos, os verbos indicam que a ação está no passado.

Nos dois exemplos, as ações estão no presente. Elas indicam que os jovens já semearam muito e Maria também.

O verbo *semeia* no exemplo 1, indica um conselho. Já no exemplo 2 indica que Maria tem o hábito de semear na horta.

Nos dois exemplos, os verbos indicam que o ato de semear acontece todos os dias.

b) Quais foram os indícios que o levaram a essa resposta?
No poema, o eu-poético dá um conselho ao dizer: " Jovem, seja você esse semeador [...]" há uma voz dirigindo-se a alguém solicitando algo. Na frase, a pista é a expressão *todos os dias* que indica a regularidade com que Maria semeia.

40

Um aspecto positivo a mencionar é que a maior parte das atividades da coleção TL: 5-8, no que diz respeito às atividades de leitura e compreensão, propõem ações reflexivas, não tratando simplesmente de repetição de mesmos conceitos de leitura. Por exemplo, na página 22 do manual TL: 8 encontra-se a seguinte questão:

> O conto "O vagabundo na esplanada" foi escrito por um autor português. Você acha que um autor brasileiro poderia ter narrado uma situação semelhante? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno se refira a questão do preconceito relacionado ao julgamento pela aparência física das pessoas e a miséria que habita as ruas brasileiras. (TL: 8, p. 22)

Como se percebe, este tipo de atividade exige do educando certa reflexão de como se dá as relações entre as classes sociais e como se encontra a situação de seu país; infelizmente não se percebe essa mesma reflexão em relação às atividades de gramática. Assim, seguindo o alerta a que Travaglia (1997) nos faz em seu estudo, "faz-se necessário ensinar o aluno a pensar, a raciocinar". Este é um objetivo que como diz Perini (1998), estaria no campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem.

Por outro lado, a própria natureza das atividades de reflexão, leva o educando a ler com mais afinco, e não a leitura pela leitura, tendo a resposta já inferida por meio do próprio enunciado. Além disso, as atividades reflexivas levam o aluno a certo grau de liberdade em suas respostas.

Portanto, de uma forma geral, as atividades de leitura analisadas na coleção TL: 5-8, principalmente as atividades de gramática, não são exemplos perfeitos, no sentido de serem autênticos e modelos que devem ser imitados. Contudo, mesmo as atividades "imperfeitas" podem ter bom uso pedagógico, se o professor estiver conscientizado desses limites e problemas, ajudando os educandos na percepção e individualização das mensagens recebidas, estimulando a formação da competência receptiva, permitindo-lhes transformar as informações que a eles cheguem, em categorias e estruturas do seu mundo, capazes de ser expressas por eles mesmos, através de sua competência produtiva. (BECHARA, 2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado temporariamente o estudo, constata-se que existe sim um descompasso entre o que propõe a teoria e a aplicação prática proposta nos livros didáticos no que se refere ao ensino de língua, em especial no trato com as questões linguístico-gramaticais.

O hiato existente entre teoria e prática foi visível nas proposições de atividades que se diziam reflexivas, mas limitam-se apenas a exigir do aluno uma ação mecânica, sem possibilitar nenhum exercício de reflexão sobre o uso e a regularidade dos recursos gramaticais.

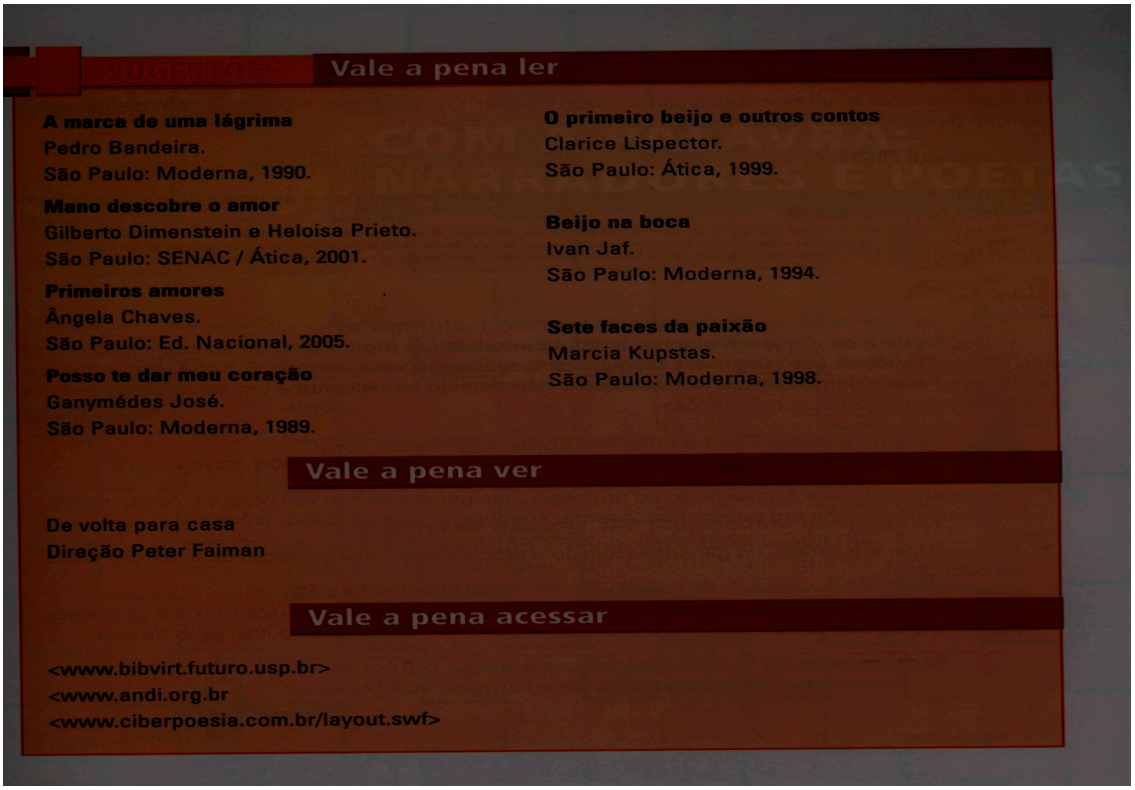
Notou-se que os autores na coleção TC: 5-8, não apresentam um objetivo totalmente coerente no que diz respeito às atividades de gramática – a que os autores chamam de *reflexão sobre o uso da língua* – visto haver um hiato entre o que é proposto e o que é apresentado no conteúdo da coleção. Explicitam, na teoria, que visam ao educando compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar significativamente sua inserção no espaço em que vive. Entretanto nas atividades de gramática, se percebe que o enfoque dado ao texto, é utilizado como pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical, ignorando, portanto, o aprimoramento e ampliação do desenvolvimento de competências para o uso da língua em situações reais.

Sabe-se que pedagogicamente, muitas falhas podem ser superadas nos exercícios a partir da interação professor-aluno. Tal interação pode sanar as deficiências e levar a um

bom uso do material didático, por isso é importante que o aluno aprenda não só as formas, mas também aprenda como usá-las. Daí a necessidade do professor ser um observador e selecionar não só o livro didático, como as questões que serão exploradas.

Tendo em vista que a gramática da língua se encontra verdadeiramente nos textos e que o aprendizado daquela é indissociável destes, os fragmentos de textos empregados nos livros didáticos, certamente levam a inexistência do contexto e dificilmente o educando aprende a verdadeira mensagem que deveria ser inferida. É importante salientar que os textos da coleção TL: 5-8, apesar de curtos, são completos, indo desde os literários até jornalísticos, porém não são explorados, adequadamente, nos aspectos de questionamentos sobre os recursos gramaticais.

Outro aspecto positivo a ser mencionando, é o fato de a coleção apresentar sugestões para leitura, filmes e páginas da internet a que recebem os nomes respectivamente de “vale a pena ler”, “vale a pena ver” e “vale a pena acessar”.



Dessa forma, usando motivação adequada, ler textos de diversos gêneros, é fundamental para a formação do aprendiz. A leitura desenvolve no educando a percepção, a imaginação e a capacidade linguística; sendo importante também, que haja um equilíbrio no desempenho dos papéis de professor e de aluno, objetivando a interação de atitudes com relação à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Português. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTO, E. P. *Ensino gramaticalista e ensino de língua materna*: um campo de conflito entre a teoria e a prática. UEFS, abril, 2007.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Tecendo linguagens*: língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

ATITUDES E CRENÇAS SOBRE O VOCATIVO “NEM”

Eni Ferreira Teixeira (UERJ)

INTRODUÇÃO

Observou-se que determinadas variantes linguísticas são passíveis de gerar preconceitos, geralmente são aquelas que provem de determinados grupos sociais que não utilizam, em seu dia a dia, a variedade prestigiosa da língua, ou seja, a língua padrão. De mesma forma, nota-se que a respeito de tais variantes e de seus usuários circulam pela sociedade, a respeito da variedade informal, uma recorrência de pré-julgamentos por parte dessa camada da sociedade fazendo com que tenham julgamentos compartilhados. Esse tipo imaginário ou ideia pré-concebida é passível de gerar disseminação de preconceito linguístico.

A pesquisa, em andamento, foi fundamentada nas teorias de Patrick Charaudeau (2008) sobre o imaginário sociodiscursivo. Tal conceito será indispensável para a pesquisa e pode ser definido como um “universo de significação que funda a identidade de um grupo” (Charaudeau, 2008, p. 204). Fontes de identificação e de estratégias de persuasão, os imaginários discursivos são imaginários de verdade, materializados discursivamente em textos, provérbios, máximas que devem ser compreendidos por um maior número possível de interlocutores, dada a condição do contrato de comunicação.

Charaudeau (2009) explica que o contrato pressupõe que indivíduos que pertençam ao mesmo conjunto de práticas sociais são passíveis de receber impressões sobre as representações linguageiras dessas práticas. Em nosso discurso não podemos falar o que bem entendemos, os atos de linguagem estão inseridos, de acordo com Oliveira, “dentro de um quadro de restrições e liberdades, nos limites do qual nos movimentamos. Essas restrições e liberdades podem ser da língua propriamente dita ou do comportamento linguístico” (Oliveira, 2003, p. 34). Assim, os contratos de comunicação da nossa vida em sociedade permitem que tenhamos certos comportamentos e nos impedem outros. Logo, podemos deduzir que o comportamento linguístico obedece a certas regras.

Nem todos os imaginários são conscientes, sendo assim, podem ser encontrados nos “julgamentos implícitos veiculados pelos enunciados, pelas maneiras de falar, pelos rituais

sociolinguageiros, pelos julgamentos de ordem ética e estética estando de tal modo assimilados pelos membros do grupo social que funcionam de maneira natural, como uma evidência partilhada por todos" (Charaudeau, 2008, p. 205).

A escolha desse trabalho deveu-se a observação do surgimento de inúmeras atitudes e crenças que são criados fora do ambiente escolar. Pensando que todo sujeito é singular, mas que deve seguir regras para que se adapte às regras linguísticas da sociedade será exemplificado como a sociedade cria "mitos" a respeito do uso do vocativo *Nem* e finalmente será proposta uma nova abordagem para esse ensino da língua materna.

1. AS VARIEDADES SOCIAIS

Sabemos que a língua não é estática, pois varia no tempo, no espaço e nas diversas situações comunicativas; e nem é utilizada de modo homogêneo por todos os seus falantes. Da mesma forma, é notório que a língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social e assim por diante. Dessa forma, pode-se concordar com Oliveira (2004) quando afirma que: "cada uma dessas línguas é uma variedade do português".

Embora todos os brasileiros falem a mesma língua, justamente por pertencerem à mesma comunidade linguística, não utilizam o mesmo código. Assim, em princípio, cada código, com seus elementos e regras, pode ser considerado uma variedade da língua. Sabemos também, que existem duas variedades da língua: os registros (ou estilos) e os dialetos. Os registros são variações que dependem do grau de formalismo ou da modalidade — oral ou escrita — usada, ou seja, variam em função dos usos da língua. Já os dialetos variam em função do usuário da língua.

Assim, dependendo da situação de comunicação, os falantes podem ser formais em um momento e informais em outro. Vale destacar que, de acordo com Oliveira (2004), "o mesmo indivíduo pode servir-se de mais de um registro, mas utiliza um único dialeto". Diversos fatores podem influenciar na escolha do registro como: o grau de formalismo da situação, a modalidade da língua, o *status*, do falante e do ouvinte, entre outros. Embora pessoas de diferentes classes sociais, muitas vezes, não utilizem o mesmo código, falam a mesma língua, exatamente porque se consideram da mesma comunidade linguística e, dependendo do grau de escolaridade, utilizam na escrita formal, a sua forma padrão.

O mesmo autor afirma que “a língua padrão, que na sociolinguística anglófona se denomina *standard language*, é a variedade culta formal do idioma”, a partir disso podemos assegurar que essa língua padrão é considerada uma variante conservadora e quem a utiliza goza de prestígio sociolinguístico na sociedade. Em contrapartida, aqueles que utilizam uma variante não padrão podem sofrer, por parte do resto da comunidade, algum tipo de crítica. Essas atitudes de rejeição exercem influências sobre o comportamento linguístico, então se um falante assumir um comportamento linguístico considerado não padrão, ele pode ser vítima de preconceito.

É importante destacar que, geralmente, em nossa sociedade, a variação de registro é mais aceitável que o dialeto social. Consoante Oliveira (2011, apud Houdebine-gravaud, 2008, p. 23) “no imaginário linguístico das pessoas, a rejeição às formas típicas de dialetos sociais desprestigiadas é maior do que contra as próprias da variedade informal culta da língua”. Os usuários de algumas dessas variedades podem sofrer preconceito por parte de membros da comunidade que utilizam a variedade prestigiosa da língua. Essa atitude pode ocasionar uma recorrência de atitudes depreciativas e fazer com que os julgamentos sejam compartilhados na sociedade. Assim, observa-se, nesta pesquisa em andamento, que o vocativo *Nem* é estigmatizado socialmente.

O termo é típico do dialeto social da cidade do Rio de Janeiro e é oriundo dos falares das classes consideradas socialmente “mais baixas”. Geralmente, esse falante não utiliza a variedade padrão em seu dia a dia. O vocábulo é uma forma de tratamento afetivo correspondente a “querida (o)”, pois é a abreviatura de *neném*. Assim, pode-se dizer que o vocativo *Nem* é uma variedade inovadora que é estigmatizada pelos membros de um grupo social que utilizam a língua padrão, considerada a forma conservadora da língua e que segundo os que a utilizam, desfrutam de prestígio social.

Dessa forma, a variedade informal pode ocasionar uma recorrência de pré-julgamentos por parte de determinados grupos sociais fazendo com que tenham julgamentos compartilhados. Esse tipo imaginário ou ideia pré-concebida é passível de gerar disseminação de preconceito linguístico.

2. IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO

Considerando que tais imaginários circulam no interior de um determinado grupo social, Charaudeau (2008) denominou-os de imaginários sociodiscursivos. O imaginário tem

duas funções: justificar as ações humanas e criar valores. Para o autor, muitas vezes o imaginário moderno cria valores negativos, quando se opõe ao que a sociedade batiza como prestigioso, estigmatizando certos valores históricos e algumas vezes criando valores positivos quando lida com os avanços tecnológicos.

Esse fato nos leva a propor que os imaginários não sejam todos conscientes. Alguns podem ser definidos como discursos-textos que circulam nas instituições (como: na justiça, na religião, nas escolas, nas constituições de Estados entre outros) com fins identitários. Outros circulam nas sociedades de maneira não consciente e são encontrados em julgamentos implícitos, transmitidos pelos enunciados, maneiras de falar, julgamentos de ordem estética e ética e "que funcionam de maneira natural, como uma evidência partilhada por todos" (Charaudeau, 2008, p. 204).

Porém, para desempenhar um papel identitário, esse imaginário instável e fragmentado tem a necessidade de ser materializado. Essa materialização se estrutura através da racionalização discursiva, isto é, os grupos sociais produzem discursos que lhe dão sentido. Alguns se fixam em textos escritos de maneira mais ou menos imutável e são transmitidos de geração para geração, tais como as doutrinas religiosas, manifestos literários, manifestos políticos. Outros circulam sob configurações variáveis, ora mais estáveis – como os provérbios, máximas e ditados populares – e ora menos estáveis (como as frases circunstanciais). Esses textos, enunciados, *slogans*, ditados são apresentados de maneira simples, pois devem ser compreendidos e podem desempenhar papéis de apelo, de acusação, de reivindicação. Dessa maneira, o qualitativo discursivo caracteriza os imaginários sociais. Os imaginários circulam em um espaço social e dão testemunho de identidades coletivas, da percepção que os indivíduos ou grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais. Repetidamente, esses imaginários se sobrepõem e constroem modelos inconscientes e coletivos.

Assim, ele resulta da atividade de representação de mundos construídos de lugares. Tal construção é feita através da sedimentação da narrativa e do discurso argumentativo, que apresentam uma descrição e explicação dos fenômenos do mundo e do comportamento humano. Em outras palavras, o imaginário é gerado pelo discurso que circula em grupos sociais, organizando-se em sistema coerente de um pensamento criador de valor, atuando como uma justificativa para a ação social e acumulado na memória coletiva.

Os imaginários circulam pela sociedade e dada a grande quantidade de seus membros geram um julgamento compartilhado assumindo uma função identitária. Os discursos e os tipos de conhecimento diferem de uma comunidade para outra, revelando-se e identificando as características dessas comunidades. Percebe-se também, que a sociedade utiliza uma série de palavras de mesmo campo semântico, isto é, palavras que tem um traço em comum e que ditas várias vezes demonstram uma recorrência e descrevem uma caracterização simplista e generalizada. É o que acontece com palavras como *clichês*, *lugar comum*, *crenças*, *preconceitos*, *estereótipos* entre outras.

Ao se empregar esses vocábulos, tem-se uma visão negativa, ou seja, a palavra assume um valor pejorativo. Assim, quando tais termos são utilizados funcionam como uma forma de rejeitar a caracterização por ele descrita, que no caso, seria falsa e excessivamente simplista ou demasiadamente generalizante.

3. O VOCATIVO *NEM* E AS REDES DE RELACIONAMENTO SOCIAL

3.1. O ORKUT

O *corpus* inicial para a pesquisa foi retirado da rede social de relacionamento Orkut. A rede social *on-line* foi criada por Orkut Büyükkokten, um turco que trabalhava na empresa Google e estudava na Universidade de Stanford, com o intuito de promover o encontro dos internautas com velhos amigos, procurar parceiros ou simplesmente arrumar um emprego. A empresa Google comprou o sistema e o resultado foi batizado com o nome do seu criador. Enquanto outras redes de relacionamento faziam sucesso no resto do mundo, o Orkut era o mais popular no Brasil.

Ao se cadastrar na rede, o usuário faz um perfil com foto e informações sobre preferências pessoais, idade, escolaridade, religião entre outros. Os mesmos, também, podem se associar em comunidades que tratam de assuntos diversos como: gostar de determinado restaurante, fazer parte de uma mesma profissão, frequentar um lugar incomum, morar na mesma localidade entre outras.

Sendo assim, foi observado que cada usuário escolhe uma comunidade do Orkut para ingressar sabendo exatamente quais são os objetivos das discussões do tópico. Portanto, cada membro que ingressa no grupo se encaixa no perfil que a comunidade estipula como padrão para o ingresso.

Nota-se na rede social uma estrutura organizada em que todos os usuários ao ingressarem na comunidade já sabem o que vão discutir nos tópicos daquela página. Ou seja, seguem o contrato de comunicação da comunidade. Assim, a comunicação estabelecida pode ser considerada monologal, já que os envolvidos no diálogo não estão presentes fisicamente. Assim, conforme Charaudeau:

> essa situação comporta particularidades que se opõem às da situação precedente: – ordem das palavras dita progressivamente; – construção contínua e hierarquizado; – uma sucessão de termos cujo sentido está hierarquizado; – uma explicitação necessária, quando o canal de transmissão é gráfico, daquilo que poderia ser significado através da entonação e da mímica (Charaudeau, 2009, p. 72).

Dessa forma, nas comunidades analisadas observou-se que cada membro, seguindo o contrato de comunicação, discutiram os assuntos relacionados ao tópico de maneira não presencial e com tranquilidade para pensar no que iam escrever em resposta ao comentário anterior, já que a percepção das informações, nesse tipo de rede social, não é imediata.

Assim, devido às condições expressas anteriormente foram selecionadas algumas opiniões sobre o vocativo *Nem* em comunidades relacionadas ao tema. Esses relatos, de maneira geral, expressaram a opinião da maioria dos usuários que responderam ao tópico. Na comunidade intitulada “Eu odeio que me chame de NEM”, composta por 6.253 membros, até o momento da consulta, *04/08/2010*, foram recolhidas algumas opiniões sobre o assunto. Em um dos tópicos um membro resolveu colocar uma pergunta e esperava que os outros respondessem. A pergunta foi a seguinte:

1 – *oke vc fala quando te xhamam d nem?*

As respostas que consideramos relevantes foram:

2 – *ai pára cun isso, coisa de gente falsa*
3 – *faaaaaala coleega ! hãn ?? não ouvii ! o que você queer ? um chicrete ? aaaaaaaaaf, que coisa mais de favelado, chamar os outros de néein! Ps. gente , eu só não sei o que eu falariia se uma pessoa que é favelada de verdade (que morasse na favela e tudo) chegasse pra mim e me chamasse de néin , isso nunca aconteceeu , e eu espero que nunca aconteça! UHAUAHUAHAUH'*

Inicialmente, é importante salientar que, pelo nome da comunidade, é impossível que alguém se torne membro sem saber o que é discutido nos tópicos. Observou-se, também, que o usuário fez uma pergunta capciosa e, de certa forma, os tipos de respostas dadas a pergunta já eram esperadas. De maneira geral, os usuários tiveram a mesma opinião: que tratar o outro por "Nem" era "coisa de favelado" ou que era "coisa de gente falsa". Todos os membros expressaram sua insatisfação com a forma de tratamento "Nem".

Uma atitude curiosa foi observada no relato 2. O usuário mostrou-se preconceituoso em relação às pessoas das classes mais baixas. Primeiramente, isso pode ser constatado nos trechos "o que você queer ? um *chicrete*". No Brasil, principalmente nas consideradas socialmente "mais baixas", é observável o rotacismo. De acordo com o Dicionário Houaiss (2009) o rotacismo é uma "mudança fonético que consiste na substituição de som, especialmente o [l]ou uma sibilante sonora, pelo [r] alveolar".

Esse tipo de fenômeno linguístico é comum, mas pessoas que não tem conhecimento tendem agir com preconceito em relação ao falante que faz tal uso. Voltando ao relato 3, o que nos chama atenção é que ele jamais foi tratado pelo vocativo e mesmo assim não gosta. Por fim, ele mostra-se assustado ao pensar em um possível encontro com uma pessoa de classe mais baixa, essa atitude está ancorada em uma crença antiga de que todos que moram em comunidades são bandidos.

Na comunidade "não me chame de nem", composta por 24.153 membros até o momento da consulta em 19/08/2010, observou uma situação semelhante de pergunta/resposta. Um membro fez uma pergunta e esperava respostas compatíveis ao contrato de comunicação da comunidade. A questão foi a seguinte:

Ser chamado de nem é carinho ou deboche?

Para esses comentários foram selecionadas as seguintes respostas, que de maneira geral refletiam as opiniões do restante da comunidade:

> *4 – Deboche !*
> *5 – Depende. Tem algumas localidades aqui no Rio (comunidades) q o pessoal está acostumado a falar assim... vira um vício (muito feio por sinal) ... mas eu tenho um amigo q só pq as pessoas nao gostam a gente se trata assim... Ohhh Nénnn qué Cocrete?? (Isso é deboche) Mas se não vigiar vira mania...rs*

> *6 – Para mim é uma estratégia para não confundir os nomes, ou seja, são pessoas que "ficam" com um hoje, outro amanhã ou varios no mesmo dia e "nem" se dão ao trabalho de decorar nomes.*
> *7 – Coisa de pobre – Pra mim isso é coisa de pobre e favelado...*

Observou-se que o usuário fez uma pergunta que podemos considerar e pelo tipo de assunto discutido nos tópicos já esperava um tipo de resposta. Assim como nos outros exemplos, percebe-se a unanimidade nas respostas: o uso do vocativo “Nem” é “coisa de favelado” ou “coisa de pobre”. Muitos consideraram o uso do vocativo como deboche e de maneira geral, os usuários sabem que o seu uso indica uma forma carinhosa de tratamento, mas mesmo assim não toleram seu uso.

Encontra-se uma relação entre o uso do vocábulo e a ligação à questão do gênero, ou seja, o dialeto varia conforme o sexo. Isso se deve ao fato de que existe uma crença de que o vocativo *Nem* é de uso exclusivo das mulheres. Esse fato não pode ser considerado como uma verdade, pois embora seja termo muito utilizado por mulheres, não é de uso exclusivo delas, pois já escutamos muitos homens utilizando o termo, inclusive um trabalhador da Universidade que abarca este estudo. Não há dúvidas que existem variações entre os dialetos femininos e masculinos, e que tais diferenças são diretamente relacionadas aos papeis sociais que cada um exerce na sociedade. Porém, em se tratando do vocativo em questão, não podemos relacioná-lo ao uso diferenciado entre homens ou mulheres.

Outro relato que expressa uma opinião recorrente entre os usuários das comunidades é relacionar o uso do vocábulo como uma estratégia para não trocar o nome das pessoas, ou seja, o membro do grupo crê que o indivíduo que se relaciona socialmente com diversas pessoas, nunca trocará o nome destas, pois chama todas elas de “Nem”.

Como pudemos observar nos relatos anteriores, há diversas opiniões sobre o vocativo. Percebemos que a maioria dos relatos liga automaticamente o fato do uso do vocativo com a condição social da pessoa. Percebe-se, também, que há uma rejeição do termo, apesar de os usuários saberem que “Nem” é uma forma de tratamento curiosa. Enfim, não há uma explicação lógica para a rejeição do termo.

Um fato interessante foi observado entre os anos de 2010 e 2011, anos em que o objeto do estudo estava sendo pesquisado, uma outra rede de relacionamentos sociais, o Facebook, virou sinônimo de *status*. Então percebeu-se uma “migração” das pessoas que utilizam a variante padrão da língua de uma rede social, Orkut, para outra, Facebook. E por

mais curioso que isso possa parecer, quem tinha Orkut, na cidade do Rio de Janeiro, além de estar "fora de moda", era considerado "Nem". Essa nova forma de caracterizar a pessoa será comentada mais adiante.

3.2. FACEBOOK

O Facebook foi um sistema criado por Mark Zuckerberg, aluno de Harvard, e seus amigos de quarto de Faculdade: Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Originalmente era chamado de thefacebook e tinha como foco os estudantes da Universidade de Harvard. Depois a rede foi expandida a outras faculdades na área de Boston e da Universidade de Stanford. O *site* foi gradualmente sendo aberto para alunos de várias outras universidades. Posteriormente alunos de escolas de ensino médio, até ser aberto para a população em geral em 2004, nos Estados Unidos da América. Hoje pode ser considerado um dos *sites* de relacionamento social com o maior número de usuários no mundo. O Facebook, assim como o Orkut, funciona através de perfis e comunidades. Porém com uma diferença, todas as pessoas da sua rede de relacionamentos partilham das suas opiniões e reflexões em um chamado "*feed* de notícias".

Com a migração das pessoas do Orkut para o Facebook, seja pelo modismo ou pela questão do *status*, foi notada uma diferença na forma de expressar suas opiniões em relação ao vocativo. Os membros não colocavam mais uma opinião ou pergunta esperando uma resposta. As pessoas relatavam uma determinada situação ou expressavam algum sentimento e demonstravam sua rejeição de outra forma. Observe um relato retirado da rede de relacionamento:

> 8. *Como torna-se um NÉM*:
> – *Comece cortando a letra "m" do final das palavras: garage, passage, viagem.*
> – *Retire o "d" dos verbos em gerúndio: falano, cantano, fazeno.*
> – *Elimine o "s" dos plurais: as criança, os motoboy, as carne.*
> – *Crie vogais inexistentes no meio das palavras: naiscer, adevogado.*
> – *Em algumas palavras, troque o "s" pelo "r". torrermo, ercuro, ercola.*
> – *Conjugue o "mim": pra mim fazer, pra mimcumé, ou melhor:pámien fazer. Isso mesmo: mien.*
> – *Pratique as seguintes situações: tire foto de si mesmo no espelho do banheiro, coloque um piercing com penduricalhos no umbigo, passe doura-pêlo na praia, faça uma tatuagem no antebraço com o nome Jesus ou homenageando algum parente.*
> – *Tenha Orkut. E no MSN, ixCrEVa sEmPRe aXiM.*

> – *Turbine seu carro: ele deve ser rebaixado, com insulfilm e ter um adesivo "Foi Jesus quem me deu."*
> – *Ném tem rádio. Não tem celular. E só fala no viva-voz.*
> – *Ouça funk no ônibus sem fone de ouvido no volume máximo.*
> – *E, obviamente, não cultive amigos. Ném que é nem é cheio de colegas!*
> *PRONTO: Agora você já é um verdadeiro NÉM.*

Observa-se que no Facebook os usuários se comportam de modo diferente daquele observado no Orkut, como não existem comunidades os usuários se expressam de várias maneiras diferentes. Por vezes se referem a pessoas de determinados grupos sociais e que utilizam o vocativo estudado como o/a "Nem". Daí surge uma nova forma de caracterização do vocativo, ou seja, o vocábulo assume a função de caracterizar moradores da periferia.

Sendo assim, observou-se que os usuários da variedade padrão, além de rejeitar o uso do vocativo *Nem*, caracterizam seus usuários de "nem". Então, todos aqueles que assumem determinados comportamentos sociais, utilizam o vocativo com frequência, utilizam redes de relacionamentos que não são sinônimas de *status* e possuem determinados hábitos linguísticos são chamados de "nem". Esse tipo de caracterização expressa a rejeição que os membros de determinados grupos sociais têm com quem utiliza o vocativo *Nem*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi exposto, neste trabalho, um breve estudo sobre o imaginário que os usuários das redes de relacionamento social criam em relação ao vocativo *Nem*. Exemplificamos por meio de recorrência de relatos, o excesso de generalização, as atitudes depreciativas e ideias pré-concebidas, que a sociedade criou através de "mitos" a respeito do uso do vocábulo. Dessa forma, pudemos observar os tipos de opiniões sobre o vocativo em questão que circula na sociedade. Além da rejeição ao uso do vocábulo, vimos que os usuários da variante padrão da língua, rejeitam as pessoas que fazem uso dele.

Por isso, torna-se importante trilhar um caminho para a diminuição dos pré-julgamentos, e até mesmo do preconceito linguístico. Dessa forma, o professor, através de debates com seus alunos, poderia analisar os relatos sobre o vocativo e demonstrar as atitudes negativas observadas. Isso também possui um caráter didático significativo, já que os próprios alunos podem aprender com base em relatos reais dos falantes da língua.

Em suma, a importância desse estudo se encontra na possibilidade de que os docentes atuem no âmbito de esclarecimento e conscientização dos alunos sobre a variação

linguística para a concepção da nossa língua. Assim, poder-se-á construir discussões sobre os usos da língua, buscando minimizar os preconceitos e diminuindo, dessa maneira, ideias pré-concebidas negativas sobre os vários usos da língua em diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0, CD-ROM. Rio de janeiro: Objetiva, 2009.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 10, p. 83-93. 2004.

_____. Imaginário linguístico, “certo” e “errado” e ensino da língua. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 284-294, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POR UMA POLÍTICA HUMANIZADORA DE PRESCRIÇÃO

Helênio Fonseca de Oliveira (UERJ)

INTRODUÇÃO

Costuma-se rejeitar a noção de *erro de linguagem* com o argumento de que esse conceito é anticientífico, envolve subjetividade e implica transferir para determinada variedade da língua o prestígio ou o desprestígio do grupo que a utiliza, o que é, até certo ponto, verdadeiro. O problema é que não se pode avaliar isoladamente um conjunto proposicional, sem levar em conta os discursos que o veiculam e as inferências que se costuma fazer a partir dele.

De fato, admitir que possam existir erros de linguagem implica transferir para a linguagem de determinados falantes o desprestígio do grupo a que pertencem, pelo menos quando se trata do que, num artigo publicado em 1999, denomino *erro em termos relativos*. Nesse artigo afirmo:

> A inaceitabilidade de uma forma linguística pode [...] ter caráter *relativo* (quando essa forma, embora empregada inadequadamente, não é intrinsecamente incorreta, sendo, portanto, aceitável em outras situações) ou ser de natureza *absoluta* (erro propriamente dito), quando a palavra ou sequência de palavras empregada é em si incorreta, independentemente da situação em que tenha sido usada (OLIVEIRA, in JÚDICE, GAVAZZI e TROUCHE et al. 1999, p. 80).

É erro em termos relativos o emprego, por exemplo (numa carta comercial, num relatório técnico ou num artigo acadêmico), de *ele* como objeto direto, de *em* com o verbo *ir*, de ter no sentido de "existir" etc. Num texto que "pede" o registro formal, espera-se que sejam empregadas construções como "devolveram-*no*", "*o funcionário chegou atrasado <u>à</u> reunião*", "*houve três devoluções*" etc., ao passo que numa situação comunicativa mais informal se esperariam as formas "devolveram ele", "*o funcionário chegou atrasado <u>na</u> reunião*" e "*<u>teve</u> três devoluções*" etc. – tradicionalmente dadas como incorretas.

O erro em termos absolutos, ao contrário, é uma incorreção, independentemente de preconceitos contra o registro informal ou contra dialetos sociais estigmatizados. É o caso do erro ortográfico, que é inaceitável em qualquer gênero textual. Não é verdade que a grafia seja *saber* num texto formal e *çaber* num *e-mail* dirigido por um estudante a um colega.

Quanto ao chamado "internetês" ("pq", "vc", "bj" etc.) é necessário e aceitável em certas situações de uso da internet, não podendo ser considerado uma incorreção ortográfica propriamente dita.

Por outro lado, o conceito de incorreção tem realmente implicações ideológicas. O problema é que crenças antinormativistas também implicam subjetividade, visto que pressupõem uma (justa) indignação contra as discriminações e exclusões de que são vítimas os falantes de variedades desprestigiadas da língua. E o sentimento de indignação, por mais justo que seja, envolve subjetividade, não sendo, por conseguinte, uma fria verdade científica.

Não há discurso sem modalização, logo não há discurso sem subjetividade. Qualquer aparente isenção será na verdade estratégica, sendo, portanto, uma forma de modalização, ainda que disfarçada. É o que Charaudeau denomina *modalização delocutiva*, por oposição à *alocutiva*, que procura explicitamente interferir no universo mental e na ação do interlocutor, e à *elocutiva*, por meio da qual exteriorizamos conteúdos mentais, como sentimentos, preferências, crenças etc. – cf. CHARAUDEAU, 1992, p. 574-576. Essa classificação está baseada no clássico trinômio de Bühler, para quem a linguagem pode funcionar como *representação*, *apelo* ou *exteriorização psíquica* (cf. BÜHLER, apud CÂMARA, 1978, p. 10-11).

Nem mesmo o texto referencial, portanto, está livre da subjetividade. Subjetivo, se é sempre. Como diz Charaudeau, "É evidente que o locutor [mesmo no caso da modalização delocutiva] continua responsável pelo seu ato de comunicação. Mas neste caso a configuração linguística apresenta-se *como* se ele não o fosse"[1] (CHARAUDEAU, 1992, p. 576).

Entretanto, é possível emocionalizar o discurso não só com sentimentos negativos de indignação e revolta, mas também com emoções positivas de entusiasmo, altruísmo, prazer de fazer bem feito etc. Não se trata, pois, de substituir uma posição subjetiva por uma postura "científica". A substituição é de uma atitude subjetiva por outra.

Existem, por outro lado, graus de subjetividade. Um poema lírico é mais subjetivo que um artigo científico. Porém, mesmo em textos científicos é possível perceber a "presença"

[1] «Evidemment, le locuteur reste responsable de son acte de communication. Mais ici la configuration linguistique se présente come si ce n'étais pas le cas.»

do enunciador: nas escolhas lexicais, na maior ou menor ênfase dada a cada informação e até – como acabamos de ver – na aparente neutralidade, por meio da qual pode estar sendo construída – intencionalmente – uma imagem de confiabilidade.

Quanto às exclusões e discriminações decorrentes de juízos negativos referentes à linguagem alheia, o que é preciso criar, por meio da escola e da mídia, é uma política de humanização das atitudes coletivas em relação à variação linguística. Mas pura e simplesmente negar que o aluno cometa erros, inevitáveis no processo de aquisição do código chamado *língua padrão*, não vai resolver o problema. Talvez até prejudique sua solução, na medida em que tumultua o debate, impedindo os interessados de raciocinar com lucidez sobre o assunto. A pura e simples denúncia de que a discriminação existe é diagnóstico sem terapia.

Não custa relembrar a verdade óbvia de que o aluno leva anos para adquirir domínio da variedade formal de sua própria língua, variedade essa cuja utilidade é indiscutível, e de que, durante esse processo, às vezes se equivoca, cometendo *erros de linguagem*, tal qual os cometem os aprendizes de línguas estrangeiras. Trata-se, em ambos os casos – especificidades à parte – de aprender a utilizar um código que não se domina. O problema *não é* se o *erro* existe. Sua existência é inegável e não há por que temer o termo ou o conceito. O que se pode discutir é como lidar com ele, problema que já não é linguístico ou sociolinguístico, mas pedagógico.

O fato de o óbvio precisar ser explicitado é um índice de que estão circulando discursos que, voluntária ou involuntariamente, tumultuam o debate e embotam o discernimento das pessoas. Tais discursos resultam de uma espécie de "[...] 'trauma', motivado pela memória de um ensino gramatical de má qualidade", praticado "[...] numa conjuntura em que a tradição escolar adotava, com base em crenças leigas preconceituosas sobre a língua, uma política linguística de monitoramento radical da escrita e da fala dos usuários do idioma, exigindo, ao menos tacitamente, que se cumprissem as prescrições da norma gramatical, fosse em que situação comunicativa fosse" (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Nada pior que o trauma para prestar o desserviço de tirar-nos a lucidez. Da mesma forma como na época de Galileu se punha em dúvida a assertiva de que a Terra gira em torno do Sol, assim também se discutem hoje, no meio universitário de Letras e Linguística, questões que seria desejável não ser mais necessário discutir, prejudicando-se com isso o ensino da

língua. O ideal seria reservarmos nossa capacidade argumentativa para a discussão de temas que realmente precisassem de um tratamento argumentativo, mas, como ainda há segmentos para os quais essas *questões não estão claras*, é inevitável discuti-las.

Quanto à ideia de que seria anticientífico invocar o conceito de erro de linguagem, com o argumento de que esse conceito envolve subjetividade, é preciso, em primeiro lugar, não confundir subjetividade no objeto de estudo (o das ciências humanas, pela sua própria natureza, é sempre subjetivo) com subjetividade no próprio estudo. Por outro lado, é preciso distinguir a ciência "pura", ou teórica, da aplicada. Os que se interessam pelo ensino de línguas *aplicam* a essa atividade disciplinas que estudam a linguagem, como a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a teoria gramatical, a análise do discurso, a estilística etc. – nem todas propriamente científicas, mas todas úteis, até certo ponto. Sob esse aspecto, a verdade científica, embora bem-vinda, é um meio, e não um fim. Não cientificidade não quer dizer falsidade ou inutilidade. Como é sabido, há outras formas válidas de conhecimento além do científico.

Politização e produção de saber não combinam. Discursos nascidos de traumas coletivos contribuem para impedir a neutralidade (nunca inteiramente atingível, mas sempre desejável) de que se necessita para estudar o homem (e sua linguagem) com alguma objetividade e cientificidade. E para uma aplicação de tal ciência – ou algo que o valha – ao ensino da língua ou a qualquer outro objetivo, temos de evitar ações equivocadas oriundas de tais discursos.

É óbvio, como já se disse, que a objetividade nas ciências humanas é forçosamente menor que nas da natureza e que é uma utopia a neutralidade do cientista social defendida por Durkheim (em *Les règles de la méthode sociologique*), para quem tal cientista deveria ver nos fatos que analisa uma coisa, como fazem físicos, químicos e astrônomos com seus objetos de estudo – cf. DURKHEIM, 1964, p. 41-68 (a primeira edição é de 1895; cita-se por uma tradução argentina de 1964). Seja como for, "despolitizando" e "desemocionalizando", até certo ponto, a pesquisa, cria-se um ambiente minimamente tranquilo para chegar-se o mais próximo possível de uma relativa isenção.

O pesquisador de ciências humanas descreve um processo do qual faz parte e com o qual está ideológica e emocionalmente envolvido. O linguista é falante, como o cientista político é cidadão. O grau de exatidão das ciências humanas será, por isso, sempre inferior

ao das ciências da natureza. Isso, mesmo sem se tumultuar o raciocínio com atitudes panfletárias. Com elas, a isenção mínima da pesquisa se torna simplesmente inatingível.

Não é necessário condenar esse envolvimento, que sempre existirá. O importante é o pesquisador ter consciência de que se envolve e – em nome da exatidão – não tratar suas asserções motivadas pelos imaginários da sociedade como verdades irrefutáveis, mesmo as mais inteligentes, indignadas e críticas, ou seja, saber distinguir e administrar as duas categorias, como que criando um "segundo eu" que exercerá sobre o primeiro, até onde é possível, um controle crítico.

Em certo sentido, o estudo do imaginário linguístico – ou a leitura de trabalhos sobre o assunto – está para os preconceitos sobre a língua e o seu ensino, assim como o tratamento psicanalítico está para os traumas e distorções do paciente. No caso da norma linguística, há, com relação a ela, atitudes mais "neuróticas" que outras e é possível estabelecer critérios para identificar e cultivar as mais "saudáveis".

1. NORMA "NORMAL" E NORMA "NORMATIVA"

Uma distinção importante é a que faz Houdebine (cf. HOUDEBINE, 2002, p. 13) entre as categorias que ela curiosamente denomina *norma normativa* e *norma normal*, esta segunda podendo denominar-se também *norma interna*.

Tanto em francês quanto em português, há dois adjetivos derivados do substantivo *norma*: *normal* e *normativo* (em francês, *norme*, *normal*, *normatif*). O sentido de *norma* relacionado ao adjetivo *normal* tem a ver com *autorregulação*, ao passo que o relacionado a *normativo* se refere a *prescrição*, e pressupõe julgamentos de valor. A primeira é a *norma normal* e a segunda, *a norma normativa*. A existência desta última resulta – acrescenta a autora – do fato de os falantes de qualquer língua emitirem juízos de valor sobre a linguagem.

O uso da língua, portanto, ainda segundo Houdebine, "é ao mesmo tempo produto [...] e produtor da estrutura" e pode levar a "homogeneizações (convergência, unificação [...]) ou a heterogeneizações (diversidade, variedade, diferenças)" (HOUDEBINE, 2002, p. 13). A noção chomskiana de *gramaticalidade*, por exemplo, acrescenta ela, "está ligada à norma normal ou interna".

Toda língua é alvo de juízos críticos por parte de seus falantes. Tais juízos estão na origem das prescrições. Isso decorre, segundo a autora, do fato de em todas as sociedades

haver hierarquias e discriminações (HOUDEBINE, 2002, p. 12) e isso, como digo em outro artigo, é "um fato [ainda que desagradável] a ser administrado", e não um vilão a ser combatido (OLIVEIRA, 2011).

2. GÊNESE DO ANTINORMATIVISMO

A atitude antinormativista no Brasil tem suas origens – abstraindo outras mais remotas – no discurso dos modernistas, dentre os quais se destaca o de Mário de Andrade, influenciado por Oswald, a quem Mário se refere como aquele "de quem tirei claramente a decisiva vontade de abrasileirar construtivamente a minha dicção" (ANDRADE, 1966, p. 140).

Na verdade, três fatores contribuem para o surgimento e a manutenção dessa atitude:

(1º) o bem-sucedido movimento antinormativista dos modernistas, que resultou efetivamente na mudança do *contrato de comunicação* da literatura, no sentido de eliminar o compromisso do texto literário com a gramática normativa, compromisso esse restrito hoje à *prosa formal não literária*;

(2º) a própria visão equivocada sobre *erro de linguagem* por parte do ensino tradicional, que provocou uma espécie de "trauma" com relação a qualquer tentativa de normatização;

(3º) a má interpretação do discurso dos linguistas, que em princípio não seria pró-norma nem antinorma, mas que se tornou um poderoso argumento antinorma.

Normalmente o discurso dos linguistas teóricos não é propriamente contra a correção de erros do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Sobre esse tema, eles são em princípio indiferentes. Da mesma forma como a maior ou menor economia de combustível de determinado motor de automóveis *não* é problema do físico teórico, não é igualmente problema do linguista (abstração feita da linguística aplicada) se o professor deve ou não corrigir a linguagem de seus alunos.

O que os linguistas às vezes fazem é criticar o conceito equivocado de correção linguística da tradição escolar. Isso é outra coisa. Os grandes nomes do que conhecemos hoje como *Linguística* – Saussure, Sapir, Bloomfield, Chomsky, Benveniste e outros – normalmente pouco ou nada dizem sobre a conveniência ou não de interferir na produção linguística do aluno. Mas acabou surgindo no Brasil, nas últimas décadas, mesmo entre pesquisadores, uma incondicional má vontade contra dicotomias como *correto* e *incorreto*,

adequado e *inadequado*, *aceitável* e *inaceitável*, *aconselhável* e *desaconselhável* etc., sem algumas das quais é impraticável ensinar uma língua.

Esse antinormativismo, que costumo denominar "tabu da correção", é um fenômeno localizável no tempo e no espaço. É próprio de brasileiros que ensinam a língua nacional. Não se observa essa atitude nos professores brasileiros de línguas estrangeiras nem nos portugueses professores de Português (não tive oportunidade de entrevistar docentes das ex-colônias).

A *gênese desse antinormativismo* se encontra, portanto, numa interpretação distorcida: (1) da militância político-linguística dos modernistas; (2) do discurso da Linguística, sobretudo da do tipo americano, que, por estar, em sua origem, muito ligada à descrição línguas indígenas (obviamente ágrafas), sempre teve pouco interesse pela variedade formal escrita das línguas e, consequentemente, pela questão da norma gramatical. Já a linguística europeia é menos radical a esse respeito, visto que surgiu e se desenvolveu em grande parte estudando as línguas europeias, que têm modalidade escrita.

Esse desvendamento da gênese do *antinormativismo* contribui para uma visão mais lúcida, por parte dos professores da língua, sendo, pois, de utilidade pedagógica e social inquestionável. Um dos efeitos positivos da investigação da origem do "tabu" é a contribuição que ela dá no sentido de proteger o falante do fenômeno da insegurança linguística, resultante de uma política de normatização equivocada.

William Labov menciona falantes idosos do inglês de Nova Iorque que procuram imitar os hábitos linguísticos – mais prestigiosos – das pessoas jovens da classe dominante (cf. LABOV, 1976, p. 183; BOYER, 2001, p. 39). Isso seria um caso, segundo Labov, de uma "reação fortemente negativa para com a maneira de falar que herdaram". A insegurança linguística consiste exatamente nisso: em nos envergonharmos da variedade que usamos da nossa língua. A escola talvez não a possa banir, mas pode abrandá-la e amenizar seus efeitos e o conhecimento da origem das crenças que levam a ela pode contribuir para isso.

A "caça sistemática [...] aos erros" praticada pela escola, ou seja, o ensino prescritivo de má qualidade, provoca, segundo Henri Boyer, essa insegurança, da qual o fenômeno da *hipercorreção* é um sintoma. A hipercorreção corresponde a "uma realização errônea decorrente da aplicação excessiva de uma regra não perfeitamente dominada" (BOYER, 2001, p. 38-39).

Segundo Boyer, o tipo de "caça aos erros de francês cometidos por jornalistas, animadores de rádio e TV, escritores etc.", praticado às vezes na França, leva à *insegurança linguística* (BOYER, 2001, p. 39, grifo meu). Práticas semelhantes têm longa tradição nos países de língua portuguesa. No início do século XX, por exemplo, Cândido de Figueiredo tinha, num jornal da época, uma coluna intitulada *O que se não Deve Dizer*, cujas matérias foram depois reunidas numa obra em três volumes, de idêntico título, publicada em 1903 (FIGUEIREDO, 1903; cito pela 7ª edição, de 1953).

Seus artigos eram o terror de jornalistas, escritores, políticos, enfim de todos os que cometiam o que ele considerava erros de português. E Figueiredo não era o único. Havia outros especialistas em espalhar o *pânico linguístico*.

Atualmente também algumas matérias publicadas pela mídia impressa, embora com menos virulência que as daquela época, exercem às vezes a mesma função inibidora da coluna de Figueiredo. Predomina hoje, nos gramáticos de jornal, a preocupação didática de utilizar os recursos da mídia impressa para esclarecer dúvidas frequentes de gramática, mas ainda ocorrem certos casos de caça às bruxas. A diferença entre o saudável esclarecimento de dúvidas e o terrorismo psicológico está em princípio na atitude, que se manifesta sobretudo na modalização e nas escolhas lexicais.

Há, no entanto, casos em que esse "terrorismo" vai além da mera modalização, interditando o uso de palavras e construções frasais que não haveria por que "proibir" e gerando um evitável e indesejável sentimento de insegurança linguística. No item 4, veremos como esse processo se dá. A seguir, no item "Política de prescrição", veremos como esse processo se dá.

3. POLÍTICA DE PRESCRIÇÃO

Existe no Brasil uma política equivocada de prescrição linguística, que consiste em tratar como errôneas palavras e construções de uso generalizado, como *TV a cores, entrega a domicílio, risco de vida, a nível de etc.*, que se propõe substituir, respectivamente, por *TV em cores, entrega em domicílio, risco de morte, em nível de* etc.

No atual estado de coisas, determina o bom-senso que um professor encarregado, digamos, de ministrar numa empresa um curso de produção de textos, se questionado sobre o uso dessas expressões, não tenha outra alternativa senão

recomendar (mesmo que intimamente indignado) a obediência a essas prescrições, cuja irracionalidade tentarei demonstrar. Na verdade, essa questão não se põe apenas no ambiente corporativo. O problema é o mesmo no ensino escolar ou onde quer que se ensine a língua.

Os estudos da linguagem têm algo em comum, por exemplo, com a economia: se um economista conhecido declarar na mídia que a inflação vai subir, há grande probabilidade de que ela realmente suba. Assim também, conhecidos autores de livros didáticos, ao condenarem certas expressões de uso generalizado, acabam gerando a crença de que são incorretas, e seu uso torna-se de fato objeto de juízos de valor negativos. Ora, objetivamente "errado" é isso.

Nas ciências humanas, o que se diz do objeto de estudo pode interferir nesse objeto, ao contrário do que acontece com as chamadas "ciências exatas".

Portanto, infelizmente cabe ao professor do exemplo contraindicar o uso de *TV a cores, entrega a domicílio, risco de vida* etc., recomendando as formas *TV em cores, entrega em domicílio, risco de morte* etc., impostas por uma política de prescrição equivocada, mas bem-sucedida.

Daí a necessidade de lutarmos por uma *política humanizadora* de prescrição.

4. "CORRETO" OU "INCORRETO": QUESTÃO DE VONTADE POLÍTICA

"Correto" ou "incorreto" é uma questão de vontade política, e não de argumentação científica. "Incorreto" é o que o senso-comum – que é manipulável – considera como tal. Nem sempre a opinião que prevalece é a mais humanizante. Argumentos não faltam para "justificar" tanto *TV a cores* quanto *TV em cores*, tanto *a domicílio* quanto *em domicílio* e assim por diante. Como dizia um professor meu da graduação, "tudo se prova com os clássicos". Prescrições desse tipo contribuem para aumentar a insegurança linguística, logo devem ser evitadas, não porque sejam anticientíficas, mas porque são contrárias aos *interesses* (leia-se ao *bem-estar*) dos usuários da língua.

E são um fenômeno brasileiro. Os portugueses – inclusive os de nível superior de escolaridade – empregam tranquilamente, por exemplo, "*a nível de*". Não se está negando que essa expressão tenha resultado de uma tradução incorreta do francês *au niveau de*, que seria mais adequado traduzir como *no nível de* ou *em nível de*, mas, quando o uso consagra

uma palavra ou expressão, ainda que errônea na origem, ela se impõe pelo uso e o uso é o supremo juiz da linguagem.

Com relação a casos desse tipo, a prioridade não é combater tais palavras ou expressões, e sim fazer o que for mais "confortável" para os que falam e escrevem a língua. Combatê-las ou não é uma decisão político-linguística, que deve ser tomada com base no critério "humanizador", para usar o termo adotado por Francisco Gomes de Matos (MATOS, 2011), que propõe, muito acertadamente, uma "linguística humanizadora".

Aplicando esse conceito ao tema ora em pauta, pode-se dizer que a decisão de corrigir ou não, em tais casos, deve ser tomada levando em conta, como já se disse, o que é mais humano. *E gerar insegurança no falante é uma desumanidade*. O ideal seria administrar as prescrições que herdamos e não criar outras sem que haja muita necessidade.

Chega-se ao extremo de condenar o uso metafórico de através de, no sentido de "por meio de", como se a metáfora fosse um erro de linguagem. Essa "proibição", apesar de já chegar às raias do absurdo, tem sido algumas vezes explorada em concursos públicos. Por aí se vê como é urgente pesquisar o imaginário linguístico e, com base nessa pesquisa, empreender uma campanha por uma política humanizadora de prescrição.

5. A (INADMISSÍVEL) INTERDIÇÃO DE "SEJA... *OU*" E "QUER... *OU*"

Outro fato "surrealista" é a interdição de "*seja... ou*" e "*quer... ou*", por parte de alguns gramáticos, que determinam a substituição dessas combinações por "*seja... seja*" e "*quer... quer*". Essa interdição é motivada, provavelmente, pelo fato de – na lista das "conjunções alternativas" das gramáticas – só constarem "*ora... ora*", "*nem... nem*", "*quer... quer*", "*seja... seja*", além do "*ou*" simples ("*ou*"), do "*ou*" duplo ("*ou... ou*") e até de "*já... já*", de ocorrência ZERO num *corpus* de cerca de 300 textos jornalísticos analisados num estudo de semântica dos conectivos que empreendi em meados da década de 1990 (cf. OLIVEIRA, 1997, p. 99).

Além disso, a melhor classificação – tanto para o "nem" simples quanto para o duplo ("nem... nem") – é a de *aditivo*, quando a maior parte dos gramáticos consideram o simples como aditivo e o duplo como alternativo. No artigo há pouco mencionado, digo:

> Quanto ao NEM duplo ("nem... nem"), a maioria dos gramáticos, curiosamente, classifica-o como alternativo, dando como aditivo o "nem"

> simples. As únicas exceções, dentre os autores que consultamos, foram Luft e Bechara, que consideram aditivo tanto o "nem" simples quanto o duplo (cf. OLIVEIRA, 1997, p. 98; LUFT, 1976, p. 142; BECHARA, 1999, p. 131-132).

Ainda um detalhe de terminologia: por motivos cuja explicitação não cabe aqui, é mais exata a denominação de "conectivos alternativos" (ou "coordenadores alternativos") que a de "conjunções alternativas". Em todo caso, o foco do presente artigo não recai sobre teoria gramatical nem sobre a terminologia usada na metalinguagem. Voltemos, portanto, ao tema da *política de prescrição linguística*.

No *corpus* há pouco referido, observam-se exemplos como os que se seguem:

> *QUER você veja nossos anúncios na televisão, OU leia nossas ofertas numa revista ou jornal, lembre-se de que o Grupo Imagem está sempre procurando produtos novos e diferentes...* [texto publicitário veiculado por mala-direta]
> [Os próximos exemplos são da mídia impressa:]
> *"...galerias construídas para precipitações normais, mas que na maior parte das vezes estão obstruídas, SEJA por terra, por lixo OU por objetos inacreditáveis."*
> *"...sem nenhuma ilusão de que o setor privado garantirá o desenvolvimento das nossas universidades, SEJAM públicas OU particulares*. (OLIVEIRA, 1997, p. 99).

Trata-se, pois de "uma curiosa combinação de '*seja... seja*' e '*quer... quer*' com '*ou*', que resulta nos conectores descontínuos '*seja... ou*' e 'quer... ou'", cujo emprego não há por que combater, a não ser que se veja a lista das "conjunções" das gramáticas como algo acabado, fechado a inclusões de elementos oriundos da observação do *português formal real* da atualidade, do qual a mídia impressa é um bom exemplo.

6. POR QUE MÍDIA IMPRESSA

A mídia impressa – embora fadada a ser em breve substituída pelo jornal *on-line* – é perfeitamente adequada como *corpus* para a descrição da *variedade formal real da língua* (*língua padrão*), não só por ser atual e viva, mas também por atingir um número significativo de leitores. É provável que em futuro próximo as versões *on-line* dos jornais substituam, inclusive nessa função, o texto jornalístico impresso, mas não sou futurólogo. Aguardemos... Seja como for, continua sendo verdade que, aqui e agora, ele é excelente como *corpus* para a descrição do português *padrão* real da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação do conceito de *erro de linguagem* num tabu é, portanto, um empecilho para a livre atuação do professor. Espera-se – com a investigação da gênese dessa atitude e a divulgação dos resultados da pesquisa – levar o professor de Português a repensar criticamente a crença numa eventual dicotomia entre gramática e linguística, subjacente à atitude brasileira sobre o ensino da língua, contribuindo, dessa forma, para que o professor venha a lidar melhor com os erros de linguagem de seus alunos, inevitáveis durante o processo de aprendizagem da variedade formal do idioma.

Estar-se-á assim contribuindo para que mais portas se abram para os concluintes do ensino médio no mercado de trabalho, graças ao domínio por eles da língua padrão, condição *sine qua non* para o ingresso no mundo da cultura intelectual. Espera-se contribuir com reflexões desse tipo para uma política cientificamente fundamentada do idioma e do seu ensino.

Pragmatismo não deve ser confundido com *superficialismo*. Podemos, sem deixar de ser profundos, fazer ciência aplicada a fins práticos – no nosso caso, aplicar os estudos da linguagem ao ensino do português. Essa aplicação pode estar apoiada numa análise meticulosa da língua, do seu ensino e das circunstâncias que envolvem ambos.

Proponho, por conseguinte – *para os gêneros textuais cujo contrato de comunicação "exige" o registro formal* – uma política de prescrição que contraindique, sim, o que consensualmente é visto como inadequado para esse registro, sem, contudo, criar artificialmente novas interdições, como se fez em passado recente, "proibindo" expressões e construções como as discutidas nos itens 4 e 6: *TV a cores, entrega a domicílio, risco de vida, através de* no sentido de "por meio de", *seja... ou*, *quer... ou* etc.

E – já que para alguns esta recomendação ainda não é óbvia – convém lembrar também que em situações informais se deve empregar, evidentemente, o registro informal, tradicionalmente considerado incorreto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.

BECHARA, Evanildo Bechara. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BOYER, Henri. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod, 2001.

CÂMARA Júnior, J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978. [Primeira edição em 1952.]

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

DURKHEIM, Emilio. *Las reglas del metodo sociológico*. Buenos Aires: Dedalo, 1964. [O título original é Les Règles de la méthode sociologique, primeira edição em 1895, Paris, Editora Alcan. A grafia do nome do autor (Émile Durkheim) foi adaptada para o espanhol na edição argentina.]

FIGUEIREDO, Cândido de. *O que se não deve dizer*: bosquejos e notas de filologia portuguesa. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1953, 3. v. [primeira edição em 1903].

HOUDEBINE, Anne-Marie. L'imaginaire linguistique et son analyse. Travaux de Linguistique – Université Paris 5 – René Descartes. Paris, 7, p. 11-27, maio 2002.

JÚDICE, Norimar; GAVAZZI, Sigrid, TROUCHE, Lygia et al. (Org.). *Português em debate*. Niterói: EdUFF, 1999.

LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1976.

MATOS, Francisco Gomes de. Entrevista concedida a Claudio Cezar Henriques. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro. VIII: 176-178, [ago.] 2011.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. *Cadernos do CNLF*. [Rio de Janeiro], IX (17), p. 81-95. ago. 2005.

_____. Conectores da disjunção em construções negativas. In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (Org.) *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*. Natal: EdUFRN, 1997. p. 98-103.

_____. Imaginário linguístico, "certo" e "errado" e ensino da língua. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 284-294, jul./dez. 2011.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Lilia Alves Britto (UERJ)

INTRODUÇÃO

A ideia de composição do presente artigo surgiu como um desafio para observar a formação de um *ethos*[1] em gêneros que não são essencialmente argumentativos, pois não pertencem a esquemas preestabelecidos da argumentação. A partir de então, surgiram os seguintes questionamentos: a) seriam as resenhas, críticas ou não, argumentativas ou expositivas? b) talvez haja uma argumentação em favor da exposição? c) o *ethos* não é só uma característica da argumentação, e sim, do próprio ato de comunicar?

Como fundamentação Teórica, além da exposição do posicionamento de Maingueneau haverá a conceituação de *ethos* a partir de outros autores de igual relevância, dentre eles Aristóteles, Christian Plantin, Ducrot e Joana Vieira Santos.

1. APRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE *ETHOS*

1.1. AS VÁRIAS VISÕES

Ao longo do estudo das definições de *ethos* observou-se forte preocupação em se construir uma imagem credível para um determinado auditório com o fim de persuadi-lo. Nesta parte do trabalho, com base na obra *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, de Ruth Amossy, serão expostas essas definições, para, a partir de então, tecer considerações acerca das mesmas.

> Para Aristóteles, o *ethos* consiste na imagem de si construída no discurso. Já os romanos consideram-no como um dado preexistente que se apoia na autoridade individual e institucional do orador. Segundo Quintiliano, o argumento exposto pela vida de um homem tem mais peso que suas palavras. E Cícero define o bom orador como um homem que une ao caráter moral a capacidade de bem manejar o verbo. (AMOSSY, 2008, p. 18)

A visão que os romanos têm de *ethos* opõe-se, de certa forma, a de Aristóteles, pois, enquanto neste o *ethos* constrói-se no discurso, naqueles, é apresentado pela vida, ou seja, em Aristóteles, há a possibilidade de o enunciador representar e assumir um *ethos* que, nem

[1] Neste trabalho optar-se-á pela grafia do plural de *ethos* em grego antigo.

sempre, será real, mas ideal; para os romanos, a possibilidade de representação é nula, o *ethos* é construído no decorrer da vida e independe do auditório.

A partir dessas duas visões, é possível pressupor a existência de dois *ethé*: o real, que se compõe na vida do enunciador, e o ideal, projetado na imagem que se deseja transmitir a um público-alvo.

Ducrot, através da polifonia enunciativa, concretiza os *ethé*:

> Em minha terminologia, eu diria que o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê revestido de algumas características que, por contragolpe, tornam essa enunciação aceitável ou rebarbativa. (DUCROT, apud PLANTIN, 2008, p. 113)

Na teoria de Ducrot, para melhor exemplificar, L = a imagem produzida na enunciação e l = o locutor enquanto pessoa física.

No livro A argum*e*ntação, de Christian Plantin, o autor descreve de forma didática a teoria de Ducrot com as seguintes palavras:

> O deslocamento da noção de *ethos* que se faz acompanhar de sua naturalização, de acordo com Plantin, o conceito deixa de ser uma categoria da ação discursiva, estratégica, inerente a alguns gêneros ou situações, para se tornar uma categoria descritiva geral, aplicável a toda fala. (PLANTIN, 2008, p. 113-114).

Já a autora Joana Vieira Santos, no livro *Linguagem e Comunicação*, propõe a definição do *ethos* com base na retórica, afirmando ser ele "uma argumentação baseada na própria personalidade do orador e na credibilidade enquanto fonte de informações, ideias e opiniões". (SANTOS, 2011, p. 235).

Dominique Maingueneau inscreve o *ethos* no quadro da Análise do discurso com o fim de analisá-lo em situações que fogem ao esquema argumentativo, para o autor,

> a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a depreendê-la a partir de diversos índices discursivos ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. (MAINGUENEAU, apud AMOSSY, 2008, p. 16-17).

Com base nessas palavras, percebe-se que, em Análise do discurso a construção do *ethos* não está apenas no plano da argumentação, mas faz parte, retomando os termos de Maingueneau, da "eficácia da palavra".

2. *ETHOS* E ARGUMENTAÇÃO

A partir do estudo das definições de *ethos*, é possível afirmar que a construção deste está relacionada a um dos objetivos do texto argumentativo e, consequentemente, visa à persuasão.

Quanto aos objetivos da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que

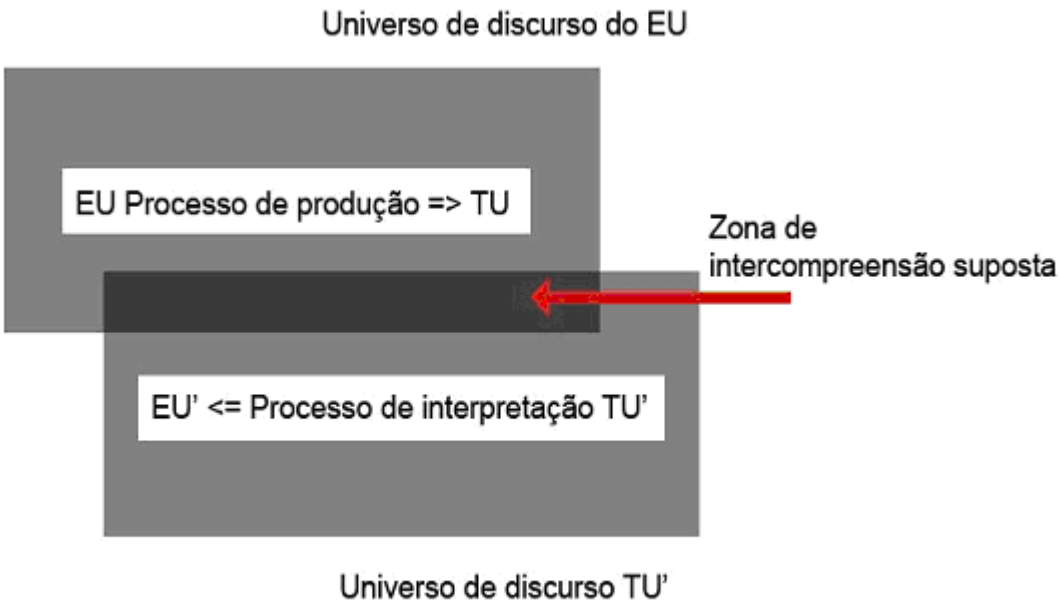
> (…) é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

Uma das formas de fazer com que os ouvintes cheguem à adesão de uma determinada tese é baseando-se na construção da imagem de um *ethos* confiável, de bom caráter, compatível com o público-alvo, que fale ao interlocutor o que ele deseja ouvir.

A relação de construção de imagens será exemplificada em Análise do discurso por Charaudeau, no livro *Linguagem e discurso*, ao tecer considerações acerca do ato de linguagem o autor cita:

> (…) o ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um receptor. Tal ato deve ser visto como um encontro dialético entre dois processos: a) processo de produção, criado por um EU e dirigido a um TU-destinatário; b) processo de interpretação, criado por um TU'-interpretante, que constrói uma imagem EU' do locutor. (CHARAUDEAU, 2009, p. 44)

Na argumentação ou em qualquer outro tipo textual, haverá, na verdade, quatro sujeitos, dois que fazem parte do plano imaginário e dois pertencentes ao plano da realidade. Charaudeau representa esses sujeitos na figura a seguir:



Esse esquema permite prolongar a visão de *ethos* para outras situações comunicativas que, não necessariamente, visem à argumentação, mas que desejam simplesmente comunicar.

3. PROBLEMAS NA CONCEITUAÇÃO DO TERMO *ETHOS*

Com o intuito de analisar a construção do *ethos* em situações que fogem ao esquema preestabelecido da argumentação, Maingueneau (2006, p. 57) identificou uma série de problemáticas ligadas à caracterização de *ethos*; segundo o autor, "o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale." Esse aspecto também é citado por Santos (2011, p. 235) ao destacar que o maior peso da autoridade do orador "reside no que não é dito, ou seja, em subentendidos construídos em torno da pessoa do orador", donde se depreende a importância das vestimentas, tom de voz, postura, entre outros aspectos extralinguísticos.

Outro problema previsto por Maingueneau está na possibilidade de existência de dois *ethé*, o discursivo e o pré-discursivo; o primeiro corresponde à definição de Aristóteles; o segundo é caracterizado a partir do surgimento de um discurso para o qual não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor. Por oposição, só o fato de um texto pertencer a um gênero do discurso já o encaminha a um *ethos*.

Um outro problema destacado pelo autor advém do processo de elaboração do *ethos*, extraído do material linguístico e do ambiente, articulando verbal e não verbal, provocando efeitos que estão além daquilo que representa a palavra. O que poderá caracterizar, inclusive, equívocos, pois um *ethos* visado não é, necessariamente, o *ethos* produzido.

4. A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM RESENHAS CRÍTICAS: UMA BREVE ANÁLISE

Esta seção do trabalho, com base na teoria proposta por Maingueneau, visa a uma breve análise da imagem do *ethos* no texto acadêmico resenha crítica, respondendo aos questionamentos colocados no início deste artigo.

A resenha crítica, ao mesmo tempo que não apresenta uma preocupação explícita com a persuasão do público-alvo, tem a preocupação com a seleção do material linguístico a ser utilizado para um auditório que, neste caso, é formado por um único ouvinte: a professora que propôs aos alunos a elaboração desta.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 40), destacam a opinião dos antigos sobre a primazia da argumentação dirigida a um único ouvinte sobre a dirigida a um vasto auditório, ou melhor, a superioridade da dialética sobre a retórica: "(…) o dialético, que se preocupa, a cada passo de seu raciocínio, com a concordância de seu interlocutor, estaria mais seguro, Segundo Platão, de seguir o caminho da verdade."

De acordo com os autores, "o que confere ao diálogo, como gênero filosófico, e à dialética, tal como a concebeu Platão, um alcance eminente não é a adesão efetiva de um interlocutor determinado, mas a adesão de uma personalidade que, seja ela qual for, tem de inclinar-se ante a evidência da verdade (…)." (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 40-41).

Para observar a construção do *ethos* no texto acadêmico, optou-se pela leitura analítica de duas resenhas críticas cujo conteúdo, embora fosse escrito a partir do mesmo texto fonte, buscava o convencimento de pontos de vista distintos.

As resenhas foram escritas a partir da crônica "Versões"[2], do escritor Luís Fernando Veríssimo, na qual aborda, com um toque de humor, o conto de fadas "A princesa e o sapo", adaptando-o aos contextos históricos assumidos ao longo dos anos.

[2] Esta crônica encontra-se ao final deste artigo, nos anexos, bem como as duas resenhas criticas.

O primeiro texto analisado intitula-se “A mulher adaptada ao seu tempo”, nele destacou-se a construção de um *ethos* feminista, com o intuito de convencer o leitor da hipótese de que as mudanças ocorridas com o passar do tempo contribuíram para a independência da mulher, isso pode ser ratificado com a seguinte passagem:

> Não havia de se esperar que a mulher não se moldasse, não se atualizasse, tornando-se, com o passar dos tempos, uma outra mulher, com valores e prioridades divergentes dos que possuía antes; uma pessoa à frente de seu tempo, com poder de decisão, principalmente, em relação às suas coisas, à sua própria vida.

Essa resenha induz o leitor a crer na figura de um fiador[3] incorporado na imagem da mulher em processo de emancipação, independente e liberada.

A adjetivação atribuída à figura feminina de que fala o texto demonstra certa preocupação com a imagem pública construída no discurso e com o destinatário do texto, a mulher emancipada, diferente, feminista, moderna, à frente de seu tempo, decidida. Neste caso, o auditório para quem o orador se dirige não é universal, mas único: a professora que propôs a escritura da resenha, aqui o emissor conhece bem o público-alvo e, por isso constrói uma imagem positiva da mulher atual.

Na segunda resenha, o *ethos* construído é uma figura saudosista que vê na modernidade apenas os aspectos negativos e na passividade e inquestionabilidade das pessoas uma característica positiva, isso pode ser depreendido no seguinte trecho: “Tempo bom, maravilhoso, uma época em que a terra era o próprio paraíso. Nesse período, as pessoas não questionavam, simplesmente acreditavam em contos de fada”.

Na resenha “A evolução destrói a personalidade”, é possível constatar, com base na teoria de Maingueneau, que o *ethos* preestabelecido nem sempre é o mostrado ou produzido, pois, nesta resenha, para disfarçar um tom machista, o enunciador transfere para o processo de independência da mulher todos os aspectos negativos do progresso, tentando desviar o olhar do leitor para os problemas da modernidade.

Uma das estratégias utilizadas pelo emissor do texto para “disfarçar” o *ethos* machista foi citar a figura feminina de forma indireta, utilizando expressões genéricas como, pessoas, ser humano e indivíduo. É possível perceber, portanto, que essas formas são associadas à

[3] A figura do fiador, para Maingueneau, seria uma caracterização do corpo do enunciador, que não se refere ao corpo do locutor extradiscursivo.

mulher, visto que o texto fonte para a produção da resenha trata, especificamente, das várias versões assumidas pela mulher.

Outra estratégia assumida pelo autor da resenha foi citar um longo parágrafo, narrando as consequências negativas da revolução industrial, esse parágrafo pode ser observado a seguir:

> Com novos meios de se produzir as mercadorias, a revolução industrial trouxe consequências notórias, principalmente ao meio ambiente, pois as máquinas que utilizavam o carvão mineral como energia aumentava a poluição do ar, e também vale lembrar que a utilização desse meio de produzir mercadorias em larga escala, mas, em curto prazo, diminuiu o trabalho artesanal, ou seja, o que tinha o total controle de sua produção (patrão), que era feita manualmente, não teve como competir com as máquinas, e com isso, tinha que se sujeitar a ser (empregado) nas fábricas, e estas, com péssimas qualidades de trabalho, e geravam muitas doenças para os trabalhadores. Aqueles que não se submeteram a essas condições ficavam desempregados…

Neste mesmo parágrafo, o resenhador atribui até mesmo a feiura do príncipe de uma das versões à falta de saneamento básico dessa época: "(…) o príncipe, devido às contaminações existentes nesse período, transformou-se em um homem muito feio, pois sem saneamento básico, todos os resíduos eram jogados nos rios".

Na conclusão desta resenha, há a presença de um *ethos* inconformado com o progresso e que atribui à evolução dos tempos o surgimento de um "individualismo egoísta" que deixa o próximo inexistente.

Houve, nos dois textos, uma argumentação implícita ou, talvez, uma argumentatividade que, no texto dois, levando em consideração a pontuação alcançada (nota nove, na resenha um, e nota sete na resenha dois), não foi tão eficaz quanto no primeiro, o que dá a possibilidade de concluir a incompatibilidade de crenças e caráter dos *ethé* de orador e destinatário-interpretante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A eficácia do* ethos *tem a ver com o fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem ser explicitado no enunciado.*
> Dominique Maingueneau

Nestas palavras finais, tentar-se-á responder aos questionamentos colocados no início deste trabalho em torno dos textos acadêmicos que seriam analisados.

O primeiro questionamento gira em torno da hipótese de que seriam as resenhas tipologicamente argumentativas. O fato de haver argumentação nas resenhas é verdadeiro, pois o enunciador, ao direcionar o olhar, argumenta, mesmo de forma indireta. E, respondendo ao segundo questionamento, as duas resenhas analisadas são quantitativamente expositivas, mas isso não impediu que houvesse a existência de argumentatividade, nos momentos em que se buscava a justificativa do ponto de vista.

A terceira pergunta gira em torno da construção do *ethos*, seria este característico apenas da argumentação? Ao enunciar um discurso, há a construção de um *ethos*, ou melhor, vários *ethé*, pois estes não estarão a serviço apenas da persuasão e sim, quando um sujeito coloca-se na condição de enunciador.

A breve observação dos *ethé*, nas duas resenhas, veio ao encontro da opção de Dominique Maingueneau ao se posicionar em favor de uma teoria que ratifica a existência de um *ethos* que se mostra no discurso, ele não é dito explicitamente, e, às vezes, foge ao projeto de fala do próprio emissor, por estar sujeito a pré-julgamentos do destinatário e, por fazer parte de um ato de comunicação, portanto se expõe.

Esta precoce pesquisa funcionou como um convite à análise de outras resenhas e outros textos acadêmicos para que se construam novas conceituações de *ethos* e se encontrem novos problemas na definição do mesmo.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de *Ethos*. In:_____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006. p. 52-71.

PERELMAN, Chaim; OLBRECTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Joana Vieira. Limites éticos da comunicação pública. In: _____. *Linguagem e comunicação*. Coimbra: Almedina, 2011. p. 232-238.

O Globo 22/2/09

VERÍSSIMO

Versões

Era uma vez uma donzela que caminhava pela beira de um rio quando ouviu um "psiu". Era um sapo, que lhe contou que na verdade era um príncipe amaldiçoado, transformado em sapo por uma bruxa malvada com poderes mágicos. Se a donzela o beijasse, o sapo voltaria a ser príncipe. A donzela acreditou no sapo, beijou-o, ele se transformou de novo em príncipe e os dois se casaram e viveram felizes para sempre.

Anos depois outra donzela teve a mesma experiência. Ouviu a mesma história, sobre a maldição da bruxa que transformava qualquer coisa em outra coisa e fizera o príncipe virar sapo. A donzela concordou em beijar o sapo para livrá-lo da maldição, com uma condição:

— Beijo de língua, não.

E viveram felizes para sempre.

Muitos anos mais tarde, depois da revolução industrial, uma donzela desempregada caminhava pela beira do rio e ouviu a mesma história de um sapo. Concordou em beijá-lo, mas o sapo se transformou num príncipe muito feio, talvez devido à poluição do rio. A donzela protestou e ouviu do príncipe:

— Ué, pra quem já beijou sapo!

Mas casaram-se e tiveram uma vida difícil para sempre, porque o príncipe, inclusive, perdera tudo com o fim do feudalismo.

Marcelo



Já neste século, a mesma história. "Psiu", sapo, bruxa com poderes mágicos, beijo, tudo igual. Com apenas um instante de hesitação até que se esclarecesse um ponto:

— Precisa ser donzela?

Não precisava. Casaram-se e viveram etc.

Anos sessenta. A mesma história, com uma variação: a moça era feminista. Ouviu o que a bruxa com poderes mágicos que transformava qualquer coisa em outra coisa fizera com o príncipe, e concluiu:

— Alguma você andou aprontando!

E solidarizou-se com a bruxa e chutou o sapo.

Jovem empresária caminhando pela beira do rio artificial do seu condomínio fechado ouve o "psiu", depois a conversa do sapo, e — diante dos protestos do sapo — raciocina em voz alta:

— Um príncipe, hoje, não vale muita coisa. Mas imagina o que eu posso ganhar com um sapo falante, só em cachês!

E ela fez muito dinheiro e viveu feliz com o sapo numa gaiola para sempre.

Anteontem. Jovem ouviu a proposta do sapo, mas não decidiu em seguida. Procurou seu consultor financeiro, que lhe lembrou que nada é mais valioso no mercado, hoje, do que informação privilegiada como a que o sapo lhe passara.

E aconselhou:

— Esqueça o sapo e encontre essa bruxa!

Com seus poderes mágicos a bruxa poderia transformar moeda fraca em moeda forte, nominativas em preferenciais... Era a solução para a crise!

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Cristina Sartori de Almeida
Professora Tânia Câmara

A mulher adaptada ao seu tempo

Luis Fernando Veríssimo, na crônica *Versões* do jornal O Globo, de 22/02/2009, escreve sobre o caminho percorrido pela mulher, a figura feminina, no decorrer dos tempos. Para isso, utilizou a história infantil A Princesa e o Sapo, na qual a princesa precisa beijar o sapo para ele voltar a ser um lindo príncipe, desfazendo, com isso, o feitiço produzido por uma bruxa malvada.

Veríssimo então começa com a história tradicional, onde a princesa aceita beijar o sapo, ele volta a ser príncipe e vivem felizes para sempre; na história seguinte, a princesa, que Veríssimo nomeia donzela, beija-o, mas impondo um certo limite:

"– Beijo de língua, não."

Na outra versão, com uma donzela diferente das duas primeiras, Veríssimo começa a contextualizar, informando que a história passa após a revolução industrial; a donzela, desempregada, resolve beijar o sapo, que vira um príncipe, mas um príncipe muito feio. Como ele perdeu tudo com o fim do feudalismo, tiveram uma vida difícil para sempre.

A partir das versões seguintes, a história passa neste século, a figura feminina ~~então~~ está mais moderna, chegando a perguntar para o sapo se havia a necessidade de ser donzela para que a maldição se desfizesse; não havia, casaram-se e viveram... Já nos anos sessenta, a moça era feminista, ficando, portanto, a favor da bruxa e chutando o sapo.

Nas duas últimas, a jovem, cada vez mais moderna, opta pelo caminho mais prático e lucrativo, tirando proveito, ora do próprio sapo, ora da bruxa malvada, pois, já que transformara um príncipe em um sapo, seria a solução para a crise, visto que "poderia transformar moeda fraca em moeda forte, nominativas em preferenciais..."

Luis Fernando Veríssimo, com uma pitada de humor, retratou a mulher em versões diferentes, adaptando-a em cada contexto trabalhado por ele até os dias de hoje. Não havia de se esperar que a mulher não se moldasse, não se atualizasse, tornando, ~~no~~ ao passar dos tempos, uma outra mulher, com valores e prioridades divergentes dos que possuía antes; uma pessoa à frente de seu tempo, com poder de decisão, principalmente, em relação às suas coisas, à sua própria vida.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aluno: Rodrigo da Silva

Professora: Tania Maria

Disciplina: Prática de produção Textual II

Resenha Crítica

Texto: versões

Autor: Luís Fernando Veríssimo

7,0

A evolução destrói a personalidade

"Era uma vez uma donzela que caminhava pela beira de um rio quando ouviu um "psiu". Era um sapo, que lhe contou que na verdade era um príncipe amaldiçoado, transformado em sapo por uma bruxa malvada com poderes mágicos. Se a donzela o beijasse, o sapo voltaria a ser príncipe. A donzela acreditou no sapo, beijou-o, ele se transformou de novo em príncipe e viveram felizes para sempre".

"Anos depois outra donzela teve a mesma experiência. Ouviu a mesma história, sobre a maldição da bruxa que transformava qualquer coisa em outra coisa e fizera o príncipe virar sapo. A donzela concordou em beijar o sapo para livrá-lo da maldição, com uma condição:

- Beijo de língua, não."

Tempo bom, maravilhoso, uma época em que a terra era o próprio paraíso. Nesse período as pessoas não questionavam, simplesmente acreditavam em contos de fada. A magia de fato existia, o ser humano era verdadeiramente "humano", bastava um simples pedido de ajuda e lá estava a bondade, a voluntariedade que de certo modo caracterizava o indivíduo que não se importava a quem iria prestar socorro, poderia ser até um simples sapo. Porém, esses momentos de flores começam a apresentar mudanças e o gesto de estender as mãos a um necessitado se submete agora a certas condições. Partindo desse princípio, Luís Fernando Veríssimo nos transmite uma ideia de que cada ano pode se ter a mesma história, entretanto com versões diferentes, e que estas nem sempre terão finais felizes, pois as mudanças que estão a nossa volta tem influência direta no comportamento da sociedade. No próximo parágrafo ele deixa isso explicitamente.

"Muitos anos mais tarde, depois da revolução industrial, uma donzela desempregada caminhava pela beira do rio e ouviu a mesma história de um sapo. Concordou em beijá-lo, mas o sapo se transformou num príncipe muito feio, talvez devido à poluição do rio. A donzela protestou e ouviu do príncipe:

- Ué, pra quem já beijou sapo!

Mas casaram-se e tiveram uma vida difícil sempre, porque o príncipe, inclusive, perdera tudo com o fim do feudalismo".

Com novos meios de se produzir as mercadorias, a revolução industrial trouxe consequências notórias principalmente ao meio ambiente, pois as máquinas que utilizavam o carvão mineral como energia aumentava a poluição do ar, e também vale lembrar que a utilização desse meio de produzir mercadorias em larga escala, mas em curto prazo, diminuiu o trabalho artesanal, ou seja, o que tinha o total controle de sua produção (patrão) que era feita manualmente, não teve como competir com as máquinas, e com isso, tinha que se sujeitar a ser (empregado) nas fábricas, e estas com péssimas qualidades de trabalho e gerava muitas doenças para os trabalhadores. E aqueles que não se submeterem a essas condições ficavam desempregados, deve ser por esses motivos que o autor mencionou que a donzela nesse trecho, se encontrava desempregada e o príncipe devido às contaminações existentes nesse período se transformou em um homem muito feio, pois sem saneamento básico, todos os resíduos eram jogados nos rios.

"Anos sessenta. A mesma história, com uma variação: a moça era feminista. Ouviu o que a bruxa com poderes mágicos que transformava qualquer coisa em outra coisa fizera com o príncipe, e concluiu:

- Alguma você andou aprontando!

E solidarizou-se com a bruxa e chutou o sapo".

Podemos perceber que ao passar dos anos as pessoas deixam de acreditar em certas histórias e passam a analisar os fatos que envolvem o necessitado. No caso a cima, o fato relevante ~~que~~ demonstra o porquê do sapo estar nessa condição foi o resultado de seu próprio erro. Então para que ajudar se esta pagando por algo que fez?

Os últimos capítulos comprovam que com o desenvolvimento do mundo, as pessoas deixaram suas simplicidades e passaram a pensar mais em si mesmas, considerando em primeiro lugar suas necessidades e prioridades, deixando refletir um individualismo egoísta, que por consequência deixará inexistente o seu próximo.

2

PRODUÇÃO TEXTUAL PARTINDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

INTRODUÇÃO

Em trabalhos anteriores (KLEPPA, 2011, 2012), as redações de estudantes universitários têm sido analisadas sob o foco das marcas de oralidade presentes no texto escrito. Nestes trabalhos, foram discutidas marcas de oralidade detectadas na ortografia, marcas de concordância, preposições, preenchimento do pronome-sujeito e repetições vocabulares. No esforço de delimitar o objeto destes trabalhos, os sinais de pontuação não foram estudados enquanto marca de oralidade nos textos escritos. No entanto, as frases-parágrafo, as enormes sentenças com múltiplos sujeitos e verbos, as vírgulas excessivas que separam sujeito de predicado e a pequena variedade de sinais de pontuação utilizados pelos alunos universitários em suas redações são forte indício da estreita correlação que se faz comumente entre a oralidade e a escrita.

Nesse sentido, lembramos de um trabalho de Pécora (1983), em que o autor elenca 13 problemas de redação: "Na verdade, a forma mais característica de manifestação dos problemas de textos escritos produzidos na universidade está na sua ocorrência em bloco." (PÉCORA, 1983 apud FARACO e TEZZA, 2008, p. 100). Para o autor, essa ocorrência em bloco de problemas de redação não deve ser atribuída a uma incapacidade do aluno de dominar uma técnica, mas a uma práxis linguística: as práticas de leitura e escrita não são estimuladas de maneira proveitosa na escola, as produções dos alunos são avaliadas através de erros e acertos, os padrões de organização da oralidade e escrita não são investigados etc., de modo que o aluno não se apropria das especificidades da escrita.

No tocante aos sinais de pontuação, as gramáticas (que funcionam como instrumento de referência e sistematização da língua e norma linguística nas escolas) insistem em definir as funções dos sinais de pontuação a partir da oralidade, sem reconhecer que a escrita tem suas especificidades – assim como a oralidade tem as suas.

Neste trabalho, consideramos que os sinais de pontuação sejam sinais gráficos (sem correspondente fonológico). Dentre todos os sinais gráficos possíveis (notas de rodapé, tabelas, itens de listas etc.), recortamos, para este estudo, os seguintes sinais: [alínea] [.] [;] [:] [,] [!] [?] [-] [...] [?] [( )].

Reconhecendo que os sinais de pontuação fazem parte de um panorama maior de problemas de redação (que provavelmente são originários da pouca prática de leitura e escrita), eles serão focados neste trabalho sob os seguintes aspectos – interligados entre si: (1) sinais de pontuação nas gramáticas; (2) abordagem contrastiva da prosódia com os sinais de pontuação; (3) subsistema dos sinais de pontuação; (4) ensino dos sinais de pontuação nas aulas de Produção Textual.

Três autores são tomados aqui como referência para organizar a proposta de ministrar a disciplina de Produção Textual a partir dos sinais de pontuação: Iúta Lerche Vieira Rocha (1997) apresenta um valioso panorama histórico do sistema de pontuação, apresentando autores que traçaram reflexões teóricas sobre este objeto. Véronique Dahlet (2002, 2006) é – até onde se sabe – a única a tentar formalizar em língua portuguesa o sistema dos sinais de pontuação. O terceiro autor é Geoffrey Nunberg (1990), que escreveu uma monografia em inglês sobre o subsistema de pontuação inserido no sistema da escrita.

Os três autores introduzem seus textos com a reclamação de que existe muito pouco material publicado sobre os sinais de pontuação que não seja normativo. Lemos uma explicação plausível para essa lacuna em Camara (2006):

> [...] durante décadas do século XX, os estudos lingüísticos pouco consideraram a língua escrita como tópico relevante, dada a própria concepção que tinham sobre ela os estudiosos: simplesmente um sistema que buscava reproduzir, de maneira imperfeita, a fala de uma comunidade. (CAMARA, 2006, p. 14)

Ainda hoje observa-se grande escassez de reflexões teóricas sobre o sistema de pontuação. Começam a ser publicados trabalhos que criticam a abordagem dos sinais de pontuação nos livros didáticos, sem, contudo, contribuir para a formalização de um sistema de pontuação ou a elaboração de uma metodologia de ensino dos sinais de pontuação.

1. SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS GRAMÁTICAS

Dahlet (2002) examina cinco gramáticas (a saber: ALI, 1969; BARROS, 1985; BUENO, 1958; CUNHA, 1980; TORRES, s.d.) sob o escopo da pontuação e constata que todas fazem a correlação entre escrita e oralidade. Pode-se depreender das gramáticas consultadas que os sinais de pontuação servem para traduzir para a escrita sobretudo as pausas da oralidade:

> Todas [as gramáticas consultadas] evocam de início a noção de pausa, dada como central. Essa noção, sistematicamente empregada, invariavelmente considerada, tanto em diacronia como em sincronia, é, no entanto, uma das mais imprecisas. Se a pausa se justifica historicamente, na medida em que, quando a leitura era feita em voz alta, era de fato necessário parar para retomar a respiração, ela deveria ser seriamente reconsiderada, já que uma série de trabalhos sobre a leitura demonstrou que ela é hoje visual. Os sinais de pontuação são sinais vi-lisíveis captados pelo olho; a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral, seja no nível das unidades distintivas – fonemas *vs* grafemas – seja no nível dos marcadores sintático-enunciativos – prosodemas *vs* topogramas – (ANIS, 1988, p. 145). Ora, as gramáticas associam abusivamente a pontuação ao oral, como se o deslizamento fosse óbvio. (DAHLET, 2002, p. 30-31)

Observa-se que a vaga noção de pausa adotada pelas gramáticas para descrever a função dos sinais de pontuação é central na crítica às gramáticas consultadas pela autora. Numa gramática que a autora não examinou, Cunha e Cintra (2001), por exemplo, os sinais de pontuação são divididos em duas categorias: (i) sinais que marcam sobretudo a *pausa*, a saber: vírgula, ponto e ponto e vírgula; e (ii) sinais que marcam sobretudo a *melodia*, a saber: dois-pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão.

O que segue são regras sintáticas e semânticas, exceções, observações e casos particulares endossados por exemplos de frases retiradas de obras literárias de referência. Ou seja, a oralidade serve para organizar os sinais de pontuação em classes gerais, mas quando as funções da vírgula, por exemplo, são pormenorizadas, o critério-organizador (pausa) é abandonado e critérios sintáticos (listas e adjuntos deslocados no interior da oração e a separação das orações no âmbito da sentença) e semânticos (aposto, vocativo, data) são mobilizados. É interessante notar que a seção da vírgula (p. 644-650), tomada como exemplo aqui, se encerra com uma conclusão (outras seções são mais breves e não terminam numa conclusão). Pode-se perceber que os sinais de pontuação não são entendidos como um sistema gráfico independente da oralidade. Mais que isso, pelos exemplos arrolados nas gramáticas, pode-se perceber que as gramáticas não ultrapassam os limites da sentença.

Apesar de Cunha e Cintra (2001) se manterem presos à correlação entre oralidade e escrita na primeira classificação geral, atentam para dois tipos principais de função para os sinais de pontuação: pausa e melodia. Praticamente os mesmos sinais de pontuação são separados em duas classes por Dahlet (2002). Com base no estudo das gramáticas – e

tomando os sinais de pontuação como um sistema gráfico (não oral) bidimensional e hierárquico, a autora propõe a seguinte classificação dos sinais de pontuação segundo sua função:

> **Primeira classe**: [alínea] [.] [;] [:] [,]. Esses sinais figuram na mesma classe, na medida em que têm a função de segmentar o *continuum* escritural. Elas delimitam os sintagmas, separando-os e os hierarquizam, indicando a natureza de sua relação. A ordem na qual aparece essa classe de sinais não é aleatória: ela remete a sua *força de segmentação*.
> [...]
> **Segunda classe**: os sinais enunciativos. Os sinais enunciativos, assim qualificados porque participam na organização do jogo enunciativo, seja ele plurivocal ou univocal, compreendem:
> a) as marcas do discurso citado: [“ ”], [itálico], [travessão de diálogo];
> b) os marcadores expressivos: [letra de forma], [sublinhado], [itálico], [travessão];
> c) os hierarquizadores discursivos: [:], [–], [( )];
> d) os marcadores de modalidade enunciativa: [?], [!], [...]. (DAHLET, 2002, p. 37-38)

O critério adotado pela autora não é do âmbito da oralidade, mas da estrutura textual. Nesse sentido, a análise dos sinais de pontuação ultrapassa os limites da sentença e toma como referência o texto. Ao tratar os sinais de pontuação como um sistema, ela consegue observar padrões e regras gerais que sugerem um princípio de organização, enquanto as gramáticas trabalham com exemplos, exceções e normas.

2. ABORDAGEM CONTRASTIVA DA PROSÓDIA COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

O espectro de variações possíveis de pronúncia de uma sentença é muito maior que os sinais de pontuação podem representar:

> Podemos pronunciar a mesma palavra com dezenas de entonações diferentes, cada uma delas significando algo distinto, até mesmo coisas absolutamente contrárias! Na fala, *a simples entonação é portadora de significado*. (FARACO e TEZZA, 2008, p. 112-113, grifos no original)

O inventário de sinais gráficos de pontuação é desproporcionalmente pequeno em relação às possibilidades de entonação. Jakobson (1971, p. 125) conta como anedota o caso de um diretor de teatro que pediu a um ator que pronunciasse de quarenta maneiras diferentes a frase “esta noite” (em russo). Como se representariam – distintamente – essas quarenta versões na escrita? Seria preciso descrever as emoções ou com palavras, ou com símbolos extras, tais como repetição de vogais, letras maiúsculas ou sublinhados.

Essa não correspondência ponto por ponto entre a prosódia e os sinais gráficos se dá nos dois sentidos: nem há sinais gráficos específicos para os sons, nem há correspondência fonemática para os sinais de pontuação. Há ainda o fato de que alguns sinais de pontuação podem assumir mais de uma função: o ponto, por exemplo, pode ser usado como marcador do final de uma sentença e/ou de abreviação de palavras; as aspas podem indicar o discurso citado e/ou ironia; e o travessão pode marcar as falas num diálogo e/ou segmentar uma sentença e/ou, quando usado em duplicidade, delimitar uma parte da sentença, equivalente à função exercida por parênteses ou duas vírgulas.

Por fim, por mais que os padrões prosódicos sejam específicos das línguas naturais, os sinais de pontuação parecem ser universais (exceções são, por exemplo, na variação de uma língua para outra, o emprego de travessão ou aspas para marcar diálogos). Todos estes argumentos demonstram que a abordagem contrastiva, nas palavras de Nunberg (1990), entre oralidade e escrita no tocante aos sinais de pontuação não é produtiva. Um exemplo convincente de que não há correlatos confiáveis entre os sinais de pontuação e a entonação é dado por Nunberg (1990, p. 13) e traduzido aqui:

a) Ele relatou a decisão: estávamos proibidos de conversar diretamente com o presidente.

b) Ele relatou a decisão; estávamos proibidos de conversar diretamente com o presidente.

c) Ele relatou a decisão – estávamos proibidos de conversar diretamente com o presidente.

Claramente há diferenças entre os exemplos, tanto no tocante aos sinais de pontuação como no tocante ao significado das sentenças; mas como essas diferenças se evidenciam na pronúncia? A analogia entre a entonação e os sinais de pontuação parece apresentar mais problemas que soluções e, segundo Rocha (1997), o problema maior está na distinção difusa entre oralidade e escrita:

> A pontuação tem sido apresentada de maneira ingênua e impressionista, sem se considerar a complexidade do assunto e as contradições que envolve. Na verdade, a contradição básica decorre das *diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita*. Ou como diz Laufer (1980, p. 80): "A ambigüidade do conceito de pontuação reflete a incerteza da relação entre linguagem oral e linguagem escrita". (ROCHA, 1997, p. 93, grifos no original)

Cunha e Cintra reconhecem a não correspondência entre a oralidade e a escrita pontualmente:

> A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para *reconstituir* aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação. (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 643, grifos meus)

E, mais adiante, na conclusão da seção da vírgula: "c) há uns poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala; é o que se observa, por exemplo, em respostas rápidas do tipo: *Sim, senhor. Não, senhor*." (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 650, grifos no original)

A crítica de Dahlet (2002, 2006) e Nunberg (1990) é que as gramáticas (e muitos linguistas) tratem os sinais de pontuação como dependentes da oralidade. Ambos defendem que a pontuação seja tomada como um subsistema da escrita. Nas palavras de Nunberg:

> I will argue that punctuation is in fact a linguistic subsystem, and hence to be considered as part of the wider system of the written language, though its systematicity is apt to be obscured if we try to analyze it contrastively, by reference to the set of spoken-language devices with which it has some functional overlap. (NUNBERG, 1990, p. 6)

3. SUBSISTEMA DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Rocha (1997) postula que os sinais de pontuação assumem

> uma *função delimitadora* em níveis gradativos. Em outras palavras, eles funcionam de modo delimitativo, apresentando-se nas extremidades de seqüências gráficas: membros de frases dentro de frases; frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos. Já o caráter paradigmático dos signos de pontuação se revela na possibilidade de o usuário poder selecionar um entre vários signos coexistentes.
> Ao lado de signos de pontuação *obrigatórios* (como o ponto final ou a interrogação), temos signos *alternativos*, que em certos contextos, especialmente marcando efeitos da enunciação, podem ser substituídos por outros (como travessões por parênteses ou por vírgulas). Aliás, essa *grande flutuação ou liberdade no uso de alguns sinais* é um dos aspectos mais característicos da pontuação e que muito interfere na habilidade de pontuar. (ROCHA, 1997, p. 96, grifos no original)

Não é à toa que é no romance – em que é preciso diferenciar a narração dos diálogos – que aumenta a variedade de usos de sinais de pontuação, e de experimentações com eles; e que os sinais de pontuação se tornam marcas de estilo de certos autores. Frases longas (José Saramago) frases curtas (Lourenço Mutarelli) presença constante de parênteses (Walter

Moreira Santos) são caracterizações alcançadas através do manuseio dos sinais de pontuação. Outro exemplo é valter hugo mãe que somente recorre aos seguintes sinais: [.] e [,]. Perguntas, diálogos, exclamações etc. precisam ser interpretadas pelo leitor a partir do contexto (sintático, semântico e discursivo). Mas quais são as regras gerais, para além da observação da flutuação? Nunberg faz uma distinção precisa:

> *Graphically, indicators can mark off categories in one of three ways: by delimiting one or both ends of an element of a particular type, by* separating *two elements of the same type, or by typographically* distinguishing *an element of a particular type from its surroundings. Note however that category indicators can't be classified on the basis of their graphical properties alone, since the same graphical device may have multiple functions.* (NUNBERG, 1990, p. 17, grifos meus).

Para este autor, os sinais de pontuação exercem três funções básicas: (i) delimitar unidades (palavras, sintagmas, orações, sentenças), (ii) separar dois elementos do mesmo tipo (elementos em listas, duas ou mais orações/ sentenças/ parágrafos), (iii) distinguir uma unidade do seu entorno (discurso de alguém, comentário etc.). Ora, as funções (i) e (ii) correspondem à primeira classe de sinais de pontuação postulada por Dahlet (2002): *segmentadores*; e a função descrita em (iii) corresponde ao que Dahlet (2002) chama de *sinais enunciativos*.

4. ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Quando Rocha (1997) apresenta a história do sistema de pontuação no mundo ocidental, atenta para o fato de que o sistema de pontuação foi convencionalizado e fixado no âmbito da imprensa:

> [...] é interessante observar que, nos idos do século XIX, os profissionais da Imprensa conheciam mais sobre como pontuar do que seus autores. Um livro intitulado *The Printer's Manual* (O Manual do Impressor), publicado em Londres em 1838 "lamenta a ignorância da maioria dos escritores na arte da pontuação e fantasia sobre um mundo em que autores movem-se em manuscritos sem nenhuma pontuação, deixando esta tarefa para a competência profissional dos compositores" (Schllingsburg, apud Chafe, 1987/b, p. 60). ROCHA (1997, p. 90)

Nesse sentido, o manual de pontuação de Lukeman (2011) foi escrito porque o autor reparou que o problema mais recorrente dos manuscritos que a editora em que trabalhava recebia era justamente a falta de domínio das regras de pontuação:

> Como agente literário, li dezenas de milhares de originais e acabei descobrindo que é na pontuação, mais do que em qualquer outra coisa, que se assenta a clareza – ou o caos – do pensamento. As falhas do texto podem ser logo detectadas por meio da pontuação, e é também por meio dela que se evidenciam os seus pontos fortes. A pontuação revela o escritor. (LUKEMAN, 2011, p. 13)

Como os escritores aprendem a pontuar? De fato, a maior parte do material que se tem hoje sobre o sistema de pontuação é de natureza prescritiva. Mesmo o livro de Lukeman é um manual. Dahlet (2006) traça o seguinte panorama:

> [...] a escola, obrigatória a partir do fim do século XIX (em 1880 na França), começou a formar leitores em massa. Nesse contexto geral, uma maior racionalização da pontuação se tornou urgente e crucial.
> Coube aos gramáticos descrever, justificar e regulamentar os usos certos dos sinais de pontuação. (DAHLET, 2006, p. 292-293)

Afora Nunberg (1990), Rocha (1997) e Dahlet (2002, 2006), não foi encontrada, na literatura, qualquer reflexão linguística/ teórica sobre o sistema de pontuação. Entendemos que, para ensinar a usar os sinais de pontuação, é preciso primeiro se apropriar de uma base teórico-descritiva sobre o assunto. “E isto demanda tempo e um amadurecimento científico que a própria história constrói no seu ritmo próprio”. (VIEIRA, 2004, p. 253).

Recentemente estão surgindo trabalhos sobre os sinais de pontuação nos livros didáticos, como por exemplo Camara (2006) e Silva (2010), em que os sinais de pontuação aparecem intimamente ligados aos gêneros textuais. O que se faz nestes estudos é uma crítica aos livros didáticos que não apresentam ao aluno os sinais de pontuação de maneira eficaz:

> A dificuldade que os alunos demonstram em destacar aspectos relativos à pontuação como fatores responsáveis pela produção de sentido e de expressividade nos textos trabalhados nas aulas; a baixa freqüência de questões sobre o assunto em atividades de fixação e de avaliação e o tratamento dispensado a ele nos livros didáticos de diferentes autores mostram de maneira bem evidente a pouca atenção que o assunto tem despertado. (CAMARA, 2006, p. 9)

Entendemos que o professor universitário da disciplina Produção Textual pode tratar os sinais de pontuação sob dois aspectos: correlacionando usos específicos de certos sinais de pontuação a gêneros textuais particulares; e ensinando estrutura frasal e textual a partir deles. Exemplos de correlação entre usos específicos de sinais de pontuação e gêneros textuais são as aspas (distinguindo as diferentes vozes de diferentes autores) em gêneros

acadêmicos, tais como fichamento, monografia e artigo; os sinais enunciativos, tais como [?], [!] e [...] que podem figurar sozinhos em balões de fala nas histórias em quadrinhos; os travessões que marcam diálogos nas narrativas. Isto não significa, absolutamente, que certos sinais de pontuação sejam diretamente vinculados a certos gêneros textuais, já que grande parte dos sinais acumula mais de uma função.

> Parece que *quanto mais funções os sinais acumulam, mais difícil se torna seu uso.* Halliday lembra que as marcas de *status* [equivalentes aos 'enunciativos' de Dahlet (2002)] não oferecem problemas ao usuário. Já os sinais polivalentes, como é o caso da vírgula, são os de emprego mais problemático. (ROCHA, 1997, p. 105, grifos no original)

Quanto ao ensino da estrutura frasal e textual, os sinais de pontuação podem servir de ponto de partida para a identificação de sintagmas, orações e sentenças. Além de auxiliarem na identificação destas unidades (já que os sinais de pontuação delimitam, separam e distinguem estas unidades), os sinais de pontuação organizam estas unidades hierarquicamente:

> Definimos a escrita como um *continuum* escritural que se manifesta num espaço gráfico bidimensional, ou seja, de dimensão horizontal (linear) e vertical (hierarquizante). Esse esclarecimento inicial, que está ao alcance de qualquer aluno, mesmo muito jovem, é um pré-requisito à entrada no mundo da escrita. A partir da sensibilização para a bidimensionalidade, o papel da pontuação poderá aparecer de maneira operacional como um sistema (e não mais como uma enumeração de regras prescritivas), que se compõe de duas vertentes: a pontuação sintática e a pontuação enunciativa. (DAHLET, 2002, p. 35)

Não se trata, neste artigo, de apresentar uma receita de ensino dos sinais de pontuação. O que se pretende, antes, é levantar a discussão sobre os sinais de pontuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos sinais de pontuação não é ensinado nas escolas nem nos livros didáticos. As gramáticas e os manuais assumem então a tarefa de normatizar seu uso. Fazem-no sem uma reflexão linguística/ teórica sobre os sinais de pontuação enquanto sinais gráficos, vi-lisíveis. Neste trabalho, apresentamos autores que se debruçaram sobre o sistema dos sinais de pontuação e uma tímida proposta de ensinar aos estudantes universitários as diferenças entre oralidade e escrita a partir dos sinais de pontuação, além de explorar diversos gêneros textuais e hierarquias frasais/ textuais a partir dos sinais de pontuação.

REFERÊNCIAS

CAMARA, T. M. N. L. *Pontuação*: perspectivas e ensino. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)–UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 29-41, 2002.

_____. A pontuação e as culturas da escrita. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 287-314, 2006.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: _____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118-162.

KLEPPA, L. O que a escrita de universitários pode dizer sobre suas práticas de leitura. *Signo*, (UNISC Online), v. 37, p. 93-110, 2012.

_____. *Marcas de oralidade nas redações de universitários*. Trabalho apresentado no V Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia sul-ocidental da UFAC, 2011.

LUKEMAN, N. *A arte da pontuação*. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NUNBERG, G. *The linguistics of punctuation.* Monografia apresentada ao Center for the Study of Language and Information. Leland Stanford Junior University, 1990.

PÉCORA, A. 13 problemas e 1 figurino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 100-102.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA* [*on-line*], vol. 13, n. 1, p. 83-118, 1997.

SILVA, J. L. L. O ensino de pontuação nos livros didáticos do PNLD 2010: o que é proposto como atividades nesses manuais? O que diz o manual do professor? In: *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC, out. 2010. p. 1-16.

VIEIRA, S. R. O ensino da concordância verbal. In: _____, BRANDÃO, S. F. (Org.) *Morfossintaxe e ensino de português*: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2004. p. 233-254.

A TROCA DA VÍRGULA PELO PONTO EM PRODUÇÕES DE TEXTO

Valéria Campos Muniz (UERJ/UNESA)

INTRODUÇÃO

A história da pontuação apresenta-se entrelaçada à da escrita, com função primária de indicar pausas ocorridas na fala, estando intrinsecamente correlacionada à respiração. Havia o propósito de se transpor para a escrita a cadência da frase da língua falada, a entoação. Conforme Rosa, a recomendação para o uso dos sinais pautava-se em "critérios sintático-semânticos aliados a *instruções fonéticas*" (1994, p. 48, grifo nosso), uma vez que a motivação da leitura do texto residia na capacidade retórica do orador.

Com o tempo, principalmente depois do advento da imprensa (século XV), cujo papel fundamental foi "padronizar" os sinais de pontuação, a função destes desvincula-se da oralidade, para se fundamentar em princípios lógico-gramaticais. Apesar do novo enfoque em sua utilização, o aspecto prosódico não deixou de influenciar ou mesclar-se ao lógico-gramatical. Para Mattos e Silva (1993), embora fortemente imbricados, nem sempre os dois critérios estão em harmonia, podendo haver em determinadas situações a sobreposição de um ou de outro.

Com a substituição da leitura em voz alta pela leitura silenciosa, o leitor ganha estatuto não apenas de intérprete, mas de "autor" da pontuação. Aos sinais gráficos associa-se, então, outra função além de indicar pausas e de estruturar a lógica interna do texto, a de estar também em sintonia com o leitor. Observa-se, portanto, embora evidenciado de forma proeminente após estudos da Linguística textual e Análise do Discurso, que o leitor é co-participante na organização da estrutura do texto, ao dotá-lo de sentido.

1. A CONTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Numa visão abrangente, define-se pontuação como notações sintáticas com o objetivo de dividir partes do discurso, mirando a clareza, indicando as pausas e as modulações. Consequentemente, questões prosódicas, discursivas, sintáticas e semânticas estão em confluência na estruturação do texto, sem que haja uma única maneira de pontuar, apesar de existirem casos específicos de uso.

A variação no modo de pontuar encontra-se na dependência do escritor, que pode pender para uma pontuação gramatical, estilística ou mesmo prosódica. Segundo Halliday (apud ROCHA, 1998, p. 5), essa flutuação reside na possibilidade de se pontuar pelo ouvido ou pela gramática. As circunstâncias de produção, o contexto, aliadas ao gênero textual definirão qual a melhor maneira de estruturação do texto, permitindo ao autor escolher entre os sinais de pontuação aquele que melhor se submete aos seus intuitos. Dependendo do gênero, existe a possibilidade da realização de uma pontuação por um viés mais prosódico ou estilístico/discursivo, a fim de evidenciar a intenção, o que significa, em alguns casos, a subversão da regra em prol da expressividade, destacando-se a função semântica, que se sobrepõe por intermédio de operações realizadas no nível sintático. As regras, apesar de normativas, permitem variações que se coadunam com o próprio material sobre o qual "legislam", a língua. Não se pode falar em rigidez quando a matéria é a língua, pois o próprio sistema permite flutuações que constituem manancial criativo nas mãos de qualquer redator experiente.

Conforme Catach (1980, p. 17), "o efeito dos signos, ao contrário do que sua denominação demonstra, não é pontual, mas contínuo", isto é, sua atuação abrange toda a construção frasal, visto que organiza e hierarquiza informações. Alguns sinais, entretanto, apresentam efeito local em determinadas situações, a exemplo da vírgula e dos dois-pontos, no lugar de um verbo ou de um conectivo subentendido, respectivamente.

No que diz respeito às situações de uso apontadas pelos gramáticos, observamos como função da vírgula separar palavras, cláusulas, termos e elementos (a nomenclatura varia), além de uma função demarcativa e isolante (no caso das datas), podendo topicalizar e realçar. O ponto, por sua vez, tem a função básica de demarcar o sentido completo de uma frase, podendo ser também utilizado em abreviações – pontuação de palavra. No caso do texto, diferentes graus de coesão podem-se instaurar por seu intermédio, contribuindo para a construção da tessitura, como verdadeiras filigranas, indicando para o leitor o que deve ser visto de forma contígua ou não, bem como o que resulta do propósito enunciativo do autor. O leitor, portanto, precisará mobilizar conhecimento linguístico e de mundo, a fim de captar sentidos explícitos e implícitos.

Perceber a composição do texto significa examinar as estratégias utilizadas, ampliando a capacidade de leitura que ultrapassa o nível horizontal, da superfície, e desloca-se para o

eixo vertical, o do reconhecimento de outros discursos. A pontuação, como um dos elementos de composição textual, desempenha importante papel na legibilidade do texto escrito, na medida em que fornece organicidade ao aparente caos de uma escrita contínua, sem quaisquer tipos de sinais, além de permitir, dependendo de sua utilização, o estabelecimento de um sentido em detrimento de outro.

Essa mobilidade enunciativa proporcionada pelo sistema pontuatório não se circunscreve ao prescrito pela gramática para cada sinal. Embora existam indicações de uso para situações específicas, no caso do ponto, por exemplo, "assinala normalmente o fim de uma sequência declarativa de sentido completo sob a forma de período sintático" (AZEREDO, 2008, p. 524), a subjetividade contida na regra não garante frases bem pontuadas. Essa regra pode levar à construção de períodos muito longos ou, num outro extremo, curtíssimos, sem parâmetro que garanta qualidade estilística, ou mesmo que evite o erro, como o rompimento de estrutura frasal, apesar da recomendação de o sentido estar completo, como em: "Embora a metade das famílias brasileiras já não corresponda ao modelo de casal com filhos vivendo sob o mesmo teto. Nem por isso, a família se desfaz" (*O Globo*, 1/09/12, p. 22, adaptado). A oração complexa, de estrutura subordinativa concessiva, rompeu-se com a inserção do ponto, que trata como duas frases, o que, na verdade, é uma só. A frase para adquirir sentido deverá contar com a gramática internalizada do falante, que rejeitaria essa construção, reconhecendo uma única frase, recuperando o sentido pretendido. Ou seja, o leitor acostumado às possibilidades enunciativas e prosódicas tenderá a dotar de sentido trechos aparentemente incoerentes, pautando-se, para isso, numa das máximas conversacionais de Grice, o princípio da relevância, que estabelece a pertinência entre enunciados – os falantes, em conformidade com uma conduta linguística, sempre se esforçarão para tornar o ato comunicativo eficaz.

Em contrapartida, a formulação "ampla" da regra do ponto permite construções diferenciadas, como a que se verifica em Chico Buarque, no livro *Leite Derramado* (2009), em que as frases apresentam extensão de capítulos, ou em José Saramago, em que as possibilidades de pontuação favoreceram a criação de um estilo próprio.

Cabe ressaltar que pontuações heterodoxas precisam estar em harmonia com a sintaxe, de modo a possibilitar construção de sentido. Retornando a Saramago, em alguns de seus textos (1998), observamos falas de diálogo sinalizadas pelo uso de maiúscula, sem

indicação de aspas, de itálico ou de dois pontos, sinal característico do discurso direto. Mesmo assim, a leitura se realiza em virtude da marcação dos verbos discendi. Sinais como o ponto e o ponto de interrogação, ambos sinais de mesma amplitude, também são frequentemente substituídos pela vírgula. Essa prática, apesar de não estar descrita na gramática, configura uso criativo, permitido pelos domínios sintático, prosódico, discursivo e semântico, do qual o sistema pontuatório faz parte.

Relações sintático-semânticas com diferentes graus de coesão estabelecidas pela pontuação solidificam a textualidade e permitem ao leitor a construção de sentidos, na medida em que os sinais separam e organizam o que deve ser visto de forma contígua ou como acréscimo de informações. Alguns gêneros textuais são mais propícios para inovações no jeito de pontuar, permitindo o alcance de nuances de significado, que se dobram ao gosto e sutilezas do autor.

Observa-se, assim, que a pontuação, ao mesmo tempo em que é um artifício organizador do texto, é também instrumento de expressão de sentidos e ênfase de informações. Nas frases

1) Ele disse que viria à festa. Mas até agora não chegou.;

2) Amor. Paixão. Ódio. Amizade. Sentimentos que incendeiam e atormentam a alma humana.;

3) Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro a sua procura.,

o ponto confere destaque em (1) à oração iniciada pelo conectivo. Se fosse utilizada vírgula, as informações estariam num mesmo patamar. Em (2), os substantivos, ao serem separados por ponto, ganham dimensão frasal, potencializando o conteúdo. Já em (3), a vírgula, se colocada após o verbo *tem* ou após o substantivo *mulher*, instaura diferentes sentidos.

A flexibilidade no uso da pontuação exige do autor percepção, na medida em que sua atuação na estrutura discursiva pode possibilitar diferentes interpretações. O texto assim construído na interação autor/leitor é influenciado por fatores tanto de ordem situacional e linguístico, quanto cognitivo, social e cultural.

O ponto constitui, portanto, fonte de possibilidades criativas, tendo como função básica organizar e delimitar frases, configurando presença em praticamente todas as modalidades

textuais. Vale comentar a subdivisão que alguns autores estabelecem para o ponto – simples, final e parágrafo – a exemplo de Rocha Lima (1992, p. 466), e Cunha e Cintra (1985, p. 632). A fim de perceber suas nuances, utilizaremos as definições de Rocha Lima.

O ponto simples, além de usado em abreviaturas, substituindo parte da palavra, separa orações independentes, "desdobramentos de uma só idéia central, sem mudança sensível do teor do conjunto"; o ponto final "encerra definitivamente o trecho"; e o ponto parágrafo conclui uma "unidade de composição" (LIMA, 1992, p. 466).

A gramática de Cunha e Cintra também trabalha na mesma linha de Rocha Lima, isto é, nas duas, o ponto pode estar tanto no interior do parágrafo, quanto fechando o parágrafo e/ou o texto – apesar de "trecho" (p. 467), na gramática de Rocha Lima, e "enunciado escrito" (p. 633) na de Cunha e Cintra, poderem ter a mesma compreensão que "unidade de composição". Já Bechara (2000, p. 606) faz uma junção dos dois primeiros sinais apresentados nas gramáticas citadas, propondo duas modalidades para o ponto: ponto simples final e ponto parágrafo, que, em essência, não foge ao proposto pelos outros gramáticos.

Didaticamente, é interessante observar as nuances desse sinal, uma vez que se especificam suas ocorrências, contudo, sua função básica é separar blocos de ideias. Em que pesem essas questões gramaticais, a dificuldade da utilização do ponto reside no que Azeredo coloca como "normalmente", que abarca variações de uso, conforme já dito. Quando o ponto é utilizado, espera-se progressão temática, com uma organização hierárquica de informações, em que o sentido esteja completo. Mesmo assim, não são raras as situações de emprego inadequado ou errôneo desse sinal, que denotam não só falta de conhecimento da estrutura da língua, como também revelam pouco contato com a leitura e a escrita.

2. SITUAÇÕES DE TROCA DA VÍRGULA PELO PONTO

Embora não sejam muito frequentes, os casos identificados de troca entre esses sinais acarretaram erro na estrutura frasal, comprometendo a qualidade do texto. Ressalta-se, portanto, esse assunto como uma perspectiva de ensino, a auxiliar o professor a trabalhar dúvida usual em sala de aula: quando utilizar o ponto e ou a vírgula.

Apesar de já ilustrado o ponto separando oração subordinada da complexa da qual faz parte, não foram poucos os exemplos encontrados no *corpus* analisado, assim transcreveremos a seguir um trecho retirado de uma redação de um aluno:

(1) É nesse sentido que o mundo proposto por Rubem Fonseca é organizado com personagens sem qualquer pudor em cometer suas atrocidades, rotineiras ou ocasionais, e crueldades que ultrapassam o ponderável. *Visto que* uma sociedade, vivendo a indiferença, só pode esperar o sadismo, a barbárie e a violência vindos de diversas formas: do rico, do pobre, do branco, do negro, entre outros.

(2) O pior e mais grave dos problemas diz respeito à formação de opinião pública. *Uma vez que* são meios de comunicação, estes vinculam informações. Sem nenhuma forma de controle, colocarão à disposição do público, o que quiserem, desde histórias distorcidas até mesmo inventadas [...]

Na medida em que uma frase pode ser decomposta em mais de uma unidade comunicativa, a segmentação pode-se tornar um problema, se as informações não estiverem devidamente agrupadas ou separadas. Todavia, é sempre possível encontrar na literatura casos que contrariem o proposto pela gramática normativa:

> Depois disse que seu nome era Eun-gyu e que seu irmão mais velho era Kum-gyu. *Que* seu pai lhes dera nomes contendo as palavras prata e ouro, na esperança de que ganhassem dinheiro e levassem vida de rico. *Que* ele o chamava de Cofre de Prata e seu irmão de Cofre de Ouro. *Que* talvez por causa disso, o Cofre de Ouro, vivia um pouquinho melhor do que você, o Cofre de Prata. (SHIN, 2011, p. 195)

Nesse trecho, a autora separa orações subordinadas de estrutura substantiva da oração complexa, porém não causa estranheza, nem constitui erro, uma vez que o "ponto" está separando uma enumeração de orações substantivas, nas quais a conjunção integrante se repete, remetendo à construção *depois disse*.

Nesse outro exemplo,

> Muitos jovens, hoje, assistem à televisão por mais de quatro horas seguidas, isso acarreta uma série de *problemas*.
> *Esses problemas* podem ser de ordem psicológica, visual, comportamental e etc.
> Hoje, nós devemos escolher o que assistir [...].

a retomada do referente *problemas* precedido de um determinante de forma tão próxima, não configura erro, mas esteticamente não é boa construção, sem mencionar o uso inadequado do ponto parágrafo. A frase ganharia em concisão se estruturada por intermédio de pronome relativo: "...isso acarreta uma série de problemas que podem ser de ordem...".

Há situações, em que frases curtas e emparelhadas interrompem a cadência do texto, sem propósito aparente. Essa prática é muito frequente entre estudantes que, com medo de errar, ao utilizarem estruturas subordinadas, optam por restringir a construção do texto a frases curtas, estruturadas coordenativamente. Nem sempre, porém, isso configura defeito de estilo. Na literatura, há bons exemplos de frases curtas e fragmentárias que contribuem estilisticamente na construção do texto, como nesse trecho de Marina Colasanti (1997, p. 19):

> Dessa vez, o sapateiro não precisou franzir o cenho nem ferir os dedos. Sapatos cortesãos era tudo o que sabia fazer. E sabia fazê-los melhor que ninguém. Em breve estariam prontos.
> E em breve o General os calçou. E com eles nos pés foi plantar-se com suas tropas naquele campo de batalha que havia presenciado sua desonra. Desembainhavam-se, do outro, as espadas. O General levantou o baço, dando a ordem. Os trombeteiros sopraram em seus instrumentos. As primeiras notas do toque de ataque saltaram no ar. As tropas saltaram para a frente.

O parágrafo abaixo apresenta caso oposto ao que acabamos de citar. O período longo (uma frase do tamanho de um parágrafo) de certa forma exige do leitor atenção redobrada, em virtude do excesso de informações. O leitor, à medida que avança na leitura, sente dificuldade em organizar as ideias e, ao término da frase, fica com vaga noção do que se trata, sentindo necessidade de fazer uma releitura.

> Em que pese o exemplo trazido acima não se aplicar à maioria da população mundial, acredita-se que a sociedade contemporânea tenha recursos suficientes para fazer o seu próprio controle pessoal de qualidade, já que, em exceção de uma minoria de países ainda alijada do processo de globalização mundial, os níveis de educação e desenvolvimento aumentaram consideravelmente nos últimos anos e, como consequência, a grande exigência dessa nova comunidade globalizada faz com que haja uma espécie de seleção natural dos programas difundidos nos meios de comunicação, não se justificando qualquer forma de censura.

Nos casos abaixo, verifica-se um tipo de erro bastante comum em textos de alunos, a separação da construção relativa por ponto.

(1) [...] Atualmente no Brasil, a hegemonia televisiva é a *Rede Globo*. *Que* por sua vez obtém ramificações não só na televisão, como exemplo: Jornal O Globo.

(2) [...] Um estudo de qualidade vai depender dos governantes agirem da forma correta, com os recursos e investirem melhor em projetos para as classes mais carentes. Já

uma boa educação vai depender dos *pais*. *Que* devem dar amor, carinho e ensinar valores para elas crescerem com dignidade, para se tornarem homens e mulheres de bem.

Outro erro frequente é a separação por ponto da oração reduzida de gerúndio da complexa da qual faz parte:

(1) Os pais têm papel fundamental nessa questão, pois são eles que podem saber melhor, o que é permitido ou não para seus *filhos*. Fazendo assim um acompanhamento do crescimento deles.

(2) Tais argumentos reforçam a ideia de que o controle sobre a mídia não deve ser uma forma de controlar o indivíduo, mas sim um meio de ajudar a *convivência social*. *Não privilegiando* alguns grupos economicamente ou politicamente.

Menos frequente, mas também identificado, separação por ponto da reduzida de infinitivo da oração complexa da qual faz parte:

> Em suma, é necessário que haja um maior discernimento das pessoas ao escolher uma programação para assistir na TV ou ao utilizar o computador. *Para assim evitar* qualquer tipo de controle e manter viva a liberdade que já foi conquistada há anos.

As construções introduzidas por certos conectores reformulativos revelaram pouco conhecimento em relação à pontuação nessas situações, conforme verifica-se a seguir:

(1) A internet, que é o maior exemplo de livre expressão, demonstra esse paradoxo quando permite a demonstração de atitudes *preconceituosas*. *Como* comunidades racistas, pedófilas e outras que violam os direitos pessoais, por exemplo.

(2) Tal infraestrutura ainda é carente de leis que protejam seus usuários, que, na maioria das vezes, são afetados sem nem mesmo *perceber*. *Como, por exemplo*, no caso da internet, onde os detentores dessa infraestrutura podem saber tudo o que você faz, com quem se relaciona e o que compra na internet, sendo isto uma arma valiosa para grandes empresas e governos totalitaristas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do *corpus*, todos os casos identificados de troca entre esses sinais foram considerados erros gramaticais que comprometeram a qualidade da estrutura do texto. Na medida em que o sistema pontuatório é um importante recurso coesivo, atingindo dimensão

sintática e semântica na construção da textualidade, torna-se significativo verificar os tipos de infrações cometidas, a fim de servirem de embasamento para a propositura de exercícios específicos.

Embora essa troca não configure a maior problemática enfrentada pelos alunos, permitiu vislumbrar a dificuldade de entendimento em relação à gramática, em especial no que diz respeito à natureza da oração. Chama atenção a necessidade de um ensino pautado na sintaxe frasal em sua funcionalidade com a pontuação, pois ao mesmo tempo em que se trabalha o reconhecimento da oração, trabalha-se a estrutura da frase, o que auxilia o discente na tarefa de construção de textos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BUARQUE, Chico. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CATACH, Nina. La ponctuation. *Langue Française*, n. 45, p. 16-27, 1980.

COLASANTI. Marina. *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O que nos diz sobre a sintaxe a pontuação de manuscritos medievais portugueses. *ABRALIN, Boletim 14*, 1993.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *Delta*, v. 14, n. 1., p. 1-12, 1998.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ROSA, Maria Carlota Amaral Paixão. *Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas*. Tese (Doutorado), 1994.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. 27. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHIN, Kyung-Sook. *Por favor, cuide da mamãe*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

O ENSINO DA NORMA-PADRÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XXI

Vanessa Souza da Silva (UERJ)

1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Tendo em vista que o presente texto objetiva compreender como o ensino da norma-padrão é abordado nas orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Estado do Rio de Janeiro no século XXI no documento Reorientação Curricular de Língua Portuguesa, distribuído às escolas em 2006, e no Currículo Mínimo, atual proposta curricular da Rede Estadual, cumpre-me apresentar, primeiramente, a caracterização dos referidos documentos.

A Reorientação Curricular é um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE) direcionado a orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Ela contém orientações para o desenvolvimento do currículo das unidades escolares que compõem a Rede Pública Estadual. Segundo seus idealizadores, é um documento que se propõe a "contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino, adequando-o às mudanças operadas na esfera do conhecimento e as mudanças nas relações de trabalho" (RJ, 2004, sp).

Ao observarmos o nome do documento, logo emerge uma pergunta: por que (Re)orientação Curricular? Ao intitular-se como Reorientação Curricular, o documento sinaliza que houve uma orientação anterior que está sendo por ele *re-orientada*. Mas por que reorientar um documento oficial? O último documento curricular, no Estado do Rio de Janeiro, remonta a 1994, anterior à LDB, "o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC" (RJ, 2004, p. 2). Segundo Silva (2008, p. 79), o documento preliminar da Reorientação Curricular, elaborado em 2004, "assinala a necessidade de uma definição de novos contornos legais e pedagógicos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e se coloca como uma resposta direta a esse apelo".

Dessa maneira, este documento resgata os dispositivos legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para "os princípios pedagógicos e filosóficos que pautam esta proposta curricular" (RJ, 2004, apresentação aos professores, s.p.), se apresentando como uma contrapalavra[1] ao documento anterior. Ou seja, apresenta a LDB e os PCN como referência para o redirecionamento do documento curricular que deve orientar o ensino da língua materna no país no presente início de século.

Além disso, conta com a parceria de consultores da UFRJ, representando a voz da academia de um lado e, com a parceria de professores, representando a prática escolar, de outro, para a elaboração da proposta curricular. Assim, a realidade das escolas e as práticas docentes são postas como ponto de partida da reflexão curricular. Um dado importante é que este documento foi elaborado em 4 etapas. Silva (2008, p. 80) assim as apresenta:

> i) foi elaborado um documento preliminar das propostas curriculares e apresentado aos professores para debate em *workshop* realizado em novembro de 2004; ii) esse documento foi enviado para as escolas, em 2005, para apreciação do corpo docente; iii) ao longo do ano (2005), a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro realizou, em parceria com a UFRJ, curso para os professores docentes de diferentes disciplinas para que os mesmos produzissem os Materiais Didáticos que integrariam a versão definitiva do documento; e iv) em 2006, no início do ano letivo, chegaram às escolas a versão definitiva e os Materiais Didáticos para orientação dos professores, destacando atividades práticas que eles poderiam utilizar nas aulas de Língua Portuguesa.

Compondo a Reorientação Curricular, encontram-se os esses Materiais Didáticos, que foram elaborados em quatro volumes: dois para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio. Eles apresentam "sugestões de atividades didáticas para subsidiarem o trabalho de sala de aula de Língua Portuguesa, frutos de interação da parceria entre professores das universidades federais e professores da rede pública de ensino básico do Rio de Janeiro" (RJ, 2006, p. 25). As quatro unidades, Volumes I e II do Ensino Fundamental[2] e Volumes I e II do Ensino Médio, evidenciam a preocupação em priorizar atividades de leitura e produção textual. Cada grupo de professores escolheu um tema e selecionou textos de variados gêneros para criar atividades didáticas para ampliar a capacidade de leitura dos alunos.

[1] A categoria contrapalavra é desenvolvida por Bakhtin (2003), quando o autor trabalha a questão da alternância dos sujeitos do discurso. Segundo ele, o enunciado tem seu limite quando o falante interrompe sua voz para que a do seu interlocutor se faça ouvir. A essa resposta do interlocutor Bakhtin chama contrapalavra. Ela seria a atitude responsiva esperada pelo falante.

[2] Os volumes do Ensino Fundamental correspondem ao segundo segmento, ou seja, 5, à 8, série.

"Cada unidade apresenta, inicialmente, informações gerais sobre o tema e os textos escolhidos (gênero textual, objetivo comunicativo predominante, contexto de produção, modo de organização discursiva predominante, recursos linguísticos utilizados)" (RJ, 2006d, p. 25), compondo, desse modo, uma ficha técnica para auxiliar o professor na utilização da proposta.

A última etapa do documento ocorreu no início do ano letivo de 2006. Finalmente foram entregues a versão definitiva e os Materiais Didáticos em todas as escolas para uso dos professores. A versão definitiva é "fruto de um trabalho de diálogo entre professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários" (RJ, 2006a, p. 13), como as versões anteriores.

Já o segundo documento aqui investigado, o Currículo Mínimo, foi considerado pela Secretaria de Estado de Educação como uma das principais ações desenvolvidas no início do ano letivo de 2011, marcado pelo começo da implantação do novo Programa de Educação do Estado. O lançamento do documento foi anunciado pelo secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia, do atual governo estadual, em janeiro de 2011, com seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia), tendo como diretora de Pesquisa e Orientação Curricular, a educadora Beatriz Pelosi. Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, equipes disciplinares de professores da rede estadual conduziram a concepção, redação e revisão dos livretos e o material foi disponibilizado à equipe pedagógica nas escolas.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da SEEDUC[3], ao adotar o Currículo Mínimo, a SEEDUC promoveu, para todas as escolas da rede estadual, uma expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino. O documento "procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania" (confira *site* mencionado na nota de rodapé) e objetiva também a preparação do aluno para avaliações como a Prova Brasil e o Enem.

[3] Cf. http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=654&idItem=4484&idsecao=13. Acesso em 20/11/2011.

Uma interessante peculiaridade do Currículo Mínimo é que ele não define métodos, materiais didáticos ou formatos. Ele centraliza sua preocupação em resultados, explicitando o que os alunos devem ser capazes de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. A partir dele, o professor pode criar o seu próprio plano de curso. Ele deve ser usado como referência para a escolha de seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal.

Outra relevante peculiaridade do documento é que, nele, segundo seus idealizadores, o professor encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, com a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica, além das matrizes de referência dos principais exames externos.

2. O ENSINO DA NORMA-PADRÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XXI

Após conhecer a caracterização dos documentos, observemos o arcabouço teórico, investigando como a norma-padrão é apresentada no discurso oficial da SEE. Para isso, destaco que entendo a língua de forma dinâmica e concordo com Bakhtin (1979) que a linguagem deve ser entendida em sua dimensão dialógica. A questão central abordada por Bakhtin no que se refere à sua concepção de linguagem é que ela constitui-se na sua realidade dialógica, através da interação verbal.

A linguagem não é um objeto engessado ou algo imóvel, determinado por regras e estruturas. E como produto social que é, não pode ser fixa: ela "encontra-se em um eterno devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação de cada homem mantém com seus semelhantes" (VOLOCHINOV, 1981, p. 1). Nesse sentido, a teoria bakhtiniana volta-se para o estudo das particularidades da linguagem a partir desse enfoque dialógico. Para ele

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Para o autor (1979, p. 122), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo

ato psicofisiológico de sua produção, “mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (grifos do autor), uma vez que toda vez que interagimos, quer seja através da linguagem oral quer seja pela escrita, ou por quaisquer outras formas de linguagem, o fazemos através de enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 261), o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”.

A partir destes pressupostos, entendo que o ensino da língua deve ser feito contemplando a realidade dialógica da língua. Indo ao encontro de uma proposta de ensino da língua numa concepção interativa de linguagem, considero, no ensino de Língua Portuguesa, que a unidade de ensino seja o texto, considerados seus respectivos gêneros, uma vez que estes são vistos como instrumentos de atuação em esferas de ação social (BAKHTIN, 2003).

Tal enfoque vai ao encontro do que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais que destacam que o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos deve ser o objetivo principal no ensino de língua materna e que isso se dá quando se toma o texto como o centro das aulas de língua portuguesa, afinal, “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 2000, p. 35-36). A partir destes pressupostos, entendo que o ensino da norma-padrão não deve ser o foco das aulas de Língua Portuguesa, mas um recurso para que os alunos utilizem a língua a partir do propósito comunicativo. Observemos, então, como os documentos fazem isso.

Os documentos em análise apostam na concepção da linguagem enquanto interação, na qual os sujeitos estão envolvidos como produtores de sentido e sócio-historicamente determinados e construídos. Relatam que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa é o desenvolvimento das competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção dos diferentes gêneros textuais. Em segundo lugar, apresenta a concepção de linguagem que sustenta a proposta curricular, afirmando que o ensino da língua materna deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto da interação entre sujeitos, em um processo no qual que “os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, orais e escritas” (RJ, 2005, p. 35).

Apresentar a concepção interativa de linguagem como pilar do trabalho pedagógico significa que a SEE aposta na ruptura, seguindo os novos rumos epistemológicos dados ao

ensino da língua materna, segundo as teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso). Tal como Bakhtin criticou as teorias que engessaram a língua ao sistema de normas (ou ao estilo individual) e a tratavam como algo estático e sem vida, o discurso curricular também critica o ensino da língua preso a convenções que, em nada, evidenciam a vida e a historicidade presente na linguagem. A tradição gramatical, nesse contexto, perde o seu lugar de primazia, cedendo espaço para o estudo do *texto*. Este, por sua vez, é apresentado no documento como unidade de ensino e como o lugar em que se dá a interação entre sujeitos:

> A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar e transmitir idéias, informações, opiniões em situações de interação. O texto, considerado como espaço de construção de sentido, é o lugar em que se dá interação entre os sujeitos, tendo como cenário o contexto sociocognitivo (RJ, 2006a, p. 36)

Além disso, os documentos apresentam, basicamente, dois objetivos principais. O primeiro consiste em ampliar a competência discursiva dos alunos por meio de atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, adequando-se às diferentes situações de interlocução, no qual se ressalta a valorização da interação dos alunos com diversos gêneros textuais, priorizando sua competência discursiva. Para isso, todas as unidades são compostas de vários gêneros.

O segundo objetivo principal é desenvolver o domínio de aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso como suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção. A reflexão sobre as questões gramaticais está vinculada aos objetivos de leitura e produção de textos orais e escritos, não se configurando como um momento à parte das aulas de Língua Portuguesa. Caso contrário, segundo os documentos, ela estaria desvinculada dos reais objetivos do ensino da língua materna na escola pública estadual, uma vez as aulas de Língua Portuguesa devem ser vistas como “laboratórios de leitura e produção textual” (RJ, 2012, p. 3).

3. O LETRAMENTO COMO HORIZONTE ÉTICO-POLÍTICO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LÍNGUA MATERNA

A partir dos pressupostos de uma concepção de linguagem interativa, que valoriza o texto como objeto de ensino, torna-se necessária a noção de letramento como horizonte

ético-político para o trabalho pedagógico (Goulart, 2001). Isso significa que o ensino da língua materna deve possibilitar que o educando a use socialmente, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita que a sociedade lhe impõe e a use como instrumento de luta social.

É na segunda década de 80, no âmbito dos estudos acadêmicos, que se situam as primeiras proposições da palavra letramento. O estudo sobre o tema vem merecendo a atenção de alguns pesquisadores (BOZZA, 2005; KLEIMAN, 1995; FERRARO, 2002, 2003, GOULART, 2000, 2001, 2006; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; SOARES, 1998, 2003a, 2003b; TFOUNI, 2005). Nas palavras de Mortatti (2004, p. 98), o letramento

> está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Dentro desse cenário, priorizar o texto como objeto de ensino e colocar a aprendizagem da norma culta a serviço do trabalho com o texto, como fazem os documentos aqui investigados, sinaliza uma ruptura, fazendo um contraponto à tradição gramatical, uma vez que as propostas curriculares em questão buscaram um redimensionamento no trabalho pedagógico com a linguagem.

A concepção de linguagem valorizada nos documentos abarca as relações da língua com os falantes em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sendo a interação verbal o seu lócus de realização. Nesse processo de interlocução, entra em cena o texto (oral e escrito) como unidade de ensino/aprendizagem, o que implica entendê-lo como o espaço de interação, levando a redefinir os objetivos educacionais: mais do que ensino de itens normativos da língua, há um deslocamento epistemológico. Interessa aprender e ensinar com textos. Apostando no trabalho interativo, alunos e professores devem aprender e ensinar com textos, dos quais se tecerão novos textos e sentidos socialmente construídos. Os documentos representam um avanço nas políticas educacionais e linguísticas em busca do letramento e em favor da cidadania crítica e consciente, fomentando a reflexão sobre os diferentes gêneros que atravessam a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOZZA, Sandra. Letramento: uma questão de vida. In: *Temas em Educação IV – Jornadas 2005*.

BRASIL – MEC / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os sensos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: _____. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 195-207.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 5-21, set./out./nov. 2001.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento. Trabalho apresentado no painel "Perspectivas Bakhtinianas para o Ensinar e Aprender". *10º ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, UERJ, 2000.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo bases teórico-metodológicas de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 450-460, set./dez. 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento*: documento preliminar. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento*: segunda versão. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento*: versão definitiva. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular*: Materiais Didáticos. Português – Ensino Fundamental – Volume I. Rio de Janeiro, 2006b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular*: Materiais Didáticos. Português – Ensino Fundamental – Volume II. Rio de Janeiro, 2006c.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular*: Materiais Didáticos. Português – Ensino Médio – Volume I. Rio de Janeiro, 2006d.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular*: Materiais Didáticos. Português – Ensino Médio – Volume II. Rio de Janeiro, 2006e.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa*. Volume Único. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Vanessa Souza da. *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro no início de século XXI*: uma orquestra discursiva de vozes. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: *Letramento no Brasil*, reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

VOLOCHINOV, V. N. Estrutura do enunciado. In: TODOROV, T. *Mikail Bakhtin* – le príncipe dialogique. Paris: Seuil, 1981. [Tradução livre de Ana Vaz. Circulação restrita.]

GT10 – SEMÂNTICA: DA ESTRUTURA AO DISCURSO, O LUGAR DA SIGNIFICAÇÃO

Coordenação: Lúcia Deborah Araujo (UERJ)

FÓRMULAS FIXAS NAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS UTILIZADAS COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Antônio Ricardo Teixeira Viana (Escola Superior de Marketing)

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal abordar as Fórmulas Fixas das campanhas publicitárias usadas como recurso persuasivo e argumentativo.

A mensagem publicitária visa a convencer o receptor/consumidor daquilo que está sendo veiculado, anunciado. O produtor da mensagem utiliza vários recursos na composição da mensagem que vai desde a forma imperativa (*venha*, *faça*, *aceite*, *prove*) às formas persuasivas, subliminares, que levam o consumidor, de forma sutil, a aceitar o discurso veiculado. Não é à toa que a "publicidade" é a "linguagem da sedução".

O presente projeto foi desenvolvido durante 12 meses: de agosto de 2010 a agosto de 2011, com dois meses de revisão linguística. Isso se deve às inesgotáveis análises que se podem fazer quando, num anúncio publicitário, encontra-se a Fórmula Fixa. Nesse sentido, ela se transforma em recurso argumentativo com o objetivo de persuadir, convencer, encantar e fazer o que está sendo anunciado, algo ímpar e eficaz.

O objetivo geral deste projeto é analisar o tipo e a natureza das Fórmulas Fixas utilizadas como recursos persuasivos e argumentativos em campanhas publicitárias.

Os objetivos específicos são: analisar as Fórmulas Fixas nas propagandas de revistas; identificar sua natureza nas publicidades/propagandas; caracterizar o tipo de Fórmula Fixa encontrada na mensagem publicitária; analisar os provérbios, expressões populares, adágios que compõem as propagandas e elaborar um banco de dados de Fórmulas Fixas mais utilizadas nas campanhas publicitárias.

É na mensagem publicitária que se encontram as Fórmulas Fixas e no *slogan* que elas se concretizam, pois o objetivo principal do *slogan* é ressaltar as qualidades de um produto, para destacá-lo dos demais e fixá-lo na memória dos receptores/consumidores com frases simples e de fácil assimilação.

As Fórmulas Fixas são expressões que potencializam a mensagem publicitária porque fazem parte do conhecimento de mundo do receptor/consumidor. Para compor essas "fórmulas" os publicitários recorrem a adágios, provérbios, ditos populares, títulos de filmes, trechos de canções, expressões idiomáticas, palavras compostas etc. O efeito do uso dessas expressões é surpreender o receptor, pois a mensagem, ao mesmo tempo em que já faz parte do conhecimento de mundo de quem a recebe, traz algo de novo na sua composição.

É necessário estudar as Fórmulas Fixas, visto que, na elaboração das mensagens publicitárias são utilizados vários recursos intertextuais para torná-las mais próximas do receptor.

Durante a pesquisa surgiu um questionamento: em publicidades/propagandas nas quais são utilizadas Fórmulas Fixas não conhecidas pelo receptor, o que o leva a compreender a mensagem?

As Fórmulas Fixas são expressões utilizadas nas publicidades/propagandas. Quando o receptor não identifica os recursos intertextuais usados na composição textual, ainda assim as campanhas publicitárias tornam-se acessíveis porque são levados em consideração outros recursos textuais, como os elementos não verbais na compreensão da mensagem.

1. INTERTEXTUALIDADE

As Fórmulas Fixas devem ser consideradas como uma questão relativa à intertextualidade e à polifonia, pois elas têm um intuito de reiterar a inevitável presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos.

Koch (2004, p. 145) postula a existência de uma intertextualidade e/ou polifonia em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso. A intertextualidade seria a relação de um texto inserido noutro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

Na intertextualidade implícita, o que ocorre, de maneira geral, é que o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido.

No caso de provérbios, frases feitas e ditos populares, a fonte é um enunciador genérico, representante da sabedoria popular, da opinião, de modo que a recuperação é

praticamente certa. Já em se tratando dos demais tipos de textos-fonte – textos literários, jornalísticos, publicitários, políticos, bordões de programas humorísticos e outros –, o reconhecimento do intertexto é menos garantido, visto que depende da amplitude dos conhecimentos que o interlocutor tem representados em sua memória. A não depreensão do texto-fonte, nesses casos, empobrece ou praticamente impossibilita a construção de sentidos próximos àqueles previstos na proposta de sentido do locutor.

2. RECURSO SUPLEMENTAR: PAREMIOLOGIA

As campanhas publicitárias utilizam vários recursos para compor suas mensagens, desde elementos criativos até o uso de Fórmulas Fixas para aproximar o discurso proferido ao público alvo. Muitas vezes, o publicitário recorre a títulos de livros, filmes, citações, nomes de músicas, trechos de músicas, adágios, provérbios etc. A esses recursos dá-se o nome de paremiologia.

De acordo com Houaiss (2001), *paremiologia* vem do grego *paroimía*; e do latim *paroemia*, ocorre em vernáculo no século XVI e em cultismos do século XIX em diante. É a área que se preocupa especialmente com a coletânea, classificação dos provérbios. Já para outros estudiosos há uma amplificação do significado do termo. A paremiologia seria o estudo das formas de expressões coletivas e tradicionais incorporadas à linguagem cotidiana.

3. *SLOGAN* E DESVIO ENIGMÁTICO

Como já se evidenciou para chamar a atenção do receptor, a mensagem publicitária deve ter como objetivo ser criativa, original e com conteúdo positivo, para que seja eficaz e aceita pelo público-alvo.

Os anúncios publicitários apresentam em sua estrutura geral: título, imagem, texto, *slogan*, logotipo e marca. Há também nessa estrutura vários outros recursos que compõem as campanhas publicitárias como símbolos, asteriscos etc., que se reúnem em torno da mensagem linguística e icônica.

A mensagem linguística é a que nos interessa para este trabalho, pois é no *slogan*[1] das marcas/produtos que se concretiza grande parte das incidências das Fórmulas Fixas do presente projeto.

[1] O *slogan* é uma frase de fácil memorização usada em comerciais como uma expressão repetitiva de uma ideia ou propósito. É usado como uma identificação de fácil memorização agregando um valor único à empresa, produto ou serviço.

O *slogan* fica geralmente no título do anúncio publicitário, podendo aparecer na parte inferior da mensagem, como também sobreposto à imagem. O título cumpre a função de chamar a atenção para mensagem a ser lida. No título do anúncio, é recomendável conter informações fundamentais da mensagem de modo a despertar no leitor o essencial da comunicação.

O desvio enigmático, segundo Galhardo (2002), consiste num tipo de estratégia de criatividade de expressão muito utilizada nas campanhas publicitárias. Ele é o resultado de um processo criativo da construção das mensagens do qual o receptor é convidado a participar ativamente. Esse desvio consiste numa provocação àquilo que assimilamos como regra. Ou seja, o termo *desvio* é usado como o afastamento daquilo que consideramos como regra, ou quebra da ordem normal ou padrão, fortemente enraizada na cultura dos indivíduos. O desvio significa uma ruptura da ordem significativa, porém a sua contrapartida é a criação de um novo significado.

Assim, o desvio enigmático implica a manifestação do leitor na mensagem. Ao alterar a direção de uma ordem, de forma enigmática, não só leva o receptor a se surpreender como o convida a decodificar a mensagem.

Nas campanhas publicitárias analisadas, que constituem o *corpus* da pesquisa, formado por Fórmulas Fixas, o desvio enigmático foi recurso bastante utilizado para a quebra de expectativa na mensagem, levando o leitor/receptor à surpresa.

4. PUBLICIDADE: “NADA SE CRIA, TUDO SE COPIA”

Na publicidade, a Intertextualidade ganha caráter criativo, pois há no mercado milhares de anúncios que circulam, fazendo indicações implícitas ou explícitas, verbais ou não verbais a outros textos, principalmente às fórmulas fixas.

Carrascoza (2003), afirma que “o lugar comum é um dos expedientes que mais caracterizam o estilo dos textos publicitários. O texto é feito de maneira que vários lugares-comuns sejam reunidos, harmonicamente, formando uma espécie de constelação. Às vezes, os clichês não aparecem explicitamente, mas na forma de pontos de partida de paráfrases. [...] e os clichês são responsáveis por grande parte da sua força suasória.”

A máxima exploração do lugar-comum faz do texto publicitário um discurso facilmente reconhecível, ao menos quando adota o formato aristotélico (proposição, desenvolvimento

da argumentação e conclusão ou convite à ação). A missão do redator é construir a mensagem, contextualizando as informações do *briefing*[2] por meio desta constelação.

A força persuasiva de um anúncio não advém apenas dos procedimentos retóricos no nível textual. A imagem também apresenta clichês visuais que agem como versos essenciais para se obter a persuasão. O equilíbrio entre ambos os aspectos, textual e visual, é que possibilita o efeito fascinador da propaganda junto ao público.

A comunicação publicitária tem como propriedade utilizar as formas de discursos de autoridade, jogando com as formas motivadas do signo visual e com as formas arbitrárias do signo linguístico. Esse discurso também pode ser utilizado na apresentação de personalidades conhecidas para reforçar o discurso testemunhal da publicidade.

No plano da memorização de um patrimônio cultural o discurso se dá através de empréstimos de uma herança cultural: provérbio, alusão, citação ou acontecimentos célebres; e no plano do conteúdo que o discurso publicitário fornece os signos clássicos da distinção cultural, esforça-se para que lhe seja reconhecido um estatuto de discurso de autoridade.

Ao proferir um *slogan* de uma campanha publicitária (que nela tenha um provérbio, adágio, nome de filme etc.), o emissor não explica a fonte do seu enunciado, pois cabe ao ouvinte identificá-lo, apoiando-se, ao mesmo tempo, nas propriedades linguísticas do enunciado e em sua memória. Quando profere a "Fórmula Fixa", o emissor vai buscar na compreensão de que o provérbio, por exemplo, pertence, a um acervo de enunciados conhecidos como tal, pelo conjunto de falantes de uma língua. A identificação pelas propriedades linguísticas do provérbio por parte dos falantes apoia-se no fato de que o provérbio encontra-se submetido às estruturas que lhes dão estabilidade e facilitam a memorização.

Há provérbios que são típicos de uma determinada cultura, mas há outros que são universalmente conhecidos, como é o caso dos provérbios bíblicos e suas variantes, que ultrapassam as fronteiras geográficas e culturais e podem ser entendidos em grande parte do mundo, basta que o receptor compreenda o código linguístico no qual ele foi veiculado. O provérbio recorre à rima ou aproxima sílabas e estabelece simetrias sintáticas (como: "água

[2] Segundo o *Dicionário Aurélio* (2010), Briefing é 1. Conjunto de informações básicas, instruções, diretrizes, etc., elaborado para a execução de um determinado trabalho, ou missão militar etc.

mole em pedra dura / tanto bate até que dura") ou recorre a simetrias semânticas entre uma parte e outra ("vencer sem perigo / é triunfar sem glórias").

5. FÓRMULAS FIXAS

A designação Fórmulas Fixas vem do original francês *formules figées*, de Blanche-Noëlle Grunig (1990). A tradução dos estudos de Grunig chega até nós através de Nelly Carvalho (UFPE).

De acordo com Carvalho (2002, p. 84), os jogos de palavras utilizados na composição das fórmulas fixas facilitam a comunicação, estabelecendo uma certa familiaridade com o leitor além de incorporar o elemento surpresa, o que também podemos considerar o "desvio enigmático". A mensagem publicitária explora sistematicamente esse tipo de construção.

A pressa e a rapidez que caracterizam esse tipo de mensagem contribuem para a importância do artifício. Afinal, na era eletrônica a atenção do público-alvo para o produto pode depender de um *slogan* que traga em si um apelo à memória individual e coletiva.

O receptor, ao ativar seus esquemas mentais, descobre algo familiar e o traduz, de acordo com uma leitura particular, por meio de projeções, que, por sua vez, são resultado de um legado comunitário. O processo se dá a partir da memória particular de cada um, mas constitui o fio condutor que leva ao âmago da própria cultura.

A provocação de lembranças tem um efetivo poder de expressão. O que o atual texto diz soma-se ao que disseram os anteriores, desencadeando o automatismo da memória e despertando o interesse pela inovação (quando ela existe). A frase feita aparece ajustada à versão original, mas numa situação diferente, ou seja, numa quebra de clichê que é um recurso largamente utilizado na publicidade e na titulação de matérias de jornal.

De acordo com Carvalho (2002), existem várias possibilidades de utilização da fórmula fixa: fórmula fixa usada na íntegra, substituição única com isomorfia, substituição única com transformação, substituições múltiplas, mantendo a estrutura original (manipulação da fórmula fixa) e desmontagem da fórmula fixa.

6. FÓRMULA FIXA USADA NA ÍNTEGRA

Na publicidade brasileira, é muito comum o uso da fórmula fixa original, acrescida das informações do produto. Seja clichê, título ou frase feita, serve como entrada no texto,

como acontece na propaganda da *Revista Superinteressante*. Há um texto em que se diz "Você é o que você come [...]". Porém a imagem tem um desvio de sentido, visto que em vez de comer alimentos, na boca do personagem entra a própria revista como fonte de informação e cultura para alimentar o indivíduo.



7. SUBSTITUIÇÃO ÚNICA COM ISOMORFIA

Consiste em adotar a fórmula fixa com a substituição de apenas um elemento, por exemplo:



A partir de "O 'faturation' agora é *fashion*", reconstrói "A faturação agora é *fashion*". Ou então, faz referência à canção "Rebolation", *hit* do carnaval baiano tocado incansavelmente nas rádios e na TV. Pode-se ver que a substituição transformou a fórmula fixa no próprio *slogan*.

8. SUBSTITUIÇÃO ÚNICA COM TRANSFORMAÇÃO

Pode-se redirecionar o significado da fórmula fixa pelo uso de antônimos ou de um termo que não corresponda em número de sílabas aos anteriores, acrescentando-se alguma informação. Assim, temos no exemplo "O começo. O meio. E o finish" uma remissão à expressão. "O início. O meio. E o fim".



9. SUBSTITUIÇÕES MÚLTIPLAS, MANTENDO A ESTRUTURA ORIGINAL (MANIPULAÇÃO DA FÓRMULA FIXA)

As substituições múltiplas estabelecem uma relação mais complexa com a fórmula fixa, pois, do ponto de vista lexical, elas são feitas para resultar no *slogan*. A constância estrutural, no entanto, ajuda a manter o ritmo, caso contrário "a substituição é sustentada pelo contexto" (GRUNIG, 1990, p. 130). No caso, da campanha publicitária da cerveja Brahma, o uso da citação bíblica "louvado seja Deus, nosso Senhor", sofre uma manipulação na forma original para atender aos objetivos da mensagem; ou seja, todos os anos, aqui no Brasil, há uma iniciativa governamental para que as empresas públicas e particulares aproveitem ao máximo a luz solar, iniciando suas atividades profissionais uma hora mais cedo e consequentemente, o expediente, também termina mais cedo: é o "horário de

verão". A publicidade apresentada traz um discurso[3] intertextual porque leva em consideração o lado social que gerou a estrutura da mensagem, como também faz referência ao texto bíblico. Assim, há uma manipulação da forma original, resultando na mensagem apresentada.



10. DESMONTAGEM DA FÓRMULA FIXA

Na verdade, desmontar a fórmula fixa significa recuperar o seu sentido inicial, anterior à lexicalização. Por exemplo, na campanha: "A melhor maneira de sentir o coração é pelo pulso" retoma o sentido original de pulso (braço), mas não no sentido original do termo como parte do corpo, mas leva-se em consideração o relógio que está no pulso de alguém que esteja usando o produto.

A imagem que acompanha o *slogan*, o nome do produto e o conhecimento do mundo auxiliam na desmontagem da fórmula fixa.

[3] Usa-se aqui o termo *discurso*, porque estamos levando em consideração as condições de produção da mensagem.



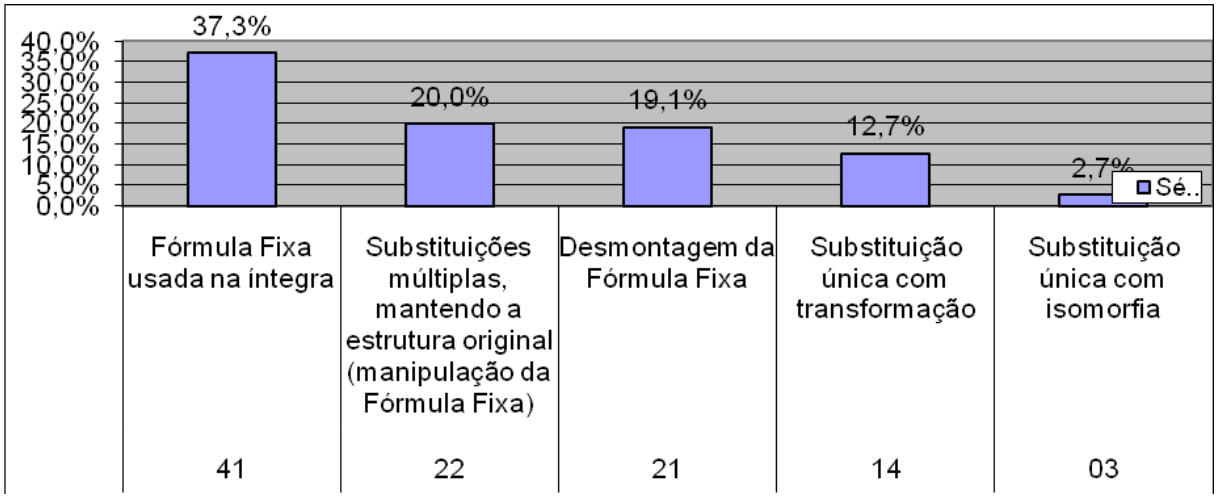
11. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação teve caráter quanti-qualitativo, pois visou principalmente a uma ampla interação com nosso objeto de estudo, procurando entender os aspectos textuais da composição dos anúncios publicitários. O *corpus* de análise foi constituído de campanhas publicitárias impressas de ampla circulação nacional como: *Revista Época, Cláudia, Superinteressante, Informativo da Bandeirante* etc.

12. ANÁLISES

12.1. GRÁFICO 1 – TIPOS DE FÓRMULAS FIXAS

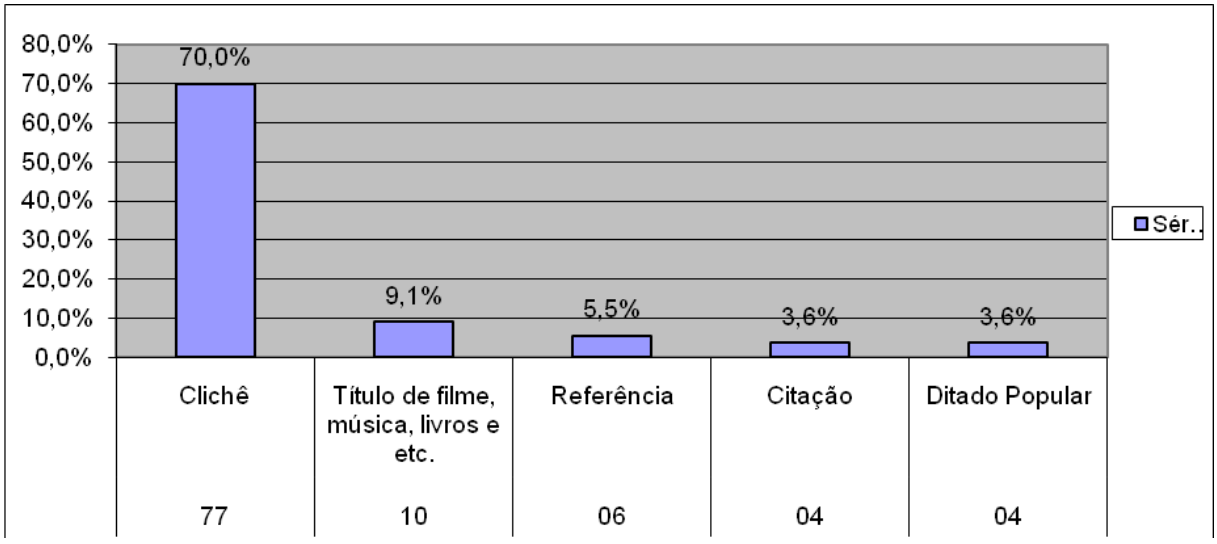
O gráfico abaixo diz respeito aos tipos de Fórmulas Fixas encontradas no material analisado, no qual se seguiu a classificação de Carvalho (2002).



Como comprovado, 40% do *corpus* analisado foi constituído de Fórmulas Fixas usadas na íntegra. Isso significa que as mensagens que compõem as campanhas publicitárias foram elaboradas com algum recurso linguístico já conhecido do público alvo, como: adágios, provérbios, trecho de canção, títulos de filme etc., o que deixou o texto mais próximo do receptor.

12.2. GRÁFICO 2 – NATUREZA DA FÓRMULA FIXA

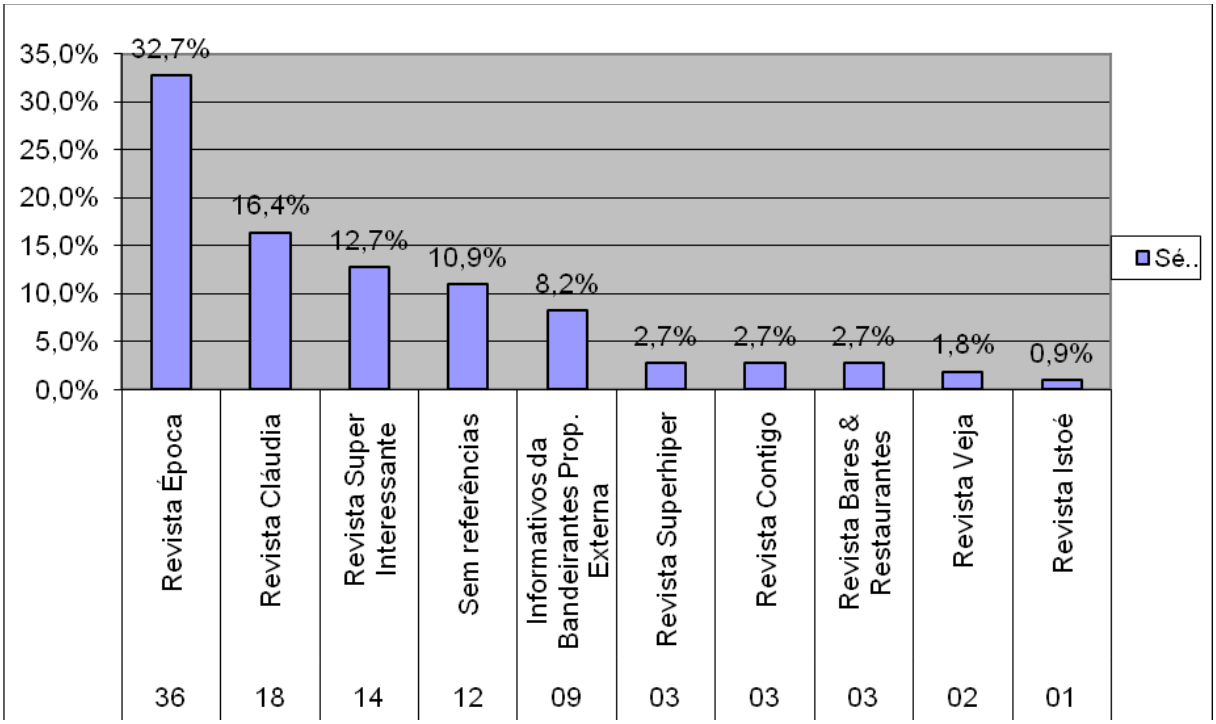
O gráfico abaixo se relaciona a porcentagem de Fórmulas Fixas (vertical), quanto a sua natureza, e a correspondente quantidade encontrada na linha horizontal:



O clichê é um recurso muito criticado em textos dissertativos, porque não tem força argumentativa, mas na elaboração das mensagens publicitárias, ele se mostra bastante válido, porque é uma mensagem que já faz parte da comunidade discursiva. Na pesquisa, 77% de Fórmulas Fixas estavam na categoria dos clichês.

12.3 GRÁFICO 3 – MATERIAL PESQUISADO

O gráfico abaixo se relaciona a porcentagem de Fórmulas Fixas encontradas e o correspondente veículo de comunicação está na margem horizontal:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Fórmulas Fixas são intertextuais e é geralmente nos *slogans* das campanhas publicitárias que elas se concretizam.

Pode-se definir intertextualidade como uma relação entre dois textos, explícita ou implícita, sendo um deles posto como complemento da ideia do outro, havendo assim um diálogo entre ambos. Também pode ocorrer com outras artes além da literatura, como na música, na pintura, em filmes, em propagandas etc. Toda vez que uma obra fizer alusão a outra, ocorre a intertextualidade implícita ou explícita.

O leitor que se depara com um texto heterogêneo, que no caso, se aproprie do artifício da intertextualidade, ganha uma função primordial, que é a interação e a cooperação com a escritura, pois ao ler o texto é imprescindível que ele consiga “enxergar” a duplicidade, a polifonia textual ou ao menos a intenção de fazê-las.

Para o entendimento da leitura, a possibilidade de "entrever muitas vozes" em um texto é utilizada como um dispositivo linguístico adequado e eficaz. Já na construção textual, é preciso entender a utilização de um texto sobre o outro, aproximar o estilo apreendido de outros estilos já conhecidos, fazendo uma retomada consciente e intencional, porém não certamente percebida ou notada pelo apreciador da leitura.

Dessa forma, as expressões populares são mais usuais nas campanhas publicitárias do que se possa imaginar, por ser um recurso de conhecimento público, porém o publicitário deve inovar na mensagem para que ela surpreenda, convença o receptor a adquirir o produto/serviço anunciado.

As Fórmulas Fixas, exploradas como forma de argumentação persuasiva, em alguns casos, são plausíveis e de boa repercussão quando elaboradas de forma clara com recursos estilísticos adequados, porém em algumas propagandas o uso de tal recurso toma um efeito contrário ao esperado, isto é, o anúncio passa a possuir conotações negativas; às vezes não são totalmente compreendidas, sendo utilizadas em alguns casos com termos já esgotados e cansativos.

O recurso de utilização das Fórmulas Fixas é válido na medida em que é usado de forma criativa, encantadora e perspicaz.

REFERÊNCIAS

CARRASCOZA, João A. *A evolução do texto publicitário*: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

_____. *Redação publicitária*: estudos sobre a retórica do consumo. São Paulo: Futura, 2003.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade*: linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Linguagem de discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

GALHARDO, Andreia. *A sedução no anúncio publicitário*: expressão lúdica e espetacular da mensagem. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2002.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement. *Languages*, Paris, Larousse, n. 73, p. 112-125, 1984.

GRUNIG, Blanche-Noëlle. *Les Mots de Publicité*: L'architecture du slogan. Paris: Press Du CNRS, 1990.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A INTENCIONALIDADE NA ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO DA MANIFESTAÇÃO DE ESTADOS MENTAIS DO LOCUTOR POR MEIO DE SON E SONN NO TEXTO

Camila Amaral Silva[1] (PUC-MG)
Maria José Mariano[2] (PUC-MG)

INTRODUÇÃO

A proposta do presente artigo é analisar a Intencionalidade na linguagem a partir de marcas no plano do enunciado e da enunciação. Para essa análise, elegemos como *corpus* o pronunciamento de um vereador do município de Lagoa Santa (MG), cuja identidade será preservada. Tal pronunciamento foi, posteriormente, publicado em veículo escrito do órgão e é tal versão que optamos por analisar. Vale ressaltar que a escolha de um texto político que faça parte da esfera municipal não torna os resultados de tal análise limitados. As constatações aqui apresentadas podem ser averiguadas em textos de outras esferas políticas, uma vez que o discurso político mantém-se semelhante independente da esfera a que pertença.

A análise que se segue, baseia-se na proposta de Searle (1995), na qual o autor considera que a Intencionalidade marcada na forma linguística nos permite a identificação dos Estados Mentais (EM) do locutor (L). Segundo Searle (1995, p. 1), a Intencionalidade é uma propriedade de diversos EM's. Assim, a Intencionalidade orienta os EM's para que esses incidam sobre objetos ou estados de coisa. Vale dizer que Searle considera que existem EM's não direcionados pela Intencionalidade, a saber: ansiedade, exaltação e nervosismo (SEARLE, 1995, p. 2). Entretanto, julgamos que tal definição parece bastante perigosa pelo fato de tais EM's se manifestarem sempre associados a outros EM's intencionais. Diante disso, assumimos, em nossa análise, considerar todos os EM's identificados com intencionais.

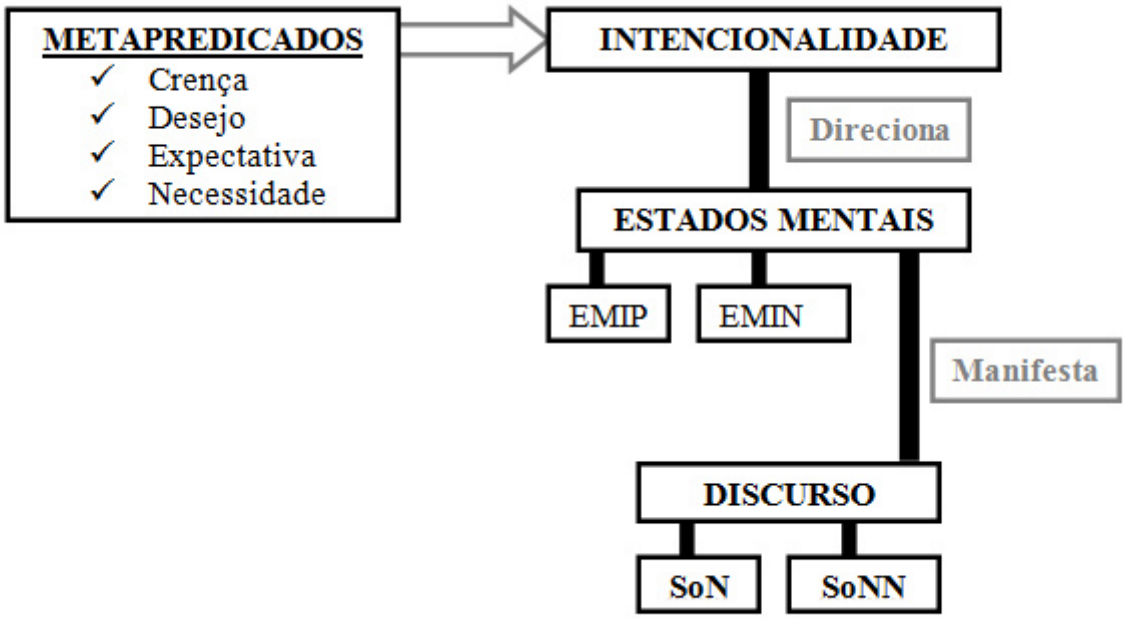
A fim de complementar a análise da Intencionalidade via EM's, utilizamos também o esquema proposto por Tsohatzidis (1994). Tal autora se baseia na proposta de Grice que, por

[1] Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa no programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Bolsista Capes-CNPQ. Belo Horizonte – MG.
[2] Aluna especial do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG – Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa. Belo Horizonte – MG – Brasil.

sua vez, busca a compreensão da literalidade do significado, julgando que a Intencionalidade opera quando o locutor quer significar aquilo não está expresso linguisticamente. Tsohatzidis, ao tratar da noção de significado, admite que esse pode nascer do que as sentenças das línguas naturais significam ou do que os falantes dessas línguas querem significar com essas sentenças. Buscamos identificar nessa análise, EM's do locutor, os Significados Naturais – ditos convencionais – SoN(c) – e os Significados Não Naturais – ditos intencionais -SoNN(i) – empregados por ele, como também o vínculo entre esses elementos. Buscamos traçar o trajeto argumentativo do locutor mostrando a oscilação entre seus Estados Mentais.

Julgamos que a teoria da Intencionalidade é de grande importância para a análise da função linguística argumentativa. Tal afirmação pode ser validada na respeitada obra de Anscombre-Ducrot em 1983 – *L' Argumentation dans la langue*. Enquanto as pesquisas em argumentação situavam-se nos princípios de racionalidade do discurso, a Escola de Ducrot refletia sobre o sentido do enunciado e já apontava que esse era determinado pela intenção do enunciador (PLATIN, 2008, p. 17).

1. MODELO DE ANÁLISE DE EM'S, SON(C) E SONN(I)



Quadro 1: Modelo de análise de Estados Mentais, Significados naturais e não naturais. Fonte: baseado nos estudos de Searle (1995), Tsohatzidis (1994) e proposta do professor Hugo Mari, exposta em sala de aula em 24/03/2012 – Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-MG. Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa.

2. METODOLOGIA DE ANÁLISE DO *CORPUS*

A escolha do *corpus* se deu em função de considerarmos que o domínio político é um campo de múltiplas possibilidades de análise textual, pelo fato dos discursos que figuram nesse domínio serem dotados de estratégias argumentativas que revelam e, em outras circunstâncias, camuflam as reais intenções do enunciador. Tornou-se intrigante identificar, nesse pronunciamento, a Intencionalidade que direcionava os EM's de cada enunciado. Sendo assim, fragmentamos o pronunciamento levando consideração os EM's identificados em cada instante enunciativo. Ao identificar os EM's, não levamos em consideração a divisão sintática dos fragmentos analisados, mas somente a sua carga Intencional. Tal procedimento nos fez identificar vinte EM's no decorrer do texto analisado.

Após a etapa descrita acima, fizemos a descrição dos elementos que julgamos importantes para a caracterização de cada EM identificado: a proposição (P) vinculada ao EM, a condição sobre P que justifica o EM identificado, formulamos o algoritmo levando em consideração os metapredicados (crença e desejo) propostos por Searle (1995) e ainda outros, como necessidade e expectativa, conforme proposta de Mari (2012). Utilizamos também intensificadores (forte, fraco etc.) e verbos de ação (expor, relatar etc.), acoplados aos metapredicados quando o uso do metapredicado era insuficiente para definição do EM de forma mais precisa.

Num terceiro momento de análise, verificamos a possibilidade de aplicar a proposta de Tsohatzidis (1994), a qual considera que o enunciador se utiliza de enunciados ora com Significado Natural – SoN(c), ora com Significado Não Natural SoNN(i). Isto é, teríamos a possibilidade de aprofundar a análise e identificar intenções nas entrelinhas do discurso que caracterizam a tênue linha entre o dito e o sugerido.

Após as três etapas descritas, percebemos que seria viável construir um quadro no qual os EM's aparecessem classificados em:

> **EMIP-SoNN(i)** – Estado Mental Intencional Positivo manifestado por um Significado Não Natural – dito Intencional;

> **EMIN-SoNN(i)** – Estado Mental Intencional Negativo manifestado por um Significado Não Natural – dito Intencional;

> **EMIP-SoN(c)** – Estado Mental Intencional Positivo manifestado por um Significado Natural – dito convencional;

> **EMIN-SoN(c)** – Estado Mental Intencional Negativo manifestado por um Significado Natural – dito convencional.

Após realizar todos esses procedimentos de análise, decidimos por inventariar a quantidade de EM's que o enunciador passaria ao longo do seu percurso argumentativo, como também analisar tal percurso identificando a correlação entre os diferentes EM's e a ordem de seu aparecimento no pronunciamento político.

Ao final desse exercício de análise, sentimo-nos seguras para afirmar que a análise textual pautada numa teoria da Intencionalidade via estados mentais, manifesta-se como uma proposta bastante profícua e desafiadora no campo de estudo da argumentação.

3. ANÁLISE DO *CORPUS*

Análise do pronunciamento de um vereador realizado na Câmara Municipal Legislativa de Lagoa Santa (MG) e posteriormente veiculado no Jornal Câmara em Ação – Informativo da Câmara Municipal de Lagoa Santa – na Coluna Fala Vereador – maio/2002. Nº 02

Estado de Coisas: Registro escrito do pronunciamento de um vereador sobre Projeto de Lei de Uso e Ocupação do Solo dentro do município. Tal projeto possibilita à Aeronáutica construir prédios de até quatro andares na orla da Lagoa Central de Lagoa Santa – área de preservação ambiental – APA Carste.

<table>
<tr><th>Pronunciamento do Vereador</th><th colspan="2">Análise de Estados Mentais e SoN e SoNN</th></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 1) Meus amigos e minhas amigas, [...]</td><td colspan="2">P= Saudação ao alocutário</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Amistosidade</td><td>CRE□ P ∩ DES P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é uma relação afetuosa</td></tr>
<tr><td>Locutor significa X</td><td colspan="2">Meus amigos e minhas amigas, [...] (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L tenciona ter o apoio de A (intencional)</td></tr>
<tr><td>(Edo 2) estou preocupada com o futuro</td><td colspan="2">P= Preocupação de L com o futuro da cidade</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">de Lagoa Santa[...]</td><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Preocupação</td><td>CRE◊ P ∩ DES ¬ P ∩ EXP ¬ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo ameaçador</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 3) [...] a começar pelo Projeto de Lei que está tramitando na Câmara, que autoriza a Aeronáutica a construir prédios de até 4 andares mais pilotis, na Bacia da Lagoa Central.</td><td colspan="2">P= Ponto de partida da preocupação de L</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Alerta</td><td>CRE◊ P ∩ DES ¬ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é ◊ gerar problemas</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 4) Sem falar que querem “destombar” a Mata da FEBEM (antigo pastinho), para a realização dessa obra.</td><td colspan="2">P= Eminente desvalorização de um bem natural</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM*: Repúdio</td><td>CRE◊ P ∩ NEC[repudiar] P ∩Forte DES ¬ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo inaceitável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">Sem falar que querem “destombar” a Mata da FEBEM (intencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L acusa os idealizadores da obra de afronta/desrespeito ao patrimônio público (intencional)</td></tr>
<tr><td colspan="3">* Justificativa: Presença do neologismo “destombar” como antônimo de tombamento (reconhecimento do valor de um bem)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">(Edo 5) A Escola Dr. Lund foi “destombada” para a realização de uma obra no valor de R$9,5 milhões de reais.</td><td colspan="2">P= Desvalorização de um bem patrimonial</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM*:Indignação</td><td>CRE□ P ∩ DES ¬P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo inadimissível</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 6) Por ser filha de Lagoa Santa e por acreditar que o progresso deve respeitar os limites do Meio Ambiente, [...]</td><td colspan="2">P= L admite-se filha e digna de credibilidade</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Autoafirmação</td><td>CRE P ∩ DES[aceitação]P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo elogiável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa X</td><td colspan="2">Por ser filha de Lagoa Santa (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere seu compromisso com a cidade (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 7) sou CONTRA esse projeto.</td><td colspan="2">P= Oposição ao projeto</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Oposição</td><td>CRE□ P ∩ ForteDES P ∩ EXP[validar] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo criticável</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 8) Por que, ao invés da Aeronáutica trazer pessoas de fora, [...]</td><td colspan="2">P= Chegada de trabalhadores de fora</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Insatisfação</td><td>CRE ¬□ P ∩ DES ¬P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo desnecessário</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">(Edo 9) [Por que a Aeronáutica] não dá oportunidade para os filhos da terra?</td><td colspan="2">P=Defesa de oportunidade para os moradores</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Cobrança</td><td>CRE□ P ∩ ForteDES P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo de direito</td></tr>
<tr><td>Locutor significa X</td><td colspan="2">[Por que a Aeronáutica] não dá oportunidade para os filhos da terra? (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere que os cidadãos natos têm prioridade sobre os demais. (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 10) Por que não construir no terreno do bairro Visão?</td><td colspan="2">P= Alternativa de local para a obra</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Sugestão</td><td>CRE□ P ∩ DES[aceitação] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é uma boa alternativa</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 11) Por que a necessidade de se construir prédios com vista para a Lagoa Central?</td><td colspan="2">P= Construção de prédios na Lagoa Central</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Depreciação</td><td>CRE ¬□ P ∩ DES[expor] ¬□ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo dispensável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">Por que a necessidade de se construir prédios com vista para a Lagoa Central? (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L condena a construção de prédios com vista para a Lagoa, por julgar ser algo prescindível (intencional)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">(Edo 12) Enfim, aproveito a oportunidade para pedir aos moradores de Lagoa Santa, [...] para não abandonarem essa luta.</td><td colspan="2">P= Pedido de perseverança na luta</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: Convocação</td><td>CRE □ P ∩ DES[adesão] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo almejável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">[...] para não abandonarem essa luta. (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere oposição ao adversário (poder executivo). (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 13) [aos moradores de Lagoa Santa] que realmente querem manter sua qualidade de vida e preservar nossas belezas naturais [...]</td><td colspan="2">P= Necessidade de preservar o meio ambiente</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: conscientização</td><td>CRE P ∩ NEC[enfatizar] P ∩ DES[adesão] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo essencial</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 14) O poder emana de vocês,</td><td colspan="2">P= Reconhecimento do poder do povo</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: convicção</td><td>CRE P ∩ NEC[enfatizar] P ∩ DES P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo inquestionável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">O poder emana de vocês (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere atribuição/transferência de responsabilidade ao povo. (intencional)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">(Edo 15) e como seus representantes, não podemos nunca ir contra seus interesses.</td><td colspan="2">P= Disposição de defender interesses do povo</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: comprometimento</td><td>CRE P ∩ NEC[externar] P ∩ DES [reconhecimento] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo defensável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">e como seus representantes, não podemos nunca ir contra seus interesses.</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L trabalha em prol da coletividade</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 16) Como o projeto veio do Executivo, tenho minhas dúvidas se ele será ou não aprovado</td><td colspan="2">P= Atuação do Executivo na aprovação de projetos</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: desconfiança</td><td>CRE¬ □ P ∩ DES ¬ P ∩ EXP ◊ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P detém o poder</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">Como o projeto veio do Executivo, tenho minhas dúvidas se ele será ou não aprovado (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere que o executivo trabalha em prol de interesses particulares. Há ocorrência de favorecimento. (intencional)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">(Edo 17) por isso, todo cuidado é pouco.</td><td colspan="2">P= A atitude do Executivo</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: alerta</td><td>CRE ◊ P ∩ DES ¬ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo possível e indesejável</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">por isso, todo cuidado é pouco. (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere que a atuação do executivo é dúbia (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 18) Acredito que a Aeronáutica, por ser um órgão Federal, deveria dar o exemplo, e querer ao máximo preservar as belezas naturais da cidade, que tanto já colaborou com ela.</td><td colspan="2">P= Crítica quanto a atuação da Aeronáutica</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: insatisfação</td><td>CRE□ P ∩ ForteDES P ∩ EXP[expor]P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo discutível</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">Acredito que a Aeronáutica, por ser um órgão Federal, deveria dar o exemplo, e querer ao máximo preservar as belezas naturais da cidade, que tanto já colaborou com ela.</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere que a Aeronáutica está dando um mau exemplo e que está ignorando os préstimos que a cidade já lhe ofereceu. (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 19) Estou à disposição na Câmara para juntos continuarmos preservando a memória da cidade e nossa qualidade de vida,</td><td colspan="2">P= Convite para a preservação do meio ambiente</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: engajamento</td><td>CRE□[fazer] P ∩ Forte DES [aceitação] P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo imprescindível</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">[...] continuarmos preservando a memória da cidade e nossa qualidade de vida, (convencional)</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L sugere que as obras mencionadas destruirão a história da cidade e também seu futuro. (intencional)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">(Edo 20) [...] que nos últimos 6 anos, diminuiu consideravelmente.</td><td colspan="2">P= Diminuição da qualidade de vida</td></tr>
<tr><td>Estado Mental</td><td>Fórmula</td></tr>
<tr><td>EM: constatação</td><td>CRE P ∩ Forte DES ¬ P</td></tr>
<tr><td>Condição sobre P</td><td>P é algo visível</td></tr>
<tr><td>Locutor significa x</td><td colspan="2">[...] que nos últimos 6 anos, diminuiu consideravelmente.</td></tr>
<tr><td>Locutor sugere y</td><td colspan="2">L acusa o poder executivo da cidade, que a dois mandatos, atua negligentemente com relação ao patrimônio ambiental e cultural da cidade.</td></tr>
</table>

Quadro 2: Análise de EM's, SoN(c) e SoNN(i) em pronunciamento de vereador veiculado no JornalCâmara em Ação – Município de Lagoa Santa – MG.
Fonte: elaborado pelas autoras.

A fim de explicitar a ocorrência dos EM's ao longo do percurso argumentativo, construímos o *Quadro 3*, que possibilita a seguinte leitura: identificação dos EM's pelos campos positivo e negativo vinculados a SoN(c) e SoNN(i); uma sequência numérica à frente de cada EM que indica sua ordem de aparecimento no texto.

EM's Positivos-SoN(c)	EM's Positivos–SoNN(i)	EM's negativos–SoN(c)	EM's negativos–SoNN(i)
13. Conscientização	1. Amistosidade	2. Preocupação	4. Repúdio
10. Sugestão	6. Autoafirmação	3. Alerta	5. Indignação
	12. Convocação	7. Oposição	9. Cobrança
	14. Convicção	8. Insatisfação	11. Depreciação
	15. Comprometimento		18. Insatisfação
	19. Engajamento		16. Desconfiança
	20. Constatação		17. Alerta

Quadro 3: Campos classificatórios de EM's intencionais vinculados à SoN(c) e SoNN(i).
Fonte: elaborado pelas autoras.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO *CORPUS*

Ao analisar o proferimento do vereador, foi possível verificar que entre os EM's positivos manifestados por SoN(c) e SoNN(i), houve maior ocorrência desse último – 35% contra 10%. EMIP-SoNN(i) como amistosidade, autoafirmação, convocação, convicção, comprometimento, engajamento e constatação não aparecem de forma sequencial no texto, mas alternam-se com os demais EM's identificados. Reconhecemos que é tênue a diferença tanto entre EM's que pertençam a um mesmo campo – positivo ou negativo – como também é sutil a forma como tais EM's se manifestam no texto – via significado convencional ou Intencional. Entretanto, tal diferença pode ser marcada na construção dos algoritmos. EM's que pertencem ao mesmo campo, por exemplo o campo Intencional Positivo, podem ter seus algoritmos diferenciados por intensificadores de seus metapredicados. Podemos destacar a diferenciação que foi identificada nos algoritmos dos EMIP-SoNN(i) comprometimento e engajamento:

Comprometimento – CRE P ∩ NEC [externar] P ∩ DES [reconhecimento] P

Engajamento – CRE□[fazer] P ∩ Forte DES [aceitação] P

Entre os EM negativos manifestados por SoN(c) e SoNN(i), ocorreu maior ocorrência de EMIN-SoNN(i) – 35% contra 20%. Vale salientar que foi intrigante perceber que EM's negativos como alerta e insatisfação figuram em ambos os campos – manifestados por SoN(c) e SoNN(i). Por esse motivo, julgamos que cabe uma análise mais detalhada de tais EM's.

Tratando-se do EM de alerta, a análise de algoritmo não é suficiente para uma possível conclusão, visto que em ambas as formas de manifestação no texto – por SoN(c) e SoNN(i) – o EM de alerta apresenta o mesmo algoritmo: CRE◊ P ∩ DES ¬ P. Entretanto, uma análise detalhada da 'condição sobre P' e dos atos de fala dos enunciados, subsidia uma abordagem considerável. No (Edo 3), no qual o locutor apresenta o EMIN manifestado por SoN, o locutor inicia sua argumentação relatando a existência de um Projeto de Lei que versa sobre o uso e ocupação do solo no município de Lagoa Santa. Nesse momento, L apresenta um EM de alerta desprovido de Intencionalidade. Acreditamos que isso ocorre pelo fato do AF [relatar] ser predominantemente autônomo. Isto é, um locutor pode relatar, mantendo-se distante da situação relatada. Outra evidência do caráter convencional do enunciado analisado é a 'Condição sobre P' que determina que P é, nesse momento, um possível gerador de problemas. Diante do fato de P ser apresentado como uma possibilidade, L ainda não tem condições de falar Intencionalmente sobre o relato. A base argumentativa para um EM[alerta] Intencional é construída pela sequência de atos que se seguem.

Entre o EMIN-SoN(c)-[alerta] e EMIN-SoNN(i)-[alerta], L apresentou 13 EM's que figuravam entre os quatro campos, sendo que, aproximadamente, 40% dos EM's ocupavam o campo dos EMIN-SoNN(i) e cerca de 30% foram classificados entre os EMIP-SoNN(i). Identificamos também a ocorrência de 15% EMIP-SoN(c) e 15% EMIN- SoN(c). Há uma clara oscilação entre o posicionamento dos EM's de L nos quatro campos classificatórios durante o percurso argumentativo, até o reaparecimento do EM [alerta] agora manifestado por um -SoNN(i). Tal percurso pode ser visualizado no Quadro 3, considerando-se que cada EM está antecedido por numeração que indica sua ordem de aparecimento no texto.

Ao fim de tal percurso argumentativo, chegamos ao EMIN-SoNN(i)-[alerta], que pode ser assim classificado, levando-se em consideração a condição sobre P: se no EMIN-SoN(c)-[alerta] P era um possível gerador de problemas, agora P revela-se como algo que, além de possível, é indesejável. Podemos justificar a classificação de P como algo indesejável, pautados no fato do AF apresentado no (Edo 17) "todo cuidado é pouco" transparecer como

uma predição que caracteriza uma Intencionalidade. É interessante destacar que esse enunciado, embora manifestado por um SoNN(i), poderia ser considerado um aforismo, se não o vinculássemos ao enunciado manifestado por um SoN(c), conforme destacamos anteriormente, no qual a intenção do enunciado "todo cuidado é pouco" encontra substancialidade.

Segundo Plantin (2008, p. 15), na diversidade das escolas de teorias da argumentação figuram aquelas baseadas no polo das boas razões. Identificamos que o percurso argumentativo que acabamos de analisar está ancorado em tal polo, visto que o locutor apresenta um elemento considerado evidente (relato da existência de Projeto de Lei de uso e ocupação do solo) para dele derivar uma asserção menos segura (projeto é uma ameaça à qualidade de vida).

Continuando a análise de EM's negativos – ora manifestados por SoN(c), ora por SoNN(i) – analisemos agora o EM [insatisfação]. As diferenças entre tais EM's começam pelo algoritmo que representa cada um:

(**Edo 8**)-**EMIN-SoN(c)-[insatisfação]** – CRE ¬□ P ∩ DES ¬P

(**Edo 18**)-**EMIN-SoNN(i)-[insatisfação]** – CRE □ P ∩ Forte DES P ∩ EXP[expor]P

Entre os EM's acima apresentados, crenças e desejos se opõem: no EMIN- SoN(c)-[insatisfação], há a crença na não necessidade de P e desejo de não P. Ou seja, L acredita que não há necessidade de a Aeronáutica trazer pessoas de fora para trabalhar na obra em questão e deseja que a Aeronáutica não faça isso. Já no EMIN-SoNN(i)- [insatisfação], L crê na necessidade de P e tem forte desejo de P. Isso significa que L crê na necessidade de criticar a atuação da Aeronáutica e tem um forte desejo de criticar a atuação desse órgão. Além das diferenças expostas acima, o segundo EM analisado apresenta outro metapredicado em sua fórmula – a saber: a Expectativa de expor sua crítica à Aeronáutica.

Passando à análise dos AF's presentes nos enunciados e da 'condição sobre P', observamos que no EMIN-SoN(c)-[insatisfação], presente no (Edo 8), questionar é o AF que conduz à enunciação. Nesse sentido a identificação de tal AF justifica a 'condição sobre P' que propõe que P seja algo desnecessário e, por isso, passível de questionamento.

Até que o EMIN-SoN(c)-[insatisfação] reaparecesse como EMIN-SoNN(i)- [insatisfação] pelo (Edo 18), L apresentou oito EM's que figuravam entre os quatro campos. 50% dos EM's

ocupavam o campo dos EMIN-SoNN(i) e aproximadamente 40% foram classificados entre os EMIP-SoNN(i). Identificamos também a presença de aproximadamente 10% EMIN-SoN(c), aproximadamente 10% EMIP-SoN(c) ao longo do percurso argumentativo. Assim como no EM [alerta] anteriormente analisado, ocorre uma clara oscilação entre o posicionamento dos EM's de L nos quatro campos classificatórios durante o percurso argumentativo, até o reaparecimento do EM [insatisfação], manifestado no texto por um SoNN(i). Da mesma forma, tal percurso pode ser visualizado no Quadro 3.

Ao analisar o EMIN-SoNN(i)-[insatisfação], percebemos que o (Edo 18) suporta AF's direto e indireto. O AF[criticar] manifesta-se indiretamente como uma sugestão. A identificação de tais AF's (criticar e sugerir) pode ser justificada na 'condição sobre P', a qual propõe P como algo discutível. A crítica-sugestiva é uma consequência de algo discutível em P.

Na análise de EM's que se manifestam no texto ora por SoN(c) ora por SoNN(i), percebemos algo em comum: L, em seu percurso argumentativo, apresentou oscilação nos quatro campos descritivos de EM's, mantendo um percentual muito próximo em ambos os percursos argumentativos analisados:

EMIN[insatisfaçã]SoN(c) a SoNN(i)	**EMIN[alerta] SoN(c) a SoNN(i)**
50% EMIN-SoNN(i)	40% EMIN-SoNN(i)
40% EMIP-SoNN(i)	30% EMIP-SoNN(i)
10% EMIN-SoN(c)	15% EMIP-SoN(c)
10% EMIP-SoN(c)	15% EMIN-SoN(c)

Tabela 1: Análise comparativa de percursos argumentativos
dos EM's [insatisfação] e [alerta].
Fonte: elaborada pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações às quais chegamos ao tentar identificar o percurso argumentativo do locutor podem ser justificadas pela premissa da teoria da argumentação de Plantin (2008, p. 14), a qual declara que "a atividade argumentativa é uma atividade de alto nível, que implica a coordenação de saberes e comportamentos diversos e heterogêneos." Tal afirmação justifica a oscilação entre os EM's identificados nos percursos discursivos analisados e a complexidade da função linguística argumentativa ou crítica.

Predominou durante o texto, Estados Mentais negativos e positivos manifestados por SoNN(i). Como o texto analisado é um pronunciamento político, era de se esperar que preponderassem argumentos intencionais. O interessante foi verificar que os EMIP- SoNN(i) sempre antecediam, como uma forma de ancorar, os EMIN-SoNN(i) carregados de crítica. Uma evidência de tal constatação é que tais EM's aparecem em mesma quantidade (35%). Os EM's manifestados por SoN(c), da mesma forma, ancoram os EM's manifestados por SoNN(i). Essa afirmação torna-se coerente em função de o locutor sempre fazer uso de indícios factuais (existência do Projeto de Lei, evento de uma possível desvalorização do patrimônio público) para depois fazer proposições intencionais. Isso porque no discurso político, há a predominância desse tipo de argumentação – ancorada no polo das boas razões. Segundo Plantin (2008, p. 15), o encadeamento dessas boas razões revela um mundo coerente, no qual visões paradoxais são sustentadas – tanto as prós quanto as contras – e consideradas coesas. A oscilação encontrada entre os Estados Mentais é, da mesma forma, coerente e colabora para a harmonia da argumentação.

REFERÊNCIAS

PLANTIN, C. Argumentação biface. In: LARA, G.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. v. 2, 2008. p. 13-26.

SEARLE, J. R. *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TSOHATZIDIS, S. L. Speaker meaning, sentence meaning and metaphor. In: _____. (Ed.). *Foundations of speech act theory*. London: Routledge, 1994. p. 365-373.

SEMÂNTICA: DA ESTRUTURA AO DISCURSO, O LUGAR DA SIGNIFICAÇÃO

Lúcia Deborah Araujo (UERJ/CPII)

INTRODUÇÃO

O trabalho com a Semântica, no curso de Letras, tem seu desenvolvimento atravessado e muitas vezes entravado por algumas questões de ordem pedagógica que atingem diretamente a prática com o texto e sua abordagem pelo aluno, gerando uma variação de profundidade e pertinência nas considerações tecidas. A abordagem do universo das significações – pelo qual os estudantes normalmente transitam muito baseados em sua intuição – costuma representar extrema dificuldade inicial para o aprendiz, que frequentemente trava diante do texto, e, quando ela é superada, é comum que resultem abordagens de grande superficialidade e de caráter impressionista.

Fazendo um instantâneo da relação ora árida, ora fantasiosa que os estudantes de Letras travam com o texto, procuraremos levantar os fatores que dificultam e até impedem a análise textual de base semântica, faremos uma breve análise desse quadro e ilustraremos nossas considerações com o relato de um caso concreto. Partimos do pressuposto de que, se a dificuldade é grande para alunos de Letras, seria tanto maior para alunos de outros níveis escolares, abaixo da Graduação. Por isso o nosso foco no estudante de Letras: ele será, em pouco tempo, um professor a guiar seus alunos pelo campo da significação do texto – e dele se espera que enxergue.

1. DESERTO E NÁRNIA

Os domínios da Semântica parecem abrir-se gentilmente a todos os olhares; a primeira percepção que se tem de um texto é, na maioria dos casos, da ordem da significação. A mensagem global, o significado desvendado de algumas palavras e expressões (e mesmo o que não foi desvendado e fica como desafio ao entendimento), tudo isso participa de uma espécie de relação gestáltica com o texto. Ocorre que a transparência inicial pode resultar em extrema opacidade quando, mais que compreender o texto, deseja-se analisá-lo tecnicamente pelo viés semântico.

O primeiro desafio apresentado encontrado ao se coordenar a atividade com o texto é o de transpor a mera compreensão do texto. A tendência geral do aluno é realizar, a título

de interpretação, uma paráfrase do texto. Instado a aprofundar suas considerações, o procedimento mais comum é o do apego a um trecho ou expressão e, a partir daí, o voo cego pelos domínios de uma análise totalmente impressionista e pouco atenta ao uso dos recursos da língua.

É fato que o texto escrito tem, se comparado a outras manifestações, uma estaticidade que favorece o leitor, uma vez que este terá tempo e oportunidade para realizar diversas e seguidas leituras, diferentemente do que ocorre nos textos orais e nas interações instantâneas. Por outro lado, esse mesmo olhar detido passa a reclamar um mergulho mais profundo na camada significativa do texto.

Aqui temos um ponto crucial: se o texto é forma, conteúdo e expressão cultural, como chegar a ele? Como abordá-lo, de modo a perceber a maneira pela qual as significações se organizam, a partir dos recursos linguísticos usados e explorados, e, sobretudo, a forma pela qual se tornam reveladoras das experiências humanas, em seus diversos graus de subjetividade? Como aproveitar o texto, sem destruí-lo por meio de um esquartejamento e uma dissecação extremos?

A resposta a essas interrogações pode ser encontrada, partindo-se de diferentes premissas: uma, considerando-se que quem aborda o texto é um leitor leigo e que o faz para sua informação, aprendizagem ou fruição; outra, tendo em mente um leitor profissionalmente comprometido, uma espécie de mediador entre o texto e outros leitores, que pretenda partir da experiência localizada da leitura de um texto particular para sobrevoar outros terrenos e mesmo para evocar outros textos e discursos, com vistas a ensejar o desenvolvimento da aprendizagem do outro. Esse último leitor é um professor. É ele que interessa especialmente às reflexões que desenvolveremos neste artigo.

A leitura de um texto pode revestir-se de maior ou menor opacidade, dependendo de variados fatores, entre os quais podemos apontar o grau de domínio linguístico que o leitor tenha relativamente à variedade usada pelo autor; o conhecimento de mundo exigido pelo texto para se dar a compreender; a bagagem de textos de que o leitor disponha e que lhe permita realizar conexões intertextuais e interdiscursivas; a arquitetura do texto na instância de produção, que possa vir a comprometer a clareza e a eficácia comunicativa. Dessa forma, a leitura de um texto é um processo semiótico cuja complexidade vai variar, de acordo com os fatores mencionados, além de outros possivelmente intervenientes. Um leitor preparado

poderá realizar semioses de graus diferentes, passando das relações mais físicas e imediatas, identificáveis nos signos icônicos, a relações indiretas ou mais metonímicas, como as presentes nos signos indiciais, chegando às abstrações de que se constituem os signos simbólicos. Esse leitor preparado poderá compreender o texto, relacioná-lo ao outros elementos e experiências e, a partir daí, construir uma interpretação que seja plausível, por estar ancorada na camada linguística:

> Uma antiga lição nos diz que o homem se comunica com seus semelhantes por meio de símbolos. Entre eles destaco, em nome de nossas preocupações presentes e imediatas, a palavra. Mas a palavra é responsável somente por uma parte dos sentidos que circulam entre as pessoas quando estas se comunicam (AZEREDO, 2007, p. 70).

Ainda que a palavra responda apenas parcialmente pelo sentido, é inegável o seu papel fundamental e celular com relação aos sentidos circulantes. Para lidar com tantas possibilidades e potencialidades, relacionando palavras, contextos, discursos, é preciso ser um leitor preparado.

O que viria a ser, então, um leitor preparado? Melhor ainda: que competências poderiam ser desenvolvidas num leitor que já disponha de bom domínio linguístico e relativo repertório textual, como entendemos que seja o esperado para um professor, nosso leitor de eleição para análise? Antes de enfrentarmos diretamente essa pergunta, gostaríamos de relatar uma experiência de análise de texto, proposta a graduandos do último período do curso de Letras, muitos já professores em exercício, ao menos na forma de estágio. Depois disso, retomaremos a questão formulada acima.

2. CASO CONCRETO: O TEXTO POR TRÁS DO MURO

A alunos concluintes do curso de Letras foi proposta a seguinte atividade, durante uma aula de Língua Portuguesa que tinha por assuntos centrais a Semântica e a Estilística: eles formariam pequenos grupos e escolheriam livremente, na biblioteca da universidade, qualquer livro e, neste, qualquer texto, para ser por eles analisado. O retorno dos alunos à sala de aula revelou que todos selecionaram autores consagrados da literatura de língua portuguesa, nenhum deles contemporâneo (Jorge Amado, Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Pessoa), e que cinco dos seis grupos formados preferiram textos em prosa.

Foi dado aos alunos um único comando: apresentar aspectos do texto vinculados à significação e à forma como ela fosse trabalhada. Havia uma vaguidão intencional no

comando: não se desejava direcionar a abordagem que os alunos fariam do texto. Importante destacar que, no curso da disciplina, ainda em estágio inicial do programa, os alunos ainda não haviam realizado nenhuma atividade semelhante nem dispunham de material teórico específico para fazê-lo, além de suas vivências pregressas como estudantes, como estagiários e como leitores.

Passados os primeiros minutos de ansiedade e incerteza, alguns grupos partiram para o texto, usando, cada qual, a ferramenta que lhes pareceu mais adequada: a) procura de sinônimos para palavras desconhecidas; b) paráfrase do texto (especialmente o grupo que selecionou um texto poético); c) busca de relações semânticas por semelhança e por contraste; d) identificação do eixo temático. Os grupos que buscaram dicionários para a elucidação de termos e construção subsequente de paráfrases estancaram nessa etapa. Os grupos que identificaram o eixo temático fizeram uma retextualização, dizendo “do que o texto tratava”, mas não avançaram.

Neste ponto, observada a falta de evolução no trabalho dos grupos, foi dado um segundo comando: que se buscasse na camada textual, sobretudo nas imagens usadas, identificáveis em expressões e construções escolhidas pelos autores, a comprovação para aquilo que o grupo apenas intuíra na primeira leitura. Os grupos, então, recortaram mais facilmente palavras e expressões cuja carga significativa se associava mais fortemente aos eixos temáticos. Desvendaram, alguns deles, relações entre esses elementos e descobriram pluralidades significativas trabalhadas de modo expressivo no contexto sob análise. Perceberam que alguns conjuntos de palavras e expressões construíam imagens relativas ao que os autores queriam tematizar/conceituar e viram, também, como algumas dessas conceituações carregavam marcas da cultura da época e da região de origem do autor ou do cenário da narrativa. O grupo que escolheu o texto poético enfrentou grande dificuldade, não conseguindo transpor a mera decodificação em termos de sinonímia básica. A atividade foi suspensa nesse ponto e os trabalhos recolhidos. Somente no outro encontro a turma teria acesso a conceituações relativas aos processos semânticos e semióticos.

Na aula seguinte, interrogados sobre as dificuldades encontradas, os grupos reportaram que:

> a) sentiram-se despreparados e angustiados frente ao texto, sem saber como fazer para analisá-lo;

b) entenderam, a princípio, que explorar os aspectos significativos do texto corresponderia a mapear sinonímias;

c) após o mapeamento sinonímico, que permitiu se construísse uma compreensão geral do texto, nada conseguiram, além de elaborar uma paráfrase, sem maiores acréscimos, o que os fez sentirem-se em um "beco".

Em função do impasse, os alunos foram redirecionados para a camada textual, sendo estimulados a procurar palavras e expressões que de certo modo "concentrassem" a significação e apontassem a visão do autor e/ou da sociedade em que o texto se inscrevia. Foi feita uma construção de campos semânticos, com apresentação desse conceito. Eles observaram, então, que alguns dos campos construíam IMAGENS, cuja importância para a abordagem do texto era grande, por seu potencial revelador. Foram apresentados aos alunos os conceitos de signo e de iconicidade e, na sequência, o de isotopias textuais. A abordagem dos textos ganhou dinamismo por meio do mapeamento de âncoras textuais, conceito aprofundado por Simões (2009), pesquisadora devotada ao levantamento e análise de tais elementos no texto. Assim ela apresenta a importância da observação crítica da seleção lexical feita pelo autor/enunciador.

> Para nós, o vocabulário ativado no texto (emergente do paradigmático para o sintagmático) organiza-se em pistas icônicas (representativas, fundadas na similaridade, de fundo analógico) e indiciais (indutoras, fundadas na contiguidade, consecutivas). Explicamos a estruturação sintática como o arranjo das peças icônicas e indiciais de cuja combinação formar-se-ão as imagens semântico-pragmáticas que subsidiarão a leitura e a compreensão. (SIMÕES, s/d, p. 7-8)

> Do ponto de vista da análise verbal, a iconicidade pode ser observada não só no plano da estruturação gramatical, mas também num plano maior, mais abrangente, da trama textual. É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto, etc. (SIMÕES, s/d, p. 5)

Encontrado esse caminho teórico e prático, os alunos identificaram mais facilmente os signos cuja iconicidade funcionava como elemento orientador da leitura. Identificaram, também, a existência de signos cujo potencial semântico poderia conduzir a um caminho de leitura, o qual não era, posteriormente, corroborado pela existência de outros signos

assemelhados – essa experiência demonstrou que pode haver aparentes isotopias, cuja exploração não conduz a um caminho produtivo de leitura ou mesmo que pode haver signos desorientadores, dirigindo a leitura para um caminho interpretativo falacioso ou sofismático.

Das escolhas iniciais dos alunos quanto ao texto-objeto de sua análise, ficou demonstrado que o texto poético, por seu caráter intrinsecamente lacônico e conotativo, representou uma grande dificuldade para leitores ainda despreparados. Não obstante haja alguns poemas cuja construção apresente maior objetividade do que em regra geral se encontra, é comum que o texto poético requeira um leitor mais avisado, com bagagem suficiente para estabelecer mais conexões partindo de menos elementos, sendo, portanto, um exercício de maior exigência. Isso não desmerece de modo algum as construções em prosa nem negligencia o fato de que haja prosadores herméticos para leitores iniciantes e mesmo para os medianos – apenas sublinha o fato de que, inscrito num universo sígnico que movimenta frequentemente índices e símbolos, a leitura semântica e a subsequente semiose do texto poético podem representar uma dificuldade a mais.

3. LEITOR DE ÓCULOS

Como se pode ver, partimos da abordagem natural para a abordagem informada do texto, num encaminhamento empírico que se mostrou eficaz para indicar a importância, para um professor, de uma ferramenta adequada. De posse desta chave, torna-se possível realizar uma leitura mais substanciosa, capaz de ultrapassar a mera compreensão e a metalinguagem parafrástica do texto e atingir o ponto em que recursos linguísticos de toda ordem (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e estilísticos) se conjugam para a construção de imagens capazes de veicular os sentidos do texto, colocando-o em diálogo com a tessitura sociocultural.

Retomando, portanto, a pergunta sobre o que seria necessário para um professor trabalhar o texto de modo mais adequado em sala de aula, defendemos, sem dúvida, que, além dos elementos tomados como inerentes ao perfil de um bom professor de língua e literatura, é necessário ter conhecimento sobre processos semânticos e, igualmente, ter a percepção de como os processos semióticos internos ao texto dialogam com os constructos socioculturais em circulação ou persistentes no substrato cultural.

Para não ficarmos num discurso de tom generalizante, é interessante nomear alguns dos recursos que mais facilmente se revelam aos olhos dos alunos e abrem possibilidades de análise do texto. Outras relações semânticas podem ser encontradas em Azeredo (2008), no capítulo 19, em que tivemos parceria; neste artigo citamos apenas os recursos mais comumente observados pelos leitores. São eles:

a) relações de sinonímia dentro do próprio texto – através da sinonímia, faz-se uma reiteração semântica que reforça a iconicidade. Interessam, aqui, não apenas os sinônimos típicos, mas expressões quase-sinônimas e os substitutos (cf. AZEREDO, 2008, cap. 19);

b) relações de antonímia dentro do próprio texto – a significação opositiva estabelece frequentemente relações antitéticas que se revelam produtivas para a estrutura e para o conteúdo do texto, sobretudo quando há repetição nas ocorrências. Tem-se, aí, um ponto da camada linguística a partir do qual a análise pode fazer um salto para a tessitura literária, desde que haja interesse nisso;

c) potencial polissêmico – sabemos que a polissemia é um recurso rico em expressividade e que participa da essência do texto literário, além de ser muito explorada em textos publicitários, por exemplo. Desvelar a polissemia é adentrar de fato o grande jogo de significação de que um texto se faz. Mesmo os textos de compromisso mais referencial, como as notícias, podem ser avaliados em seu potencial polissêmico (e este, por sua vez, ser analisado como um desvio do discurso de base denotativa ou uma irreverência sugestiva do enunciador, compondo uma opção estilística);

d) exploração da camada fônica – sabemos que mesmo os textos escritos para serem lidos em silêncio acionam uma espécie de “voz interna”, que, de dentro da mente, “diz” o texto. É por isso que subjaz o efeito fônico, ainda que em versos grafados – esse recurso impressiona a mente, sugestionando-a, produzindo ambiências para o texto;

e) uso de hiperônimos como forma de ampliar o espectro de uma significação; o uso correlato de hipônimos é igualmente expressivo. Ambos os processos são de fácil percepção pelo estudante minimamente preparado quanto aos conteúdos da Semântica;

f) reconhecimento de ambiguidades – sejam de base exclusivamente semântica, sejam de base sintático-semânticas, as ambiguidades atribuem ao texto uma profundidade muito interessante, quando usadas intencionalmente. Ao leitor cabe distinguir a ambiguidade que representa um intercurso indesejado e prejudicial ao entendimento do texto daquela que é intencionalmente perseguida e executada pelo enunciador, em busca de um efeito holográfico para a significação.

É indispensável reconhecer que o autor de um texto, qualquer que seja o seu gênero, opera escolhas a partir do elenco de possibilidades oferecido pela língua para a expressão do falante e que tais escolhas são reveladoras de sua intencionalidade, bem como de seu entorno sociocultural. Henriques lista as premissas para que ocorram escolhas estilísticas conscientes:

> (a) a língua não é um produto acabado e pronto para servir, pois cabe ao usuário avaliar as necessidades e intenções interlocutivas para, em cada prática de linguagem, construí-la (a língua) e reconstruí-la – ou desconstruí-la;
> (b) os usuários (sujeitos da interação) se apropriam de sua condição de usuários a partir de suas experiências como membros de um processo interlocutivo o qual age em sua consciência e seu conhecimento de mundo, e consequentemente em sua linguagem;
> (c) o contexto social e histórico exerce influência no processo interlocutivo, o que exige por parte dos sujeitos a necessária avaliação de eventuais controles, limites e ideologias envolvidas nas práticas interlocutivas. (HENRIQUES, 2011, p. 27)

Para identificar e analisar tais escolhas expressivas – em outros termos, as opções estilísticas do autor –, o leitor avisado deve dispor de semelhante lastro linguístico, de conhecimento gramatical, devendo ser capaz de reconhecer categorias e combinações sintagmáticas, além de distinguir construções sintáticas típicas de outras nem tanto, sempre avaliando como isso participa da significação e como isso expressa o contexto. Afinal, a apreensão plena do potencial semântico de uma palavra, expressão ou frase aciona e requer conhecimento linguístico, reconhecimento de categorias e estruturas e conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro, a partir da experiência realizada com leitura de base semântica, que os alunos puderam mais facilmente identificar as escolhas feitas pelo autor do texto e sua repercussão na camada do significado, após terem recebido instruções sobre caminhos possíveis para abordar o texto. Ficou evidenciado, igualmente, que a iconicidade foi mais

facilmente apreendida depois que o trabalho de leitura interpretativa foi direcionado para a camada lexical, na qual os alunos identificaram reiterações e campos semânticos e, a partir desses, puderam reconhecer as imagens evocadas pelas palavras e expressões usadas.

Está claro que a camada sígnica reclama não apenas uma abordagem holística, (interessante, em um primeiro momento de contato com o texto), mas um olhar detido e informado para a construção do texto, para a gramática de sua significação. Está clara, também, a importância de se cultivar, no curso de Letras, o aprofundamento não apenas da leitura, em seus múltiplos níveis, mas do conhecimento linguístico – o leitor-guia deve ter uma espécie de background linguístico-gramatical para vir a surpreender os recursos que o autor manipula e com os quais produz toda uma rede de significações e descortina processos semióticos.

Uma vez descoberto o caminho das semioses, o leitor se despede de uma miopia circunstante e passa a enxergar a riqueza da construção textual – e vê, no manejo que o autor tenha da língua, a mestria de construir um texto potencialmente rico, mesmo para o leitor em geral.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino do Português*: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso*: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SIMÕES, Darcilia M. P. *Teoria da Iconicidade Verbal*: aplicações. Disponível em <http://www.darciliasimoes.pro.br/>. Acesso em dezembro/2012.

_____. *Iconicidade Verbal*. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

CANTATA PERDIDA, IDENTIDADES RECONFIGURADAS

Luciano Passos Moraes (CP II / UFF)

Luiz Antonio de Assis Brasil[1] é nome de destaque na literatura do Rio Grande do Sul, conhecido por meio de extensa e premiada obra literária, publicada no Brasil e também no exterior. Um olhar panorâmico em sua produção romanesca já permite verificar seu interesse em ficcionalizar episódios marcantes da história gaúcha, nos quais sujeitos de comprovada existência histórica dividem espaço com personagens ficcionais. Dentre eles, frequentemente ganham voz figuras migrantes, que trazem ao texto sua bagagem cultural e seus decorrentes conflitos identitários.

Em seu livro de estreia, *Um quarto de légua em quadro* (1976), já há prenúncios daquele que seria motivo frequente na obra de Assis Brasil: o contato entre diferentes culturas e as questões identitárias dele decorrentes. Nessa obra já é explorado o tema retomado na série lançada no início do século XXI: o fenômeno transcultural[2] observado em diversas instâncias – desde o deslocamento espacial das personagens até as migrações no

[1] Luiz Antonio de Assis Brasil e Silva nasceu em 1945, em Porto Alegre, onde reside atualmente. É formado em Direito, doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutor em Literatura Açoriana pela Universidade de Açores. Concilia a carreira de escritor com a de professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, onde também é ministrante e coordenador, desde 1985, de uma Oficina de Criação Literária da qual participaram autores que recebem atenção da crítica contemporânea, dentre os quais Letícia Wierzchowski, autora do romance *A casa das sete mulheres* (2002). Além disso, desde 2011 desempenha a função de Secretário da Cultura do Estado do RS.

[2] É pertinente aludir aqui ao conceito de transculturação, termo cunhado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz em 1940 em seu *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Ortiz contesta o conceito de aculturação, considerado por ele inadequado para designar a passagem intercultural por pressupor a falta ou negação de uma cultura. Ele postula que o processo de transculturação se dá de acordo com duas fases: a da desculturação parcial, que constitui a perda ou desarraigamento de elementos de uma cultura; e a da neoculturação, que aponta para a assimilação de elementos de duas culturas no sentido de criar outra. Destaca-se o caráter dialético da proposta terminológica de Ortiz, já que em ambos os grupos culturais em contato ocorre o abandono, perda ou desarraigamento de elementos próprios; também em ambos, realiza-se um processo de mútua adaptação, de sincretismo dos elementos conservados, rumo a uma realidade cultural nova. O conceito foi repensado cerca de quarenta anos mais tarde pelo crítico uruguaio Ángel Rama com vistas a analisar a narrativa latino-americana. Rama considera que a transculturação narrativa ocorre em três planos: o linguístico, por meio da inclusão de formas híbridas na linguagem; o estrutural, em que a forma da narrativa apresenta elementos transculturadores; e o cosmovisional, que constitui o conjunto de valores que permeiam uma obra e que levam a repensar as relações entre culturas no curso da história. A leitura de *Música perdida* e de outras obras de Assis Brasil orientada por tal perspectiva teórica revela-se fértil porque fazem parte de um impulso à reescrita da história via ficção, à luz do pensamento contemporâneo. Luiz Antonio de Assis Brasil é autor engajado nessa tendência, por narrar na série *Visitantes ao Sul* a saga de viajantes que se deslocam rumo ao sul do Brasil e têm em sua trajetória experiências transculturadoras. A abertura dos horizontes das relações entre passado e presente é verificada nos romances, que propõem um diálogo transcultural para recuperar e atualizar questões identitárias que continuam a se fazer presentes na atualidade.

plano imaginário – e suas implicações identitárias. A preocupação de Assis Brasil em ficcionalizar o passado a partir do olhar contemporâneo culmina no direcionamento das atenções ao indivíduo, de modo que o fato histórico em si não existe senão a partir de sua presença e participação. Na série *Visitantes ao Sul*, composta pelos romances *O pintor de retratos*, *A margem imóvel do rio*, *Música perdida* e *Figura na sombra*, o imigrante, frequentemente à margem do discurso histórico tradicional, recebe o foco principal: passa de uma posição periférica à de protagonista e, nesta passagem, traz à tona conflitos identitários e culturais.

Música perdida tem em sua organização estrutural uma divisão em cinco partes, cada uma introduzida por textos que situam o leitor na história de vida de Joaquim José de Mendanha. Nesses momentos que pontuam criteriosamente a narrativa é construído um memorial dos últimos momentos da vida do Maestro, que precisa encerrar sua obra antes que a morte iminente o impeça. O tempo delimitado neste memorial (entre 28 e 29 de agosto de 1885) antecede o fim da vida do músico: sua morte ocorre no último capítulo da obra e fecha o ciclo da narrativa. Esta articulação formal condiz com o conteúdo temático, em relação intrínseca entre significado e significante. No interior dos capítulos o narrador trata da biografia de Mendanha, contando seus momentos mais importantes. Dos cinco capítulos, quatro são encerrados com uma reflexão teórica no presente: trata-se de interlúdios relacionados à arte da música. Estas reflexões, além de complementarem os momentos recém-narrados, contribuem para a constituição da personagem: elas expressam sua relação com a arte que desempenha e associam de forma contundente o tema abordado nos interlúdios ao momento que vive o protagonista.

Permito-me mencionar aspectos estruturais do romance, pois *Música perdida* tem construção complexa, segmentada em diferentes instâncias narrativas que, ao final, se encontram e se complementam. Tais informações são relevantes por acompanharem a temática abordada: se a estrutura é fragmentada e intercalada, assim também o é a trajetória de Mendanha, desde a infância no interior de Minas Gerais até sua morte no Rio Grande do Sul. No interior da narrativa, acompanhamos uma espécie de sub-romance de formação, no qual são apresentados momentos decisivos da construção do herói.

No início da primeira parte, o Maestro Mendanha recebe um pacote dirige-se ao adro da Catedral, onde se recolhe para compor. Aqui se efetua o primeiro contato com a

ambientação espacial em que se desenrolará o final da intriga. A atmosfera do pampa é apresentada, com o frio característico e familiar aos leitores de Assis Brasil.

Na segunda parte, os episódios dão continuidade à mesma estratégia empregada pelo autor na abertura de cada segmento: Mendanha fala em três mortes que o marcaram, e explica que o pacote recebido mudaria sua biografia, pois considera que a grande obra de cada homem tem o poder de redenção, uma vez que a morte pode transcender qualquer juízo de valor a seu respeito. A morte de um artista seria, portanto, uma forma de sublimar sua obra, desde que terminada.

Na terceira parte da narrativa, o suspense com relação à conclusão da partitura tem continuidade. O espaço passa a ser o interior da casa do Maestro, que entrega à esposa Pilar a pasta com as músicas e se recolhe em sofrimento.

Na quarta parte, ela dá início à cópia das partituras e atravessa a noite, devido ao pouco tempo que tem. A quinta e última parte dá continuidade à anterior, e o andamento dos eventos narrados aproxima o "presente" anunciado na primeira parte ao momento atual. Aqui não é apresentado nenhum capítulo formalmente constituído; é feita a narração dos últimos instantes da vida do maestro, que ouve "um acorde que soa por três vezes. É o fim da dissonância. É a harmonia" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 213). Pilar encontra-o morto pela manhã, mas continua sua missão: unir as partituras e entregá-las ao Vice-Mestre de Música. Volta para casa e prepara o funeral. O Vice-Mestre reúne então os músicos da orquestra e apresenta-lhes a cantata "Olhai, cidadãos do mundo". Há, junto às partituras, um pedido do Maestro ao bispo para que permita a execução da cantata em seu funeral. Concedida a permissão, os instrumentistas põem-se a ensaiar. No momento da execução do *Finale*, os músicos encontram uma pequena anotação: "Se um hino foi minha vazia glória neste mundo, hoje meus ouvidos escutaram o que sempre lhes esteve reservado. Com esta música me apresento perante Deus. Ele perdoará minha soberba. Ele sabe que agora sou, e para sempre, um artista" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 220, com grifo no original). Encerra-se o romance com o "Finale" grandioso que Mendanha sempre sonhara para sua cantata. Pilar não acompanha o cortejo, fica em casa a chorar a dor pela perda do marido.

Herdeiro de uma tradição familiar ligada à música, Quincazé (apelido de Mendanha na infância) possui desde menino "o raríssimo ouvido absoluto" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 17). Ainda jovem é enviado a Vila Rica – atual cidade mineira de Ouro Preto – para estudar

composição com o organista da igreja de São Francisco. Neste processo de formação profissional e, sobretudo, identitária, que envolve perdas parciais e assimilações culturais, Quincazé inicia novas e marcantes experiências. O fato de conhecer diferentes pessoas e experimentar outras formas de cultura é crucial na constituição da personagem, que se dá por meio da constante negociação e da assunção de transidentidades que vão sendo (re)compostas ao longo de sua trajetória. A viagem é representativa dessa abertura ao novo, como bem aponta Zilá Bernd em *A dupla face da viagem*: a reencarnação dos mitos de Ulisses e Jasão na literatura das Américas, uma vez que o deslocamento espacial

> instaura, na vida do personagem-viajante, uma pausa, um parêntese, afastando-o do universo conhecido para colocá-lo em contato com a diversidade, experiência das mais agudas determinando mudanças profundas, pois o contato com a cultura do outro obriga o viajante a tornar-se outro sem deixar de ser ele mesmo, oportunizando a descida ao interior de si próprio (BERND, 2004, p. 107).

No novo contexto adotado por Quincazé a experiência de estudar música não é das mais motivadoras, e a conscientização com relação ao que deseja para sua vida fica evidenciada pelo narrador. Ainda nesse período, ao ver uma banda militar, Quincazé lamenta o fato de não ter muito dinheiro, e pensa: “Eu, eu nunca vou ser músico militar, [...] isso é coisa de gente sem arte” (ASSIS BRASIL, 2006, p. 28). É em Vila Rica que conhece o rico e ilustre intelectual Bento Arruda Bulcão.

Quincazé possui a habilidade singular de executar variações musicais; as transformações que impõe às melodias originais têm a ver com as mudanças em sua própria identidade, quando experimenta o contato com diferentes culturas. A exemplo das frases musicais – que passam a adquirir novos tons na medida em que libera sua criatividade no instrumento –, o próprio Quincazé encontra-se em trânsito, em constante transformação. Sua relação com a arte musical, em especial no momento de transição da infância à fase adulta, revela-se no exercício das variações musicais a partir de uma canção infantil, na qual imprime o rigor e a complexidade da iminente vida adulta:

> Era uma cantiga infantil, com vinte e duas notas. O balbucio de uma criança. Era belo. Disse: “Agora a primeira variação”. Acionando o segundo teclado com a mão esquerda, a mesma frase voltou, ainda delicada, fazendo um contraste com a anterior; era a mesma frase sim, mas era outra, adensada e colorida, que conversava com a primeira. Disse: “Segunda variação”. A frase tornou-se ríspida, com o contraponto em filigranas de perguntas e respostas entre os dois teclados. “Terceira variação.” A melodia ganhava uma

> complexidade sonhadora, diluindo-se em arpejos e evocando bosques e caçadas. “Quarta.” Ninguém mais reconheceria a canção do tema: um compasso incomum transformara-o numa escala que ondulava como panos ao vento. A frase iniciada pela mão esquerda era completada pela mão direita (ASSIS BRASIL, 2006, p. 33).

Narrada com maestria, a passagem acima remete ao universo de transformações e suas implicações na trajetória do herói. Se, neste momento, ainda é jovem e talentoso estudante de música, futuramente experimentará outras “variações” que, para além do âmbito identitário, afetarão sua relação com a própria música. As variações musicais são estimuladas por Bulcão, que assume papel fundamental na vida de Quincazé, tanto no aprimoramento de seu talento musical quanto na formação de sua personalidade. O tutor dirá, em um de seus encontros, que somente “homens livres, só cidadãos conseguem improvisar variações” (ASSIS BRASIL, 2006, p. 35).

Em pouco tempo, o jovem músico não consegue mais continuar a ter aulas com o organista da igreja, e se instala definitivamente na casa de Bulcão. Seu antigo professor, severo religioso muito diferente de Bulcão, não permitia a Quincazé nenhum tipo de liberdade musical. Em uma das aulas, o jovem encontra-se fascinado por uma composição de José Maurício Nunes Garcia, cujo talento muito admirava, e é surpreendido pelo organista: “Isso, divirta-se com José Maurício. Apesar de negro como você, ele tem ciência” (ASSIS BRASIL, 2006, p. 37). A forma pela qual o organista refere-se a ele e a José Maurício é a primeira referência clara a uma hierarquia baseada na diferença racial, e tem importância singular nos confrontos culturais e nos valores que se inscrevem no romance.

Nesse momento, Quincazé assume a figura do Outro em relação ao grupo de referência representado pelo organista-professor. Para Janet Paterson, “o grupo de referência é aquele que estabelecerá os códigos sociais e decidirá quais serão seus parâmetros; é ele que valorizará certos atributos herdados ou adquiridos” (PATERSON, 2004, p. 24). Se o Outro não existe senão perante o grupo de referência que determina os valores dominantes, o organista da igreja é o representante dessa norma social que serve de parâmetro de alteridade, legitima os valores de uma elite branca que considera raro o fato de um mestiço ser um músico talentoso.

Embora seu talento seja valorizado por Bulcão, que o convida a reger a orquestra que tocava em sua casa, Quincazé experimenta, ao ver a partitura de seu próprio minueto, uma

sensação de estranhamento. O não reconhecimento de si na obra que produzira marca um momento de transformação: “Daí por diante, ele regia. Como soava diferente o seu pobre minueto. Era como escrito por outro” (ASSIS BRASIL, 2006, p. 39). Esse mesmo estranhamento fora vivido por Sandro Lanari, protagonista de *O pintor de retratos* (2002), ao ver sua imagem retratada por Nadar; e pelo Historiador de *A margem imóvel do rio* (2004), ao não se reconhecer em uma fotografia encontrada em uma estância. Da mesma forma, Quincazé não reconhece sua composição quando executada por uma orquestra. Ele é sua obra, e ao questioná-la ou não reconhecê-la, põe em jogo as certezas quanto a sua identidade.

As novas manifestações culturais apresentadas ao protagonista por Bulcão são assimiladas até no nível da fala: “Quincazé passou a falar como um poeta doutor, hábito que manteve até o fim. Mesmo as últimas palavras de sua vida foram impecáveis” (ASSIS BRASIL, 2006, p. 45). Essas transformações evidenciam importante fase no processo de transculturação empreendido: Quincazé assume a cultura do Outro – neste momento, representado por Bulcão –, ao adotar falares mais condizentes com a nova fase vivida.

Ao cabo de dois anos, Bulcão decide enviar seu pupilo ao Rio de Janeiro para que estude composição com o Padre-Mestre José Maurício Nunes Garcia, compositor brasileiro de música erudita que viveu a transição entre o Brasil Colônia e o Brasil Império. A separação é triste, mas o jovem passa a se sentir mais livre. As questões étnicas são importantes na construção identitária de Joaquim José: neto de escravos, leva na pele e no cabelo os traços da mestiçagem. O encontro com José Maurício, também mestiço, é representativo do início de uma nova fase na trajetória do herói. Se anteriormente tivera contato com um religioso que o diminuía com base em suas origens negras, articula-se agora uma mudança de perspectiva. Joaquim José estava agora na presença do próprio mestre que admirava, em pleno Rio de Janeiro – espaço que reúne múltiplas etnias e que tem, também, o poder de estimular o imaginário quanto ao exotismo e à multiplicidade cultural de seus habitantes.

Em *Música perdida* verifica-se a revitalização do conceito de mestiçagem, uma chamada para que se pense a rejeição ao híbrido enquanto ser incompleto, inconcluso – ideia que pode ser observada ainda nos dias de hoje –, discriminação sofrida por Joaquim José. Entretanto, a desvalorização social de seu talento com base em aspectos étnicos é superada pela música que produz; ele utiliza sua arte para transcender as barreiras impostas

por uma elite branca e eurocêntrica. O contato com o Padre-Mestre é marcante não só da oportunidade de crescimento de Joaquim José em sua arte. Mais do que isso, representa uma mudança de perspectiva no sentido de estabelecer um novo "grupo de referência", nos termos de Janet Paterson. A movimentação de que são passíveis as questões de alteridade é pensada por Paterson: "o Outro não é um conceito constante, inalterável ou variável, mas uma construção ideológica, social e discursiva com profundas modificações segundo o contexto" (PATERSON, 2004, p. 22), o que se verifica na volta de Quincazé a sua cidade natal, quando se confundem percurso e identidade.

Conceito estritamente relacionado às práticas culturais em contato, a mestiçagem ultrapassa os critérios biológicos, para que seu entendimento e rearticulação orientem de outra forma as trocas culturais, relacionando-se a outros conceitos, como o de hibridação cultural. Estas noções estão intimamente ligadas à heterogeneidade e à transculturação, que se situam igualmente no campo da alteridade. Em *Música perdida*, o período da diegese é o século XIX, que antecede o início do pensamento da mestiçagem para a formulação de conceitos que tratam da identidade. Com isso, fica clara a tendência do autor a construir uma cosmovisão em que levanta questões ainda polêmicas nos dias que correm, silenciadas pelo discurso historiográfico tradicional.

A revisão de questões culturais do século XIX configura a transculturação narrativa nos termos teóricos propostos por Ángel Rama e que encontra maior espaço no nível da cosmovisão, aquele em que se estabelecem os valores e se determinam os princípios transculturadores na literatura. O interesse de Luiz Antonio de Assis Brasil em recuperar temas do passado e repensá-los na atualidade, notadamente com relação à questão da migração e do espaço dos mestiços na cultura nacional, é uma forma de rever mitos, de reescrever a história por meio da ficção. Suas narrativas são transculturais na medida em que elevam figuras anteriormente marginais, geográfica e culturalmente falando, ao *status* de protagonistas, para desestabilizar a noção de unicidade da verdade histórica e substituí-la pela multiplicidade de verdades – característica do pensamento histórico contemporâneo.

A influência do Padre-Mestre proporciona a Joaquim José o contato com o poema "Olhai, cidadãos do mundo", do Doutor Silva Alvarenga, obra que marcará sua vida. O título faz Joaquim José se lembrar de Bulcão, que dizia que "só os cidadãos são livres". É quando começa sua obsessão pelo que seria a composição de sua vida: passa a trabalhar

intensamente em uma cantata a partir do poema. De forma similar ao caráter épico da obra *A criação*, de Haydn, sua cantata trata da formação do Brasil, de toda a grandiosidade de seus povos e do futuro promissor que teria enquanto nação.

Concluída a composição, Joaquim José executa a um grupo de franceses sua cantata "Olhai, cidadãos do mundo", após o que um deles pede para enviar a peça a Rossini, na França. O compositor concorda, com a ilusão de que posteriormente seria capaz de se lembrar das partituras e reescrevê-las. O processo de recomposição da obra denuncia a transformação engendrada no âmbito identitário. Ao entrar em crise entre diferentes "eus", Joaquim José entra em uma zona desconfortável, instável e insegura, por não conseguir reescrever a cantata de sua vida: daí o título do romance. Toma então a decisão de fugir rumo ao Rio Grande do Sul e ingressa no exército como Sargento-Mestre da banda militar, em plena Revolução Farroupilha.

A partida para o novo lugar é significativa da necessidade de movimento; o deslocamento aponta não só para a fuga de si, mas para o anseio da descoberta de novas identidades. Com relação ao deslocamento do sujeito, Maria Bernadette Porto considera que

> o imigrante, em processo de integração (movimento contínuo, conhecido, aliás, por todos nós em nossas histórias particulares em que, a cada momento, podemos exercitar o transbordamento de fronteiras em relação ao outro que, por sua vez, se desloca ou não em nossa direção), atualiza a passagem por excelência. Trata-se de ler a identidade como passagem e construção permanentes entre origem e devir, e de considerar a vivência da passagem à luz do desejo. Permitindo-nos passar de uma falta a outra, transformando a carência original em um entre-dois a ser atravessado, o desejo é, antes de tudo, deslocamento, possibilidade de vivenciar de novo as novidades da origem. (PORTO, 2000, p. 55).

Após a mudança para o Sul do Brasil, o narrador refere-se ao protagonista como Sargento-Mestre Mendanha, marca de mais uma transformação identitária. A passagem voluntária a um novo espaço em plena guerra é a concretização na trajetória da personagem de uma migração imaginária já empreendida e antecipada em sua personalidade. A chegada ao Sul é estratégia para exorcizar os fantasmas do passado, repensar sua vida e buscar a reconciliação com seu ofício.

O novo espaço "era uma região inóspita e solene. As solidões do pampa deixavam melancólicos os soldados legalistas. Não imaginavam que no mundo houvesse um lugar

tão remoto, de tanto frio, tão deserto e tão plano" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 155). A atmosfera do pampa apresenta-se ao maestro como contexto de extrema frieza, refletida tanto no clima quanto no comportamento daqueles que ali se encontram. Essa frieza permeia as relações no contexto da guerra, com a crueldade dos aprisionamentos e da execução dos capturados. Ao longo do tempo, redefine-se a identidade do Sargento-Mestre, que, mesmo deslocado, passa a se habituar ao lugar: "Quanto mais olhava para o Sul, mais perdido se achava. Aqui sim, era o mais distante de tudo, o lugar que ele desejou para si" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 165).

De forma inesperada, a banda comandada pelo maestro é aprisionada pelos rebeldes e recebe a missão de criar um hino para a nova República. O Sargento-Mestre compreende sua arte de outro modo, sua obra torna-se meio de sobrevivência: "Terminou o hino, concluiu: salvava a própria vida e as vidas dos seus músicos" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 162). A composição da música para os rebeldes configura uma transgressão dos valores históricos tradicionais, pois um hino simboliza pertencimento a uma pátria ou instituição. A falta de identificação entre o Sargento-Mestre e a nova República que se tentava criar por meio da guerra denuncia a falta de pertencimento: para o maestro, o hino não era senão uma composição pobre feita unicamente para sua sobrevivência. Entretanto, ironicamente, o hino criado por ele entraria definitivamente na história do Rio Grande do Sul: é fato histórico que, através da Lei 5.213, de 5 de janeiro de 1966, sua criação passa a ser oficialmente o hino do estado. Até os dias de hoje é entoado em situações solenes e representa o orgulho dos gaúchos com relação a sua terra e sua cultura.

O Sul configura assim o entrelugar das diversas identidades da personagem Mendanha, que não se sente parte do universo bélico que experimenta, mas registra sua passagem com a composição de um hino. Embora na juventude considerasse ridícula a posição de músico militar, acaba por desempenhar esse papel na maturidade e criar a obra que registraria seu nome na história. Além disso, tem contato com ambos os lados do conflito sem assumir nenhum deles; compõe o hino dos rebeldes, mas tanto sua entrada quanto sua saída da guerra acontecem pelo lado da tropa legalista. Ao se desligar do exército, Joaquim José assume o posto de Mestre de Música da Matriz, forma uma orquestra e volta a instrumentar partituras: "eis o ex-Sargento-Mestre Mendanha, civil, transformado para sempre em Maestro Mendanha, tocando nas cerimônias da Matriz, dando aulas,

criando orquestras de variedades" (ASSIS BRASIL, 2006, p. 170). O estabelecimento na Capital vem pelo reconhecimento de seu talento para compor hinos, o que o distancia cada vez mais daquilo que considera arte.

Personagem ignorada pela historiografia tradicional, Mendanha é visto na narrativa como pioneiro na técnica musical, o que evidencia seu talento e o eleva à mesma posição de artistas historicamente reconhecidos[3]. Ao direcionar as atenções a uma personagem ausente no discurso histórico oficial, Assis Brasil reforça o interesse em revigorá-la e, mais do que isso, confrontá-la com outras figuras ilustres cujas biografias podem ser facilmente consultadas.

Ao final da narrativa, as partituras da cantata finalmente chegam a Porto Alegre, no mesmo dia referido na abertura do romance. Já velho e cansado de esperar por sua música perdida, o compositor reencontra sua obra-prima e recupera a esperança de reconciliação com seu passado. Ao pensar que a redenção de um artista reside na obra de sua vida, reconhecida somente após sua passagem, vemos que a criação da cantata, perdida e depois reencontrada em fragmentos, tem fortes implicações no destino do maestro. Ser deslocado, Mendanha tem as transformações identitárias representadas pelo deslocamento de sua própria obra. A respeito do sujeito migrante, deslocado, hibridizado ao longo da trajetória, vale trazer a reflexão de Pierre Ouellet a respeito das relações entre deslocamento e identidade:

> O deslocado não está nunca em seu lugar. Aquele que ele deixou existe apenas em sua memória dolorosa, condenada ao luto e ao desprendimento, formas salutares da amnésia que acompanham sua transumância na história, sua passagem de um espaço-tempo a outro, e aquele que o acolhe existe apenas em um sonho ou em uma imaginação mais ou menos quimérica, destinada às desilusões e arrependimentos, formas salvadoras da esperança que contrabalançam o engodo de um futuro por assim dizer melhor contrariado pelas decepções e mal-entendidos de todas as espécies. (OUELLET, 2012, p. 3-4).

[3] A título de exemplo, vale lembrar que o compromisso de Assis Brasil em criar na ficção espaço para a revalorização de sujeitos silenciados pelo discurso histórico oficial verifica-se em outras obras. No romance *Cães da província* (1987), o protagonista é o dramaturgo Joaquim de Campos Leão, mais conhecido por Qorpo Santo, acusado de louco na época em que viveu. O autor reescreve o episódio da interdição sofrida pela personagem para elevá-la à posição de protagonista, o que valoriza sua importância e pioneirismo na dramaturgia gaúcha. A biografia de Qorpo Santo é reinterpretada de forma singular, onde fatos históricos dividem espaço com o universo imaginário e poético em que transita a personagem. Outro exemplo dessa perspectiva pode ser verificado no mais recente romance de Assis, *Figura na sombra* (2012), em que a biografia do botânico francês Aimé Bonpland, outro visitante ao Sul, é ficcionalizada.

A obra da vida de Mendanha simboliza, ao mesmo tempo, uma ligação com seu passado e a esperança de redenção futura; nela se encerra a lembrança das três figuras que marcaram sua trajetória e cujas mortes o perseguiram até a maturidade. A perda das partituras é a perda do registro da própria história do herói, que se vê obrigado a correr contra o tempo na tentativa de reescrevê-la, transformando-a tal como se moldara e reconfigurara sua identidade. A migração é observada não só na trajetória do maestro, mas também em sua obra que viaja e se perde por diferentes espaços, chegando ao Rio Grande do Sul ainda em tempo de ser completada. É a oportunidade de reconciliação de Mendanha com sua própria história: sua obra torna-se refúgio em que busca a perenização de seu talento e a superação das decepções que enfrentara ao longo da vida.

Música perdida adquire assim posição de destaque na literatura sul-rio-grandense contemporânea, pela enorme carga simbólica com que são construídos os episódios, tanto no que se refere à busca identitária de Mendanha quanto à própria arquitetura do texto. Ao abordar o tema da arte musical, o romancista gaúcho reconstrói de forma magistral a trajetória deste sujeito esquecido pela história.

REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. *Música perdida*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

BERND, Zilá. A dupla face da viagem: a reencarnação dos mitos de Ulisses e Jasão na literatura das Américas. In: PORTO, Maria Bernadette (Org.). *Identidades em trânsito*. Niterói: EdUFF/ABECAN, 2004. p. 97-110.

OUELLET, Pierre. *As palavras migratórias/As identidades migrantes*: a paixão do outro. Trad. Luciano Passos Moraes. Rio Grande: FURG, 2012.

PATERSON, Janet. *Figures de l'autre dans le roman québécois*. Montréal: Nota Bene, 2004.

PORTO, Maria Bernadette. Mutações e (i)migrações no espaço quebequense. In: _____ (Org.). *Fronteiras, passagens, paisagens na literatura canadense*. Niterói: EdUFF/ABECAN, 2000. p. 49-80.

PERCEPÇÃO ARTÍSTICA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO VOCAL: INSERÇÃO NA FRENTE PROCESSUAL DE SOBREVIVÊNCIA ECOLÓGICA

Lucila Tragtenberg (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

Em nossa tese de doutorado foram investigados processos de criação da Interpretação realizada pelo intérprete-cantor (no âmbito da música erudita ocidental) sob a ótica de *redes da criação e crítica de processo*s de base peirceana, na obra de Cecilia Salles (1990, 2006, 2010, 2011), e do conceito de *mestiçagem* (não no sentido biológico do termo, mas em seu âmbito cultural) enquanto qualidade relacional, em Amálio Pinheiro (2007) e Laplantine e Nouss (2002). Durante este período de estudo foi possível entrar em contato ainda, com uma questão que envolve a prática que vem ocorrendo do século XX ao nosso tempo, de abertura dos processos de criação artística para o público em geral, inclusive em propostas ao público de interatividade e criação, em eventos artísticos e exposições.

O trabalho processual da interpretação vocal, focalizado a partir do encontro do intérprete-cantor com a partitura musical, foi compreendido em sua dimensão de criação como transcriação, neologismo criado pelo poeta Haroldo de Campos no campo da tradução literária, que veio a ser transposto para o da interpretação musical. Esta prática trouxe consigo a dimensão da fragilidade estética, ligada à "imprevisibilidade, à surpresa, à improbabilidade da ordenação de signos" (BENSE apud CAMPOS, 2006, p. 32), como fator contributivo na constituição da significação no trabalho artístico, juntamente com a noção de que "...toda tradução é crítica, pois nasce da deficiência da sentença", de sua insuficiência para valer por si mesma. "Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não-linguagem." (FABRI apud CAMPOS, 2006, p. 32). O que se refere até o momento, é a impossibilidade de tradução de textos poéticos:

> Deste modo, "a informação estética não pode ser codificada senão pela forma em que foi transmitida pelo artista". (Bense fala aqui da impossibilidade de uma "codificação estética"; seria talvez mais exato dizer que a informação estética é igual a sua codificação original). (CAMPOS, 2006, p. 33).

Aspectos relativos à significação e processos de criação da interpretação vocal envolvem aqui, ainda, a compreensão dos mesmos a partir da crítica de processos, como um processo semiósico, ou seja, a ação do signo em um permanente *continuum* fundante dos processos criativos e é desse modo que serão abordados inicialmente, a seguir.

1. SIGNIFICAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

O aspecto da significação em processos de criação artística, na obra de Cecilia Salles, se encontra intrinsecamente ligado ao processo de semiose sígnica em C. S. Peirce. A criação como processo está inscrita na semiose, um *continuum* interpretativo, explícito na citação de Garewicz: "Nada é um signo por ele mesmo mas somente por conta de outro que o decifra como um signo." (GAREWICZ apud SALLES, 1990, p. 16). Movimento e inacabamento se mostram assim, aspectos intrínsecos dos processos de criação artística.

Movimento que se mostra, portanto, ação sígnica contínua como um processo com tendência, processo de causação final em termos peirceanos: "A mente tem seu modo universal de ação por causação final." (CP 1.269). Mas a causação final a que se refere Peirce não se restringe nem se esgota, em uma finalidade de apenas algo específico. Segundo o autor, "o processo de causação final é um processo de busca da verdade que consiste na compulsão decisiva da mente investigadora." (CP 2.333). Não há, entretanto para Peirce, como assinala Cecilia Salles (1990), apenas *um* critério de verdade, verdades finais ou absolutas.

Prosseguindo o raciocínio, "processo de causação final 'sugere um maquinário de eficiência para alcançar o objetivo, que precisa contribuir para o resultado final." (CP 1.269). Assim, semiose pressupõe realização física, os processos de criação artística aí também se encontram implicados, nas perspectivas de: *criação como transformação* – processo em rede que vai sendo tecida em conexões, cujos nós de interação ou vínculos dizem respeito às singularidades das transformações, ou seja, aos filtros de mediação do artista como memória, percepção, imaginação, junto aos procedimentos artísticos que trabalham com matérias-primas; *relação artista e matéria* – relação mútua, de reciprocidade, em que "artista e matéria vão se conhecendo, sendo reinventados e seus significados, consequentemente ampliados" (SALLES, 2010, p. 160).

Caracterizados de tal modo, sobre tais processos de criação é possível afirmar que "a criação pode ser discutida sob o ponto de vista teórico, como processos em rede: um

percurso contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores." (SALLES, 2010, p. 17).

Participam destes princípios direcionadores outras perspectivas como: a relação do artista com seu espaço e tempo – *redes culturais e tempo da criação* em que se insere o criador, tempos de espera da obra pelo artista e vice-versa, de dúvidas, continuidades, bloqueios; *projeto poético* – valores e crenças de natureza ética e estética do artista, formas de representar o mundo, gostos, que regem seu modo de ação, uma busca contínua e incompleta, pois o próprio *projeto* se altera ao longo do tempo.

Levando em conta esta configuração na criação processual da Interpretação vocal, contínua, com nós de interação instáveis, ausentes de hierarquia e que vão compondo a rede interpretativa do intérprete-cantor trazendo complexidade à mesma, se faz necessária uma aproximação a aspectos de singularidades no mesmo, a partir da abordagem à percepção artística em Cecilia Salles, percepção ecológica em James Gibson e teoria da percepção peirceana. Faremos referência a filtros de mediação do artista, como percepção, memória, sensação, imaginação, mas também em rede, consonante à metodologia de redes da criação: "discutir a criação com o auxílio de um corpo teórico de conceitos organicamente inter-relacionados" (SALLES, 2006, p. 16).

2. PERCEPÇÃO ARTÍSTICA

Quando falamos de percepção, estamos abordando, segundo Salles (1990) a questão da textura e da qualidade do mundo. A percepção nos relaciona com a qualidade dos fenômenos, primeiridade em termos de semiótica peirceana[1], "...através dela [percepção], ficamos conscientes de um mundo que se força sobre nós... A percepção condiciona todos os pensamentos e é a base para o controle racional da ação." (SALLES, 1990, p. 103).

Correlacionar percepção, pensamento e ação de modo extremamente claro, costuma ser uma das vantagens apontadas pelos comentadores da obra de Peirce, acerca da citação do autor (e por esse motivo aqui trazida ao diálogo), comentada por Cecilia Salles, já no contexto de processos de criação:

[1] Primeiridade, secundidade e terceiridade se constituem em categorias universais do pensamento propostas no âmbito da fenomenologia na 'arquitetura filosófica' (Santaella, 1983) do todo da obra peirceana. A primeiridade diz respeito à qualidade dos fenômenos que se apresentam à consciência; a secundidade dizia respeito primeiramente à relação, depois sendo substituída pela noção de conflito, reação; e a terceiridade se refere à representação no sentido da mediação (Santaella, 1983). Acerca das três categorias, ver também *Panorama de semiótica: de Platão à Peirce*, de Winfried Nöth (São Paulo: Annablume, 2003).

> "Os elementos de todo conceito entram para o pensamento lógico pelo portão da percepção e saem pelo portão da ação intencional; e quem não puder mostrar seu passaporte em ambas as portas deve ser preso como não-autorizado pela razão." (5.211)... *Isso fica extremamente claro no processo criador*. O portão da percepção do escritor parece estar totalmente aberto para receber o que lhe parece útil... e a obra se manifesta como a porta de saída do pensamento – a ação. (SALLES, 1990, p. 103, grifo nosso).

Deste modo, percepção, pensamento e ação são evidenciados de modo imbricado, livrando o conhecimento acerca de processos criativos, da lógica binária que não explicita interconexões entre percepção/sensação/emoções/sentimentos e pensamento/razão/ conceito/raciocínio, os colocando em lados, por vezes ainda, compreendidos como opostos.

Portanto, se o processo de conhecimento e significação tem sua porta de entrada na percepção, cabe iniciar uma aproximação a esta. A percepção do artista é assim compreendida na crítica de processos:

> Atividade criadora da mente humana, que é uma ação transformadora. O filtro perceptivo processa o mundo em nome da criação: em uma coleta sensível e seletiva, o artista recolhe aquilo que o atrai. Há renitências de seu olhar que refletem o modo de um determinado artista se apropriar do mundo. As percepções interagem com a experiência passada, portanto, não é divorciada da memória. As sensações têm um papel amplificador, permitindo que certas percepções fiquem na memória. (SALLES, 2010, p. 23).

Memória e sensações se mostram imbricadas na percepção artística, nesta perspectiva. As sensações foram relatadas pelos intérpretes-cantores entrevistados para nosso doutorado, de modo recorrente quanto ao modo de inter-relação destes com os elementos advindos da música na partitura e ainda, os integrantes de redes histórico-culturais ligadas ao compositor Villa-Lobos e à partitura da *Canção de Amor*. Tal recorrência se relaciona, ainda, com a *memória sensitiva* descrita por Jean Ives e Marc Tadié (1999), estudiosos da memória com aplicações à área da literatura, que, em *Le sens de la mémoire*, assinalam sua potência de presentidade e vitalidade.

Este tipo de memória se apresenta como interagente na atividade criadora, em conexões entre memória e sensação.

Tal como conceituada pelos autores, a *memória sensitiva* se constitui em um tipo de *Memória afetiva*. Ela traz uma sensação "que nos invade, da sensação experimentada uma

vez antes, *mesmo que a lembrança da imagem não chegue à consciência*."[2] (TADIÉ, 1999, p. 177, grifo nosso).

A memória *sensitiva* diz respeito assim, a uma vagueza qualitativa de sensação que vem a ser experienciada, mesmo sem estar atrelada a qualquer lembrança direta do momento em que foi anteriormente vivenciada. Apenas a pura sensação. Sensação de um momento já anterior, como que transpondo uma linha temporal, ela vem a ser vivida igualmente àquele instante. Sua *presentidade* é inequívoca para os autores. Não é uma sensação que, de algum modo, vem a ser revivida como outra, parece ser a própria, sentida em um tempo anterior retornando em seus circuitos psicofísicos.

Em outro momento, os autores correlacionam a potência da sensação à sua possibilidade de marca como memória, ou seja, a contundência da sensação contribui para a contundência de sua memória.

Estamos falando assim de 'marcas da subjetividade', expressão conceituada por Cecilia Salles:

> Ao nos depararmos com essas questões da percepção, estamos falando de filtros, mediações e modos de transformação que carregam marcas da sua subjetividade [do artista]. É a singularidade do seu olhar, associada à natureza de suas buscas, envolvidas em redes histórico-culturais. (SALLES, 2010, p. 24).

Se a percepção artística traz aspectos do sujeito e se volta para a percepção de algo que chama atenção do artista, seu processo interno se dá, entretanto, em aspectos inconscientes. A teoria da percepção peirceana inter-relaciona aspectos desta experiência através de elementos como o percepto, *percipuum* e julgamento perceptivo, que descreveremos de modo breve, em função do espaço exíguo de um artigo para comentar tema de tal porte. Uma análise profunda do mesmo pode ser acessada em recente livro de Lucia Santaella (2012) sobre o assunto, que inclui revisões acerca de trabalhos de comentadores da obra de Peirce.

O *percepto* é o que percebemos como "algo insistente, impositivo... exterior a nós, algo que se força sobre nós, um existente que se apresenta à apreensão de nossos sentidos." (SANTAELLA e VIEIRA, 2008, p. 59). O *percepto* é descrito como algo que *se*

[2] "... de la sensation ressentie autrefois avant, ou même sans, que le souvenir image ne parvienne à la conscience."

apresenta à consciência sem nada dizer, apenas *se apresenta* com sua riqueza de qualidades. Ele é mudo. E insistente, ele permanece. Dele conhecemos suas qualidades, mas tal percepção já estará, assim, sendo percebida como um *percipuum*:

> é o modo como o *percepto* chega aos nossos sentidos já tendo sido interpretado. É o que conhecemos – já nos pertence. Quando o *percipuum* surge, já está em nível de terceiridade ou nível de significação. Portanto, conhecer um *percepto* é conhecer sobre este *percepto* desde que todo conhecimento envolve terceiridade. (SALLES, 1990, p. 107).

O elemento envolvido na instância de terceiridade do percipuum é justamente o *julgamento perceptivo*, que se realiza através de esquemas mentais próprios ao percebedor, julgamentos acerca do *percepto*. No entanto, é preciso assinalar a natureza de 'objeto dinâmico' do *percepto*, *determinante em parte*, da percepção (SANTAELLA, 2012). Sendo exterior ao percebedor, em sua primeiridade, guarda uma proximidade com a realidade "– aquilo que o signo substitui. Nunca temos acesso direto à realidade – nunca temos acesso direto ao objeto dinâmico... O objeto dinâmico é algo diverso do signo *mas que o determina, pois insiste*." (SALLES, 1990, p. 21, grifo nosso).

Dialogando com esta dinâmica perceptiva, alguns aspectos da percepção ecológica de James Gibson (1979) ligados também à observação do sujeito (sua abertura aos fenômenos e sua presença no momento presente), inserem na discussão acerca de significação e processos artísticos, as noções de meio, *affordances*, observação atenta, sintonia, percepção direta, mutualidade, variantes e invariantes.

Gibson correlaciona a observação atenta do percebedor ao seu meio circundante, que denominou como 'estado de atenção', como uma condição de mutualidade, uma vez que o meio oferece ou *afford*, informações acerca de si, a percebedores que podem naquele estado, captá-las, recolhê-las (*pick up* é o termo em inglês) em um estado de percepção direta, uma sintonia que deve vir a ser estabelecida; tais informações dizem respeito também, em processos de criação, a recorrências (projeto poético, julgamento perceptivo), a filtros em rede implicados na percepção (memória e sensação).

Uma partitura possui variantes e invariantes constituintes de affordances que participam com sua textura qualitativa do processo de significação perceptiva, que atuará junto aos raciocínios indutivos e dedutivos nos processos de criação artística.

Assim, falar de invariantes e variantes é falar de permanência e mudança do ambiente e dos seres que se locomovem (animais e humanos) que dependem de seus sistemas perceptivos (sonoro, auditivo, olfativo etc.). O ambiente é constituído por 'ricas' (termo do autor) informações de estrutura e de dinâmicas invariantes/variantes: "Quase nada é permanente para sempre: nada é também imutável ou mutável. Então é melhor falar de *persistência* embaixo da *mudança*." (GIBSON, 1979). Deste modo, um mesmo evento possui invariantes e variantes e a permanência, assim como a variação, é relativa. Um exemplo simples de variante em invariante é dado pelo autor: em um rosto de criança que chora, invariante se mantém sua estrutura (ainda se percebe que é uma criança), mas o choro varia suas feições.

Significação para o intérprete-cantor passa, deveria passar, por lidar/criar também com invariantes e variantes, em níveis macro e micro. Nem sempre isto ocorre com o intérprete-cantor e se verificam por vezes, interpretações em que o parâmetro movimento parece não comparecer e a música se aproxima de um estado mais estático que dinâmico. Esta realidade inspirou nosso trabalho na busca por aspectos de dinamicidade quanto a *affordances*, invariantes e variantes nas entrevistas realizadas com intérpretes-cantores sobre suas interpretações da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, a fim de desvelar aspectos de seus processos de criação e buscar contribuir com uma sistematização acerca da Interpretação vocal em estado de movimento, dinamicidade.

Se a mutualidade na teoria da percepção ecológica é fundante, também o é nos processos de criação. A mutualidade do intérprete-cantor com os elementos variantes e invariantes da partitura pode também ser verificada em estado de reciprocidade, alteridade mestiça em que a qualidade relacional não pressupõe uma fusão, não há sínteses, os dois elementos continuam identificáveis, mas atuando em trocas contínuas, constantes (Pinheiro, 2007). Se verificam sempre música e intérpretes-cantores, mestiços, pois o público poderá perceber a *Canção de Amor* e o intérprete-cantor em sua singularidade interpretativa e, ao ouvir com outro intérprete-cantor, será possível novamente reconhecer a peça musical e este outro intérprete-cantor em singularidades diversas do anterior. Não se verificam reduções, tanto a peça quanto os intérpretes-cantores podem ser reconhecidos separadamente e em suas propriedades conjuntas.

A transcriação como interpretação, em que significados podem ser colhidos (*pick up*) na partitura em sua textura qualitativa, implica em considerar os *affordances* da peça, não quaisquer, mas os que envolvem invariantes e variantes, e *não como restrições de liberdade*.

Licio Bruno, baixo-barítono carioca e um dos intérpretes-cantores entrevistados, se referiu de modo claro a essa consideração que estabelece uma possibilidade dialógica, abertura através da qual uma relação horizontal de vaivém, *mestiçagem* pode vir a se configurar como condição contínua (ao se considerarem também as criações em momentos de *performance* e em repetidas *performances* de uma mesma peça) de transcriações entre intérprete-cantor e peça musical:

> Licio: A canção de Schubert tem muito espaço para isso [inserção emocional], mas existe uma estética que você tem que respeitar, mesma coisa em alguns autores franceses e essa estética é um elemento limitador, mas *não no sentido de restringir*, mas no sentido de normatizar e *de dar e de direcionar*, como um elemento, é *um dado interpretativo*. (grifos nossos).

O que comparece nesta citação, que interessa ao modo de configuração dos processos criativos da transcriação em interação com os elementos da partitura, se refere à possibilidade de consideração dessas *proposições de interação*, 'chamando' à *ação*, como notado na mutualidade exposta por Gibson, e, consequente, ao *modo de criação*.

Assim, o chamado à "descoberta" enfatizado por Gibson nas noções de *affordance* e 'observação atenta', se interconecta a um processo de reciprocidade, fora da esfera de hierarquia, de uma situação vertical. Mutualidade que Santaella (2012, p. 73) nomeou como "*reciprocidade* dinâmica entre animal e ambiente" frente ao que lhe é informado.

Invariantes e variantes relativas à percepção do andamento (velocidade) foram relatados de modo específico por Licio Bruno:

> Licio: É, o mais importante é, na verdade, a transição, porque é onde a gente sente que a música mudou. É onde a gente cria, realmente a dinâmica, do andamento. É aonde a gente pode perceber, claramente a mudança... É claro que toda a vez que a gente tem uma mudança de andamento, tem uma mudança de sentimento envolvida.

A soprano carioca Rosana Lamosa indicou variantes e invariantes quanto às alturas musicais do início da *Canção de Amor*. A *sensação* de aflição e o sentimento de angústia aparecem associados às alturas em progressão (invariantes e *affordances*), em marcha ascendente (sequência de uma mesma ideia musical em

alturas ascendentes subsequentes) e podemos ficar a par da significação vivenciada pela intérprete-cantora quanto ao trecho:

> Rosana – É ascendente, vão ficando mais aflitivos.... Mais altos e mais aflitivos. Eu acho que ele *coloca isso para mim*. É essa *sensação* que eu vejo nessa progressão. Eu tenho a necessidade de ir até o fim da frase: "*Suportar, a dor, cruel, com essa mágoa crescente*". Mas eu penso, quando vem essa coisa aflita [a marcha ascendente], de ir para a frente. De *terminar, de dizer o que eu quero dizer: lararararan essa mágoa crescente*. (grifo nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta os aspectos de percepção e significação trazidos ao diálogo até o momento, em que *percepto* e *affordances* que o meio oferece ao percebedor, mudos, acabam por participar em uma situação relacional de mutualidade, tal como nos processos criativos (entre matéria-prima partitura e artista), a qualidade relacional de reciprocidade aí presente nos levou a reflexões acerca de processos de criação do mundo e artístico e a atual conjuntura de crise econômica, cultural e política de nosso tempo.

Discutindo o contexto das soluções encontradas por sistemas abertos para suas crises, Jorge Vieira aponta a *busca pelo crescimento em complexidade* como tentativa para a permanência, e ao que parece, seria também o que ocorreria com os sistemas vivos, com os seres humanos. Ainda em relação à disponibilização sensitiva, a questão do afeto para o ser humano, o "criar afetivo" como nomeado por Jorge Vieira (2008, p. 59), segundo o autor pode ser vital para nossa *conectividade e sobrevivência*.

A abertura dos processos de criação artística ao público, 'disponibilização *sensitiva* e *criadora'* em grande escala comentada na introdução deste artigo, engendrou, de nossa parte uma hipótese adaptativa, a de que um movimento de sensibilização criativa estaria sendo disponibilizado à sociedade para que pudesse, de algum modo, desenvolver alternativas criativas através de diversos aspectos:

- • complexidade envolvendo a exposição e atuação junto a múltiplas possibilidades na construção processual e instável de um mundo (comum aos processos de criação artísticos), ou de um outro mundo mais complexo, sendo enfatizada, assim, a criação como recurso para surgimento de novas possibilidades para os problemas, crises, enfrentadas em nosso tempo (econômicas, sociais, ecológicas, afetivas, antropológicas);

- • uma qualidade de contato criativo em relações de reciprocidade com o ambiente em que vive, uma atitude de mutualidade que cria outro tipo de relação em vez da competitividade e extração de propriedades e recursos do mundo, que tendem ao esgotamento do mesmo. A favor disto fala o respeito às matérias-primas, que pode vir a desenvolver uma relação de respeito com o ambiente e de trânsito relacional permanente, na direção de produção de vida com valores subjacentes estéticos, para além de valores extrativistas competitivos.

Neste sentido, o *pick up* gibsoniano não estaria restrito em seu entendimento como extração dos *affordances* que o mundo oferece ao ser humano e sim, compreendido como um convite à mutualidade, de captação, permanente. Parece sim que, à senda sinalizada por Serge Gruzinski em O *pensamento mestiço*, talvez seja possível contribuir através de desvelamentos dos processos de criação artísticos, no contexto deste movimento amplo observado na sociedade, desejando que o futuro da espécie possa ser positivo:

> Será o caso de dizer que, nos campos que aqui nos interessam – o estudo e a compreensão das misturas –, a criação estética, concebida na forma de um pensamento figurativo ou poético, tem tanto a nos ensinar quanto as ciências sociais, frequentemente atoladas nos caminhos batidos do discurso e da teoria? (GRUZINSKI, 2001, p. 38).

Inicialmente renitentes à hipótese por nós desenvolvida, encontramos no livro *O Artífice*, de Richard Sennett, uma abordagem consonante ao explicitado:

> Tanto em matéria de recursos naturais quanto de mudanças climáticas, estamos enfrentando uma crise física em grande medida gerada pelo próprio homem. O mito de pandora tornou-se agora um símbolo secular da auto-destruição. Para enfrentar essa crise física somos obrigados a mudar tanto as coisas que fazemos quanto a maneira como as usamos. Teremos de aprender diferentes maneiras de construir prédios e promover o transporte e inventar rituais que nos acostumem a economizar. Teremos de nos transformar em bons artífices do meio-ambiente. (SENNETT, 2008, p. 2).

Não é à toa que o título do livro seja justamente *O Artífice*.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GIBSON, James J. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.

PEIRCE, Charles S. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. v. 7-8, Hatrshorne, Charles; Weiss, Paul; Burks, Arthur (Org.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958.

SALLES, Cecilia. Arquivos de criação: arte e curadoria. Vinhedo: Horizonte, 2010.

_____. *Redes da criação*: construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

_____. *Uma criação em processo: Ignácio de Loyola Brandão e "não verás país nenhum"*. 246 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SANTAELLA, Lucia. *Percepção*: fenomenologia, ecologia, semiótica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VIEIRA, Jorge A. *Teoria do conhecimento e arte*. Fortaleza: Expressão, 2008.

DECISÕES JUDICIAIS SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA JURÍDICA E DAS CULTURAS: A REPRODUÇÃO DO ARGUMENTO DA AUTORIDADE E O VAZIO DEMOCRÁTICO

Miriam Azevedo Hernandez Perez (UNESA)

INTRODUÇÃO

O trabalho inicia sua abordagem traçando uma breve análise sobre o que vem a ser o argumento de autoridade e algumas de suas utilizações, para, então, verificar a sua instrumentalização na seara jurídica.

Posteriormente, analisam-se a semiótica jurídica e a semiótica da cultura como instrumentos para um olhar crítico e revelador do discurso utilizado, mais especialmente, no que tange ao argumento de autoridade, se este é legitimador dos poderes simbólicos ou não, no exercício de uma democracia formal.

Finalmente, o trabalho apresenta suas conclusões, analisando-se a semiótica da cultura do Poder Judiciário, inserida, necessariamente, na cultura nacional, na qual se verifica a utilização centenária do argumento de autoridade, a fim de identificar quais seriam as suas contribuições.

1. O ARGUMENTO DE AUTORIDADE

O argumento de autoridade é definido por Perelman e Olbrechts-Tyteca como um modo de raciocínio retórico que "utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese" (1999, p. 348).

Cibelle Silva (2006, p. xxvi) observa que uma falha no uso da História da Ciência no Ensino é a utilização de argumentos de autoridade no sentido de impor a aceitação de conhecimentos científicos. Nesse sentido, invocam-se pretensas certezas científicas, tendo por base nome de renomado cientista, para que uma crença seja imposta, deixando de lado aspectos fundamentais da própria natureza da ciência.

A autora distingue, ainda, entre conhecimento científico e crença científica, definindo aquele como o conhecimento dos resultados científicos, a aceitação desse conhecimento como um exercício de um direito, mas conhecendo-o, de fato, quanto à justificação e à fundamentação e não mediante "invenções pseudo-históricas". O último refere-se à

aceitação baseada na autoridade do professor ou do "cientista", tratando-se de uma espécie moderna de superstição.

Na concepção de Pedro Demo (1981, p. 14), existem ao menos dois casos nos quais a utilização do argumento da autoridade seria justificável para o desenvolvimento do conhecimento científico: na hipótese em que a autoridade se encontra na "posição de perito", por conta da competência técnico-científica, e quando a autoridade goza de "prestígio", isto é, por conta da posição do indivíduo em determinado sistema social.

A definição de autoridade possui, claramente, um sentido relacional. De forma ampla, podemos dizer que afirmar que X exerce autoridade sobre Y implica a circunstância de que X acredite que C, ou que "X estabeleça que Y deve fazer H, é uma razão para que X creia que C ou, respectivamente, para que X faça H" (ATIENZA, 2012, p. 149-150).

Por outro lado, na hipótese das relações que se baseiam em crenças, fala-se de autoridade teórica; se se trata de ações ou decisões, temos a autoridade prática. Trata-se de noções distintas, mas, evidentemente, relacionadas entre si, como se dá, geralmente, com as razões teóricas e as práticas (ATIENZA, 2012, p. 149-150).

Sob outro ângulo, conferir autoridade teórica ou prática a alguém pressupõe a admissão de diversos graus: não se pode falar de autoridade sem que a crença ou a diretiva da autoridade faça as vezes de uma razão, ou seja, que possua destaque na crença ou no comportamento daquele que reconhece a autoridade de outro — e, unicamente, por conta dessa autoridade. No entanto, a razão pode possuir uma força variável, a se exemplificar: poderá ser fundamental para a configuração das crenças ou para guiar o comportamento de outro; ou, ainda, pode ser elemento de contribuição para tanto (ATIENZA, 2012, p. 149-150).

Há que se atentar para o fato de que essa noção de autoridade, como prática legítima, requer uma complexa justificação, usualmente, denominada de "paradoxo da autoridade", isto é, inserida na concepção de autoridade legítima. Adverte Atienza (2012, p. 151):

> parece haver uma contradição interna irresolúvel, visto que reconhecer a autoridade de outro significa, por um lado, reconhecer (como retoma a definição) que alguém posterga seu juízo ao de outro (ao da autoridade), mas, por outro lado, a noção de autonomia moral (de racionalidade prática) supõe que alguém deve atuar com base em seu próprio juízo em todas as questões morais (entendida esta última expressão em sentido amplo, que inclui as questões jurídicas). De maneira que, se reconhecer a autoridade de outro significa que se devem obedecer às diretivas do outro (no sentido

> assinalado), então submeter-se à autoridade implica atuar de forma contrária à moral, à razão prática. Não haveria, portanto, uma obrigação moral (racionalmente justificada) de obedecer às autoridades, de obedecer ao Direito. (ATIENZA, 2012, p. 151)

2. O ENSINO, A PRÁTICA JURÍDICA NO BRASIL E O ARGUMENTO DE AUTORIDADE

Há um considerável efeito suasório na comunidade acadêmica e leiga quanto à utilização do argumento de autoridade, também conhecido como argumento *magister dixit* ou argumento de respeito (OLIVA, OLIVEIRA e FREITAS, 2011, p. 5).

O ensino do Direito no Brasil, por sua vez, vem sendo retratado, a partir de estudos realizados, como aquele que empresta uma excessiva deferência ao argumento de autoridade, provavelmente, reforçada pela ausência de uma cultura acadêmica fomentadora da análise crítica e do debate livre de ideias (SILVA e WANG, 2010, p. 1), influenciada pela reprodução do modelo educacional da Universidade de Coimbra, baseada, por sua vez, na escolástica portuguesa, isolada e distanciada das evoluções científicas que se davam no restante do mundo (OLIVA, OLIVEIRA e FREITAS, 2011, p. 12).

Da mesma forma, no que se refere aos processos judiciais, verifica-se que estes não são, em regra, norteados para a implementação do consenso quanto aos fatos. Na verdade, a despeito da previsão constitucional do princípio do contraditório — não incentivador do consenso —, é o juiz quem determinará quais são os fatos e as provas, mediante o uso de sua interpretação, para, então, fundamentar sua sentença: “é o que se chama de livre convencimento motivado do juiz” (LIMA, 2010, p. 31). No entanto, associadas aos operadores do direito, as decisões, em geral, são manejadas apenas como “argumentos de autoridade” que se prestam a reforçar as teses sustentadas pelas partes em juízo, ou mesmo a própria decisão tomada pelo juiz (DUARTE e IORIO, s/d, p. 2), ensejando até mesmo a dispensa da motivação (OLIVEIRA, s/d, p. 9).

Por outro lado, as decisões judiciais fundadas em argumento de autoridade que possuem força de coisa julgada, isto é, das quais não é cabível nenhum recurso, oferecem respostas definitivas. No entanto, a impossibilidade de recorrer não pode levar à conclusão de que a decisão seja a “verdadeira”, por se tratar de uma “ficção autoritária: tudo aquilo que os poderosos decidem, em particular, aquilo que o mais poderoso (o julgador da última instância) decide, não é somente vinculante, mas também verdadeiro” (LUNARDI e DIMOULIS, 2007, p. 183).

A figura da autoridade em si possui um valor probatório (MEDEIROS, 2010, p. 18) ou um valor de prova própria para o exercício do raciocínio, mas com elevado grau valorativo, que impede os receptores de desenvolverem relações associativas da mensagem, de modo a não aceitar os argumentos do emissor. Não resta dúvida, portanto, que "a autoridade simboliza, com suas ideias, opiniões que devem geralmente ser aceitas e admitidas. Reside aí a grande força desse tipo de falácia" (WARAT, s/d, p. 42).

Evidencia-se, assim, que a argumentação, no discurso jurídico, é organizada mediante recursos intra e intertextuais, em consonância com aquelas cognições comuns nessa seara discursiva, fundando-se na doutrina, nos artigos da Lei, na jurisprudência, o que leva a crer que haveria uma preferência pela argumentação baseada em autoridades de reconhecido saber (SELLAN, 2009, p. 10).

Desse modo, o que se verifica da aplicação do argumento de autoridade é a sua prevalência, em detrimento da autoridade do argumento, por conta de uma desigualdade legal e explícita entre os interlocutores (LIMA, 2010, p. 44).

É que o argumento de autoridade é dotado de um duplo efeito, quais sejam a presunção de veracidade e a presunção de imparcialidade, posto que compreendido como um argumento dotado de cientificidade e, portanto, confiável (OLIVA, OLIVEIRA e FREITAS, 2011, p. 5-6).

Observam, ainda, os autores (2011, p. 12) que a utilização do argumento de autoridade no discurso jurídico tem por objetivo a legitimação e fundamentação para a argumentação jurídica, uma vez que o autor de uma determinada "tese", ao citar um "determinado autor de renome, busca estabelecer um silogismo entre o fato objeto da tese, o pensamento do autor renomado e a sua conclusão, comprovando uma suposta veracidade da 'tese jurídica'".

Pierre Bourdieu (2012, p. 219) explicita:

> O cânone jurídico é como que o reservatório de autoridade que garante, à maneira de um banco central, a autoridade dos actos jurídicos singulares. É isto que explica a fraca inclinação do *habitus* jurídico para as posturas proféticas e, pelo contrário, a propensão, visível sobretudo nos juízes, para o papel de lector, de intérprete que se refugia na aparência ao menos de uma simples aplicação da lei e que, quando faz obra de criação jurídica, tende a dissimulá-la.

3. A SEMIÓTICA JURÍDICA

O desconhecimento das regras de funcionamento da linguagem da ciência resulta em prejuízo para o conhecimento apreendido pelo indivíduo, por "certas perplexidades de natureza estritamente linguística" (LEONEL ROCHA, 2010, p. 170).

O processo de interpretação e aplicação do direito trata-se, na visão de Sergio Aquino (2008, p. 77), de um "processo sígnico (simbólico), uma linguagem, um processo semiótico". Interpretar é uma atividade criadora e que viabiliza uma compreensão original.

Mariana Dionísio e Walter do Carmo (2010, p. 59-66), por sua vez, entendem que um dos principais motivos para o estudo da semiótica jurídica é "a reflexão do discurso jurídico como um campo de conhecimento que não deve se manter apartado dos demais, já que seus argumentos estão intimamente relacionados às necessidades humanas".

Desse modo, ressaltam, ainda, os autores (2010, p. 59-67) que, como a semiótica jurídica surge como um importante instrumento de interpretação do Direito, acaba por revelar a relação dinâmica existente entre o sistema jurídico e os conjuntos de símbolos, tendo por objetivo a reorganização da compreensão e interpretação do texto normativo, a fim de que se entenda o próprio Direito contextualizado, necessariamente, nas relações humanas. Desse modo, a semiótica jurídica apresenta seu caráter dinâmico, na medida em que possui uma "perspectiva da transformação e da influência da linguagem sobre os fenômenos jurídicos".

Rocha (1997, p. 16) assinala que a "hiper-complexidade da sociedade contemporânea provocada pela internacionalização crescente das problemáticas tem redefinido" os mecanismos de regulação social, a se destacar o Direito, que não pode ser mais interpretado a partir de uma concepção de Estado normativista, uma vez que as expressões sociais têm requerido, de forma crescente, uma atuação paraestatal, especialmente após a denominada crise do Estado social. Assim, uma vez considerando que a interpretação jurídica é fundada na racionalidade do Estado liberal, devem ser revistas as suas bases constitutivas.

4. SEMIÓTICA DA CULTURA

O sujeito resulta do que processos reiterados de ressegmentação do conteúdo o fazem ser, de modo que o sujeito é falado mediante o uso das linguagens, pela "dinâmica das funções sígnicas". Assim, resultamos, como sujeitos, daquilo que o modo do mundo produzir os signos nos faz ser (ECO, 1984, p. 67-68). Prossegue o autor:

> A ciência dos signos é a ciência do modo como historicamente se constitui o sujeito. [...] A palavra que ou signo que o homem usa é o próprio homem. [...] Isto é, o homem e o signo externo são idênticos, no mesmo sentido em que as palavras homo e homem são idênticas. Assim, a minha linguagem é o somatório total de mim mesmo, posto que o homem é o pensamento (ECO, 1984, p. 68).

A semiótica das culturas, por sua vez, tem por objeto o estudo da cultura compreendida de forma diferente, isto é, envolvendo o sentido genérico de "toda herança social da humanidade até o específico de uma variante dentro da herança social" (BATISTA, 2009, p. 5).

A semiótica das culturas opta pela acepção antropológica do termo, isto é, a análise do conjunto de ideologias, sistemas de valores próprios do indivíduo ou da sociedade, mantendo uma relação multidisciplinar com a Sociologia, a Etnologia, a Antropologia e a História (BATISTA, 2009, p. 5).

A vida cultural deixa de ser concebida como de livre criação, regida por leis sobre as quais o homem não tem poder, mas, isto sim, uma "vida de textos regidos por leis intertextuais onde o 'já dito' age como regra possível", criada pelos próprios homens, sendo possível pensar em uma matriz aberta de um jogo contínuo implementado pela atividade humana da semiose (ECO, 1984, p. 313-314).

Ao traçarmos um paralelo do argumento de autoridade com a contribuição de Iuri Lotman quanto à semioesfera e à classificação dos tipos de "traduções" e difusão propostas, verificamos que, à primeira vista, poderíamos enquadrar o argumento de autoridade na contribuição exterior que é sobrevalorizada como prestigiosa ou inquietante (FONTANILLE, 2008, p. 283). No entanto, como esclarecido anteriormente, verifica-se que o objetivo é a legitimação do discurso (OLIVA, OLIVEIRA e FREITAS, 2011, p. 12), ou mesmo para "reforçar as teses sustentadas pelas partes em juízo ou mesmo a própria decisão tomada pelo juiz" (DUARTE e IORIO, s/d, p. 2). Desse modo, não seria uma contribuição externa propriamente.

Enfrentando a questão do poder simbólico, Bourdieu (2012, p. 7-8) esclarece que, nos meios em que só há poder por toda a parte, requer-se saber identificá-lo onde não pretende aparecer, onde é menos percebido e, assim, reconhecido: o poder simbólico "é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem".

O autor (2012, p. 8-10) compreende que os sistemas simbólicos são estruturas estruturantes e estruturadas e, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, “exercem um poder estruturante porque são estruturados”. Nesse contexto, os símbolos revelam-se instrumentos de integração social, pois tornam possível o consenso sobre o mundo social, o que contribui para a reprodução da ordem social.

Diante desse quadro, as produções simbólicas funcionam como instrumentos de dominação; há a dissimulação da integração social entre todas as classes, no sentido da desmobilização das classes dominadas, para a legitimação da ordem estabelecida, mediante o estabelecimento de distinções que, por sua vez, deverão ser legitimadas (BOURDIEU, 2012, p. 10-11).

A cultura dominante dissimula, assim, a função de divisão na função de comunicação, de modo que a cultura une, separa e legitima as “distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (BOURDIEU, 2012, p. 11).

Desse modo, a cultura dominante requer a existência de especialistas que a produza e faça circular as condições sociais, os quais deterão verdadeiro monopólio em concorrência por essa competência da produção cultural legítima (BOURDIEU, 2012, p. 13).

A denominada “crise do Direito”, portanto, não é originalmente dele, mas de um Estado fragilizado que o cria. Por outro lado, o Poder Judiciário, responsável pela sua aplicação, encontra-se igualmente diminuído, perante um Poder Executivo agigantado, erigido sobre o fundamento da autoridade – quadro comum na América Latina. Tal quadro lança os estudiosos do Direito ao desafio de reconstruírem o Direito, voltado à justiça material, tendo como norte a ética (STRECK, 2004, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos significados e implicações do uso do argumento de autoridade, no discurso jurídico, evidencia que se trata de uma prática que tem por objetivo essencial o convencimento, a legitimação de uma determinada decisão, sem necessariamente haver uma preocupação para a efetivação da justiça ou de valores democráticos.

Na verdade, a utilização do argumento de autoridade é uma prática não democrática, pois não tem como compromisso a apresentação dos fundamentos verdadeiros para uma

determinada decisão, ou a explanação dos verdadeiros entendimentos que levaram àquele julgamento, ao contrário, verificou-se muitas vezes que, primeiramente, a decisão era tomada e, somente então, eram selecionados os argumentos a serem disponibilizados para os receptores.

Verifica-se, desse modo, que, a despeito de se tratar de uma prática antiga no meio jurídico, suas origens provêm do Brasil Colônia, quando foi reproduzido o sistema hermético da Universidade de Coimbra, de Portugal, encontrando-se presente, até hoje, no funcionamento das instituições estatais, por exemplo. Há, assim, a necessidade da realização da semiótica da cultura nacional, quanto à utilização do argumento de autoridade, a fim de que possamos compreender como funciona a sua apropriação pela seara jurídica.

A semiótica jurídica e das culturas surgem, portanto, como instrumentos capazes de afastar o véu que encobre os verdadeiros fundamentos e intenções de tais práticas discursivas, a fim de que estas, bem como as atuações das partes, sejam pautadas por uma maior transparência, permitindo o debate construtivo, incrementador do seu viés democrático.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. D. de; CARMO, V. M. do. *Semiótica jurídica*: a análise dos símbolos para a interpretação dos textos jurídicos. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2F150.162.138.7%2Fdocuments%2Fdownload%2F302%3Bjsessionid%3D9168668364660B60EA22C849FFA68B92&ei=HMtjUMSQKIyo8ATntYHwDw&usg=AFQjCNGWZUr1zNUcd6ZlpjZ62ILCWNAzcQ&sig2=9CANwx T0M2WEd3nFjwySMg>. Acesso em: 27 set. 2012.

AQUINO, S. R. F. de. Contribuições da teoria da argumentação e a semiótica jurídica para a compreensão do direito. *Revista Jurídica CCJ – FURB*, v. 12, n. 24, p. 64-79, 2008.

BATISTA, M. F. B. M. Semiótica e Cultura: valores em circulação na Literatura Popular. *Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC*. *Manaus,* jul./2009.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DUARTE, F.; IORIO, R. *Supremo Tribunal Federal*: uma proposta de análise jurisprudencial – a igualdade e a imunidade parlamentar. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/fernanda_duarte.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ECO, U. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

FONTANILLE, J. *Semiótica do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, R. K. Sensibilidades jurídicas, saber e poder. *Anuário Antropológico 2009*, Brasília: UNB, 2010. p. 25-51.

LUNARDI, S.; DIMOULIS, D. A verdade e a justiça constituem finalidades do processo judicial? *Revista Sequência*, Florianópolis, v. 28, n. 55, p. 175-194, 2007.

MEDEIROS, K. A. W. *Argumentação e decisões do Supremo Tribunal Federal concernentes à modulação dos efeitos temporais em controle de constitucionalidade*. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:f_CK-Z0e_e8J:scholar.google.com/+argumento+de+autoridade+judicial&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 18 nov. 2012.

OLIVA, L.; OLIVEIRA, T.; FREITAS, T. (Ab)usos do argumento de autoridade na pesquisa jurídica: reflexões à luz do anarquismo metodológico de Paul Feyerbend. *Revista de Direito na UNIFACS*, n. 130, 2011. Disponível em: <http://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/1468>. Acesso em: 17 nov. 11/2012.

OLIVEIRA, N. N. G. T. G. *Princípio do contraditório: direito fundamental de contribuir para a formação da decisão e colaborar na busca da Justiça*. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/rdugr/article/viewFile/547/522>. Acesso em: 18 nov. 2012.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. 1. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCHA, L. S. Interpretação e Racionalidade. *Revista Sequência*, v. 18, n. 35, p. 16-23, 1997. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1503>. Acesso em: 4 out. 2012.

SELLAN, A. R. B. *Gêneros textuais e letramento*: a construção argumentativa na linguagem jurídica. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_textuais_e_letramento_a_construcao_argumentativa_na_linguagem_juridica.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

SILVA, C. C. (Org.). *Estudos de história e filosofia das ciências*: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

SILVA, V. A.; WANG, D. W. L. *Quem sou eu para discordar de um ministro do STF?* O ensino do direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322010000100006&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2012.

STRECK, L. L. *Jurisdição Constitucional e Hermenêutica*: uma nova crítica do Direito. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

WARAT, L. *Técnicas argumentativas na prática judicial*. Disponível em: <http://journal.ufsc.br/index.php/sequencia/article/viewFile/16731/15302>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ASPECTOS SUBJETIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: EFEITOS DE SENTIDO E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Simone Natividade (UFAL)
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (UFAL)

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho surgiu a partir de uma experiência desenvolvida nos anos de 2005 a 2008 em que tivemos a oportunidade de participar da implantação de turmas do 2º segmento de 4ª, 5ª e 6ª fases da Educação de Jovens e Adultos – EJA que correspondem, respectivamente aos 6º, 7º e 9º ano do ensino regular, tendo como escolas-piloto dessa implantação duas Escolas Municipais, ambas situadas no município de Maceió.

O departamento de EJA-DEJA/SEMED introduziu no 2º segmento, em duas escolas municipais as quais, como já nos referimos, serviram de experiência-piloto para a implantação da rede temática que teve como subsídio a tese de doutorado de Antônio Fernando Gouvêa da Silva intitulada *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Essa tese deu origem ao trabalho realizado em turmas do 2º segmento em EJA, implantado em 2005.

O presente trabalho possibilitou um olhar reflexivo sobre a subjetividade do aluno de EJA, levando em consideração os dispositivos analíticos que marcam sua subjetividade na elaboração textual. Objetiva, pois mostrar como a subjetividade é acionada e revelada nas produções desses sujeitos, levando em consideração o trabalho docente que tem como papel levantar questionamentos, abrindo debates sobre a realidade local, imbuída de seus problemas, anseios e expectativas. Trabalhando desse modo, como afirma Cavalcante (2001, p. 344), "Estaremos possibilitando o acesso a um conhecimento que lhe permitirá entender melhor não só o texto escrito, mas a realidade em que vive, desvelando-a, descobrindo sua identidade e buscando formas de nela atuar."

Para atingir nosso objetivo, adotamos como referencial teórico os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (doravante AD), fundada por Michel Pêcheux, no final dos anos 60. Constitui-se uma teoria critica da linguagem e assenta-se nos conceitos nucleares: sujeito, ideologia e discurso.

1. A AD FRANCESA E SEU LEGADO

A princípio faremos um breve recorte histórico da Análise do Discurso de linha francesa a qual surge no final dos anos 60, a partir da relação entre áreas como a Linguística, Psicanálise e Marxismo. Tendo como pano de fundo as inquietações de maio de 68 na França, essa nova teoria desenvolve-se a partir da articulação da chamada "tríplice aliança"[1] teórica entre: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise e dialoga com as Ciências Sociais representadas por diferentes práticas discursivas. Tem como função, segundo Cavalcante et al. (2009, p. 42), estudar "o discurso em sua processualidade histórica."

Desse modo, AD não se propõe apenas ao estudo dos sentidos de um texto, mas às condições sócio-históricas que engendraram sua formulação. Essas condições, conforme afirmam Pêcheux et al. (2008, p. 06), não são "meramente secundárias, mas constitutivas das próprias significações". Esses indícios são vistos através da teoria de Análise do Discurso e formalizados por seus fundadores com o conceito de "condições de produção"[2] que nos permitem ver os aspectos sociais, históricos e ideológicos que surgem no cenário da produção do discurso.

No Brasil, a AD foi consolidada por Eni Orlandi, na década de 80. Segundo a referida autora (2001, p. 63), a AD "vai articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia".

Os estudos da linguagem, antes limitados ao estudo da língua, passam também através da AD, a considerar a língua atravessada pelo social, histórico e ideológico, o que explica o percurso do sentido e os mecanismos de estruturação do texto. A (AD) como qualquer teoria passa por sucessivas mudanças e tem como alicerce seus seguidores, que colaboram com a perpetuação dessa teoria para as demais gerações, uma teoria que através dos tempos passa por novas roupagens, rupturas e transformações.

1.1. CATEGORIAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Entendemos ser necessário, ainda que sumariamente, expor algumas categorias da Análise do Discurso, tais como: condições de produção, formação ideológica e discursiva, interdiscurso, pré-construído, memória discursiva, silenciamento, etc.

[1] A "tríplice aliança" é constituída pela Linguística, pelo Marxismo e pela Psicanálise, através da releitura de Saussure, Althusser e Lacan, respectivamente (Pêcheux, 1997).

[2] Condições de Produção e as suas duas concepções (amplas) e (estritas/imediatas) serão abordadas no decorrer de nosso trabalho.

Segundo Pêcheux (1997, p. 84), “as condições de produção do discurso fundam a estratégia do discurso” e estes elementos dão coerência à sequência discursiva produzida. A produção discursiva surge a partir das condições que compreendem dois eixos – um em sentido estrito, que diz respeito às condições imediatas que engendram a formulação do discurso, e as de sentido amplo, as quais expressam as relações de produção levando em consideração aspectos sócio-histórico-ideológicos. As formações discursivas (FD) são determinadas pelo exterior em sua relação com o interdiscurso, necessitam que já exista algo formulado, já dito.

Na obra *Arqueologia do saber*, Foucault (1969) diz que a formação discursiva, doravante (FD), “se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação. As regras de formação determinam condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma repartição discursiva dada”. Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constituída por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX, 1997b, p. 314).

As formações ideológicas (FI) representam as práticas sociais no interior das classes em conflito originando assim, os discursos identificados nas posições em que os sujeitos se colocam. O sentido se delineia através das posições (formações ideológicas) assumidas. Para Pêcheux (1997b, p. 166-7) as formações ideológicas

> [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode ou deve ser dito [...] a partir de uma determinada posição em uma dada conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

De acordo com Pêcheux as FI são o que está inscrito trazendo à tona posições de classe moldadas e sustentadas historicamente e nisso entram as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito. A memória discursiva, conforme Henry (1975, apud CAVALCANTE, 2007), é constituída de construções anteriores e exteriores ao que é construído na enunciação. Ou, como afirma Pêcheux (1999, p. 52): “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’. É a memória que fornece ao enunciador elementos – pré-construídos que são

apropriados pelo intradiscurso". Pêcheux caracteriza a memória como "um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos, de retomadas, conflitos, réplicas, polêmicas e contradiscursos" (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Os pré-construídos mencionados por Henry (1975), são os discursos produzidos, em determinadas condições, em dado momento, e figuram como algo dito anteriormente e esquecido, sendo retomado, além de ser passível de ressignificações. Isso é possível graças ao movimento do interdiscurso, que, atravessando a materialidade discursiva, retoma elementos aí existentes, possibilitando novos discursos. Interdiscurso e Intradiscurso são entrelaçados em dois eixos: o interdiscurso é o lugar do já-dito anteriormente e esquecido, o sujeito faz um movimento de resgate e identificação e seleciona o que é importante para possibilitar a produção de novos sentidos para seu discurso.

Em contrapartida, o intradiscurso se situa nos discursos que são produzidos, em determinadas condições, num momento específico e tem como papel os discursos formulados que permitem o dizer ou (intradiscurso), o fio do discurso que o sujeito produz identificando-se com as formações discursivas que dão sustentação à produção do seu dizer, num movimento constante de ressignificações.

Segundo Orlandi (1995, p. 75-76), "O sentido do silêncio [...] se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos, necessariamente, outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada". Portanto, a AD possibilita o desvelamento dos aspectos que estão ocultados elucidando os implícitos, silenciamentos, reconfigurações, inseridas nas produções textuais do aluno EJA.

1.2. ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE NA VISÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A princípio, é importante comentar que a subjetividade, um dos temas centrais do nosso trabalho, não é uma questão tranquila. Trataremos, aqui, de duas posições que se contrapõem, assumindo uma delas. Antes é importante definir o que vem a ser sujeito, um sujeito que produz o discurso, um discurso também definido como "objetividade feita subjetividade através de um pôr social feito de linguagem" (CAVALCANTE et al., 2009c, p. 48).

A concepção de sujeito apresenta diferentes definições ao longo dos movimentos teóricos que caracterizam o desenvolvimento da linguística e das ciências sociais. Pêcheux, a

partir de Althusser, defende a questão do assujeitamento. Nesse sentido, "os indivíduos são "interpelados"[3] em "sujeitos – falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam, "na linguagem", as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1995).

Além dessa perspectiva, temos também as contribuições de Lukács, que analisa o sujeito sob outro prisma. Na abordagem lukacsiana, a questão do sujeito é analisada sob outro foco – o do fundamento ontológico – prático. Nessa concepção o sujeito faz escolhas "[...] é um ser que reage a alternativas que lhe são colocadas pela realidade objetiva". Cavalcante (2007, p. 47) apud (Lukács, 1978, p. 5). É observado que pela via do "fundamento ontológico-prático [...] essa concepção sujeito apoia-se na noção de homem como um ser prático que reage às demandas postas pela realidade objetiva, um ser que dá respostas a necessidades determinadas" (CAVALCANTE et al., 2009c, p. 35).

Diante dessas definições, inferimos que o discurso como objeto de estudo da AD deve ser entendido como práxis social dos homens, mediatizado pela linguagem. É no uso da linguagem que o sujeito se constitui e produz sentidos, sendo a linguagem o lugar de materialização do discurso. É a partir dessas considerações que passamos a analisar algumas produções textuais de alunos da EJA.

2. REDE TEMÁTICA, TEMA GERADOR: DEBATES EM SALA DE AULA

Ao mergulhar em nosso trabalho, podemos constatar que as condições de produção (amplas) estão inseridas nos processos históricos e ideológicos do modelo econômico neoliberal em âmbito mundial. O neoliberalismo é uma concepção de mundo, surgida no inicio do século XX, e se fortaleceu a partir da crise do Welfare State ou (Estado de bem-estar) na década de 1970. Segundo Antunes (2001) o Neoliberalismo consiste em um sistema político extremamente capitalista e de direita, que prevê a abertura total de um país para empresas privadas e, com elas, a liberdade econômica, com intervenção razoável do Estado.

Segundo Gentili (1998), o discurso educacional do neoliberalismo representa-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". A teoria do capital humano tem por objetivo a apropriação dos conhecimentos para aumentar a

[3] O termo "interpelar" ou "interpelação" foi desenvolvido por Luiz Althusser na obra Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.

capacidade de trabalho para o capital, isto é, um capital como fator de produção em busca de crescimento econômico. Enfim, as perspectivas neoliberais mantêm essa ênfase economicista, utilizando a educação para um bom desempenho do mercado e de sua expansão do crescimento econômico. As condições de produção (estritas) são configuradas em âmbito local, a partir do governo Collor e instauradas com mais vigor no governo FHC, com as privatizações e novas formas de relações de trabalho.

A EJA surge num período que indicava historicamente a implementação da Constituição Brasileira de (1988) e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ambas colaboraram para instaurar a EJA na educação brasileira. As reformas da educação, nesse período atendem aos interesses da doutrina neoliberal. Temos uma proposta de reforma do próprio Estado que busca reduzir seu papel intervencionista na economia e nos setores sociais para se tornar um Estado gestor que carrega em si a racionalidade das empresas capitalistas. É a partir dessas considerações que desenvolvemos o presente trabalho.

Neste trabalho, elegemos como objeto de análise uma das materialidades discursivas de produções textuais elaboradas por alunos da 4ª fase da EJA em 2006. Como definimos na parte introdutória, o trabalho foi realizado durante a disciplina de Língua Portuguesa que através da rede temática elegeu os temas geradores. Dentre esses temas, escolhemos o tema Exclusão Social.

As aulas ministradas em turmas de EJA sempre iniciavam com debates sobre certas inquietações de nosso país. No caso em análise, o tema escolhido foi Exclusão Social. Inicialmente foi entregue a letra de duas músicas: *Construção* (Chico Buarque) e *Que país é este?* (Legião Urbana). Após isso, discutimos a letra das duas músicas, levantando diversos aspectos favoráveis e desfavoráveis de nosso país. Em seguida foi entregue o texto: "Violência Urbana e Exclusão Social" do livro *Linguagem: prática de leitura e escrita para 2° Segmento de EJA*, de Ana Cristina Bentes, coleção Viver e Aprender– (ação educativa). Além disso, os alunos recortaram imagens de revistas, as quais fizeram parte do texto redigido por eles.

Em seguida, abrimos um debate com a turma sobre o tema Exclusão Social, e perguntamos: No Brasil que espécie de exclusão vocês já sofreram?

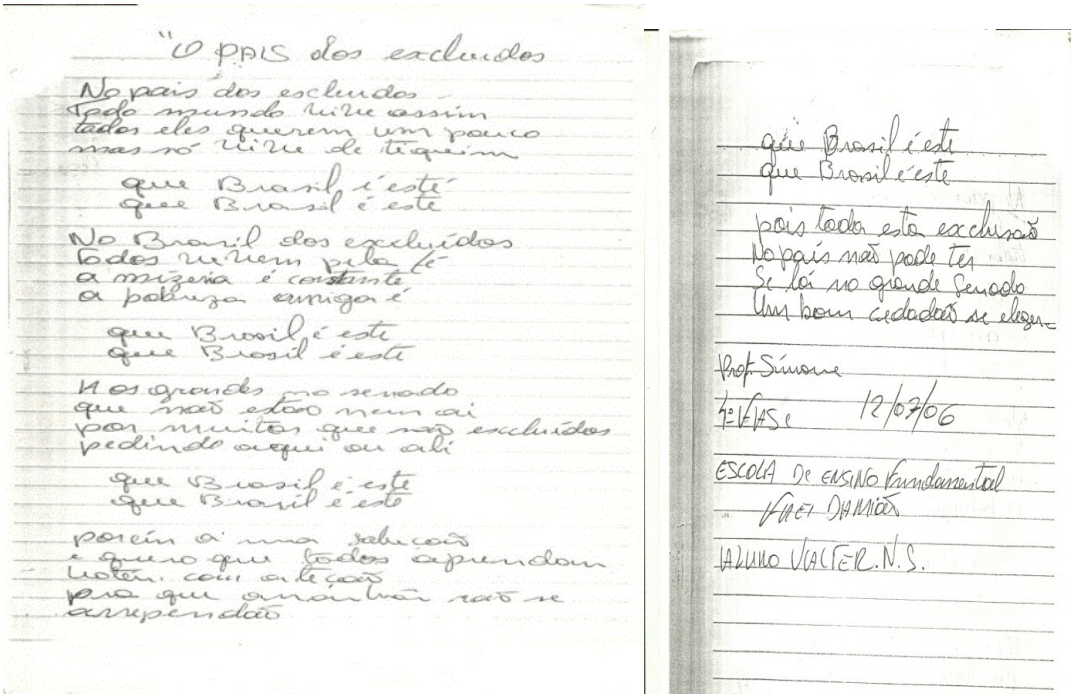
Enumeramos o que os alunos diziam oralmente:	**Perguntamos em seguida: E por que tudo isso que vocês mencionaram acontece?**
• Desemprego; • Hospitais superlotados e sem estrutura para todos; • Muitas pessoas, poucos ônibus no horário de pico; • Escolas sem estrutura; • Ruas sem asfalto; • A periferia é abandonada; • Falta PM-Box; **Dando continuidade a discussão perguntamos: e sobre tudo isso que vocês falaram, quais as consequências para a população?** • Desigualdades aumentando; • Violência e muito banditismo; • Falta de confiança nos políticos; • Pessoas morrendo nos hospitais porque não tem um atendimento;	• Porque a maioria dos políticos só nos enxergam durante a eleição, oferecem terrenos para construir casas, mas depois nos dão as costas; • Porque ainda não votaram no cara certo; • Porque órgão público não presta, só pagando para ter qualidade; • Porque no Brasil quem manda é quem tem dinheiro; • Porque quem nasce pobre está condenado mesmo; • Porque só Deus na causa;

Posteriormente, ficou a cargo da turma escolher subtemas, a partir das discussões levantadas. Esses subtemas possibilitaram um diálogo coletivo com a turma favorecendo o desenvolvimento desse trabalho e servindo de ponte para diversas temáticas a respeito dos problemas vivenciados pela comunidade escolar. Dentre os diversos subtemas, selecionamos o seguinte: O País dos Excluídos. É necessário ressaltar que a partir desse

debate observamos como certas questões se tornam naturalizadas produzindo a “alienação social” e por fim [...] moldando e uniformizando a consciência de todas as classes sociais.

3. PERCURSO DA ANÁLISE

Com o auxílio de várias ferramentas como a música, o texto e debates foram produzidos poemas e textos que instigaram os alunos a expor seus anseios, angústias originadas de sua realidade local. Vamos então à análise do aluno Walter, 33 anos, 4ª fase:


“O país dos excluídos

No país dos excluídos
Todo mundo vive assim
todos eles querem um pouco
mas só vive de tiquim

que Brasil é este
que Brasil é este

No Brasil dos excluídos
todos vivem pela fé
a miséria é constante
a pobreza amiga é

que Brasil é este
que Brasil é este

Os grandes no senado
que não estão nem aí
por muitos que são excluídos
pedindo aqui ou ali

que Brasil é este
que Brasil é este

porém a uma solução
e quero que todos aprendam
viver com atenção
para que amanhã não se
arrependão

que Brasil é este
que Brasil é este

pois toda esta exclusão
No país não pode ter
Se lá no grande Senado
Um bom cidadão se eleger

Prof. Simone
4ª ETAS c 12/07/06
ESCOLA DE ENSINO Fundamental
VILA DAMIÃO
ALUNO WALTER. N. S.

É possível notar a questão da desigualdade social nas seguintes sequências discursivas: “No país dos excluídos, todo mundo vive assim, todos eles querem um pouco, mas só vive de tiquim / Os grandes do senado que não estão nem ai, por muitos que são excluídos pedindo aqui ou ali”. Na primeira sequência, é retomada a memória discursiva (mas só vive de *migalha*), – *tiquim* se refere a migalha, ninharia. Observamos a indignação do aluno no trecho “Mas só vive de tiquim”, em relação ao que é oferecido à população, os paliativos representados sob a forma de projetos, bolsas, reformas que não solucionam as problemáticas da sociedade e apenas amenizam ou tentam camuflar esse problema.

Percebe-se também que o aluno deposita a responsabilidade sobre o governo quando diz: “Os grandes do senado que não estão nem aí, por muitos que são excluídos pedindo

aqui ou ali". E ao mesmo tempo mostra que isso gera a desigualdade em nosso país. Em seguida temos: "No Brasil dos excluídos / todos vivem pela fé / A miséria é constante / e a pobreza amiga é".

Nessas sequências discursivas surge a ideia de fatalismo de que a única esperança é a via religiosa.

Simultaneamente, notamos que ele traz a solução ao dizer: "Porém há uma solução / E quero que todos aprendam / Votem com atenção / Pra que amanhã não se arrependam. /Pois toda esta exclusão / No país não pode ter / Se lá no grande senado / Um bom cidadão se eleger." Reforçando a posição de Lukács quando afirma que "o homem faz escolhas" e dá respostas de acordo com sua realidade, o traço de subjetividade no poema desse aluno nos mostra um protesto no qual ele expõe sua indignação ao citar problemas de nosso país e em seguida traz a resposta para solucionar esse impasse. No entanto, a solução apresentada consiste em "votar com atenção [...] Pois toda esta exclusão / No país não pode ter / Se lá no grande senado / Um bom cidadão se eleger." Ou seja, basta eleger "bons cidadãos" para resolver o problema. O aluno não percebe que mudando apenas os representantes sem mudar o modelo de sociedade que gera essas desigualdades, os problemas continuam. O sujeito reproduz, sem se dar conta, o discurso dominante, dos meios de comunicação. Esses discursos, embora, às vezes, critiquem o governo, escondem as verdadeiras causas da opressão – o modo de produção capitalista, excludente. Esses discursos têm como intuito a sujeição beneficiando assim governantes e a estrutura capitalista que defende e estabelece dominador e dominado como algo intrínseco ao próprio sistema.

Em síntese, o discurso desse aluno, embora atravessado pelo discurso da classe dominada, defende um ponto de vista que reflete determinada posição ideológica sustentada pela classe social dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a subjetividade é atravessada por questões ideológicas, históricas e sociais que marcam a singularidade do sujeito. A identidade do sujeito se constrói através da linguagem e não são fixas e inertes; estão sempre em estado de movimento.

Através do trabalho centrado num debate contínuo com questionamentos que levem o aluno de EJA a se reconhecer enquanto sujeito, pertencente a uma classe social, capaz de

intervir na sociedade, a escola estará possibilitando o desenvolvimento de seres reflexivos, agentes de mudanças. Como diz Adorno (2003, p. 121): "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica". Trabalhando assim, a escola e, de modo particular a EJA, estará formando sujeitos críticos, fazedores da história.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Vera Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2002.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira et al. *Análise do discurso*: fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. p. 216-219.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas "novas" formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. *A falsificação do consenso* – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social*: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. *O Capital*: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984.

ORLANDI, Eni. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, jan./jun. 2002.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica*: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GT11 – COGNITIVISMO EM PERSPECTIVAS
Coordenação: Lucia Helena L. Matos (UFRRJ) e Luiz Claudio V. W. Medeiros (UFRRJ)

ASSIMETRIA FOCAL COMO EXPLICAÇÃO PARA PREPOSIÇÕES (NÃO) CONVERSAS: SOB *VERSUS* SOBRE

Aparecida de Araújo Oliveira (UFV)

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da relação de oposição existente entre as preposições sob e sobre do português brasileiro escrito, sob a perspectiva da Semântica Cognitiva. Tradicionalmente, essas preposições são classificadas como conversas ou recíprocas, o que quer dizer que existe entre elas um tipo de simetria semântica. Assim, invertendo-se a ordem dos termos e intercambiando-se um termo converso por seu oposto, teoricamente, é possível manter o mesmo conteúdo proposicional, tal como ocorre em <João é chefe de Pedro> ≡ <Pedro é funcionário de João>; <Mário é mais alto que seu irmão> ≡ <O irmão de Mário é mais baixo que ele.> (CRUSE, 1986, p. 231).

Entre os conversos, Lyons (1980, p. 227 e 229) destaca uma classe particular denominada *antipodais*, os quais designam a "direção de uma entidade relativamente a outra, ao longo de um eixo". Os casos mais representativos vêm do domínio espacial, como é o caso do par de preposições *sobre* e *sob*: <O soldado estava *sobre* o cobertor> ≡ <O cobertor estava *sob* o soldado>.

A observação do uso, contudo, demonstra que nem sempre essa classificação é suficiente ou adequada, como se demonstra abaixo nos exemplos (2) e (4).

(1) O almanaque está *sobre* a mesa.

(2) *A mesa está *sob* o almanaque.

(3) Jornais estão espalhados *sobre* o chão.

(4) *O chão está *sob* os jornais espalhados.

Um estudioso das preposições espaciais das línguas francesa e inglesa, Vandeloise (1991, 1995) propôs uma explicação baseada na pragmática para a assimetria entre membros de pares tradicionalmente classificados como conversos. Segundo ele, o significado de cada par de preposições seria definido por uma categoria prototípica com características de natureza funcional. Outra abordagem que também busca explicar essa

assimetria tem orientação cognitiva. Talmy (2000) explica que a relação assimétrica existente entre objetos relacionados espacialmente reflete-se na linguagem. Essa assimetria é oriunda da conceitualização dessas cenas, que segue princípios semelhantes àqueles atuantes na percepção sensorial.

Este trabalho fundamenta-se primordialmente na discussão desenvolvida por este último autor. Entende-se que, uma vez que os objetos relacionados são conceitualizados de maneira distinta e essa conceitualização seja a base para o significado linguístico, é de se esperar que aí se encontre uma motivação para a assimetria semântica observada nas construções linguísticas que expressam relações espaciais dessa natureza.

1. ASSIMETRIA FOCAL E A SEMÂNTICA DE PREPOSIÇÕES

A Teoria da Gestalt explica, entre outras coisas, que o sistema perceptivo humano é capaz de destacar uma *figura* focal em uma cena e perceber outras sensações como num plano de *fundo*. Na imagem clássica reproduzida abaixo, um observador ora percebe um vaso preto contra um fundo branco, ora dois rostos mais claros voltados um para o outro diante de um fundo escuro, mas nunca o vaso e os rostos ao mesmo tempo. Essa alternância está relacionada a propriedades perceptuais distintas entre o primeiro e o segundo planos da imagem. A figura, por exemplo, é percebida com maior nitidez e é, portanto, perceptualmente mais saliente que o fundo. Este, em contrapartida, fornece ao observador uma referência para a localização da figura.

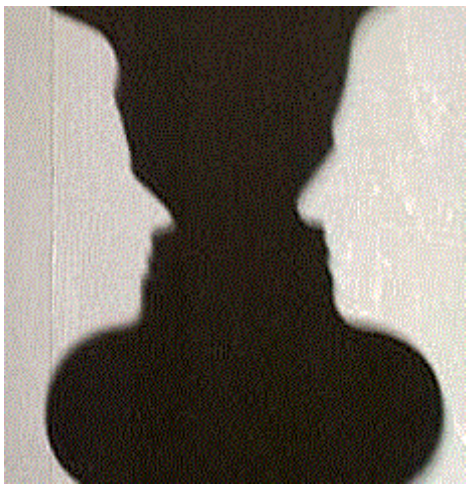


Figura 1 – O princípio gestáltico da alternância entre figura e fundo.

Fonte: Sternberg, 2000, p. 121.

O papel da assimetria figura e fundo da Gestalt na linguagem foi estudado por Langacker (1987, 2001) e Talmy (2000), entre outros. Para Langacker, um importante componente da conceitualização é *perspectivação conceitual*, entendida como a capacidade humana de elaborar ou construir uma cena de vários modos para fins de uso da linguagem. Segundo esse autor, a *saliência focal* relacionada ao princípio da assimetria figura-fundo é uma das várias dimensões da perspectivação conceitual, ao lado da *perspectiva* e do *ponto de vista*. Alterações em qualquer uma dessas dimensões determinam uma nova interpretação do fenômeno descrito pelo enunciado, o que demanda novas formas para expressá-lo.

Para expressões que designam algum tipo de relação – verbos, adjetivos, preposições, conjunções etc. – Langacker (1987, p. 214-20 e 299-301) propôs que entre as entidades ou "eventos cognitivos" assim relacionados existe um tipo de assimetria conceitual, semelhante à assimetria perceptual definida pela Gestalt. Para distinguir entre essas duas entidades com diferentes níveis de saliência focal – o sujeito e o predicado de uma oração, o modificador e o núcleo de um sintagma nominal, o termo antecedente e o consequente de uma preposição, etc. –, Langacker propôs as denominações *trajetor* e *marco*, respectivamente para a figura e o fundo, que equivalem ao objeto primário e ao objeto secundário em Talmy (2000).[1] Como este artigo discorre a respeito de padrões observados na linguagem espacial por este último autor, estas últimas denominações serão aquelas empregadas.

Portanto, o exemplo (5), *chinelos* e *tapete* representam duas entidades em uma relação espacial, cuja natureza e significação são expressas pela preposição *sobre* (posições distintas sobre o eixo vertical, por exemplo). Nesse enunciado, os *chinelos* representam o objeto primário e o *tapete do quarto*, o objeto secundário.

(5) Os chinelos estão *sobre* o tapete do quarto.

Enquanto Langacker define saliência focal como uma das dimensões da perspectivação e explica seu papel na semântica de preposições, por sua vez, Talmy (2000, p. 181-182) define a maneira como se comportam na linguagem as entidades que desempenham a função de figura e fundo.

[1] Esses termos recebem as seguintes denominações por diferentes autores: *trajector* e *landmark* (Langacker, 1987 e outros), *figure* e *ground* e *primary and secondary objects* (Talmy, 2000), *cible* e *site* ou *target* e *ground* (Vandeloise, 1991 e 1994).

> Com seus elementos das classes fechadas e a própria estrutura das sentenças, o sistema linguístico delimita uma porção dentro de uma cena para o foco primário e para caracterizar sua disposição espacial em termos de uma segunda porção [...] e, às vezes, também uma terceira porção selecionada no restante da cena.

A *disposição espacial* de um objeto primário em uma cena diz respeito a sua localização, trajeto ou orientação, que são definidos tomando-se como referência a localização e, talvez, a geometria de um objeto secundário já conhecido, ou, ainda, a distância entre o objeto primário e o objeto secundário. O conceito, portanto, aproxima-se do significado de perfil *semântico* de uma preposição, como descrito por Langacker (1987), ou seja, o sentido evocado pela preposição.

Talmy buscou explicar a natureza da assimetria focal em termos de padrões observados em diferentes idiomas, que representam distinções conceituais entre o objeto primário e o objeto secundário.

TABELA 1 – Assimetria no alinhamento figura e fundo

	Objeto primário	Objeto secundário
I	Possui propriedades espaciais (ou temporais) desconhecidas a serem determinadas.	Atua como uma entidade de referência, possuindo propriedades conhecidas que podem caracterizar os aspectos desconhecidos do objeto primário.
II	Mais móvel.	Mais permanente na localização.
III	Menor.	Maior.
IV	Geometricamente mais simples em seu tratamento (frequentemente conceitualizado como um ponto).	Geometricamente mais complexo em seu tratamento.
V	Mais recente na cena/na consciência.	Aparece mais cedo na cena/na memória.
VI	Mais relevante	Menos relevante.
VII	Sujeito a ser menos percebido imediatamente.	Mais imediatamente perceptível.
VIII	Mais saliente uma vez que tenha sido percebido.	Menos saliente uma vez que o objeto primário tenha sido percebido.
IX	Mais dependente.	Mais independente.

Fonte: Talmy, 2000, p. 183.

Essas tendências explicam as razões pelas quais as sentenças (2) e (4) parecem inadequadas.

(6) (2) *A mesa está *sob* o almanaque.

(7) (4) *O chão está *sob* os jornais espalhados.

O objeto primário é usualmente menor como sugere o princípio III; além disso, é mais móvel e mais recente na cena/consciência, como em II e IV, o que não ocorre na relação entre a mesa e o almanaque (objeto secundário) expressa na sentença (2). Já na sentença (4), as dimensões do chão e dos jornais são muito diferentes e o objeto primário é usualmente mais móvel, o que não ocorre no caso do chão. Dessa forma, não é coerente que os jornais sirvam de referência para a localização do chão.

2. ANÁLISE

Esta seção apresenta uma síntese da análise dos exemplos retirados do *corpus* CETENFolha, entre junho e julho de 2011, realizada de acordo com os princípios cognitivos encontrados na Tabela 1, identificados por Talmy (2000) como fatos consolidados a respeito da semântica de termos que expressam relações espaciais, em particular, das preposições. Eles são denominados *cognitivos* porque refletem a maneira como o falante/usuário *conceitualiza* os objetos/entidades em relação espacial. Distinguem-se, portanto, de efeitos pragmáticos que também influenciam o uso de preposições.

Todos os exemplos numerados representam, integral ou parcialmente, amostras retiradas do *corpus*. As frases subsequentes a cada exemplo, identificadas como (a) e(b), foram construídas de modo a responder as perguntas: *se a está sobre b*, *b está sob a*? E *se a está sob b, b está sobre a*?

2.1. USOS SIMÉTRICOS DE *SOBRE* E *SOB*: SEMELHANÇA DE TAMANHO E NÍVEL DE MOBILIDADE

Nesse primeiro grupo, todos os usos das preposições são potencialmente simétricos. Os usos simétricos são aqueles em que *sobre* e *sob* são considerados conversos, isto é, pode-se entender que *a está sobre b* ≡ *b está sob a*. Esses usos representam a classificação tradicionalmente atribuída às duas preposições.

A motivação mais comum para a simetria das preposições é a semelhança de dimensão e de mobilidade dos objetos. Logo abaixo se veem dois exemplos que permitem a mesma interpretação de *posição no eixo vertical*, sem haver ocultação total de um dos objetos.

Ambos são bastante representativos desse grupo de usos. No primeiro, as duas entidades relacionadas pela preposição são pessoas e, portanto, de um modo geral, são objetos de configuração geométrica semelhante. E, como elas não ocupam uma posição fixa, nenhuma dessas pessoas pode funcionar como referência para a localização da outra. O mesmo ocorre no segundo exemplo. Tanto o objeto primário (O1) – rainha do Congo – quanto o objeto secundário (O2) – a umbela – têm tamanhos aproximados e igual mobilidade. Portanto, nos dois casos, as posições do objeto primário e do objeto secundário podem ser invertidas sem alteração do sentido e é possível, dessa forma empregar as preposições *sobre* e *sob* de maneira simétrica.

(8) *... estava sentado perto de uma mulher que me amava e que se apoiava sobre mim*.

(a) *Uma mulher* [O1] estava sobre *mim* [O2].

(b) *Eu* [O1] estava sob *uma mulher* [O2].

(9) *A rainha do Congo avança sob a umbela carregada por damas de honra*.

(a) *A rainha do Congo* [O1] está sob *a umbela* [O2].

(b) *A umbela* [O1] está sobre *a rainha do Congo* [O2].

Já os exemplos (10) e (11) tratam de objetos com uma localização permanente. Pode haver inversão no uso das preposições porque os objetos primários e secundários possuem uma localização fixa, além de dimensões semelhantes. Com relação a esta última propriedade, leva-se em consideração a área de interesse para a conceitualização da cena espacial: no primeiro exemplo, a superfície de contato entre a casa e sua base; no segundo, não a mola inteira (maior que o parafuso), mas apenas uma de suas extremidades.

(10) ... *é necessário que a casa seja assentada sobre uma base de pelo menos 30 cm*.

(a) *A casa* [O1] fica sobre *uma base de 30 cm* [O2].

(b) Há *uma base de 30 cm* [O1] sob *a casa* [O2].

(11) *Prende-se um extremo da mola sob o parafuso da antena telescópica*.

(a) *Um extremo* [O1] *da mola* fica sob *o parafuso* [O2].

(b) *O parafuso* [O1] fica sobre *um extremo da mola* [O2].

Observa-se, ainda, que nesses casos em que as preposições se comportam como conversos, não ocorre ocultação do objeto que se encontra na posição inferior. Esse é um efeito pragmático típico do uso de *sob*, cuja ocorrência contribui para a assimetria das preposições. No exemplo (12) abaixo, (a) e (b) geram interpretações distintas. Em (a), construído com a preposição sob, imagina-se, mais provavelmente, que um pedaço grande da laje [O2] encubra a pessoa [O1]. Por outro lado, em (b), o pedaço [O1] parece ser bem menor e não impede a visão da pessoa [O2]. Como resultado, o que está em evidência é apenas a localização de um pequeno destroço. Outro exemplo semelhante é apresentado em (6), originalmente construído com a preposição *sobre*. (13) (a) gera a interpretação da superfície do solo sem uma especificação de tamanho. Entretanto, em (13) (b), o leitor tenderá a conceitualizar o objeto primário como uma pequena parte da superfície do solo, apenas aquela porção que coincide com as dimensões do objeto secundário de *sob* – o ninho – e é coberta por ele.

(12) *Ela estava presa sob um pedaço de laje...*

(a) *Ela* $_{[O1]}$ estava sob *um pedaço de laje* $_{[O2]}$.

(b) *Um pedaço de laje* $_{[O1]}$ estava sobre *ela* $_{[O2]}$.

(13) *Há aqueles que constroem parte do ninho sobre a superfície do solo*.

(a) *Parte do ninho* $_{[O1]}$ fica sobre *a superfície do solo* $_{[O2]}$.

(b) *A superfície do solo* $_{[O1]}$ fica sob *parte do ninho* $_{[O2]}$.

2.2. USOS ASSIMÉTRICOS (SOBRE E SOB NÃO SÃO CONVERSOS)

O segundo grupo de usos analisados são aqueles nos quais os princípios de assimetria focal propostos por Talmy atuam com maior clareza e contribuem para a não conversibilidade das sentenças.

Segundo Talmy, a tendência mais comum é que o objeto secundário seja maior, mais imediatamente perceptível e conceptualmente mais independente. Além disso, também tende a aparecer mais cedo na cena/na memória do falante. A sentença (14) (b) soa estranha para o falante nativo porque, embora ambas as entidades relacionadas tenham localização fixa, o córrego é maior que a ponte, considerado seu comprimento. Embora em

algum momento, o curso d'água passe sob a ponte, ele se prolonga por outros lugares[2]. Em uma análise de 303 amostras de uso de *sob* do mesmo *corpus*, o objeto primário é menor que o objeto secundário em 82% dos casos. A inversão também é inadequada porque o córrego dos Couros, por ser maior e mais conhecido, é a referência para a identificação (e localização) da ponte. O inverso – localizar o Córrego dos Couros a partir da ponte – vai contra a intuição natural.

O mesmo fenômeno é observado quando se parte de um exemplo de uso de sob. Em (15) (a), embora ambos os objetos tenham localização fixa, os viadutos, que representam o objeto secundário, são maiores, mais salientes e de localização anterior e mais conhecida. Portanto, são conceitualmente mais independentes que as grades e os canteiros. Essas características são suficientes para tornar (15) (b) estranha, basicamente porque impedem que grades e canteiros sirvam de referência para se localizar os viadutos.

(14) *Detalhes acerca das obras de recuperação da ponte sobre o córrego dos Couros no Km 13 da via Anchieta...*

(a) *A ponte* [O1] fica sobre *o córrego dos Couros* [O2].

(b) **O córrego dos Couros* [O1] fica sob *a ponte* [O2].

(15) *Grades e canteiros estão sendo colocados sob os viadutos dos Bandeirantes*.

(a) *Grades e canteiros* [O1] ficam sob *os viadutos dos Bandeirantes* [O2].

(b) **Os viadutos dos Bandeirantes* [O1] ficam sobre *grades e canteiros* [O2].

Os exemplos abaixo são distintos desses anteriores porque, nos dois casos, além de tamanhos distintos, os objetos possuem graus de mobilidade diferentes. No exemplo (16), a inversão não é possível porque o objeto secundário – uma ondulação no terreno –é significativamente maior que o objeto primário – uma lasca de pedra. Além disso, esta última é móvel, quando comparada à localização fixa e anterior daquela. Esses aspectos fazem que seja mais natural identificar a posição da lasca de pedra com base na ondulação do terreno e não o contrário. Pode-se dizer o mesmo com relação ao exemplo de uso de sob

[2] Observou-se que a preposição *sob* comporta-se diferentemente em predicações que envolvem verbos de movimento. Portanto, a naturalidade do enunciado "O córrego passa *sob* a ponte" não deve ser usado como contra-argumento para os princípios de análise aplicados aos usos estáticos.

apresentado em (17). Deduz-se, por razões óbvias, que a mesa – o objeto secundário – tenha uma localização bem mais fixa em relação ao CD – o objeto primário. Além disso, ela é muito maior que ele

(16) *Encostou-se a uma lasca de pedra que descansava sobre uma ondulação do terreno*.

(a) *Uma lasca de pedra* [O1] fica sobre *a ondulação do terreno* [O2].

(b) **A ondulação do terreno* [O1] fica sob *uma lasca de pedra* [O2].

(17) *"É o próprio homem do século 21", ... reflete o diretor, enquanto se abaixa para catar o CD sob a mesa de som*.

(a) *O CD* [O1] está sob *a mesa de som* [O2].

(b) *A mesa de som* [O1] está sobre *o CD* [O2].

No exemplo (18) abaixo, não ocorre simetria mesmo com um trajetor e um marco bem definidos, porque a inversão geraria duas interpretações distintas. Em (18) (a), a cabeça é o local onde se apoia o chapéu. Em (18) (b), entretanto, imagina-se um chapéu maior, que oculte a cabeça, como se fosse um capuz, o que sabidamente não é verdade em se tratando do conhecido personagem Indiana Jones, interpretado pelo ator. Esse fenômeno reflete uma diferença semântica entre as preposições sob e sobre. Apenas a primeira evoca ocultação.

(18) *Know-how para manter o chapéu sobre a cabeça pelo menos Harrison Ford tem e este não seria o problema para ele interpretar Zapata*.

(a) *O chapéu* [O1] está sobre *a cabeça de Harrison Ford* [O2].

(b) **A cabeça de Harrison Ford* [O1] está sob *o chapéu* [O2].

Encerrando os comentários sobre o efeito de ocultação que emerge, principalmente, da dimensão maior do objeto secundário nos usos com sob, são apresentados dois exemplos no eixo frente-trás. A diferença de tamanho entre os objetos parece ser ainda mais relevante nesses casos. Dessa forma, (19) (b) soa estranho porque o objeto primário maior – a parede – não é encoberto pelo objeto secundário – as manchas. Numa perspectiva inversa, o exemplo (20), também não permite a troca de sob por sobre. Isso se deve ao fato de que os olhos são menores que os óculos e são por eles ocultados.

(19) *Pousadas sobre a parede, as manchas escultóricas parecem adquirir texturas variadas*.

(a) *As manchas* $_{[O1]}$ ficam sobre *a parede* $_{[O2]}$.

(b) **A parede* [$_{O1}$] fica sob *as manchas* $_{[O2]}$.

(20) *Ele tinha lágrimas nos olhos, escondidos sob óculos escuros Ray Ban*.

(a) *Os olhos dele* $_{[O1]}$ estão sob *óculos escuros* $_{[O2]}$.

(b) **Os óculos escuros* $_{[O1]}$ estão sobre *os olhos dele* $_{[O2]}$.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os padrões de assimetria focal descritos, procedeu-se à análise de exemplos de uso das preposições *sob* e *sobre* através de um exercício de inversão dos enunciados, o que produziu dois grupos distintos de usos: os que permitem inversão na ordem dos elementos associada à troca da preposição, sem alteração de significado, e aqueles para os quais não é possível inversão ou a inversão gera uma interpretação alternativa. O primeiro grupo corrobora a assimetria conceitual discutida porque as entidades relacionadas fogem, de algum modo, dos padrões descritos. Esse grupo confirma, também, a classificação canônica de opostos conversos atribuída a *sob* e *sobre* na literatura. O segundo grupo corrobora a proposta de assimetria justamente porque, a esses usos, os padrões mencionados se aplicam, numa demonstração de que a alegada simetria entre as formas estudadas é apenas parcial. Observou-se que, entre os usos analisados, o critério preponderante na assimetria é a diferença nas dimensões dos objetos, seguida do grau de mobilidade/permanência.

Em certos momentos, fez-se referência a um efeito pragmático envolvido na interpretação da cena espacial. Ainda que esse não tenha sido o foco deste trabalho, tal efeito – de ocultação – está relacionado a um dos padrões observados por Talmy, qual seja o fato de que o objeto secundário geralmente tem tamanho maior que o do objeto primário. Além disso, a menção de um fator extralinguístico serve ao propósito, não menos relevante, de demonstrar a relação cada vez mais robusta entre a cognição e a pragmática no trabalho de descrição semântica.

REFERÊNCIAS

CETENFolha (*Corpus* de Extractos de Textos Electrónicos NILC/Folha de S. Paulo) – Projeto Linguateca. Disponível em: <http://www.linguateca.pt/cetenfolha/index_info.html>.

CRUSE, Alan. *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LANGACKER, Ronald. Viewing and experiential reporting in cognitive grammar. In: SILVA, Augusto S. (Org.). *Linguagem e cognição*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga, 2001. p. 19-49.

_____. *Foundations of cognitive grammar*: theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. v. 1.

LYONS, John. *Semântica*. Trad. Wanda Ramos. Lisboa: Presença, 1980. v. 1.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Trad. Maria R. B. Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TALMY, Leonard. *Toward a cognitive semantics*: concept structuring systems. v. 1. Cambridge, London: The MIT Press. 2000.

VANDELOISE, Claude. Methodology and analyses of the preposition. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v. 5, n. 2, p. 157-184, 1994.

_____. *Spatial prepositions*: a case study from French. Trad. Anna R. K. Bosch. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. Original francês.

SIGNIFICAÇÃO E O TRENZINHO DO CAIPIRA: LINGUAGEM, MEMÓRIA, CULTURA, COGNIÇÃO AUDITIVA

Emanuela Francisca F. Silva (PUC-Minas)

INTRODUÇÃO: O NICHO ENUNCIATIVO E A SIGNIFICAÇÃO

O trabalho de significar e ser significado é uma constante na história da humanidade. Pensa-se a significação como uma atividade em que a interação se faz ultrapassando a função de comunicação, para tanto se adota a concepção de linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC).

O locutor e o interlocutor são engrenagens fundamentais para a linguagem enquanto SAC, pois estes fazem parte de uma mesma interação, dentro da enunciação. Locutor e interlocutor comportam-se baseados em interações passadas, contidas em sua memória. Isto é, adaptam seu comportamento de acordo com experiências de interações anteriores. O comportamento dos interlocutores é afetado por fatores relativos à percepção, às motivações sociais e culturais. (ELLIS, LARSEN-FREEMAN, 2009).

Com essa afirmação percebe-se que a linguagem não é apenas um instrumento de transmissão de comunicação, ela emerge da necessidade comunicativa. Portanto, só há linguagem a partir do momento em que há necessidade de comunicação e tal necessidade só surge da interação social. “Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver.” (Benveniste apud Franchi 1989, p. 222).

O comportamento do locutor, em que *affordances* e emoção estão imbricadas, adapta-se a partir de interações passadas no uso da linguagem, sendo afetado também por fatores relativos à percepção e motivação cultural e social. *Affordances* são propriedades, tipos específicos e adaptativos de ação do nicho em que o locutor vive.

Para Gibson (1986, p. 128):

> Os ecologistas trabalham com o conceito de *nicho*. Diz-se de uma espécie de animal que ela ocupa um determinado nicho no ambiente. Nicho é diferente de *habitat* das espécies; nicho diz respeito mais ao como um animal vive do que ao onde ele vive. Sugiro que um nicho é um conjunto de *affordances*. [...]. O ambiente natural oferece várias maneiras de vida, e diferentes animais têm diferentes maneiras de viver. O nicho implica um tipo de animal, e o animal implica um tipo de nicho.

Segundo essa perspectiva, somos uma soma de nossa herança biológica, social, histórica e, é através da linguagem e da cultura que nos constituímos em seres cognoscentes, logo a língua é mais do que um instrumento de conhecimento, é constitutiva dele.

A semântica estrutural trabalha com a formação do significado dentro de um sistema fechado, identificando-o como língua. A relação entre os elementos no interior de frases ou sentenças é responsável pelo significado. Zlatev (2003, p. 03) desenvolve sua teoria pautado na premissa de que:

> Todo organismo vivo é capaz de produzir significação, considerando que o organismo se relaciona com o seu ambiente valorando aspectos físicos e culturais desse ambiente e realizando affordances constantes nesta relação.

É a essa relação de valoração, altamente adaptativa, que Zlatev chama de significação. Isso quer dizer que até uma bactéria ou uma única célula (como por exemplo, uma ameba) é capaz de significar. Porém essas criaturas mais simples têm um sistema de valor que se relaciona somente com os aspectos físicos do ambiente (por exemplo, luz solar e temperatura) com o objetivo de sobreviver.

O significado se dá de um evento adaptativo e complexo, no qual os seguintes elementos são indispensáveis: indivíduos vivos, interação, atividade cognitiva, sistema de signos, cultura. Sendo assim acredita-se que o significado é constituído por operações cognitivas impregnadas por valores físicos e culturais que emergem da relação do organismo com o ambiente. Os vestígios de tais operações se manifestam em discursos multimodais – uma imagem, uma palavra, um gesto, uma música.

Os sistemas convencionais de valores são a base para o significado de aspectos culturais, originários de sistemas culturais complexos. As práticas simbólicas dessa dimensão do significado estão além do ambiente físico, representando o modo como os seres interagem uns com os outros e com a determinação de uma codificação cultural e social. Tanto os sistemas de valores inatos como os adquiridos servem como *sistemas de controle*, direcionando e avaliando comportamentos do organismo, bem como sua adaptação (ZLATEV, 2002).

2. O TRENZINHO DO CAIPIRA E A SEMÂNTICA ATENCIONAL

Pensando o significado como valor intrínseco, deduz-se que ele está conectado à emoção e aos sentimentos, que são uma condição necessária, mas não suficiente para a experiência fenomênica. Pode-se afirmar que o significado é desenvolvido e construído numa contínua interação entre seres humanos e outras entidades, que é baseada numa atividade atencional. Conhecimento não é apenas um estado estático; ele é em um constante processo de adaptação e aprendizagem. Sem a adaptação de conceitos-modelos nós não seríamos capazes de entender uma constante mudança circundante no mundo. Nós não seríamos capazes de nos orientar ou satisfazer quaisquer de nossas necessidades físicas (ZLATEV, 2002).

O quarto movimento da *Bachianas Brasileiras* nº 2 (VILLA LOBOS, 1930) é percebido pelo interlocutor através da interação dele com o nicho em que vive. “Uma descrição [...] revela-nos o giro ofegante de um humilde trenzinho do interior local. [...].” Ferreira Gullar, em 1975, lança seu livro *Poema sujo* e é dessa obra que é retirada a letra que é incorporada à *Tocata* (O Trenzinho do Caipira). A palavra vem como piloto para comandar a atenção do ouvinte. Ela se alia a elementos rítmicos utilizados por Villa Lobos em sua composição como os tímpanos, o piano e as cordas que lembram a partida de uma locomotiva a vapor. O início da música sugere ao ouvinte que utilize de outros domínios como o do movimento para perceber a significação da locomotiva em movimento.

A semântica atencional concebe significado como um produto da atividade mental e não existindo independentemente da atividade humana. *O Trenzinho do Caipira* torna-se um objeto e adquire significado, viso que é possível relacionar o domínio musical e o da linguagem à experienciação do indivíduo com essa entidade. A linguagem é compreendida assim como SAC. Segundo Marchetti (2010):

> A consciência é a maneira privilegiada de nós adquirirmos e construirmos nosso conhecimento do objeto. É através da consciência que se entende como um objeto relaciona a nós e a outros objetos, como usá-lo e, como conhecê-lo. Consciência nos dá um entendimento imediato do objeto, e do significado que o objeto tem para nós. Pelo entendimento que a relação existente entre o objeto e nos, nós significamos o objeto e o objeto adquire um significado para nós. O Significado do objeto tem para nós correspondência com nossa experiência de (consciência combinada de) relações entre o objeto e nós.

A atenção é uma operação mental conduzida por elementos sensoriais como a visão, a audição e o tato. Através de *affordances* compara-se ou associa-se um objeto ao som produzido, como na Tocata de Villa Lobos, em que os elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia conduzem a atenção do interlocutor-ouvinte a associar o som a um passeio de trem.

Assim como as *affordances* pode-se pensar na recursão – "[...] corolário básico da Teoria da Integração Conceitual: [...] espaço integrado a partir de uma rede que pode frequentemente ser utilizado como *input* para a integração em outra rede" (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p. 334) – como metáfora para compreender uma música como a *Tocata* (O Trenzinho do Caipira) [Villa Lobos]. Só é possível associar o quarto movimento da *Bachianas* nº 2 a um trem e a seu passeio pelo Brasil, porque fazemos comparações, distinguimos ou somamos algumas características, dando-lhe um valor cultural aliado a uma experiência consciente do que seja uma locomotiva em movimento.

Segundo Marchetti, consciência e autoconsciência podem ser definidas como um órgão do significado: elas são o dispositivo fundamental por meio do qual objetos, eventos e outros seres do mundo adquirem o significado que fazem um ser de consciência tomar. O modelo de Marchetti fornece um caminho de conexão, do trabalho órgão atencional, consciência (autoconsciência) para o substrato físico (denominado sistema nervoso), preenchendo a lacuna mente-corpo.

A semântica atencional tenta oferecer a relação das operações de atenção que produzem significados com o domínio musical e da linguagem. Ela possui duas hipóteses principais: a primeira afirma que a experiência da consciência é determinada pela atenção, pois não existe consciência sem atenção. A segunda afirma que palavras e linguagem são instrumentos para pilotar a atenção.

Na *Tocata* (O Trenzinho do Caipira) [Villa Lobos, 1930] a melodia é construída por intervalos curtos de uma nota para a outra e a exploração de pequenas escalas musicais. O ponto alto da música possui um intervalo de quarta. A letra "Lá vai o trem sem destino pro dia novo encontrar" inicia-se com a subida desse intervalo após uma relação de graus conjuntos. O termo *lá vai* é retirado da oralidade por Ferreira Gullar (1975) e é pintado pela nota mais aguda da Tocata o que direciona a atenção do leitor-ouvinte para esse trecho. Essa metáfora induz à imagem do brasileiro do século XX que está nos ideais modernistas em que é possível encontrar sentido dentro de seu próprio país.

"Correndo vai pela serra, vai pela terra, vai pelo mar [...]". (GULLAR, 1975). Essas palavras se unem a uma escala descendente como que esvaindo o caminho. A atenção dirige-se para esse significado, pois é pilotada não só pela letra, mas pela imagem formada pelo som que oferece ideia de uma descida. O interlocutor-ouvinte realiza essa conexão através de suas lembranças trazidas pelas *affordances*. A recursão que a música promove com suas 'subidas e descidas' também traz para o interlocutor-ouvinte a criação de uma imagem de trem em sua mente.

A melodia da Tocata continua e caminha para um final que repete três vezes o mesmo intervalo *si-lá*, *si-lá*, *si-lá*. Esse intervalo faz com que a peça termine na tônica com a sexta no baixo, o que não conduz a um término, mas a uma constante volta. A música possui uma ideia de circularidade e dirige a atenção do interlocutor-ouvinte para essa incessante vontade de repetir a melodia por várias vezes.

3. SEMÂNTICA ATENCIONAL E O COMPONENTE SENSÓRIO-MOTOR

A semântica atencional afirma que nossa atenção possui um componente sensório-motor que dirige nossa atenção. Ela afirma que nossa atenção é dirigida por uma modalidade sensória. Na *Bachianas Brasileiras* nº 2, em especial na *Tocata* (O Trenzinho do Caipira), a visão e a audição dirigem a atenção do interlocutor-ouvinte para domínios que estão aquém da linguagem ou do som. O movimento do trem é metaforizado não só pela palavra, como em "correndo vai pela serra, vai pela terra, vai pelo ar", como também pelo ritmo e pelo uso de instrumentos musicais, como o pandeiro, o ganzá, o reco-reco e a matraca.

Segundo Marcheti (2010, p. 23):

> [...] Não é minha intenção sustentar que apenas uma língua estruturada ou um sistema de comunicação podem direcionar nossa atenção. Todos nós experienciamos eventos aleatórios, gestos, imagens, odores ou sons ocasionais diários que fazem nossa atenção se movimentar do lugar onde estava e partir em direção a novos caminhos e, consequentemente, fazer-nos agir, ter ideias, sentimentos etc. Genericamente falando, a língua não constitui a única forma de os seres humanos organizarem e processarem sua atividade mental consciente. Imagens, percepções e formas rudimentares de pensamento são alguns exemplos de possibilidades alternativas. [...].

O significado é um produto da atividade mental, e não existe independentemente dessa atividade. Esta se alia a outros processos sensório-motores para dirigir a atenção e

formar o significado. Na *Tocata*, letra e som se unem como aspectos percebidos pela audição e visão para chegarem até nossa atividade mental para produzir significados.

Para explicar e analisar significados linguísticos, é necessário mais que relações linguísticas. Linguagem precisa de uma contraparte não linguística. É precisamente isso que a semântica atencional oferece: de fato, ela analisa significados nos termos de operações mentais. Perceber através da música de Villa Lobos e da poesia de Ferreira Gullar um trem em movimento é um efeito atencional, pois contém elementos não linguísticos como conhecimento de mundo e de cultura – sobre o que é uma locomotiva em movimento –, além dos sentimentos que ligam esse meio de transporte aos interlocutores-ouvintes que se emocionam ao ligar a música a suas experiências – de infância, por exemplo. Marchetti (2010) afirma que

> nossa atenção pode ser controlada e dirigida [...] que isso pode ocorrer por meio de um estímulo externo, ou de um interno. Os movimentos de nossa atenção podem ser causados por [...] um som repentino e desconhecido, ou uma súbita e nova emoção.

Para Marchetti as palavras são os elementos primordiais para pilotar a atenção.

Em “lá vai [...], vai pela serra, vai pelo mar [...]” a imagem do trem se solidifica no interlocutor-ouvinte com o uso do verbo *ir* no presente do indicativo. A sensação da locomotiva que passa pela linha de ferro e que caminha pelo ar, pelo mar. Essa imagem metafórica leva quem escuta a perceber o infinito, o etéreo que existe na poesia e na música.

O advérbio *lá* chama a atenção do interlocutor-ouvinte para um lugar: a serra, o mar, o ar. Essa *affordance* é reforçada pelo intervalo de segunda que pinta o texto “no ar”, por três vezes ao final da música. Há uma relação espacial em serra, mar e ar que causa uma imagem mental no leitor-ouvinte, que apesar de servirem como metáfora para o etéreo que pode ser a vida do menino – metaforizada pelo trem em movimento – pilotam a atenção do intérprete-ouvinte através da letra e do som decrescente: *si-lá, si-lá, si-lá*.

Pode-se concluir que o significado é composto por uma sequência de elementos culturais que se aliam ao organismo humano com operações mentais e, que se correlacionam entre si para produzi-lo. Não só a palavra pilota a atenção, mas também os diversos elementos percebidos pela relação sensório-motora, como a visão e a audição.

A atenção pode ser controlada por estímulos externos como por internos. As *affordances* e a recursão fazem parte desse processo de significação por parte dos interlocutores em uma situação enunciativa.

Na *Bachianas Brasileiras* nº 2, em seu quarto movimento *Tocata* (O Trenzinho do Caipira), a pintura que a música faz no texto do poema, através de analogias, estrutura a compreensão do interlocutor-ouvinte de maneira muito mais abrangente, pois pilota sua atenção fazendo operações mentais que produzem significado pela relação do organismo – ser humano – com seu nicho.

A linguagem como SAC traz para os estudos cognitivistas a perspectiva de ver o interlocutor e o locutor como um organismo biológico, social e histórico, dentro de um nicho, que produz significado em eventos enunciativos, como seres sociais e cognoscentes.

REFERÊNCIAS

ELLIS, Nick; LARSEN-FREEMAN, Diane (Ed.) *Language as complex adaptive system*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd/Blackwell Publishing, 2009.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Rethinking metaphor. In: GIBBS, JR., Raymond W. (Ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press, 2008.

_____. *The way we think*: conceptual blending and the mind´s hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

GIBSON, James J. *The Ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1986.

GULLAR, Ferreira. *Poema sujo*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001 [1930].

MACHADO, Maria Célia. *Heitor Villa Lobos*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1987.

MARCHETI, Giorgio. *Consciousness, attention and meaning*. New York: Nova Science, 2010.

PALMA, Enos; CHAVES JUNIOR, Edgard de Brito. *As Bachianas Brasileiras de Villa Lobos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, s/d.

SINHA, Chris. Language as a biocultural niche and social institution. In: EVANS, V.; POURCEL, S. (Org.). *New directions in Cognitive Linguistics*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Co., 2009, p. 289-309.

TOMASELLO, M. Cognitive linguistics and first language acquisition. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Org.). *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 2007.

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURNER, M. The art of compression. In: TURNER, Mark (Ed.). *The artful mind:* cognitive science and the riddle of human creativity. Oxford University Press, 2006.

ZLATEV, J. Meaning = Life (+ Culture). An outline of a unified biocultural theory of meaning. *Evolution of Communication*. Londres: Lund University, 2002.

MESCLAGEM E RECOMPOSIÇÃO: O CASO DO FORMATIVO *PETRO-*

Rafael Rodrigues da Silva Cardoso (mestrando, UFRJ / Bolsista, FAPERJ)
Maria Lúcia Leitão de Almeida (orientadora, UFRJ)
Carlos Alexandre Gonçalves (coorientador, UFRJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar o sentido de construções originadas de recomposição contendo o formativo erudito *petro-* a partir da Linguística Cognitiva. O formativo em questão, que anteriormente fazia referência a pedra (em palavras como *petrografia*[1] e *petrologia*[2]), passou por um processo de recomposição já documentado com outros formativos, entre os quais *tele-*, *auto-* e *moto-* (cf. FERREIRA 2011), e tem o sentido de "petróleo" em novas construções.

Uma rápida análise dos dados mostra que as relações semânticas entre esse formativo e sua base em casos de recomposição são variadas: a *petroindústria*, por exemplo, é a indústria de processos químicos de refinação que cresce em torno da exploração do petróleo; já o *petroesporte* é o esporte financiado pelo dinheiro advindo da exploração do petróleo; finalmente, os *petroroyalties* são os royalties originados de atividades petrolíferas numa determinada região.

Proponho neste trabalho a descrição do sentido das construções com *petro-* a partir de conceitos teóricos advindos da Linguística Cognitiva. Serão utilizados, entre outros, os conceitos de MCI (LAKOFF, 1987) e Mescla (FAUCONNIER, 1997, FAUCONNIER E TURNER 2002, 2006) para mostrar que nas referidas construções, um dos elementos do espaço mental evocado por *petro-* especifica um dos papéis do *frame* evocado pela base, dando-lhe um valor e configurando um tipo específico de Mescla chamada *Rede Simplex* (*Simplex Network*). A possibilidade de criarmos estas construções é, portanto, fruto de capacidades cognitivas mais gerais que são refletidas na linguagem.

Analisarei, neste artigo, as construções *petroemprego*, *petroroyalties* e *petroquímica*. Pelo fato de as construções serem encontradas com diversas grafias (hifenizadas, separadas

[1] Segundo o dicionário Houaiss, a petrografia é o "ramo da geologia que trata da descrição e classificação sistemática das rochas, esp. através do exame microscópico de seções delgadas''.
[2] Segundo o dicionário Houaiss, a petrologia é o ''ramo da geologia que trata da origem, ocorrência, estrutura e história das rochas''.

por espaço ou simplesmente justapostas), optei por uniformizar sua apresentação justapondo todas.

1. O SENTIDO EM COMPOSTOS ERUDITOS

As construções que analisaremos são normalmente referidas como compostos neoclássicos ou eruditos. Muitos autores já se debruçaram sobre a questão dos componentes e do sentido final de um composto. Said Ali (1931, p. 258, 259) define a composição como ''tôda combinação de vocábulos que serve de nome especial para certo gênero de seres, ou com que se exprime algum conceito nôvo, diferenciado do sentido primitivo de elementos componentes''. Quanto ao sentido, declara que ''o composto representa uma idéia simples, porém caracterizada geralmente pela alteração ou especialização do sentido primitivo''.

Villalva (2003), ao comentar sobre os compostos eruditos, afirma que ''os radicais que integram este tipo de compostos podem estabelecer entre si uma relação de modificação ou uma relação de coordenação''. Para a autora, as formas de núcleo à direita são formas de modificação. Assim, na forma *petroindústria*, que tem núcleo à direita, é estabelecida uma relação de modificação segundo a autora.

Basílio (1987) considera a derivação e a composição como os processos mais gerais de formação de palavras. Para a autora, o objetivo do processo de composição é a função de nomeação e/ou caracterização de seres, eventos etc. Os radicais eruditos são tratados como bases presas e a autora diz que elas são de grande produtividade na língua formal e têm por objetivo a denominação na linguagem científico-tecnológica. Nesse tipo de composição, que envolve pelo menos uma base presa, o segundo termo é o núcleo e o primeiro é o especificador. Se considerarmos novamente *petroindústria*, *petro-* seria o especificador e indústria, o núcleo.

Para além das características morfológicas de um composto erudito[3], o que o caracteriza, segundo a literatura, é que ele apresenta, em geral, um elemento sendo

[3] É importante ressaltar que, do ponto de vista morfológico, o conceito tradicional de "composto" se baseia na oposição entre radical e afixo. O formativo *petro-* não é um radical propriamente dito, pois possui características de afixo. Por isso, ele será referido neste trabalho como formativo. Além disso, as estruturas em análise serão chamadas construções, pois não seria correto chamá-las de compostos já que *petro-* não é propriamente um radical. Apesar disso, adoto nos comentários dessa seção a nomenclatura consagrada, por fins de coerência com os autores citados.

caracterizado por outro, como fica claro pelos depoimentos de Said Ali (1931), Villalva (2003) e Basílio (1987). Os dados confirmam essa observação, pois nas construções encontradas, *petro-* serve para caracterizar/modificar o segundo elemento, configurando uma categorização desse elemento dentro do mundo do comércio de petróleo. Assim, *petroguerra* e *petrocrise* são, respectivamente, "uma guerra por causa do petróleo" e "uma crise por causa do petróleo", ou seja, tipos específicos de guerra e de crise. Como *petro-* está ligado a um campo muito específico, nomeando elementos que giram em torno da indústria do petróleo, produz poucas ocorrências.

Acredito, porém, que a relação entre *petro-* e sua base merece mais atenção e vai muito além de mera modificação e especialização. Utilizarei, portanto, a teoria das Mesclas (ou Mesclagem Conceptual) de Fauconnier e Turner (2002, 2006) para mostrar as diferentes relações que se estabelecem entre *petro-* e sua base nos dados encontrados.

2. MESCLA

Antes de abordar os compostos a partir da Mesclagem Conceptual, é necessário apresentar as ideias que servem de base a essa teoria, dentre as quais: *frame*, MCI, *mapping* e espaços mentais.

2.1. *FRAMES* E MCIS

A primeira das noções necessárias é a de *frame* (termo cunhado por Fillmore). Um *frame* é, segundo Ferrari (2011), "um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência" (p. 50). Segundo Fillmore, o significado das palavras só pode ser interpretado com base em *frames*, isto é, estruturas de conhecimento prévias que servirão como "molde" no qual a palavra será compreendida. Ferrari (2011) cita o exemplo clássico do *frame* de EVENTO COMERCIAL, que serve de base para a compreensão de palavras como *comprar, vender, gastar*, etc. Só se pode interpretar uma dessas palavras se for ativado o *frame* de CENA COMERCIAL, no qual identificamos as relações entre os papéis (*roles*) presentes, dentre os quais: comprador, vendedor e mercadoria. Pode-se dizer, portanto, que um *frame* é uma estrutura gestáltica relativa à organização de uma experiência e que se reflete na linguagem. Ela é constituída de papéis e de relações entre esses papéis.

Os papéis de um *frame* podem ser marcados com valores. Assim, quando interpretamos uma determinada cena do mundo, utilizamos bases de conhecimento

prévias para organizá-la, isto é, fazer corresponder um elemento do mundo a um papel do *frame* ativado. Se dissermos "Marcos é pai", isso significa que a situação de Marcos pode ser compreendida dentro do *frame* de família; há dois papéis principais postos em evidência na frase: o de pai, ao qual foi dado o valor de Marcos; e o de filho ou filha, que ficou subespecificado, pois sabemos que esse papel existe mas a ele não foi assinalado nenhum valor.

Os MCIs (Idealized cognitive models), criados por Lakoff (1987), são devedores de várias noções, dentre elas esquemas imagéticos, metonímias, metáforas e *frame*. Esse conceito foi formulado com o objetivo de explicar os efeitos prototípicos presentes na categorização humana. Assim como o *frame*, os MCIs são estruturas de conhecimento inexistentes no mundo enquanto tal, mas usadas por nós para categorizá-lo. O exemplo clássico é o da palavra solteirão (em inglês, *bachelor*), que só pode ser interpretada dentro de uma sociedade monogâmica e com uma idade ótima para o casamento. O autor adverte:

> Porém, o modelo idealizado não se adequa ao mundo de maneira muito precisa. Ele é super-simplificado em seus pressupostos prévios. Há alguns segmentos da sociedade em que o modelo idealizado se adequa razoavelmente bem e em que um homem adulto solteiro pode ser efetivamente chamado solteirão. Mas o MCI não se adequa ao caso do papa ou pessoas abandonadas na floresta, como Tarzan. Em tais casos, homens adultos e solteiros certamente não são membros representativos da categoria dos solteirões. (tradução minha)

O autor afirma que os MCIs podem resolver o referido problema de inadequação por serem idealizados e pelo fato de cada um deles poder se adaptar a uma determinada situação perfeitamente, muito bem, razoavelmente bem, mais ou menos mal, mal ou não se adaptar de maneira nenhuma. Assim, o conceito de MCI permite não só que compreendamos como ocorre a categorização humana, mas também os efeitos prototípicos presentes nessa categorização.

A noção de MCI engloba a de *frame*, pois um MCI pode ser ativador de diversos *frames* diferentes, como no caso relatado por Lakoff (1987, p. 69) referente aos três sistemas de dias da semana da língua balinesa. Nessa língua, cada dia da semana é compreendido com base em três sistemas diferentes: de cinco dias, de seis dias e de sete dias. Cada palavra será, portanto, evocadora de diversos *frames* diferentes.

2.2. *MAPPING*, ESPAÇOS MENTAIS E MESCLAGEM

Outro conceito importante é o de *mapping*. Esta noção, inicialmente utilizada para lidar com problemas de anáfora e correferência linguística (cf. FAUCONNIER, 1985) foi posteriormente ampliada e ocupa hoje em dia lugar central na linguística cognitiva. Fauconnier explica, em uma valiosa nota de pé de página, a origem do conceito: "Um *mapping* é, no sentido matemático mais geral, uma correspondência entre dois conjuntos que assinalam a cada elemento do primeiro uma contraparte no segundo" (tradução minha). Para Fauconnier (1997, p. 1), "*mappings* entre domínios estão no coração da faculdade cognitiva própria dos humanos de produzir, transferir e processar significado" (tradução minha).

Ainda segundo o autor, os conjuntos com os quais os mappings lidam são os espaços mentais (1997, p. 11). Fauconnier e Turner definem os espaços mentais como segue:

> Espaços mentais são pequenos pacotes conceptuais construídos quando pensamos e falamos, com fins de compreensão e ação local. Espaços mentais são conjuntos muito parciais contendo elementos, e estruturados por *frames* e modelos cognitivos. Eles são interconectados e podem ser modificados durante o desenrolar do pensamento e do discurso. (FAUCONNIER E TURNER, 2006, p. 307)

Um espaço mental é, portanto, estruturado por MCIs e *frames* (LAKOFF 1987, p. 68) e admite *mappings* com outros espaços mentais. Isto significa que um elemento de um dado espaço mental pode ser correlacionado com um elemento de outro espaço.

No fenômeno chamado de Mescla, Mesclagem ou ainda Integração Conceptual, há *mapping* parcial entre elementos análogos de dois ou mais inputs (que são espaços mentais). A Mescla é licenciada por um Espaço Genérico que representa de maneira abstrata a estrutura comum entre os dois inputs. Um espaço chamado Mescla reúne elementos projetados dos inputs, criando uma estrutura emergente que não existia inicialmente (FERRARI 2011, p. 120, 121). Pode-se ver na figura 1 um diagrama genérico de Mescla.

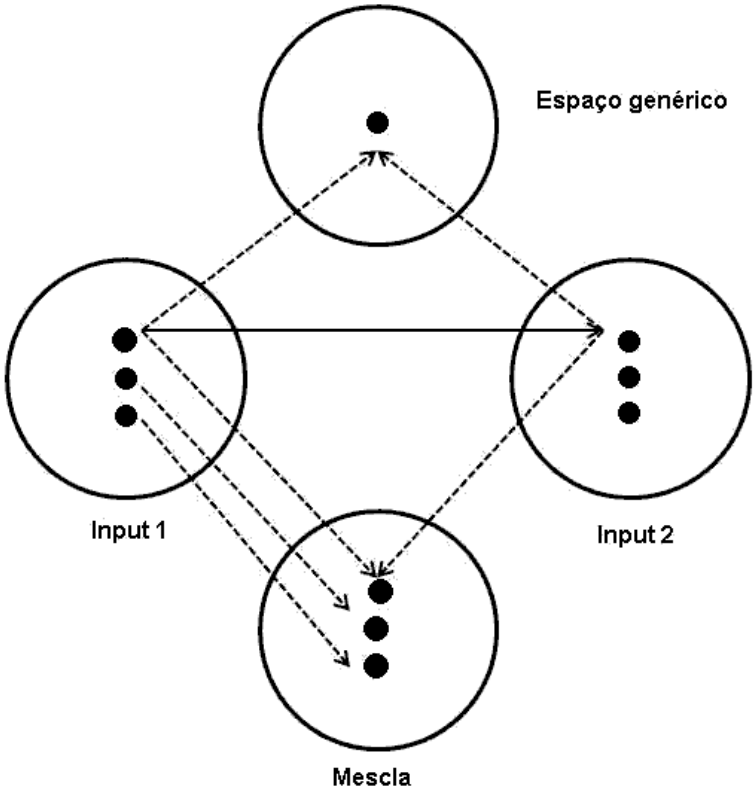


Fig. 1

2.3. TIPOS DE MESCLA

Como vimos na seção precedente, a Mescla é uma operação que cria novos sentidos a partir da integração de elementos de diferentes espaços mentais, que são por sua vez estruturados por MCIs e *frames*. Fauconnier e Turner (2002) definem quatro tipos diferentes de Mescla: redes simplex, redes espelhadas, redes de escopo único e redes de escopo duplo.

Nas redes simplex, o input 1 contém uma estrutura de *frame*[4] e o input 2 possui valores isolados (isto é, não estruturados por *frame*). O que ocorre neste tipo de integração é a associação de papéis do input 1 a valores do input 2. Isto acontece quando dizemos, por exemplo, "Paulo é pai de Maria". A estrutura familiar, isto é, os papéis de pai e filha, estão no input 1; os valores Paulo e Maria estão no input 2; no espaço mescla, teremos o valor Paulo associado ao papel de pai e o valor Maria associado ao papel de filha. Assim, a mescla será organizada pela estrutura de *frame* do input 1 com os valores dos elementos do input 2. Um diagrama geral desse tipo de mescla está representado na figura 1.

[4] Utilizarei, em geral, o termo *frame* como elemento estruturador dos espaços mentais, seguindo Fauconnier (2002).

3. MESCLAGEM EM COMPOSTOS ERUDITOS: *PETRO-*

Proponho que os elementos das construções sejam considerados como ativadores de dois espaços mentais que, ao servirem de espaços inputs para uma mescla, darão origem ao significado do composto como um todo.

Como foi mostrado, segundo Fauconnier e Turner (2002), em mesclas de rede simplex, o *frame* do resultado vem somente de um dos inputs. Proponho que o elemento fornecedor do *frame* da Mescla é o de segunda posição, ou seja, a base[5]. Assim, em *petroemprego*, teríamos a seguinte mescla.

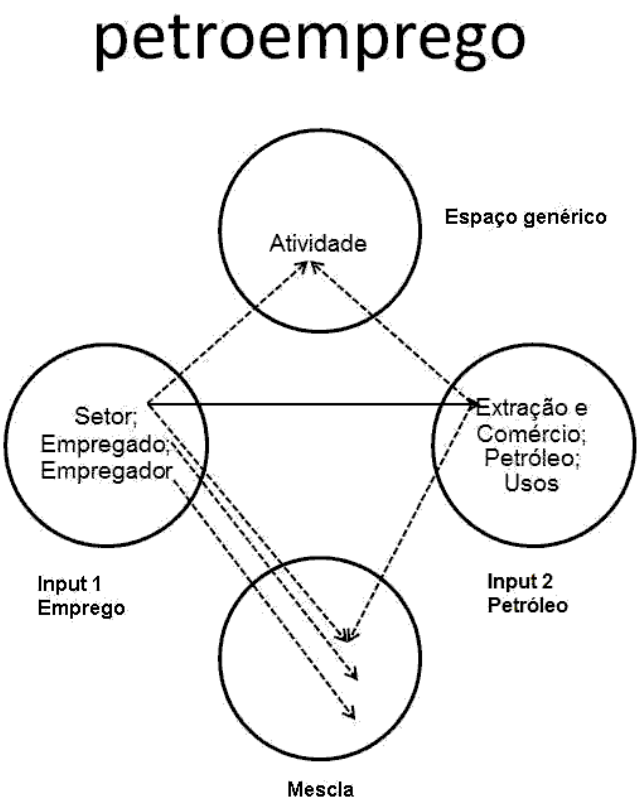


Fig. 2

Vemos na figura 2 que o espaço referente ao input 1 contém papéis evocados por "emprego", isto é: o empregador, o empregado, o setor do emprego, entre outros que não foram representados. Esses papéis dependem do nosso conhecimento de mundo e seria impossível representá-los em sua totalidade, razão pela qual foram selecionados apenas três deles. O "emprego", que pode ser considerado sob vários aspectos, foi aqui extremamente simplificado como evocador desse *frame* em especial.

[5] Que os autores anteriores muito sabiamente consideram como o elemento modificado.

A seta representa que o papel de “setor gerador do emprego” foi associado por meio de *mapping* ao elemento “extração e comércio de petróleo”, evocado por *petro*-. A similaridade entre os espaços se dá porque ambos os elementos são atividades, como mostrado no espaço genérico. Finalmente, temos no espaço mescla o resultado esperado: um emprego que é gerado, isto é, pertence ao setor de extração e comércio do petróleo. Em outras palavras, o papel “setor gerador do emprego” foi preenchido com o valor de “extração e comércio de petróleo”. As linhas pontilhadas mostram que outros elementos do input 1 também vieram para a mescla, o que caracteriza a mescla de tipo simplex.

Uma formação mais conhecida do brasileiro é *petroroyalties*. Encontraremos na mescla dessa formação um padrão similar ao das anteriores. Os *royalties* são uma quantia paga ao Estado pelas empresas exploradoras de recursos naturais, que são bens não renováveis. A figura 3 esquematiza a rede formada em *petroroyalties*.

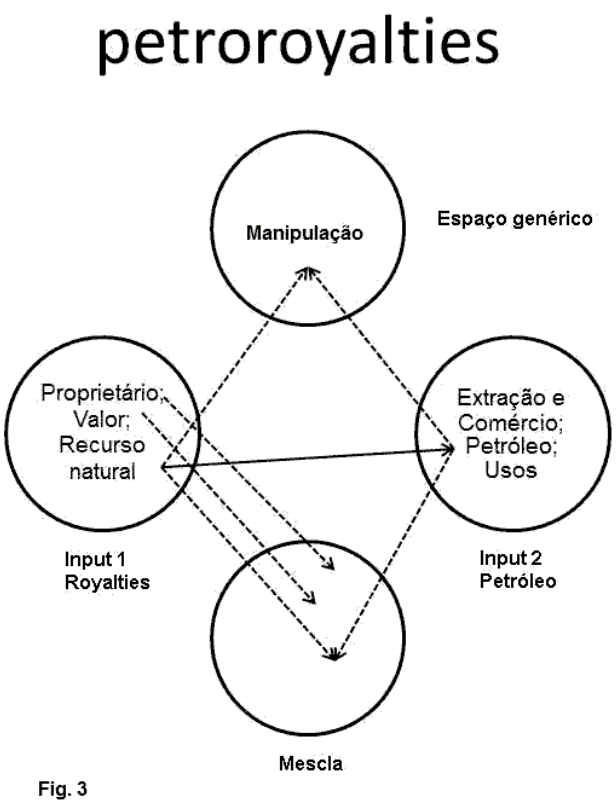


Fig. 3

Há uma associação entre o papel de recurso natural, no input 1, e o elemento petróleo, no input 2. A mescla é composta, portanto, do papel de recurso natural associado ao valor de petróleo, isto é, os *petroroyalties* dizem respeito a *royalties* pagos pela

exploração do recurso natural petróleo e não de outro recurso. O recurso natural e o petróleo têm em comum o fato de serem manipulados e se tornarem produtos e isso está presente no espaço genérico. Há na mescla outros elementos advindos do input 1, pois os *petroroyalties* pressupõem, assim como os *royalties*, um valor a ser pago, um proprietário que recebe o pagamento (no caso do pré-sal esse proprietário é o Estado brasileiro) e um explorador dos recursos.

A última formalização a ser discutida é a de *petroquímica*. Aqui, a associação é feita entre duas substâncias: de um lado, o material manipulado pela química, e do outro, o petróleo. A Mescla contém elementos do input 1 e o valor de petróleo associado ao papel de material, ou seja, a petroquímica é a química que cria novas tecnologias para a refinação do petróleo e modificação de suas propriedades, com o objetivo de torná-lo mais útil e eficiente. A figura 4 mostra a formalização.

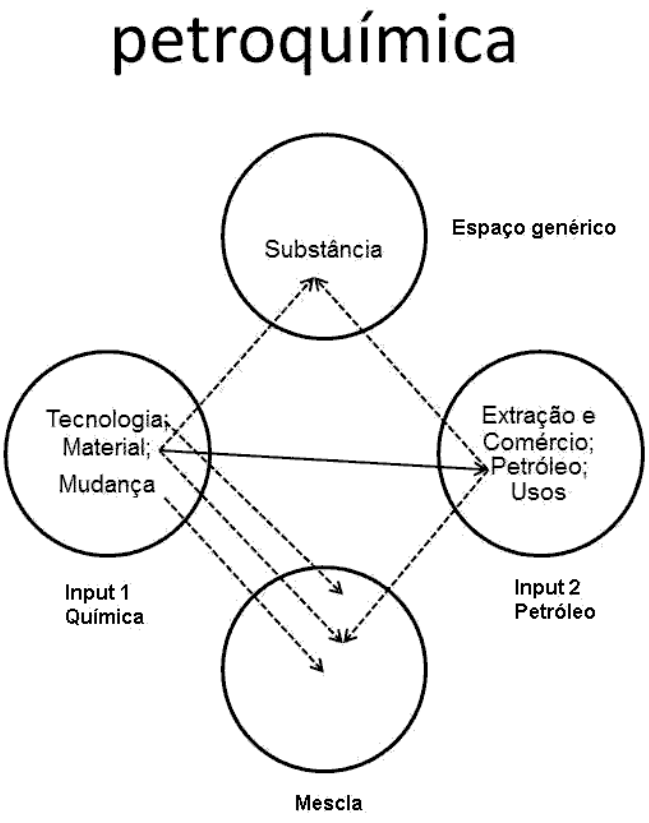


Fig. 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a intuição dos autores anteriores estava correta, ou seja, *petro-* especifica de alguma maneira a sua base. As análises dos quatro compostos mostraram que,

na mescla, um dos papéis evocados pela base recebe um valor que vem do espaço mental evocado por *petro-*. Em última análise, sempre teremos como resultado da mescla a estrutura da base com um de seus papéis definidos com um valor, o que significa que ele será mais específico em relação à base tomada de maneira independente: a petroquímica é mais específica do que a química.

Como indicam Fauconnier e Turner (2006), o resultado da composição está longe de ser passivo de predição. Embora o padrão se repita, não há como sabermos previamente qual elemento do espaço mental evocado pela base receberá um valor e nem mesmo que valor será esse. Em *petroemprego*, o papel ''setor empregatício'' foi caracterizado com o valor ''extração e comércio de petróleo''; já em *petroesporte*, o papel ''patrocínio'' foi especificado com o valor ''empresas petrolíferas''. Portanto, cada mescla receberá uma análise diferente. Nas palavras de Fauconnier e Turner (2006):

> A mescla não é um processo algorítmico composicional e não pode ser considerado sob este aspecto mesmo nos casos mais rudimentares. Mesclas não são passíveis de predição somente pela estrutura dos inputs. (FAUCONNIER E TURNER, 2006, p. 306) (tradução minha)

Algumas perguntas podem ser levantadas. Até que ponto esse modelo de análise por mesclas simples pode ser interessante para descrever outros formativos originados de recomposição neoclássica? Diferentes formativos teriam como característica tipos diferentes de mescla com sua base? As características morfológicas do formativo influenciam o tipo de mescla resultante? Todos os formativos merecem um estudo mais aprofundado, pois como dizem Fauconnier e Turner (2002), “os sentidos que achamos mais naturais são aqueles nos quais a complexidade está mais bem escondida” (tradução minha).

REFERÊNCIAS

ALI, Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. cap. 1.

_____. *The Way we Think*. New York: Basic books, 2002.

_____; TURNER, M. Conceptual integration networks. In: GEERAERTS, D. (Ed). *Cognitive Linguistics*: Basic Readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Rosângela Gomes. Da telepatia ao telejornal: um estudo morfossemântico da recomposição a partir de tele. in: O processo de recomposição no português do Brasil a partir de auto e moto. In: ANDRADE et al. (Org.). *Cadernos do NEMP*, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <http://nemp.com.br/images/pdf/cadernos-vol2-rosangela1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss Eletrônico* (versão monousuário). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

VILALLVA, Alina. Composição morfológica. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM OS AFIXOS AUMENTATIVOS *-ÃO*, *-ADA*, *-EIRO* E *-UDO*: UMA ANÁLISE COGNITIVISTA

Regina Simões Alves (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é analisar o processo de formação de palavras com os afixos *-ão*, *-ada*, *-eiro* e *-udo* quando instanciados em construções que encerram uma semântica de aumento de tamanho, quantidade e intensidade; confirmando a hipótese de que, embora estejam instanciados em construções de aumento, o que lhes confere afinidade semântica, a escolha do uso perfila simbolizações diferentes; fato que corrobora o princípio da não sinonímia de Goldberg (1995; 2006). Observaremos o motivo de se ter, no português, vários afixos com significado de aumento e endossar que o MCI de tamanho proposto por Ruiz de Mendonza para o espanhol e aplicado às formações com o formativo *-ão* em português por Alves (2011) abarca os afixos *-ada*, *-eiro* e *-udo*, pois, assim como *-ão*, esses formativos ativam o esquema imagético de escala, que é um esquema conceptual que suscita a noção de 'aumento / diminuição'.

Os dados utilizados na análise foram recolhidos de dicionários eletrônicos Aurélio (Ferreira, 1999) e Houaiss (2009), e com o objetivo de checar formações recentes, utilizamos os rastreadores eletrônicos *google* e *yahoo*; além de dados ouvidos em diferentes situações de interação linguística, como conversas informais e programas de televisão.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresentaremos o aporte teórico da linguística cognitiva, apresentando conceitos que servirão de suporte para a pesquisa. Logo após faremos a análise dos dados com a aplicação dos princípios dessa linha teórica e por fim teceremos as conclusões pertinentes ao trabalho.

1. A LINGUÍSTICA COGNITIVA

Nessa seção, analisamos os sufixos de acordo com o aporte teórico da linguística cognitiva, que demonstra não haver nada de arbitrário na utilização dessas formações; ao contrário, comprova a existência de regularidade nesses usos que não são caprichosos, nem voluntários.

1.1. POR UMA SEMÂNTICA COGNITIVA RELACIONADA À GRAMÁTICA DAS CONSTRUÇÕES

A Linguística Cognitiva (doravante LC) possui como foco de interesse a função, o significado e o uso, defendendo uma linguística não objetivista, já que as experiências de cada indivíduo podem interferir na construção do significado, sensível culturalmente e dependente das experiências perceptuais e motoras de nossa espécie. Os aspectos socioculturais são prioritariamente considerados, uma vez que esses elementos morfológicos têm atualização condicionada por fatores sociais e culturais. Os cognitivistas postulam que a cognição humana, juntamente com a interação social, é responsável pelo processo de significação da linguagem. Esse processo incorpora os conceitos armazenados na mente, os quais estão associados à época, à cultura e à visão de mundo que o falante possui. Esse conjunto de conhecimentos estruturados recebe o nome de domínio conceptual ou genérico e pode ser de duas naturezas: (a) estável – conjunto de informações partilhadas entre os usuários da língua que faz parte da memória de longo termo (BERNARDO, 2011); ou (b) domínio local (ou espaços mentais) – memórias de trabalho dinâmicas. Segundo Fauconnier (1997), os espaços mentais (EMs) são domínios (locais) ligados a outros por conectores; enquanto o falante pensa e fala, utiliza essas informações ou esses conhecimentos estruturados por *frame* e MCI. Sua estrutura se dá sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. Esses espaços são responsáveis pela inter-relação entre linguagem e cognição e, uma vez ativados, permitem a construção do significado. A ativação desses espaços se dá através da forma linguística (nesse caso, uma construção do tipo nome + afixo), sob o estímulo da pragmática. O MCI, de acordo com Lakoff (1987), é um dos domínios estáveis e é entendido como o conhecimento que adquirimos ao longo das experiências sociais e estão disponíveis culturalmente. Eles influenciam na organização do pensamento e nas expectativas de um indivíduo. Cada MCI é uma estrutura complexa, uma *gestalt*, cuja interpretação se dá de forma integral de acordo com outros conhecimentos relacionados.

Produzir ou interpretar sentidos implica projetar conexões entre os domínios cognitivos. Ainda segundo Lakoff (op.cit.), um modelo pode se estender, mediante a aplicação de princípios estruturadores de outro modelo. Por exemplo, a palavra ‘cabeção’ pode fazer referência a uma parte do corpo com tamanho avantajado, primeiramente, porém, mediante uma extensão metonímica, pode se referir a uma pessoa destituída de

inteligência como também, atualmente, faz referência a uma pessoa que possui um grande domínio sobre determinado assunto.

A teoria dos espaços mentais permite que se analisem as relações semânticas assumidas pelas formas (base + sufixo) na construção do significado, já que, nesses tipos de vocábulos, a significação se constrói por meio da integração conceptual. Essa integração conceptual também será vista de acordo com o modelo da Gramática das Construções, modelo que se desenvolveu na década de 70 com dois trabalhos importantes: um artigo de Fillmore (1979) sobre 'idiomatismo' e um trabalho de Lakoff (1977), que afirma não haver distinção discreta entre léxico e sintaxe, advogando, portanto, em favor do *continuum* léxico-sintaxe.

Na década de 80, vários trabalhos surgiram e um que merece destaque é o de Lakoff (1987), que formulou o conceito de 'redes construcionais' a partir do conceito de 'rede polissêmica'. Para a pesquisa merece atenção maior o trabalho de Goldberg (1995), que é fundamental para a teoria. A autora afirma que as construções gramaticais portam significado por si mesmas. Conforme a teoria, toda e qualquer unidade gramatical pode ser descrita como uma construção, incluindo morfemas e palavras. Dessa forma, uma palavra, por exemplo, é uma unidade com um nível de complexidade maior que um morfema. Uma construção decorre de outra, formando uma rede de construções e herdando características específicas. As relações entre as construções são regidas por alguns princípios, descritos de forma resumida neste trabalho.

a) Princípio da Motivação Maximizada [...].

b) Princípio da Não Sinonímia: Se duas construções são sintaticamente (ou leia-se: *formalmente*) distintas, devem ser semântica ou pragmaticamente distintas. Esse princípio será importante para a análise dos dados.

c) Princípio do Poder Expressivo Maximizado: O inventário de construções é maximizado para atender a propósitos comunicativos.

d) Princípio da Economia Maximizada: O número de construções distintas é minimizado tanto o quanto possível, dado o Princípio anterior.

1.2. A INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL

A teoria da integração conceptual pode ser utilizada na explicação das construções gramaticais. Ruiz de Mendoza (2000), ao propor o MCI de tamanho em espanhol, afirma que é importante o estudo da integração conceptual em diversos âmbitos da semântica, como ocorre com a metáfora e a metonímia. O autor enfatiza que o MCI de tamanho explica uma infinitude de fenômenos semânticos, sugerindo a existência de dois desses modelos: o de controle e o de custo-benefício. Nas palavras do autor:

> O MCI de controle é crucial para o estudo de construção semântica de algumas expressões como a que Lakoff (1996) denominou de a "*metáfora da pessoa dividida*". Na descrição desta metáfora, uma pessoa consta de um sujeito (ou consciência experimentadora) e de um eu (que representa os aspectos corporais e funcionais da pessoa) cuja relação é de inclusão espacial. (RUIZ DE MENDOZA, 2001, p. 357).

Em *Metáforas da vida cotidiana*, Lakoff e Johnson (1995 [1980], p. 61-62) descrevem a metáfora do controle da seguinte forma: "ter controle ou força é para cima; estar sujeito a controle ou força é para baixo" e dão exemplos como "Tenho controle sobre ela", "Seu poder aumentou" e "Ele está no alto escalão". A base física dessa metáfora é definida pelos autores da seguinte maneira: "Tamanho está ligado normalmente à força física e o vencedor numa luta está normalmente por cima" (ibid., p. 62). Dessa metáfora, podemos inferir outras, como *maior é melhor*, *maior é mais importante* etc.

Outra metáfora importante para o MCI de tamanho (aumentativo) é *mais é para cima*; *menos é para baixo*, cuja base física, ainda de acordo com Lakoff e Johnson (op.cit.), é explicada da seguinte maneira: "Se acrescentarmos uma quantidade de uma substância ou de objetos físicos em um recipiente ou pilha, o nível sobe": "Sua renda caiu no ano passado", "O número de livro publicado a cada ano continua subindo".

Os autores (op.cit.) postulam que as metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso e, desse modo, uma metáfora pode servir como veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial. É importante destacar a afirmação dos autores a respeito da escolha da metáfora e de sua importância: podem variar de cultura para cultura. Alguns valores de nossa cultura são coerentes com as metáforas de espacialização *para cima – para baixo*. "Maior é melhor" (op.cit., p. 71) é coerente com mais é para cima e bom é para cima, por exemplo.

Falemos, agora, das metáforas ontológicas, que nos ajudarão a entender os conceitos organizados por Ruiz de Mendoza na postulação do MCI de tamanho:

> Da mesma forma que as experiências básicas das orientações espaciais humanas dão origem a metáforas orientacionais, as nossas experiências com objetos físicos (especialmente em nossos corpos) fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidade e substâncias. (LAKOFF, 2002, p. 76).

Vejamos, a seguir, a descrição do MCI de controle em Ruiz de Mendoza (2000, p. 358), refletindo, no entanto, somente sobre os aspectos diretamente relevantes para a análise dos sufixos analisados:

√ O controle que uma pessoa tem sobre uma entidade ou um conjunto de entidades aumenta ou diminui de acordo com a presença ou ausência, respectivamente, de barreiras físicas entre a pessoa e essa entidade ou conjunto de entidades. Nesse sentido, a distância pode ser entendida como um impedimento ou barreira física;

√ o controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável.

Façamos uma reflexão sobre o segundo modelo sugerido por Ruiz de Mendoza (2000), o MCI de custo-benefício:

a) o estado de coisas resultante de uma atividade pode ser (considerado como) benéfico, prejudicial, ou neutro, para outras entidades;

b) um estado de coisas benéfico para uma entidade querida é desejável;

c) um estado de coisas não benéfico para uma entidade querida não é desejável;

d) um estado de coisas prejudicial a uma entidade querida não é desejável;

e) um estado de coisas não prejudicial para uma entidade querida é desejável.

Normas culturais relacionadas ao princípio de cortesia, cuja formulação foi influenciada pela escala pragmática, baseiam-se em desenvolvimentos de diferentes aspectos do modelo. Dessa maneira, ainda segundo Ruiz de Mendoza (2000), um estado de coisas negativo para uma pessoa querida deve ser corrigido como indicativo de que essa pessoa é querida. Pode-se considerar que apreciações como essas são extensões do modelo básico, determinadas por convenções culturais.

Por fim, analisemos o MCI de tamanho:

a) os objetos variam de tamanho e essa mudança varia desde dimensões muito pequenas a muito grandes;

b) um objeto pequeno costuma ser mais controlável que um grande;

c) um objeto de tamanho pequeno costumar ser menos prejudicial que um grande.

Como extensões do modelo, podemos ter, de forma resumida:

a) objetos pequenos são controlados e por isso podem ser percebidos como agradáveis;

b) objetos pequenos são pouco importantes e depreciáveis e por esse motivo podem ser percebidos como desagradáveis;

c) objetos grandes são pouco controláveis e podem causar sensação de desproporção e serem, por isso, percebidos como não agradáveis;

d) os objetos grandes são importantes, majestosos e podem ser percebidos como agradáveis.

Observando os exemplos, constatamos que os afixos aumentativos servem a vários propósitos e os diferentes usos refletem os diferentes fins pretendidos pelo falante. Para a análise dos afixos aumentativos acrescentamos o esquema de 'escala' como já mencionado na introdução. A metáfora *mais é pra cima* está diretamente relacionada com esse esquema, ressaltando que levaremos em consideração apenas os afixos aumentativos, portanto na escala só interessa o que está para *mais*. As metáforas primárias que constituem o padrão construcional em estudo são 'aumento é escala', 'intensidade é escala', 'quantidade é escala'.

2. ANALISANDO AS FORMAÇÕES COM OS AFIXOS

Há na língua portuguesa vários afixos com sentido genérico de aumento, a exemplo de *-ão*, *-udo*, *-ada*, *-eiro*. O objetivo dos sufixos *-ão* e *-udo*, por exemplo, é salientar ou frisar a grandeza do referente, pois estão relacionados, prototipicamente, à significação de tamanho aumentado, a exemplo de 'barrigão', 'barrigudo', 'narigão', 'narigudo'. O sentido básico de dimensão se extende para usos de intensidade, quantidade, como observamos na semântica

dos sufixos *-ada* e *-eiro*, como por exemplo, 'cabeleira', 'cabelada', piolheira', 'piolhada' e uso mais avaliativo ou de excelência que intensificam as propriedades do referente, a exemplo de 'calorão', 'bonitão'.

Comecemos a análise pelo sufixo *-ão* que tem origem no genitivo latino clássico e no acusativo latino vulgar, e é o mais representativo da categoria aumentativo e figura em construções com significado de aumento de tamanho, de intensidade e de quantidade, como observamos em (01).

(01) barrigão	dedão	sofazão	tatuzão	amorzão
dinheirão	pozão	bonitão	gostosão	fortão
cedão	pertão	rapidão	tardão	

O afixo *-udo* tem origem no latim '*utu*', é um afixo bastante utilizado para exprimir tamanho desmesurado, é agregado a bases nominais, atualmente aparecendo em base adjetival, como em 'boazuda', vejamos exemplos em (02).

(2) barrigudo cabeludo carnudo polpudo

Nas formações com *-udo* podemos perceber que na conceptualização desse sentido funciona um princípio metonímico de *parte-todo, incluindo uma semântica de posse*. Como já foi explicitado, 'narigudo' denomina aquele que possui o nariz grande, ou seja, faz referência a uma parte do corpo, mas focalizando o possuidor. Diferentemente de 'narigão' que indica um nariz grande, mas que não foca o possuidor. Nesse último caso, o foco está apenas no nariz.

O sufixo *-eiro* possui várias acepções e figura em diferentes tipos de construções, inclusive a que representa aumento (de intensidade e quantidade), observemos em (03).

(3) barulheira buraqueira cabeleira canseira trabalheira

O sufixo *-ada* se origina no particípio do pretérito latino e passa a ser usado de maneira fecunda como sufixo. Entre suas várias acepções nos interessa a que tem sentido aumentativo de quantidade como em (04).

(4) bocada colherada fornada cabelada criançada meninada

Também observamos no afixo a ativação do *frame* 'impacto físico', impacto na pessoa, como em (05).

(5) pernada mãozada cabeçada palmada

2.1. ANALISANDO OS DADOS

"O processo de integração linguística ocorre em paralelo ao processo de integração conceptual" (MANDELBLIT, 1997). Na construção [X + Sufixo aumentativo], X é um N (nome) que é uma unidade lexical que ativa um conceito. O afixo aumentativo, por sua vez, evoca um conceito de aumento de tamanho para *maior* ou *mais* ou *muito*, a depender do tipo e da unidade lexical a qual está adjungido. O item lexical composto do nome mais o afixo ativará os dois conceitos e na interação evocarão uma cena ou mais cenas (*frame*). O *frame* ajuda na construção do significado e seus conceitos nos remeterão ao MCI ou MCIs. Pensemos no N (nome) 'cabelo' e 'piolho' e nas formações possíveis com os sufixos aumentativos:

Cabel**ão**	Cabel**eira**	Cabel**udo**	Cabel**ada**
Piolh**ão**	Piolh**eira**	Piolh**udo**	Piolh**ada**

Em 'cabelão' temos a seguinte interpretação: *Maior tamanho, maior valor*, que está de acordo com a proposição (g) do MCI de tamanho "os objetos grandes são importantes, majestosos e podem ser percebidos como agradáveis". É o que observamos em 'cabelão', na frase 'Ela tem um cabelão bonito!'. Essa descrição encontra respaldo também na metáfora de espacialização '*maior é melhor*', pois é visto na nossa cultura como algo bom, bonito. Já 'piolhão', em 'Achei um piolhão em você!' ativa o espaço mental (f) do MCI de tamanho: "Objetos grandes são pouco controláveis e podem causar sensação de desproporção e serem, por isso, percebidos como não agradáveis", uma vez que o tamanho, visto como desproporção, não é ajuizado como agradável pelo falante, acrescido da ideia de que 'ter piolho' é algo ruim. Tanto na formação 'cabelão' como em 'piolhão' o foco está no objeto. Já em 'cabeludo' ou 'piolhudo', o foco está no possuidor, que é 'aquele que possui' e na quantidade. Nesse caso ativamos o MCI de tamanho: "Objetos grandes são pouco controláveis e podem causar sensação de desproporção e serem, por isso, percebidos como não agradáveis". No caso de 'piolheira' ou 'piolhada' podemos ativar o MCI de controle: "O controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável", fato que se explica porque ter

piolho é ruim e se torna pior se for em grande quantidade, pois dificultaria tanto o controle como o tratamento. Também é possível fazer a interação conceptual com o MCI de custo-benefício: "Um estado de coisas não benéfico para uma entidade querida não é desejável", se pensarmos que a pediculose é uma doença é pode trazer problemas de saúde para o possuidor.

Nos exemplos 'piolheira' ou 'piolhada' poderiam nos apontar uma arbitrariedade no que diz respeito à metáfora *mais é pra cima*, que nos leva a inferir que *mais é melhor*, porém não há arbitrariedade se observarmos a interação dos MCIs. O que é desproporcional ou o que está numa quantidade elevada que foge ao controle não será bem visto pelo falante. A base adjungida do afixo poderá apontar para uma ou outra interpretação, mas dependerá também do contexto sociocultural.

Em 'Conseguimos uma boa *fornada*, o pão está maravilhoso!', faz-se referência à metonímia 'continente pelo conteúdo'. A conexão se faz porque o forno é o lugar onde se coloca o que se vai assar, geralmente 'pão'. Em 'fornada', o afixo, por meio da metonímia, faz referência à quantidade do que está no forno. O forno não precisa ser, necessariamente, grande, porém o que se vai assar precisa estar numa quantidade razoável, o que nos leva a refletir sobre a metáfora *mais é pra cima, menos é pra baixo*, cuja base física já foi descrita nesta seção. Os afixos *-eiro* e *-ada*, embora façam referência a uma grande quantidade, perfilam simbolizações diferentes. Observemos os exemplos: "Gorro de lã na praia, só se for pra matar a *piolhada* sufocada" e "...mas a *piolhada* continua firme e forte!" (www.monalizadepijama.com.br – recolhido em 27/11/2012).

Nos dois exemplos percebemos que o sufixo *-ada* focaliza, na cena à qual nos remete, a grande quantidade de piolho. Já o item léxico *piolheira* é muito mais utilizado para fazer referência ao nome da doença, 'pediculose' ou piolheira. Claro que só se considera como doença se pessoa a estiver com um grande número de piolho. Já o item *cabeleira* focaliza o tamanho e a quantidade já que faz referência ao conjunto de todos os cabelos da cabeça. Mas *cabelada* perfilará uma imagem diferente já que faz referência a uma grande quantidade de cabelo sem levar em consideração o tamanho e o local onde a quantidade se encontra. Portanto, a escolha da adjunção de um ou outro formativo numa mesma base perfilará simbolizações diferentes, de acordo com o princípio da não sinonímia defendido por Goldberg (1995; 2006).

Enfim, a gradação possui valores semânticos e acumula valores pragmáticos, como afeto (recurso utilizado para expressar emoção), julgamento (recurso utilizado para julgar o caráter) e apreciação (recurso utilizado para atribuir valor às coisas), todos relacionados à função atitudinal atualizados nos elementos morfológicos (GONÇALVES, 2005). Através desses recursos, o emissor exprime sua impressão (negativa ou positiva) a respeito de algo ou alguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante mostrar que houve um ganho em se analisar o processo de formação de palavras com esses afixos de acordo com a integração conceptual e que o pareamento forma-significado pode ser associado ao processo de integração, pois a criatividade dessas construções gramaticais dialoga com a estabilidade dos padrões construcionais. Também foi validada a hipótese de que o MCI de tamanho, proposto por Ruiz de Mendoza (2000) para o espanhol e reformulado por Alves (2011) para o português, mostrou-se relevante na análise dos sufixos *-ada*, *-eiro* e *-udo*, assim como foi para o afixo *-ão*, já que tais formativos podem ser instanciados numa construção de aumento. Vale pontuar que o significado das construções vai se calcar tanto em processos mentais (metáfora e metonímia) quanto em aspectos socioculturais e para cada componente que participar da face formal da construção há um correlato na face conceptual. No que tange usar recursos morfológicos para expressar avaliação (positiva ou negativa) é uma importante função do processo de formação de palavras e esses afixos se mostraram muito produtivos quando usados para esse fim.

Também é importante assinalar que o presente trabalho se insere numa pesquisa em curso, mas que já aponta para um maior entendimento do uso desse padrão em conexão com a integração conceptual e melhor entendimentos desses afixos que, embora estejam todos instanciados em construções de aumentos, apresentam interpretações diferentes confirmando o princípio da não sinonímia defendido por Goldberg (1995; 2006) e que será mais explorado em outro trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Regina Simões. *O processo de formação de palavras com o sufixo aumentativo -ão*: uma análise cognitivista. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)–Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BERNARDO, Sandra. Mesclagem conceptual em análise de cartum. *Veredas on line*, PPG Linguística/ UFJF, Juiz de Fora, Atemática1, p. 251-261, 2011.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; TUNER, M. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, v. 22, n. 2, p. 133-187, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico* – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GONÇALVES, C. A. V. *Flexão e derivação em português*. 1. ed. Rio de Janeiro: Setor de Publicações da Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANGACKER, R. W. Active zones, Berkeley Linguistic Society 10, 171-188. In: CUENCA, M.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*: What Categories Reveal about Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995 [1980].

MANDELBLIT, Nili. *Grammatical blending*: creative and schematic aspect in sentence processing and translation. Ph.D. Dissertation. San Diego: University of California, 1997.

RUIZ DE MENDOZA IBÁÑES, F. J. *El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativo y diminutivo em español*. Universidade de La Rioja. Volumen monográfico, 2000, p. 355-373.

_____. *Linguística Cognitiva*: Semântica, pragmática y construcciones. Universidade de La Rioja. Clac 8, 2001.

MESCLA CONCEITUAL EM *O PASQUIM*

Ruth M. Rejala (UERJ)

INTRODUÇÃO

O periódico *O Pasquim* foi fundado com o intuito de burlar a censura, registrando e denunciando com muito humor e ironia os graves problemas políticos, econômicos e sociais enfrentados pela sociedade brasileira na década de 70.

Durante o período da ditadura militar, a equipe de O Pasquim se armou de palavras, desenhos e muita criatividade para lutar por suas ideias e denunciar os graves problemas políticos, econômicos e sociais enfrentados pela sociedade brasileira da época.

A ironia, com sua capacidade de despertar múltiplos sentidos, e o humor, com sua habilidade natural de suavizar através do riso os temas mais incômodos, foram sem dúvida as armas secretas dessa irreverente revista.

Neste artigo busco identificar os mecanismos cognitivos que subjazem às estratégias de humor e ironia na capa no. 246, de 19 a 25/03/74, do periódico *O Pasquim*.

A capa apresenta as frases: "NUNCA É DEMAIS LEMBRAR:" em preto, logo abaixo do nome do jornal; e, num quadrado preto com letras brancas, "NÓS SEMPRE FOMOS UM JORNAL PROTESTANTE!!", sendo que o sintagma "UM JORNAL" aparece em letras bem menores e na cor cinza.

Cabe esclarecer ainda que, por não ter o compromisso em noticiar todos os fatos da época e por ser de tiragem semanal, no presente artigo *O Pasquim* será provisoriamente classificado como uma revista.

Na próxima seção serão apresentados alguns conceitos empregados na análise da capa mencionada.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Fauconnier (Fauconnier e Tuner, 2002, p. xi, cap. 2) afirma que "A Linguagem, tal como a usamos é apenas a ponta do *iceberg* da construção cognitiva [...]. Linguagem não carrega significado, ela o guia". Ou seja, a linguagem é opaca, as palavras são pistas linguísticas que auxiliarão o leitor na construção do sentido.

A construção de sentido se dá através da integração (ou mesclagem) conceptual e essa, por sua vez, envolve três operações cognitivas básicas inter-relacionadas, a saber: identidade, integração e imaginação. (FAUCONNIER e TUNER, 2002, p. xii, cap. 2)

A identidade é parte de um processo de integração conceptual, trabalho complexo e elaborado do raciocínio, que consiste na percepção de semelhanças e diferenças que, em conjunto com a integração e a imaginação, são as operações cognitivas que nos auxiliam na categorização do mundo em entidades numa escala humana e possibilitam a elaboração do sentido.

Sendo assim, o sentido não está contido na palavra, mas é fruto de um processo cognitivo. Na construção do significado, as palavras são pistas que funcionam como gatilhos que acionam *frames*, *ENQUADRES* (sistemas estruturados de conhecimento, armazenados na memória de longo prazo e organizados a partir da esquematização da experiência humana, considerando suas bases físicas e culturais [Ferrari, p. 50, 2011]) e *MCIs* (Modelos Cognitivos Idealizados, são conjuntos de representações do conhecimento), que abrem espaços mentais (locais/espaços conceptuais construídos à medida que pensamos e falamos, nos quais armazenamos elementos que se relacionam e podem ser organizados num pacote, com base em informações armazenadas nos *frames*/MCIs acionados pelas palavras e/ou elementos gráficos dos quais selecionamos elementos e projetamos no *espaço-mescla*, local onde os elementos se unem ativando um novo sentido.

Na mescla ocorre uma integração conceptual envolvendo pelo menos duas entradas e um espaço genérico. Na verdade, segundo Fauconnier e Tuner, é possível operar com qualquer número de espaços mentais como entrada, e a mescla também pode ocorrer repetidamente: O produto da mescla pode se tornar a entrada para uma nova operação de mesclagem (FAUCONNIER e TUNER, 2002, p. xv, segunda parte, cap. 14).

Portanto, a operação mental denominada mescla conceptual, como afirma Ferrari (2011), pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos sentidos. Na mesclagem ocorre a projeção seletiva de elementos da seguinte forma:

1. espaços iniciais de entrada/projeção interdomínios: consiste na projeção parcial entre *Input* 1 e *Input* 2;

2. espaço genérico: estrutura compartilhada onde se projeta o que há de comum entre os *inputs*;

3. espaço-mescla: onde os *inputs* são parcialmente projetados.

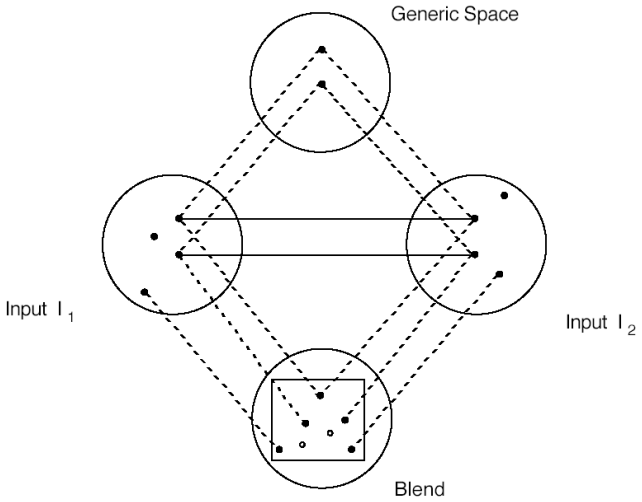
A estrutura emergente da mescla, distinta das observadas nos inputs, é constituída de:

a. composição – os elementos projetados dos *inputs* estabelecem novas relações, que não existiam nos *inputs* fora do espaço-mescla;

b. completamento – a nova relação estabelecida entre os elementos dos *inputs* pode acionar conhecimentos compartilhados de *frames*, MCIs e esquemas culturais não ativados fora do espaço-mescla;

c. elaboração – mudanças nas etapas do processo cognitivo dentro da mescla, devido à nova relação estabelecida.

A seguir apresento uma representação genérica do processo de mesclagem:



Como podemos observar na figura, a mesclagem resulta de dois espaços iniciais – *inputs* 1 e 2 interconectados, que projetam alguns de seus elementos de características comuns no Espaço genérico. Mesclagens são geradas *on-line* e sempre acionam projeções e *frames* entrincheirados na memória. No Espaço-mescla são projetados elementos dos dois *inputs*, podendo estabelecer ou não contrapartes entre eles. É possível também que nem todos os elementos dos *inputs* sejam projetados na mescla. (Ferrari, p. 122, 2011)

Antes de prosseguirmos para a análise vale ressaltar que o significado não é construído em nenhum dos espaços especificamente, mas surge da reciprocidade dos arranjos elaborados e suas respectivas conexões. De modo que a ordem desses esquemas pode ser reorganizada, modificando os espaços e resultando em novos espaços-mescla, propiciando de igual modo novo sentido. (Bernardo, Veredas, p. 253, 2011)

2. MESCLAGEM NA CAPA DE *O PASQUIM*

Para dar início à análise, apresentamos a seguir a capa do periódico *O Pasquim*.



Mesmo para um leitor desatento a capa acima já provocaria um estranhamento pela formatação das letras utilizadas que numa leitura rápida poderia levar o leitor a pensar que havia um erro de concordância na frase. Note-se que sobre o fundo preto, Ziraldo, autor da capa, optou por colocar em letras brancas e grandes a mensagem "NÓS SEMPRE FOMOS ... PROTESTANTE!!" e em tamanho bem menor e cor mais escura o sintagma "UM JORNAL" que completa a frase tornando sua concordância correta.

Nessa capa Ziraldo ironiza com muito humor um fato marcante da época: a posse do presidente (ditador) Ernesto Gaisel em 15 de março de 1974. Percebe-se que o cartunista cria um contexto ambíguo, dúbio pelo uso da palavra *protestante* na frase.

A ironia foi muito utilizada pelos criadores de *O Pasquim*, justamente por seu poder de insinuação, sua opacidade; ela é apresentada ao leitor como um enigma a ser decifrado. Para tanto o leitor lança mão de alguns mecanismos cognitivos com o intuito de identificar as estratégias de humor e ironia usadas pelos jornalistas. Mas quais seriam esses mecanismos cognitivos?

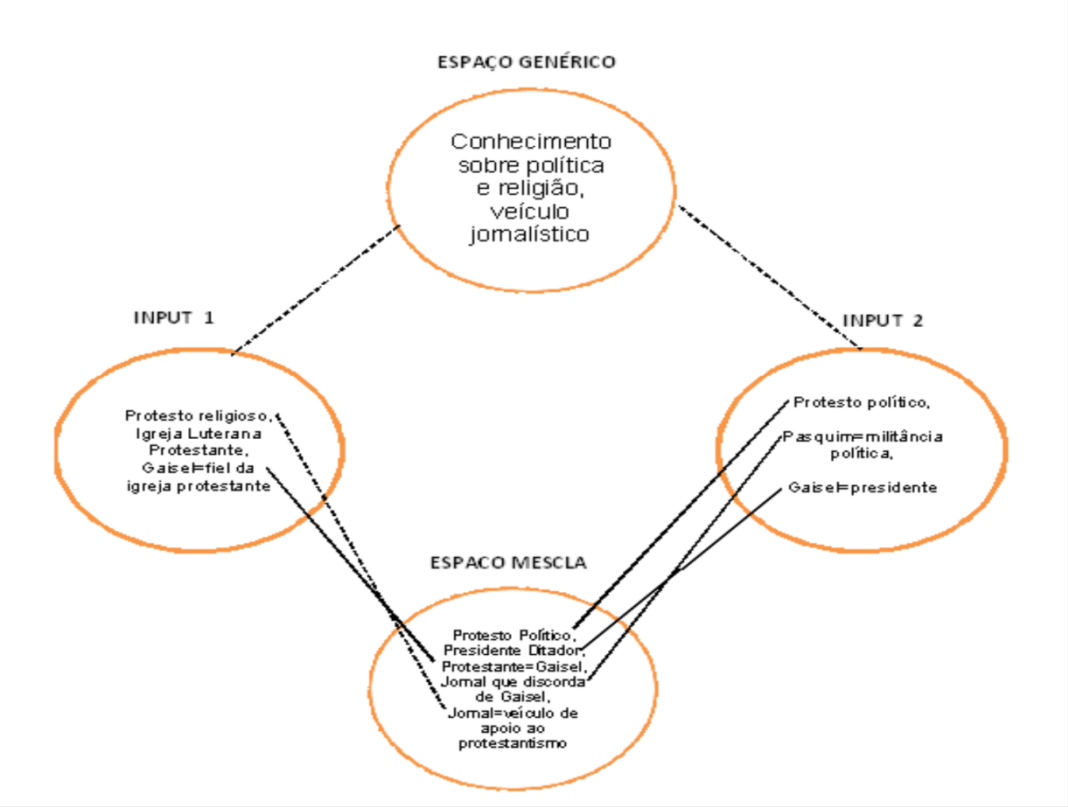
A compreensão de qualquer sentença, requerer operações cognitivas. Para atribuir sentido à capa de *O Pasquim*, o leitor inicialmente aciona os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) que apresentam uma gama de *frames*, sistemas estruturados de conhecimento

experiencial que temos armazenados em nossa memória de longo prazo. O acesso a esses *frames*, enquadres, nos permite elencar os elementos necessários de nosso conhecimento prévio para preencher lacunas que por ventura estejam dificultando nossa compreensão. Partindo dos *frames*, iniciamos nossa busca por adequação das informações ao contexto na tentativa de obter a compreensão, construir o sentido.

Ao ler a frase "NUNCA É DEMAIS LEMBRAR: NÓS SEMPRE FOMOS UMJORNAL PROTESTANTE", o leitor aciona dois *frames* referentes à palavra "PROTESTANTE". O *frame* de Movimento Protestante Eclesiástico (Protestantismo), que nos remete às denominações protestantes (entre elas a igreja luterana); aos fiéis; à doutrina; e o *frame* de Movimento Protestante Político, que nos remete aos grupos de protesto político que discordavam e se revoltavam contra a forma de governo da época (ditadura militar), além dos militantes que realizavam os protestos.

Esses *frames*/enquadres acionados pela palavra *protestante*, que funcionam como gatilho, abrem dois espaços mentais (*Input* 1 e *Input* 2), onde são selecionados elementos referentes a cada *frame*. Como mencionamos anteriormente, o *frame* MOVIMENTO PROTESTANTE ECLESIÁSTICO remete aos elementos igrejas e fiéis; e o *frame*: MOVIMENTO POLÍTICO remete aos grupos de protesto político e aos militantes.

Outros espaços abertos nessa operação cognitiva são: o espaço genérico onde se projetam os elementos comuns aos dois *inputs*; e o espaço-mescla onde serão projetados alguns elementos dos *inputs* 1 e 2, como veremos na representação a seguir.



Como se vê na representação, o espaço-mescla é espelhado a partir do espaço genérico. Ele se mantém interconectado com os demais espaços, de modo que se houver qualquer modificação nos mesmos acarretará mudança nele e na construção de sentido também.

No espaço-mescla, ao conectar os elementos dos *inputs* 1 e 2 provoca-se um reenquadre, mudança de *frame*, que modifica a cena anteriormente criada pelos *inputs* vistos separadamente. Esse reenquadre, como afirma Mônica Neves em seu artigo "O processamento cognitivo da ironia", promove a inferência de uma desanalogia entre os *inputs* e o espaço-mescla. Tal desanalogia é percebida na capa analisada pela inversão de valores entre Pasquim e Gaisel. É estabelecido um jogo que rompe com a expectativa do leitor, que já sabe por seu conhecimento de mundo que Gaisel é protestante por ser luterano e também sabe que O Pasquim é um jornal protestante por ser de oposição ao governo vigente da época, porém no espaço-mescla, percebe-se que é possível trocar as posições. Sendo assim, nesse espaço pode-se entender a frase "SOMOS UM JORNAL PROTESTANTE" como se o Pasquim estivesse dando apoio ao presidente Gaisel, identificando-se com ele, que era luterano e, portanto, protestante.

Na mescla, temos as seguintes possibilidades de interpretação:

- O Pasquim é um jornal que apoia, se identifica com o ditador Gaisel;
- O Pasquim é um jornal que discorda, se opõe ao ditador Gaisel.

Como, por analogia, inferindo-se que a palavra *protestante* se refere a Gaisel, também é possível interpretar que "Gaisel é um ditador protestante", e tal afirmação abre tanto a possibilidade de interpretação de protestante no sentido de fiel membro da igreja luterana, quanto de aquele que protesta por algum ideal, ideia improvável no contexto em questão, uma vez que Gaisel era um ditador e ditadores não protestam, na verdade, eles são alvo de protesto.

Dessa ideia contrastante entre ditador e protestante, que rompe com a expectativa do leitor, surge o humor e a ironia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a análise, foi possível verificar que os mecanismos cognitivos fundamentais para a identificação das estratégias que provocam o humor e a ironia são a mesclagem e o reenquadre.

Assim como ocorre nos estudos realizados por Neves (2006), observamos que a ironia é engendrada no espaço-mescla e que o reenquadre é uma consequência inevitável dessa nova cena formada pela ironia na mesclagem. Ou seja, a ironia provoca ou resulta em um reenquadre.

Esse reenquadre, na medida em que possibilita a conexão entre elementos tidos como combinações improváveis, uma vez que nos *inputs* 1 e 2 são empregados em contextos muito distintos, cria uma ruptura de expectativa, e dessa quebra surge o humor.

Portanto, humor e ironia surgem na mescla e para ambos o reenquadre é fundamental.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Sandra. Mesclagem conceptual em análise de cartum. Juiz de Fora. *Veredas on line* – Atemática, p. 251-261, jan./2011.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basis Books, 2002.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Monica Alvarez Gomes das. O processamento cognitivo da ironia. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 243-254, dez./2006.

PINTO, Ziraldo Alves. *Ziraldo n'O Pasquim*: Só dói quando eu rio. São Paulo: Ed. O Globo, 2010.

ANÁLISE COGNITIVA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CORPO E LINGUAGEM EM LIBRAS

Valeria Nunes (UERJ)

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como um meio legal de comunicação e expressão, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil, com sistema linguístico de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria, ocorreu em 2002 através da publicação da Lei n.º 10.436. Em 2005, o Decreto n.º 5.626 apresentou normas sobre formação de tradutor, intérprete e professor de Libras e sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Pesquisas sobre as línguas de sinais têm crescido no Brasil desde a publicação dessas diretrizes legais; consequentemente, materiais didáticos, que enfatizam o ensino da Libras, também têm sido frequentemente publicados. Entretanto, essas produções didáticas não são produzidas na mesma proporção que as pesquisas linguísticas, devido à existência de os poucos profissionais especializados em línguas de sinais.

Essa visão nacional nos motiva a analisar características linguísticas dos sinais da Língua Brasileira de Sinais. Primeiramente, tendo como base as pesquisas de Lucinda Brito (1995) e Ronice Quadros (2004), conceituamos os sinais em Libras e distinguimos o uso dos sinais e do alfabeto manual. Posteriormente, à luz da Linguística Cognitiva, descrevemos as características da linguagem corporificada presente nessa língua, consoantemente às contribuições Lakoff e Johnson na obra *Metaphors we live by* (1980 apud EVANS e GREEN, 2006).

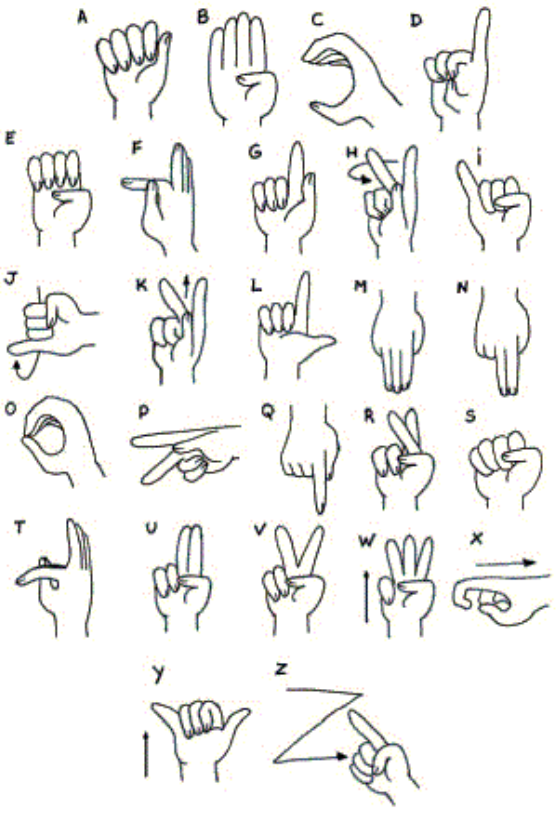
Para desenvolver este trabalho, realizamos uma pesquisa de campo com duas surdas que nos fizeram, por meios legais, a cessão do uso de suas imagens para fins de estudo da Libras. Os sinais (chorar, pensar e fome) analisados aqui foram selecionados a partir da filmagem de narrações em Libras da história em quadrinho “Não chora que eu dou um jeito” do Almanaque Historinhas sem palavras da Turma da Mônica (2009). Para compreender esses fenômenos linguísticos, optamos por primeiramente apresentar as teorias linguísticas sobre o sinal em Libras e sobre *embodiment* para posteriormente analisarmos os sinais selecionados.

1. O LÉXICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem uma estrutura que permite a expressão de qualquer conceito, seja concreto ou abstrato. O que distingue essas línguas são seus canais de comunicação. Enquanto a língua oral utiliza o meio auditivo, a língua de sinais usa o canal visual-espacial.

Assim como as palavras de línguas orais são feitas de sons, os sinais em línguas espaciais são constituídos por movimentos da(s) mão(s). Ao contrário dos sons, os movimentos da(s) mão(s) são objetos visíveis no e sobre o mundo.

Segundo a pesquisadora Lucinda Brito (BRITO, 1995), o léxico/vocabulário da Libras é constituído por palavras ou itens lexicais representados por sinais. Muitos pensam que as palavras de uma língua de sinais são constituídas por meio do alfabeto manual, isto é, a soletração de letra por letra para formar uma palavra, conforme o alfabeto ilustrado na figura 1 (KLIMSA e KLIMSA, s/d, p. 20).



No entanto, o uso da soletração manual das letras de uma palavra em Português é apenas uma transposição para o espaço, através das mãos, dos grafemas da palavra da

língua oral. Entendemos isso como um empréstimo linguístico, pois, a Libras utiliza o alfabeto da Língua Portuguesa para transcrever um vocábulo.

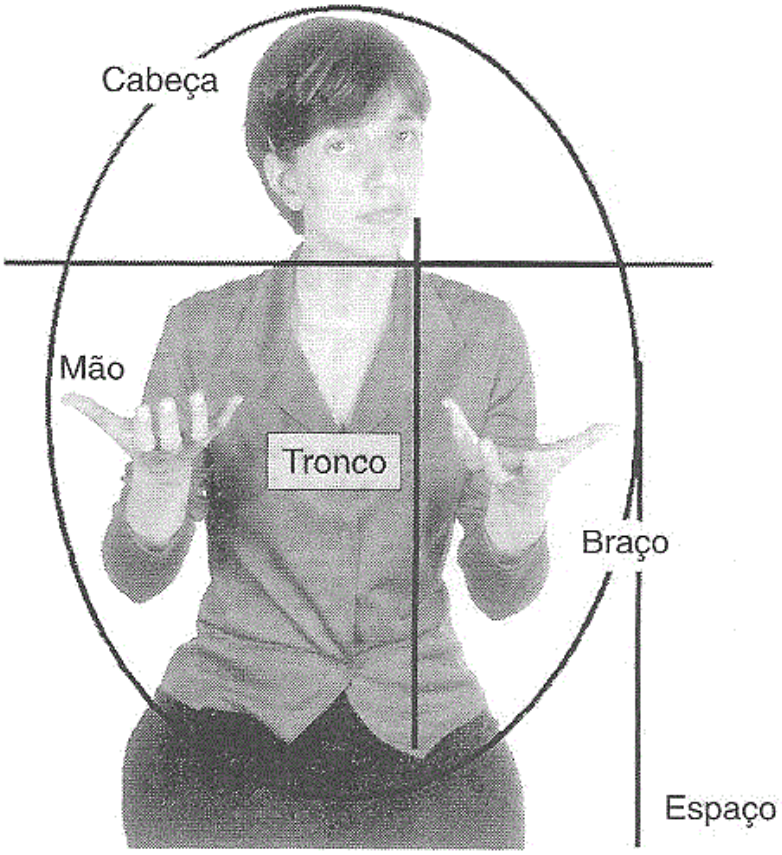
A soletração manual é utilizada para nomes próprios, para palavras cujo conceito não tem um sinal em Libras e para palavras que possuem um sinal, mas não são do conhecimento do falante.

O sinal, a palavra em Libras, é constituído por cinco parâmetros: configuração de mão (CM), locação da mão ou ponto de articulação (L), movimento da mão (M), expressões não manuais (ENM) e também orientação da mão (Or).

Compreende-se como configuração de mãos as formas das mãos consagradas que servem para construir os sinais. Atualmente, a Libras possui 64 configurações, conforme podemos observar na figura 2 (FELIPE, 2005).



O Ponto de articulação ou Locação da mão (L) é o lugar dentro de um raio de alcance onde a mão configurada predomina, isto é, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro, que é um espaço fora das principais áreas de articulação (cabeça, tronco, braço e mãos), conforme verificamos na figura 3 (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 57).



O Movimento (M) é classificado por meio dos sinais que podem ter um movimento ou não. Por exemplo, as figuras 4 e 5, fornecidas pelo Dicionário da Língua Brasileira de Sinais *on-line*, apresentam o sinal PENSAR que não possui movimento, enquanto que o sinal QUERER possui movimento (DICIONÁRIO DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS, 2012).



PENSAR



QUERER

Expressões Não Manuais (ENM) são as expressões faciais / corporais que funcionam como recurso fundamental para o entendimento real do sinal, pois a entonação em Língua

de Sinais é feita pela expressão facial. A respeito da Orientação/Direção (Or), classificamos essa orientação conforme a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal (cima/baixo, dentro/fora, contralateral/ipsilateral).

Assim, observamos que há casos específicos para o uso de sinais e da soletração manual. Alguns desses sinais apresentam traços significativos de uma linguagem corporificada/*embodiment*.

2. *EMBODIMENT*

Embodiment é compreendido como a relação que a linguagem possui com o nosso corpo no mundo real. Assim, sentidos, habilidades motoras e perceptuais estão ligadas a nossa linguagem e a forma como conceptualizamos diversos conceitos em nossa mente.

A respeito disso, Lakoff e Johnson (apud FERREIRA, 2010) no livro *Metaphors we live by* (1980) descrevem que a mente seria "corporificada", estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão é também "corporificada", pois se origina tanto da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e das experiências no mundo em que vivemos.

Lakoff e Johnson (apud EVAN e GREEN, 2006, p. 178) também pesquisaram sobre de onde vem a complexidade associada a nossa representação conceptual e informam que essa complexidade possui uma relação entre tipos de conceitos que o ser humano é capaz de produzir e a natureza física de seu corpo.

Nas línguas de sinais, muitos sinais são produzidos com uma forte influência da linguagem corporificada. As mãos humanas em línguas visuais são usadas com propósitos linguísticos, como apontar e representar objetos. É econômico para as línguas de sinais fazer o uso eficiente das mãos na criação de signos. O corpo do locutor está sempre presente na situação de fala da língua gestual. É econômico também aproveitar essa presença para expressar significados que estão relacionados com as partes do corpo. Na Libras, notamos sinais que retratam como nossas experiências corporais estão ligadas à língua, como, por exemplo, o sinal CHORAR na figura 6.



O sinal é realizado próximo aos olhos, órgão de nosso corpo responsável pela lágrima, uma característica marcante do ato de chorar. Outro sinal apresentado também foi o sinal PENSAR, realizado na testa/cabeça, onde está o cérebro humano, órgão responsável pelo raciocínio, pela mente. Conforme verificamos na figura 7.



Como um último exemplo, na figura 8, destacamos o sinal FOME, feito apontando para a barriga, onde se localizam os órgãos responsáveis pela alimentação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a apresentação do vocábulo em Libras à descrição das características linguísticas, como a linguagem corporificada, procuramos de forma simples e objetiva apresentar as contribuições que podem ser fornecidas por meio de uma análise sobre língua de sinais à luz da Linguística Cognitiva.

Verificamos que há restrições para o uso do alfabeto manual e há uma preferência pelo uso dos sinais à soletração manual. Os sinais possuem, em muitos casos, uma relação com a linguagem corporificada. Essa linguagem é vista por meio de sinais que são realizados próximos a partes do corpo com funções específicas, como foi citado nos exemplos: do verbo CHORAR, feito próximo aos olhos; do verbo PENSAR, produzido na testa/cabeça; e do substantivo FOME, executado na região da barriga.

Assim, podemos concluir que esta pesquisa possibilitou um estudo reflexivo sobre fatos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais, contribuindo para pesquisas a respeito de língua de sinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei n° 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

_____. Constituição (2005). Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em: 20 ago. 2012.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics*: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FELIPE, Tanya. *Dicionário da Libras*. Versão 2.0 em CD – ROM, 2005.

FERREIRA, Rosângela Gomes. *A hipótese de corporificarão da língua*: o caso de cabeça. Dissertação (Pós-Graduação em Letras Vernáculas)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

KLIMSA, Bernardo; KLIMSA, Severina. *Libras II*. Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/libras_ii_1330350775.pdf>. Acessado em 18 out. 2012. p. 20.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GT12 – LEITURA DE TEXTOS MIDIÁTICOS: PLURALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Coordenação: Maria Aparecida Lino (UFRJ)

INTERTEXTUALIDADE: AVALIANDO SEU USO

Charles Nascimento Tavares (UERJ)

INTRODUÇÃO

A intertextualidade é um tema que tem chamado a atenção de pesquisadores de distintas perspectivas teóricas. No presente trabalho, situado no quadro da Linguística Textual, pretendemos observar a relevância e influência da intertextualidade *lato sensu* e da *stricto sensu*, conforme Koch, na produção/interpretação textual. Assim, visamos à análise das intenções comunicativas no uso dessas relações intertextuais.

Caracteriza-se como intertextualidade a interação de sentido entre um intertexto e uma obra textual, tal que todo texto "está sempre em diálogo com outros textos" (Koch; Bentes; Cavalcante; 2008, p. 14). O estudo dos processos intertextuais contribui para a interpretação de um texto, permite a identificação de uma linha de pensamento, fundamenta uma tese, bem como trabalha a criatividade de (re)construção de sentidos. Logo, caracteriza-se como uma importante ferramenta linguística para a compreensão do sentido global de um texto, já que, para o processamento cognitivo textual, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos, mediante o conhecimento social. Para tanto, faz-se necessário deter conhecimentos através de leituras, construindo perspectivas, para não se encontrar distanciado do gênero em questão.

É importante ressaltar a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade. A primeira se apresenta em sentido restrito (*stricto sensu*) e pressupõe uma relação entre textos, citações, recriações, menções. Logo, está diretamente ligada ao conhecimento de mundo compartilhado (comum entre o enunciador e o coenunciador), além de ser uma produção com base em um intertexto. Contudo, não é um fenômeno constitutivo do texto, mas um processo diferenciador e enriquecedor. A segunda se apresenta em sentido amplo (*lato sensu*) e se caracteriza pelas relações entre enunciados, orais e escritos. A interdiscursividade é inerente à constituição do discurso, por se tratar de uma relação com o já falado/escrito. Marcuschi (2008) trabalha a noção de interdiscursividade para caracterizar a relação entre um discurso e outros já produzidos. A par dessa diferença, complementa-se: "a extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a

discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento" (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Essa relação de diálogo de sentidos se dá nas mais diversas situações comunicativas, a depender da intenção. Parafraseando Bakhtin (1997), as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas, fruto da interação social. Dessa forma, está presente tanto em contextos midiáticos, acadêmicos, artísticos, quanto nas relações conversacionais do cotidiano.

1. A METODOLOGIA DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR

Analisaremos, pois, a necessária presença do outro naquilo que é dito nas cartas, respondendo à seguinte pergunta de motivação de pesquisa: como se manifestam os processos intertextuais nas cartas de leitores do jornal *Folha de S. Paulo*? Sendo assim, julgamos oportuno realizar uma pesquisa que investigasse, nesse gênero midiático, o fenômeno da intertextualidade, a fim de demonstrar que, apesar de a intertextualidade não ser um fator constitutivo do texto, ela fortalece argumentos, possibilita a interação semântica entre textos, bem como exercita os conhecimentos de mundo do autor/leitor.

A pesquisa se pautou em uma análise quantitativa e qualitativa. Verificamos 113 cartas em mídia impressa, datadas do período de 19 de setembro a 01 de outubro de 2012, na seção Painel do Leitor. Foram encontradas 102 marcas de intertextualidade no *corpus*, sendo: 39 de explícita; 15 de implícita; 30 de interdiscursiva; 12 de tipológica; 5 de temática; 1 de autotextual; 0 de estilística e de intergenérica.

Quando pensamos no gênero carta, pressupomos um cabeçalho (localização e data), um remetente (escrevente) e um destinatário (leitor), a escolha de um vocativo (a depender da intenção), um corpo textual (estrutura relativamente estável e tema livre), uma despedida e uma assinatura. De acordo com a situação, define-se a linguagem, o tom de aproximação do destinatário, descartam-se exageros apelativos, fornecem-se elogios ou explicações antes de se apresentarem anseios.

Nesse sentido, a mensagem, o bilhete, o recado, que também são cartas, apresentam uma função referencial. Esses podem transmitir uma opinião, uma contribuição, um agradecimento, um elogio etc., dependendo da pretensão. Logo, a estrutura e o tema são

flexíveis, tal como uma conversa. Entretanto, é imprescindível um remetente, um destinatário, um assunto, um código, um canal e um contexto.

A carta de leitor é um gênero textual que possibilita a expressão de opinião (favorável ou não) a respeito de um assunto ou do tratamento dado a um tema, bem como o esclarecimento ou acréscimo de informações ao que foi publicado, dentre outros. Assim, a seção Painel do Leitor confere voz aos seus leitores através desse canal. Ressalta-se ainda que essas mensagens são recebidas por *e-mail*, fax e correio, sendo que a *Folha* se reserva o direito de publicar trechos dessas cartas.

Devemos levar em consideração que, para Bakhtin, o gênero se configura por uma relatividade estável de enunciados. Nesse sentido, cada carta de leitor se apresenta como um tipo único de enunciado, cuja estabilidade nos possibilita denominar um gênero. No entanto, no caso do gênero em questão, a semelhança se faz não necessariamente pelos fatores de ordem temática e estrutural, mas a função referencial e o meio pelo qual se passa o enunciado (canal) definem a mensagem como carta de leitor.

O jornal se constitui do conjunto de gêneros secundários. Trata-se de um tipo relativamente estável de enunciado(s), apresentando composição temática, estrutura composicional e estilo. Por mais que a carta seja, por natureza, um gênero primário, quando está dentro do veículo, perde o contato imediato com a realidade biossocial, passando a assumir características de gênero secundário, planejado, não espontâneo, geralmente formal, não sugerindo comunicação imediata.

Assim sendo, a linguagem se caracteriza como flexível, variando entre o modo pessoal (empregando verbos em primeira pessoa) e o impessoal (verbos na terceira pessoa), dependendo da intenção do autor. Quando publicadas, as cartas costumam ser agrupadas por assunto. Assim, a função é referencial e o foco textual, normalmente, é argumentativo (defender uma opinião) ou expositivo (explicativo ou de relato de experiência). Logo, há intencionalidade persuasiva. Como exemplo, seguem duas cartas do *corpus*, respectivamente, de Takir Abdullar e de Heitor Luiz Camargo Ramos:

> Escrevo para mostrar como um muçulmano se sente nesse momento em que o islã é atacado com filmes e charges. Escrevo também para mostrar repúdio ao texto 'Primaveras ou invernos?', de João Pereira Coutinho ('Ilustrada', 18/9), que, já em outras ocasiões, mostrou-se com o intuito de difamar o islã. Os muçulmanos estão tristes pelos atos que tentam difamar

> nosso profeta Muhammad – que a paz e as bênçãos de Allah estejam sobre ele. (Painel do Leitor, 20/9)
>
> Se, nos EUA, Mitt Romney está jogando uma pá de cal na sua candidatura por falar demais, aqui, em São Paulo, Celso Russomanno está fazendo a mesma coisa 'por falar de menos'. Por duas vezes, o candidato à prefeitura de São Paulo negou-se a responder perguntas feitas por jornalistas. Caro Russomanno, sendo você uma pessoa pública, é lógico que quero saber alguns 'pormenores' da sua vida antes de depositar meu voto na urna. (Painel do Leitor, 21/9)

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Parafraseando Bakhtin (1997), todo texto é constituído a partir de outros. Além disso, esse produto linguístico manifesta a visão de mundo do autor. É assim que se distingue uma obra produzida de outras já lidas/ouvidas para que se relacione dentro de uma dada esfera cultural, seja como apoio, oposição, sustentação. Portanto, toda obra também possui uma relação dialógica com outros enunciados que, através dos processos de intertextualidade e interdiscursividade, concretizam nossos pensamentos.

Cada ato de fala é composto por diversas vozes. Dessa forma, o enunciado é repleto de assimilações e reestruturações dessas vozes. Isso é o que o filósofo denomina como polifonia. Quando for possível contemplar sua extensão física (intertexto), há intertextualidade. Entretanto, tais vozes que "dialogam" dentro do discurso, sem origem física/concreta, denominam-se interdiscursividade. Assim, nem sempre uma polifonia é um tipo de intertextualidade em virtude da falta de um intertexto, mas cabe frisar que toda intertextualidade é uma polifonia.

As produções intertextuais são heterogêneas, pois se constituem de discursos já proferidos anteriormente, tal que a polifonia reproduz os elementos constituintes dessa heterogeneidade discursiva. Sendo assim, as palavras dos outros trazem consigo sua expressão, seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Quanto a isto, Bakhtin afirma que "[...] levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade." (1997, p. 318)

É por meio de fatores compartilhados que expressamos e entendemos a realidade que nos cerca. Segundo Koch (2004), os textos se constroem e são construídos a partir de uma carga semântica introduzida na própria interação. Assim, faz-se necessário expressar nossa compreensão de mundo interativa enquanto leitores proficientes.

> [...] podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (KOCH, 2004, p. 26)

Adotamos o conceito de texto que tem se firmado na Linguística Textual a partir dos anos 1990, que prevê cada texto como constituído pela presença do outro, naquilo que dizemos/escrevemos, ou ouvimos/lemos:

> [...] lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997) [...] construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado [...] (KOCH, 2002, p. 9)

A noção de textualidade foi introduzida por Beaugrande e Dressler (1981, apud KOCH; BENTES e CAVALCANTE, 2008, p. 12), que propuseram sete princípios gerais para o conceito. São eles: coesividade; coerência; intencionalidade; aceitabilidade; informatividade; situacionalidade; intertextualidade. Aqui, objetiva-se o aprofundamento do último princípio.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008), que comporão a base do nosso estudo, a intertextualidade se desdobra em *lato sensu* e *stricto sensu*. O primeiro sentido se aproxima da noção de polifonia apresentada por Bakhtin, visto que não são necessários textos efetivamente existentes para sua construção, pois é constitutiva de todo e qualquer discurso. O segundo prevê a existência de um intertexto, a partir do qual ocorre um diálogo de ideias, podendo ser subdividido em: temática, estilística, explícita, implícita e autotextualidade. No limite entre a intertextualidade em sentido amplo e a intertextualidade em sentido restrito, estão, segundo as referidas autoras, a intertextualidade intergenérica e a intertextualidade tipológica.

> [...] em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores. (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2008, p. 17)

Para compreender a função do intertexto, é necessário que o leitor detenha experiência de mundo e nível cultural significativos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 90), "operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua."

O processo de intertextualidade traduz a criatividade e a habilidade com as palavras e os contextos. É importante considerar que tal processo proporciona a construção de novos

sentidos, já que estão inseridos em outra situação de comunicação, com outros propósitos. Cabe, pois, ao leitor, mediante suas leituras, perceber em que nível esse fator textual está presente nos mais variados textos. Portanto, o indivíduo deve ampliar ao máximo suas leituras, obtendo um vasto conhecimento de mundo.

A leitura é um dos meios para se adquirir conhecimento social. Através dela que se pode perceber a existência de outros textos em determinadas produções. O intertexto enriquece um trabalho, bem como, dependendo da situação, da época, do momento, também pode mudar o sentido do texto, já que leva a outras significações e contextos. A intertextualidade também pode ser utilizada como instrumento de persuasão, sendo muito comum em ambientes midiáticos.

Nessa concepção, a leitura se constitui como atividade interativa, possibilitando a construção de sentidos e de conhecimentos. Por isso, é ressaltado o papel do leitor enquanto analisador do sentido, visto que todo texto pressupõe um endereçamento, é sempre dito para alguém. Nesse processo, o interlocutor se utiliza de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Além de ativar, consequentemente, seu conhecimento de mundo, já que um mesmo texto admite uma pluralidade de leituras e de sentidos. A partir disso, além do conhecimento linguístico compartilhado, exige-se que o leitor mobilize estratégias de ordem cognitivo-discursiva.

> [...] os conhecimentos nunca se extraem de uma maneira simples do texto escrito: a 'compreensão' da leitura não é uma habilidade abstrata; é necessário levar conhecimento ao texto para poder compreendê-lo. Este fato implica [...] numa relação social, mediadora, no processo de apropriação de conhecimentos a partir da leitura. (ROCKWELL, 1985, p. 88)

A ativação das estratégias de leitura implica a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. É essa rede de conhecimentos que permitirá ao leitor interagir com textos de acordo com o contexto e seus objetivos. Dessa forma, o conhecimento intertextual permite que o leitor perceba as relações interacionais que um texto apresenta com outros.

3. ANÁLISE DO *CORPUS* PESQUISADO

Para analisar como se configura o fenômeno da intertextualidade na seção Painel do Leitor, selecionamos um *corpus* composto por 113 cartas do período de 19 de setembro a 01

de outubro de 2012, publicadas no jornal *Folha de S. Paulo* como fonte impressa. A análise é de base qualitativa e quantitativa.

Marcas de intertextualidade explícita	
Citação	**22**
Referência, alusão, comentário	**17**
Total	***39***

Tabela 1 - Fonte própria.

Marcas de intertextualidade implícita	
Paráfrase	**9**
Conhecimento partilhado	**3**
Détournement[1]	**2**
Bordão	**1**
Total	***15***

Tabela 2 - Fonte própria.

Marcas de interdiscursividade	
Ditados populares, conhecimento popular	**11**
Traço polifônico[2]	**19**
Total	***30***

Tabela 3 – Fonte própria.

[1] Processo de recriação, retextualização. O texto original deve ser familiar ao público, mas é reusado a partir de questões mais abstratas e, geralmente, é movido por um sentido conotativo.
[2] Marcas que levam a perceber vozes de outros, tais como: *dizem, realmente, é mesmo, não é*.

Marcas da tipológica	
Sequências	***Tema***
Narrativa e descritiva	Hebe Camargo
Narrativa e descritiva	Religião
Narrativa e dialógica	Mensalão
Narrativa e argumentativa	Herzog
Descritiva e argumentativa	Religião
Descritiva e injuntiva	EUA
Argumentativa, descritiva, narrativa	Violência
Total	***12***

Tabela 4 – Fonte própria.

Marcas da temática	
"O veredicto de Alckmin"	Duas ocorrências sobre esse tema
"Violência policial: o silêncio que é um amém"	Duas ocorrências sobre esse tema
"A morte da Europa que amo"	Duas ocorrências sobre esse tema
"São Luís, 400 anos, cheiro de poesia e cravo"	Três ocorrências sobre esse tema
"Morte de Hebe Camargo"	Cinco ocorrências sobre esse tema
Total	***5***

Tabela 5 – Fonte própria.

Autotextualidade	***1***
Intertextualidade intergenérica	***0***
Intertextualidade estilística	***0***

Tabela 6 – Fonte própria.

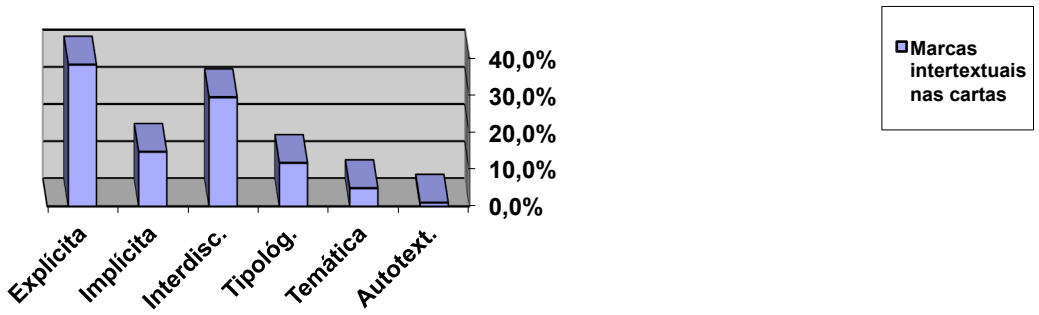


Gráfico 1 – Fonte própria.

Realizamos a leitura desses textos, verificando a quantidade de marcas e interpretando as diversas categorias de intertextualidade propostas por Koch, Bentes e Cavalcante (2008), conforme especificamos sumariamente abaixo:

- *intertextualidade explícita* (38,2%): citação, referência, alusão. A análise revelou ser a intertextualidade explícita a categoria de maior ocorrência nos dados. No total, foram 39 marcas de intertextualidade explícita, sendo 22 por citação e 17 por referência, alusão ou comentário a autores e obras, conforme a tabela 1. A partir disso, acreditamos que esse contingente decorre da necessidade de argumentos de autoridade na fundamentação de um argumento, bem como de norteamento de um raciocínio;

- *intertextualidade implícita* (14,7%): paráfrase, *détournement*, frase/palavra característica de alguém, bordão. No que tange à intertextualidade implícita, foram encontradas 15 ocorrências nos textos analisados, como mostra a tabela 2. Esse tipo de interação de sentido pressupõe um conhecimento prévio. Nesse sentido, o entendimento fica comprometido quando não se identifica o intertexto. A partir disso, espera-se que o leitor traga para o texto uma "bagagem" intelectual,

presumindo que já se saiba sobre a autoria do fragmento abordado. Cabe a ele buscar na superfície textual vestígios que o auxiliem na construção do sentido;

- *interdiscursividade* (29,4%): caracterizada pela presença de vozes alheias sem extensão física determinada. Partindo de uma perspectiva discursiva, conforme Bakhtin, teríamos que considerar todos os enunciados como manifestação de um fenômeno polifônico, visto que a todo momento reconstruímos vozes já lidas/ouvidas. Contudo, aqui, levamos em consideração as marcas claras de enunciados (re)construídos a partir de outros, sem a presença de um intertexto concreto, como mostra a tabela 3;
- *intertextualidade tipológica* (11,7%): consiste em sequências tipológicas distintas. No nosso caso, o foco textual se apresenta, normalmente, como argumentativo ou expositivo. Contudo, os autores se utilizam de sequências distintas, como se identifica na tabela 4, como defesa ou estratégia para expor sua opinião;
- *intertextualidade temática* (4,9%): mesmo conteúdo compartilhado em outros textos. Como veremos na tabela 5, o mesmo intertexto caracteriza o assunto partilhado;
- *autotextualidade* (1%): trecho de outro texto do mesmo autor. A pesquisa pode encontrar apenas um caso dessa intertextualidade, visto que, normalmente, no gênero em questão, o autor não faz menção a um texto próprio, a menos que queira retificar ou ratificar algo já dito;
- *intertextualidade intergenérica* (0%): gênero textual exercendo a função de outro. Pela pesquisa, identificamos que o fato de essa coluna específica ter sido criada pelo jornal, determinando um tipo específico de carta (de leitor), implicou em uma padronização do gênero;
- *intertextualidade estilística* (0%): paródia, imitação. Da mesma forma, não houve intenção de reconstruir estilos.

Dessa forma, computamos as ocorrências das diferentes marcas e as organizamos em quadros demonstrativos, com base no qual pudéssemos nos pautar para determinar a frequência de um ou de outro processo intertextual nas cartas analisadas. Como vimos, foi identificado um total de 102 marcas de intertextualidade no *corpus*.

Logo, a intertextualidade como um todo é uma estratégia utilizada por esse gênero para defender suas opiniões ou nos guiar para o sentido pretendido. Assim, quando lemos um texto, já considerando essas concepções, temos a oportunidade de não nos deixar influenciar por meio da escrita, ainda que o texto nos direcione para a linha de sentido sugerida. A informação é necessária para constituição de opinião própria.

O estudo da intertextualidade serviu para demonstrar que: (a) a presença de um intertexto comprobatório fortifica um argumento; (b) nenhum texto oferecerá todas as informações explicitadas, pois se pressupõe que o indivíduo traga para o texto um mínimo de conhecimento para sua excelência compreensiva; (c) não existe enunciado totalmente inédito, ou seja, todo discurso é reelaborado a partir de vozes já lidas/ouvidas.

Assim, a intertextualidade influencia na interpretação do texto na medida em que os argumentos de autoridade trazem consigo a persuasão, adicionando ao texto uma voz de confiabilidade. Influencia também porque o reconhecimento do texto-fonte é decisivo para a compreensão global da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo texto tem uma intenção comunicativa por trás, afinal, nada é dito por acaso. Por isso, visando ao entendimento de um texto, é papel do leitor desvendar a mensagem subentendida, examinando os vestígios que lhe proporcionam uma compreensão adequada. Assim, o conhecimento de mundo interfere no nível de compreensão do texto, bem como enriquece a produção textual. Nesse caso, o domínio das técnicas de intertextualidade torna mais acessível a compreensão.

No âmbito da produção textual, recorre-se à intertextualidade a fim de (re)construir um sentido, trazer credibilidade ao seu pensamento, demonstrar sua criatividade e habilidade textual e ainda seus conhecimentos científicos, escolares, cotidianos, ou seja, de mundo. Nessa perspectiva, torna-se evidente a importância de correlacionar textos.

Dessa forma, é tarefa do indivíduo coordenar suas leituras para aquisição de conhecimento, visto que, se um intertexto é refletido em outro, é porque se almeja trazer destaque, ênfase, sátira, prestígio. Entretanto, essa ideia pode ficar incompreensível caso o texto-fonte não seja reconhecido.

A partir dos dados obtidos, observamos, portanto, que os textos que são apresentados aos indivíduos por esse jornal são revestidos de processos de intertextualidade, sendo textos ricos em termos de domínios discursivos. Entretanto, é importantíssima a associação à fonte de referência (memória discursiva). Assim, fica demonstrada a importância deste assunto para melhor compreensão, bem como para produção textual nesse gênero.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROCKWELL, E. *Os usos escolares da língua escrita*. Trad. Horácio Gonzales. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 85-95, fev. 1985.

ENTREOUVIDO POR AÍ: O LUGAR DO INESPERADO NO TEXTO

Claudia Maria Sousa Antunes (UFRJ/UNIFA)

INTRODUÇÃO

Produzir sentido é produzir algum efeito no interlocutor. Entretanto, os sentidos não estão prontos, disponíveis para serem utilizados; eles são construídos na interação. Desse modo, as condições de produção interferem na produção de sentido. Para que haja interpretação, é necessário o envolvimento de locutor e interlocutor, em sua relação com o acontecimento discursivo, passando pelo contexto linguístico e pelo contexto situacional. Vê-se incorporado aí o conceito de dialogismo de Bakhtin (2003), no qual a presença do outro é imprescindível para a construção do sentido.

Segundo Charaudeau, o "sentido nunca é dado antecipadamente. Ele é construído pela ação linguageira do homem em situação de troca social." (CHARAUDEAU, 2010, p. 41). Partimos da ideia, portanto, de que a interpretação se estabelece pelo gerenciamento da interação e da negociação do sentido (SALOMÃO, 1997).

A partir de textos coletados em *sites* e na seção "Entreouvido por aí", da Revista O Globo, temos por objetivo analisar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para compor o processo de construção do sentido de textos cujo encaminhamento do discurso segue por caminhos menos previsíveis. Pretende-se demonstrar como os *misunderstandings* encontrados nesse tipo de texto podem ser explicados a partir de uma visão que leve em conta os processos mentais envolvidos na construção do significado. Será usada, como suporte teórico, a teoria de análise semiolinguística proposta por Patrick Charaudeau (2008), juntamente com contribuições da hipótese sociocognitiva como exposta em Salomão (1997, 1999) e complementada pela teoria dos espaços mentais e pelo conceito de mesclagem. (Fauconnier, Turner, 2002; Fauconnier, 2007).

1. BASES TEÓRICAS

Segundo Charaudeau (2007), o discurso constitui-se em um campo disciplinar próprio. A maneira de abordá-lo pode ser inserida em uma problemática geral da linguagem, cujo objetivo seria relacionar o discurso a fatores de ordem psicológica e social, sempre sob a perspectiva de um sujeito psico-sócio-linguageiro.

A problemática semiolinguística toma como princípio básico a multidimensionalidade da linguagem, com suas dimensões cognitiva, psicossocial e semiótica. Assim, a perspectiva estudada leva em conta um estudo que integra vários domínios teóricos numa perspectiva transdisciplinar. Relaciona determinados questionamentos que tratam do fenômeno da linguagem em seu caráter externo – *lógica das ações e influência social* – e interno – *construção do sentido e construção do texto*.

Por isso, conforme afirma Charaudeau (2007), a perspectiva de análise é semiolinguística. A construção do sentido se faz através de uma relação forma-sentido, sob a responsabilidade de um sujeito intencional, em determinado quadro de ação e com um certo projeto de influência. Comunicar é, assim, proceder a uma encenação.

Portanto, no ato de comunicação, regido pela cooperação entre os actantes, é necessário que haja a ativação de conhecimentos partilhados para que a atividade linguageira tenha sucesso. Cada parceiro traz, para a situação de comunicação, determinadas expectativas, dados e experiências que deverão ser validados na hora do ato enunciativo. É um encontro dialético entre sujeitos da linguagem. Existe uma *expectativa múltipla* do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2009). Essa expectativa depende do *ponto de vista* dos atores envolvidos no ato de comunicação. E o sentido do texto estaria no meio lugar entre o dito e o não dito, ou seja, no jogo discursivo circulante, no jogo de relações. O ato de linguagem apresenta, então, uma dupla dimensão, de caráter indissociável: um valor explícito e um valor implícito.

Partindo do entendimento segundo o qual existem valores para a funcionalidade, para o sucesso do ato comunicativo é necessário o uso de estratégias que orientem para a escolha de qual interpretação seria relevante no contexto interpretativo (SALOMÃO, 1997, 33). Entretanto, como a expectativa é múltipla, o falante tem, no espaço de estratégias que rege o ato comunicativo, a possibilidade de seguir um direcionamento menos “esperado”, já que o sentido de uma palavra pode variar dependendo do lugar de onde se fala, e cabe aos parceiros da interação, como afirma Possenti, “perceber a diferença entre a mais provável interpretação do texto e a esperta seleção alternativa do interlocutor” (2001, p. 56).

Neste trabalho consideramos também que, conforme Lakoff e Johnson (1980, p. 124), “nosso sistema conceitual, o que pensamos e experimentamos, é de natureza metafórica.” A metáfora é vista como raciocínio, como base de muitos processos de linguagem, presente

cotidianamente em nossa linguagem. Desse modo, o uso cotidiano da metáfora estaria ligado ao processo de entendimento do mundo e de nós mesmos. Nossos conceitos estruturariam como percebemos e nos relacionamos com o mundo. Sendo o nosso sistema conceitual metafórico, a organização da linguagem seria um indício bastante bom do funcionamento desse sistema. Dentro da Teoria da Metáfora Conceitual, portanto, a metáfora é entendida como a relação de um domínio conceitual sobre outro domínio conceitual.

Assim, segundo Koch (2008, p. 16), o texto é resultado da ativação de processos mentais, e toda ação vem acompanhada de processos cognitivos. O processamento textual ocorre *on-line*, ou seja, em todos os níveis, simultaneamente. O texto é entendido como processo, como "atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos." (ibid., p. 12). O texto é vivo e transformável a todo momento. E através do gerenciamento da interação e da negociação do sentido é que se dará a interpretação (SALOMÃO, 1997, p. 28).

Ainda no dizer de Salomão (1997, p. 24), as "pistas lingüísticas oferecidas pela enunciação do sujeito desencadeiam complexos processos de inferenciação (conceptual, pragmática, figurativa), gerativos das representações expressas." E, para Fauconnier e Turner (1998 apud 2006, p. 303), "o sentido lexical é uma intricada rede de *frames* conectados".

Tendo em vista que a significação é "uma construção mental produzida pelos sujeitos cognitivos no curso de sua interação comunicativa" (SALOMÃO, 1997, p. 26), acreditamos que a análise dos processos linguísticos utilizados no tipo de interação estudada permite-nos compreender como se configura a construção do sentido do texto. Nesse aspecto, o universo de representações baseadas em padrões de compreensão do mundo (conhecimento prévio) auxilia na definição da finalidade comunicacional. Entretanto, o conhecimento das pessoas, mesmo necessário, não é suficiente para definir as instâncias do ato comunicativo. Ele pode seguir por caminhos menos previstos, mas possíveis, pois o modo como as palavras são dispostas permite uma pluralidade de sentidos, possibilitando a compreensão do conceito de *possíveis interpretativos*.

À teoria semiolinguística uniram-se alguns conceitos da corrente cognitivista, pois o aparato da Linguística Cognitiva aparece como instrumental relevante para os estudos dos processos que interferem na produção dos sentidos como os que ocorrem nos "mal-entendidos".

2. ANÁLISE

Partindo da hipótese de que a produção de sentido é compartilhada, e de que o gerenciamento da interpretação ocorre *on-line*, consideramos que o texto é resultado de complexos processos de referenciação em que a intencionalidade do falante é pressuposta. O processo de filtragem dentre os saberes passíveis de serem utilizados na situação de comunicação são partilhados por uma dada comunidade linguageira. Esse processo é adicionado dos filtros condutores de sentido, ou seja, aqueles saberes que os sujeitos supõem existir entre eles (CHARAUDEAU, 2009). Nos *misunderstandings*, o processo de filtragem é desviado e não segue a possibilidade mais óbvia de sentido.

A partir desse referencial, empreendemos a análise das estratégias discursivas utilizadas em textos em que ocorrem os *misunderstandings* ou "mal-entendidos". Nosso *corpus* é composto de textos coletados em *sites* que reproduzem os diálogos publicados na Revista O Globo, encartada no jornal O Globo, na seção intitulada "Entreouvido por aí", e de textos coletados na própria revista. A seção caracteriza-se por publicar diálogos inusitados, teoricamente enviados por leitores para a redação da revista. Como sugere a chamada, "Escutou alguma frase curiosa? Mande um email com o conteúdo, o local, o contexto e seu nome [...]".

Com base nesses pressupostos, e ainda conforme Possenti, destacamos que

> [...] os sentidos não são unívocos, não são transparentes, e não podem representar as intenções dos falantes, pois decorrem não de uma relação transparente entre som e sentido, mas, ao contrário, de um desequilíbrio entre os dois componentes do signo, desequilíbrio esse que favorece o significante, tornado uma espécie de máquina imprevisível de produção de sentidos. (POSSENTI, 2001, p. 15).

E é nesses sentidos "imprevisíveis" que, mediante a análise dos dados, pudemos constatar a construção colaborativa do significado. Observe-se o seguinte diálogo:

> Conversa entre filha e mãe, em uma Pet Shop:
> — Olha, perfume pra cachorro!
> — Então pega um pro seu pai…

Nele fica evidenciado o que Charaudeau (2009) chama de expectativa múltipla do ato de linguagem. Essa expectativa vai depender do ponto de vista dos atores envolvidos no diálogo. O ponto de vista da filha parece poder ser compreendido como espanto pelo fato de cachorros usarem perfume; ou ainda como finalmente ter encontrado o perfume que

queria para seu cachorro. Mas, dificilmente, o sentido dado pela mãe estava entre os previstos pela filha – o de ser um perfume para o pai. Vemos que a mãe se prendeu a uma das possibilidades de significação da palavra *cachorro* – pejorativamente, de pessoa inescrupulosa, sem dignidade – para compor a continuação da conversa. Vê-se, portanto, que a expectativa é múltipla, pois o jogo de relações é aberto. E pode, ainda, existir, virtualmente, uma ampla gama de hipóteses de sentido que poderiam ser pensadas para a continuação desse diálogo.

Portanto, é lícito dizer que o ato da linguagem tem um duplo valor: um explícito e outro implícito. A questão da comunicação não está situada nem no nível do dito tampouco no nível do não dito, e sim no intermédio, no jogo de relações que se estabelece entre os protagonistas do ato de linguagem.

Certas dimensões semânticas são desautorizadas pelo contexto, que seleciona os esquemas semânticos que podem ser aplicados na situação. E, nas situações estudadas, o esquema semântico que é selecionado é o menos óbvio; como pode ser exemplificado neste outro diálogo:

> Diálogo entre avô e netinha, em casa:
> — Ponha na sua cabeça que o DVD vai funcionar.
> — Vô, a minha cabeça não toca DVD.

O falante/ouvinte vai cognizar diferentemente de acordo com o espaço de percepção em que se coloca. Neste caso, o ouvinte interpretou a expressão “pôr na cabeça” de uma forma que não foi selecionada pelo falante, pois no seu espaço de percepção o entendimento de “colocar um DVD para funcionar na cabeça” não encontra espaço possível. O sentido de “pôr na cabeça = entender” não foi levado em consideração na construção do sentido.

No dizer de Salomão (1997, p. 32), outros sentidos que seriam virtualmente possíveis são totalmente desenquadrados no contexto interpretativo. São as contingências comunicativas que especificam o enquadramento. Para a autora, “o significado produzido interativamente não é apenas um significado possível, mas também o *significado aceitável conforme as condições de arbitragem*” (ibid., p. 33). Mas, mesmo assim, é possível seguir pelo caminho menos óbvio. Para evitar interpretações equivocadas, deve-se então prestar atenção à escolha do material linguístico a ser usado, e também ao uso de mecanismos

comunicativos que encaminham a interpretação para esta ou aquela direção. E essa escolha reflete a cena que se deseja visualizar.

Entretanto, exatamente no espaço de estratégias, que caminha juntamente com o espaço das restrições, o falante pode optar por seguir em outra direção, como no diálogo abaixo:

> Diálogo entre mãe e filho num elevador, depois de um senhor que acabara de entrar
> oferecer uma bala ao menino.
> — Como é que diz, meu filho?
> — Tem mais?

Observamos a necessidade do contexto para que haja o acesso ao referente a partir da ativação dos conhecimentos. Percebe-se a violação das expectativas a respeito do mundo construído. A expectativa de seleção é desautorizada pelo falante, o que força a um realinhamento da atividade de comunicação, com a escolha de outra sequenciação do texto. Por esse fragmento pode-se perceber que o processamento da informação é *on-line*.

Assim, a produção de sentido deve ser compreendida pelo viés da interação, visto que a ativação de conhecimentos é parte importante do processo. O exemplo seguinte demonstra essa característica:

> — Pai, esse sanduíche é dez!
> — Dez nada, eu paguei R$ 14,50...
> Adolescente e pai conversando num shopping da Barra.

Observamos que o não compartilhamento de saberes causa o mal-entendido do ato de comunicação, pois há a necessidade de compartilhamento do sentido da expressão “é dez”, utilizada pelo filho, para o êxito da comunicação. Desse modo, percebe-se o reenquadramento à medida que o discurso flui.

Já no próximo excerto, vemos outro exemplo de caminho não convencional de fluxo informacional:

> — O senhor tem o nosso cartão-fidelidade?
> — Minha filha, não sou fiel à minha mulher, vou ser fiel a iogurte?
> Diálogo entre vendedora e cliente numa lojinha.

O uso da expressão “cartão-fidelidade” acessa fidelidade a uma marca. Entretanto, o percurso executado é de partição do significado de cartão-fidelidade e acesso apenas ao

conceito de fidelidade. A partir daí, segue-se para a ideia de que, em nossa sociedade, espera-se fidelidade conjugal. Esse raciocínio autoriza a conclusão de que, se não existe a fidelidade conjugal, vista como mais importante, então não haveria sentido ser fiel a um iogurte.

Há uma mudança no papel do referente. Esse papel é construído a partir de uma visão de mundo que é quebrada na interlocução. Uma quebra de expectativa de sentido também é executada no diálogo seguinte:

> — Tá precisando de mais alguma coisa?
> — De uma lipo.
> Papo entre vendedora e uma cliente que experimentava várias roupas no provador.

Nesse exemplo existe a necessidade do contexto para que seja possível essa resposta à pergunta da vendedora. Isso mostra a relevância do dispositivo de encenação (CHARAUDEAU, 2009).

A resposta à pergunta entra em conflito com a sequência esperada (da necessidade de outra peça de roupa, ou de outro item qualquer de vestuário) e o ouvinte é obrigado a refazer o percurso do texto.

O contexto sugere possíveis interpretativos, que correspondem a certas expectativas de significação. Desse modo, é a situação do provador que possibilita a seleção de uma resposta que faça referência a uma lipoaspiração. Essa característica demonstra, mais uma vez, que o sentido é construído *on-line*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese de que o uso da linguagem aparece como espaço de negociação de sentidos e trabalhando com o caráter discursivo e interacional do ato de comunicação, procuramos analisar as estratégias comunicativas selecionadas pelo falante para prosseguimento da situação interlocutiva. Verificamos que, muitas vezes, a interpretação que seria a mais óbvia no momento da interação não é a escolhida pelo falante para a continuação da conversa, e que opta, então, pelo caminho mais "tortuoso". Por isso, pode-se dizer que o sentido está sempre em construção no texto, o processamento textual é *on-line*. A partir da ativação de conhecimentos, o sujeito gerencia a interação e negocia o sentido, gerando uma interpretação que, se não é a esperada, é uma outra dimensão possível.

Observamos, portanto, que certas dimensões semânticas são desautorizadas pelo contexto, que seleciona os esquemas semânticos que podem ser aplicados na situação e que levam ao acesso ao referente, mesmo que este não seja a "primeira opção" de entendimento. Essa característica demonstra a natureza perspectival e interacional da cognição. O conhecimento prévio se faz necessário, mas não é suficiente, para atender a todas as possibilidades de encaminhamento do ato comunicativo.

Este estudo embrionário partiu de algumas inquietações acerca da construção do sentido na interação. Necessita ainda de aprofundamento, mas espera-se que possa contribuir, de alguma maneira, para o estudo desse campo tão vasto e instigante que é o da produção de sentidos.

A partir de uma análise que leve em conta o trabalho com as várias possibilidades de leitura de um texto, espera-se também contribuir, de alguma forma, para o ensino, na medida em que pode auxiliar na percepção do aluno dessas possibilidades. Isso ajudaria na conceptualização de elementos outros presentes na cena, mas não percebidos pelo aluno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. [coord. da equipe de trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado]. 1. ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Discurso das mídias*. [trad. Angela M. S. Corrêa]. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: University Press. 1994 [1985].

_____. Mental Spaces. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think*: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press, 1980.

ORLANDI, Eni. Introdução às ciências da linguagem. In:_____; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas, Pontes, 2006.

PAULIUKONIS, Maria A. L.; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*: análises linguísticas de piadas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas*: revista de estudos lingüísticos, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-39, 1997.

_____. A questão da construção do sentido e a agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*: revista de estudos lingüísticos, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

LATIM: DA ERUDIÇÃO À PERSUASÃO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Eliana da Cunha Lopes (FGS-RJ)[1]

1. A ERUDIÇÃO

1.1. *CAVE CANEM*

Quem estudou latim entende o significado da frase acima, escrita no pórtico de uma casa em Pompeia, a cidade italiana que, juntamente com Stabiae e Herculano, foi soterrada em 79 de nossa era por uma nuvem de cinzas expelida pelo vulcão Vesúvio, que cobriu a cidade sem destruí-la.

CAVE CANEM adverte que é necessário tomar cuidado com o cão. Os falantes da língua portuguesa têm plena consciência de que a língua que utilizamos para nossa comunicação provém do latim vulgar, a nossa língua-mãe que os romanos introduziram na Lusitânia, região situada ao ocidente da Península Itálica tendo como centro a Roma antiga (*Latium*). A origem latina da língua portuguesa já foi cantada em versos por grandes poetas como: Camões, Olavo Bilac e, mais recentemente, por Caetano Veloso.

É sabido através de estudos filológicos que uma língua não morre, transforma-se no tempo e no espaço de forma ininterrupta. A noção de língua morta é atribuída quando o último falante que a utilizava morre; como exemplo, pode-se citar o dialeto dalmático, o céltico, o hitita, o grego antigo, o trocário que representam hoje a fonte disponível mais importante das línguas românicas mortas; assim como centenas de línguas indígenas faladas no Brasil à época do descobrimento.

> A língua portuguesa provém do latim, que se entronca, por sua vez, na grande família das línguas indo-europeias, representada hoje em todos os continentes. (CUNHA, 2008)

A língua dos romanos que, inicialmente, era simples falar de um povo de cultura rústica, era a linguagem de pastores que viviam no centro da Península Itálica. A Língua Latina veio, com o tempo, a desempenhar um grande papel na história da civilização ocidental.

[1] elianalatim@yahoo.com.br.

O presente artigo tem o propósito de alertar aos falantes da língua portuguesa que o latim, o idioma falado pelo povo romano, não morreu, como erradamente se assevera, mas continua a viver transformado no grupo de línguas românicas ou novilatinas, como entidade dinâmica e em constante mudança. As línguas românicas provenientes do latim vulgar são: o romeno, o italiano, o sardo, o reto-românico (na Suíça em algumas regiões do norte da Itália), o occitano, o francês, o catalão, o espanhol, o galego e o português.

As línguas românicas não procederam do latim clássico, o qual atingiu, no século I a.C., a alta perfeição da prosa com Cícero e César e da poesia com Virgílio e Horácio, mas do latim vulgar levado a todos os recantos do Império Romano que, originariamente, era apenas o dialeto do Lácio, eminentemente falado num favorável sistema fluvial às margens do rio Tibre com seus afluentes como língua de camponeses e pastores. Era um dialeto rude, árduo, concreto e sem refinamento de qualquer espécie, mas a verdadeira fonte das línguas românicas.

1.2. LATIM VULGAR: O ALICERCE DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Segundo a Filologia Românica, as línguas românicas ou neolatinas se desenvolveram a partir do latim vulgar, que era a língua falada, a língua corrente, a linguagem do povo que, por ser eminentemente falada, não era fixa e estável, era a língua rústica (*lingua latina rustica, uulgaris*), denominação dada pelos eruditos por oposição à linguagem literária dos autores clássicos romanos (*Marcus Tullius Cicero, Publius Virgilius Maro*).

> ...o latim que serviu de base às diferentes línguas românicas e que lhes constituiu a forma originária, não foi esse latim literário: foi, como é muito natural, a língua falada corrente. (AUERBACH, 1972)
> a língua falada por todas as camadas da população e em todos os períodos da latinidade. (VIDOS, 1996)

O termo vulgar (latim vulgar) origina-se do vocábulo latino neutro e masculino *vulgus* (*volgus*),-*i*: o vulgo, o povo, a multidão...

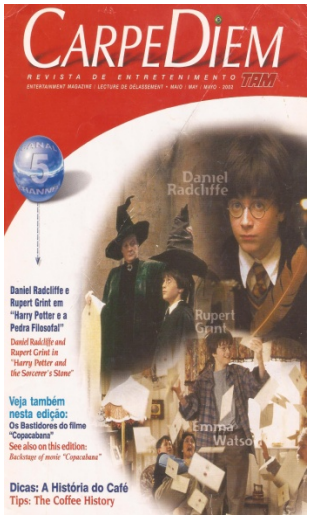
2. A PERSUASÃO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Modernamente e sabiamente encontramos inúmeros produtos e *slogans* escritos na nossa língua-mãe. Este fator vem corroborar com o caráter de erudição que enobrece a propaganda e o produto. A utilização dos vocábulos latinos pelos meios midiáticos tem o objetivo de transmitir a mensagem e, consequentemente, sugestionar, emocionar e

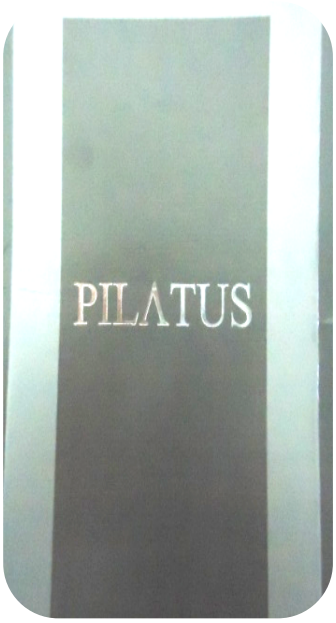
persuadir o receptor-consumidor através dos vocábulos latinos. É claro que a finalidade última dos textos midiáticos é sugestionar alguém ao consumo de mercadoria ou ao uso de serviços, é vender um bem, um produto ou uma ideia; é persuadir o consumidor, é levá-lo a um comportamento.

O *corpus* em que nos apoiamos para mostrarmos a persuasão em textos midiáticos constitui-se basicamente de produtos que trazem na sua estrutura a nossa língua-mãe, a *língua latina*. Os termos latinos estão presentes em uma gama de produtos conscientemente lançados na mídia com a finalidade de valorizá-los, prestigiá-los e imbuí-los de um caráter enobrecedor, clássico, com a força da erudição dos vocábulos latinos.





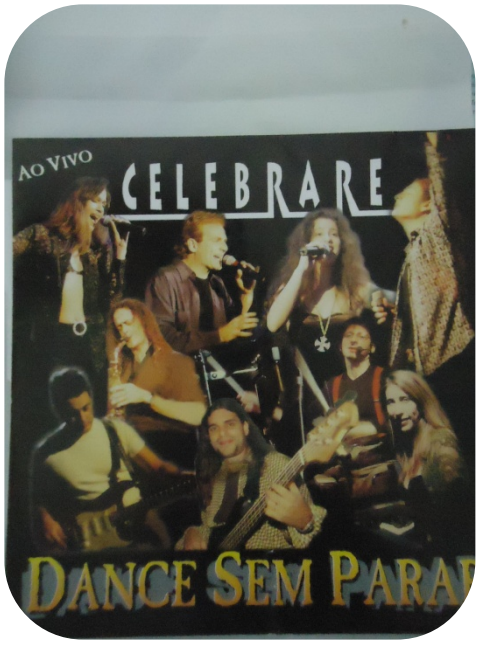





STYLUS
SEMPRE COM VOCÊ NOS MELHORES MOMENTOS


NUEVO
NOVO
AXE
INSTINCT


BANCA CARPE DIEM
Fone: 3875-5567


AO VIVO
CELEBRARE
DANCE SEM PARA


DANONE
Corpus





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este artigo, ainda em fase de coleta de dados, para obtenção de um *corpus* maior, gostaríamos de despertar nos falantes da Língua Portuguesa, que o dialeto latino falado por simples pastores e lavradores montanheses, por volta de 400 a. C., no Lácio (LATIUM) e que, após cinco séculos, suplantou quase todos os outros idiomas da Itália, conseguindo impor-se à Península Ibérica e à Gália; consequentemente, conquistou uma grande parte do continente americano e, como dialeto, é substancialmente a continuação de uma variante do latim vulgar. No início da Idade Média, era falada no noroeste da Península Ibérica. Com sua evolução no campo da morfologia, sintaxe e pronúncia originou as línguas românicas hodiernas e, dentre estas, a Língua Portuguesa. A nossa língua-mãe, o *latim*, é utilizado, conscientemente, pelos publicitários como estratégia persuasiva da propaganda, por ser uma linguagem clássica, de cultura milenar, nobre; assim, valoriza e prestigia os produtos os quais têm em sua marca um nome latino.

RENASCIMENTO: Latim volta a ser popular nas escolas e universidades da Alemanha

24/Set/2012



Goethe-Institut/Bernhard Ludewig

A “língua morta” é o terceiro idioma estrangeiro mais estudado nas escolas alemãs, atrás do inglês e do francês. Defensores dizem que o latim estimula o pensamento lógico e facilita o aprendizado de novas línguas.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EdUSP, 2001.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro. Livraria Acadêmica, 1970. p. 11.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2000.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Giselle Maria S. L. M. Alves (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa e teve o objetivo de analisar textos publicitários em anúncios de revistas de grande circulação, examinando o emprego de três tipos de operadores argumentativos: aqueles que introduzem o argumento mais forte numa escala orientada para a mesma conclusão – *mesmo, até mesmo, até, inclusive*; aqueles que apontam para a negação da totalidade – *só, só mesmo, somente, apenas, pouco* e aqueles que apontam para a afirmação da totalidade – *quase, um pouco*.

Operadores argumentativos são morfemas existentes nas línguas, que orientam o raciocínio do interlocutor a determinadas conclusões acerca dos enunciados. Trata-se de marcas linguísticas salutares no ato enunciativo, uma vez que apontam o sentido para o qual o discurso está orientado.

Oswald Ducrot, em sua teoria da Semântica Argumentativa, afirma que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, ou seja, a argumentatividade é inerente à língua. Nessa perspectiva, os operadores argumentativos configuram-se como marcas importantes dessa argumentatividade, sendo utilizados por um locutor com vistas a conduzir o interlocutor a uma determinada conclusão. Conhecer de forma mais aprofundada o funcionamento desses morfemas nos diferentes gêneros discursivos torna-se, assim, fundamental para a compreensão do processo de construção da cena enunciativa.

A escolha do gênero publicitário deve-se, principalmente, ao seu objetivo, qual seja: convencer, persuadir o interlocutor, de modo que ele se torne um consumidor efetivo do produto ou serviço anunciado. Desta forma, pressupõe-se que sejam empregados, com frequência, diversos recursos linguísticos na construção de estratégias de persuasão mediante os enunciados e, dentre eles, os operadores argumentativos. Assim, observando-se que essas marcas linguísticas são bastante utilizadas em anúncios publicitários, foram eles selecionados para constituírem *corpus*.

Em relação à metodologia usada para a realização da pesquisa, foram selecionadas revistas bastante populares direcionadas a diferentes públicos-alvo: 50 revistas dirigidas às

classes A e B, as mais favorecidas economicamente, e 50 revistas dirigidas às classes C e D, as menos favorecidas economicamente, havendo um total de 284 textos publicitários – 229 no primeiro grupo de revistas e 55 no segundo grupo.

Foram reunidos nove tipos de revistas dirigidas às classes A e B, quais sejam: *Caras, Cláudia, Contigo!, Época, Isto é, Marie Claire, Quem, Veja* e *Veja Rio*; já para as classes C e D, foram selecionados 12 tipos: *Ana Maria, Conta Mais, Guia da TV, Máxima, Minha Novela, 7 Dias Com Você, Sou Mais Eu, Super Novelas, Tititi, Tua Revista, Tv Brasil e Viva!*. Os anúncios foram divididos por público-alvo das revistas, por tipo de produto anunciado, bem como em função do contexto linguístico em que os operadores aparecem.

Quanto aos pressupostos teóricos que nortearam esta análise, foram adotadas as teorias Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (1996, 2008, 2009), e Semântica Argumentativa, de Oswald Ducrot (1972, 1987). Foram também considerados conceitos relacionados ao discurso publicitário (MONNERAT, 1998, 2003a, 2003b, 2006; CARVALHO, 2007), importantes para que se compreenda o processo de construção e a lógica que permeia esse gênero, de sorte que a análise dos operadores argumentativos se desse em consonância com as suas características. Além dessas perspectivas, fez-se necessário, também, recorrer à teoria variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968), uma vez que foram identificados empregos variados dos operadores em função da classe social para a qual os anúncios estão direcionados.

Os pressupostos teóricos serão apresentados sinteticamente e, em seguida, será exposta uma análise qualitativa de um dos anúncios coletados, procurando-se destacar a função comunicativa do operador *apenas* no enunciado que compõe a peça publicitária.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. A SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO

A teoria Semiolinguística do Discurso opera com a linguagem em uso, de uma perspectiva que une dois componentes – o linguístico e o situacional – para a composição da significação linguística, materializada nos textos.

Para Charaudeau, não é possível proceder à análise do discurso, enquanto jogo de comunicação, sem levar em conta, simultaneamente, o espaço interno à linguagem – relativo ao componente linguístico usado na construção dos enunciados – e o espaço

externo – referente aos elementos que compõem a situação comunicativa –, pois os atos de linguagem são produzidos mediante a combinação desses espaços e, ademais, os sujeitos da interação são neles construídos.

Segundo o autor, tais sujeitos são, ao mesmo tempo, seres sociais – parceiros na interação – e seres de fala – protagonistas da enunciação –, projetados a partir de e para o ato comunicativo, considerado por ele uma encenação. Deve-se pensar o ato de linguagem como uma troca, que envolve dois processos – o processo de produção e de interpretação – e dois sujeitos – um comunicante e um interpretante (doravante, EUc e TUi, respectivamente).

Do ponto de vista da produção do ato de linguagem, o EUc está localizado no espaço externo à linguagem e é dotado de uma identidade social, baseada em traços biológicos e sociais e no reconhecimento e legitimação em face de seu(s) interlocutor(es). Ele é quem tem um projeto de fala e procura apresentá-lo ao TUi da maneira que lhe convenha.

No espaço interno à linguagem, devido às circunstâncias do discurso, o EUc não pode (ou não deve) revelar-se por completo, logo, institui-se um sujeito enunciador (EUe) – representante linguageiro da intencionalidade do EUc. Além disso, o EUc cria para si uma imagem ideal do interlocutor, adequada à sua intenção comunicativa – um sujeito destinatário (TUd) que deverá ser coincidente com o interpretante para que a fala seja bem-sucedida.

Do ponto de vista da interpretação do ato linguageiro, o TUi é também um ser externo ao ato comunicativo planejado pelo EUc, igualmente marcado sócio-historicamente, que, ao interpretar o ato enunciativo, recupera, ou reconstrói a imagem do enunciador. Se o TUi aceitar o EUe, ter-se-á identificado com o TUd idealizado pelo EUc e, assim, a comunicação terá sido bem-sucedida. Ao contrário, se o TUi rejeitar a imagem do enunciador, significa que não houve tal identificação e que, por conseguinte, o EUc deverá reestruturar seu ato de comunicação para alcançar seu intento.

A partir desse intercâmbio entre os sujeitos da enunciação, surge o contrato comunicativo, definido e descrito por Charaudeau (2008, p. 61). O autor ressalta que “todo ato de linguagem depende de um *Contrato de comunicação*, que sobredetermina, em parte, os protagonistas da linguagem em sua dupla existência de sujeitos agentes e de sujeitos de

fala". Essa noção contratual pressupõe que, ao se engajarem numa troca linguageira, estejam os sujeitos de acordo, numa relação de cumplicidade, permitindo a produção e interpretação de sentidos convergentes para os signos empregados no ato enunciativo.

Quanto às características do contrato de comunicação publicitário, Monnerat (2003a, p. 22) afirma que, no circuito externo ao ato de linguagem publicitário, o EUc é constituído pela junção do fabricante com a agência de propaganda (representada pelo profissional criador do anúncio), e o TUi representa um público anônimo, formado pelos possíveis leitores do anúncio.

No circuito interno, por seu turno, o EU enunciador é a imagem de um benfeitor que oferece ao futuro consumidor a oportunidade de preencher uma falta. Já do TU destinatário, tem-se a imagem de um consumidor da mensagem que deve passar a consumidor do produto, tornando-se beneficiário ou herói, na medida em que adere à verdade apresentada pelo EUe. Percebe-se, então, uma relação de benfeitor-beneficiário entre os interlocutores, na qual os interesses comerciais estão devidamente camuflados. Além dos sujeitos que interagem externa e internamente ao ato comunicativo, há também um terceiro elemento – o produto (ELE) – que se configura como o objeto do anúncio. No circuito externo à fala, trata-se de um objeto de troca, que tem uma dupla finalidade: lucro para o publicista e aquisição de um bem para o consumidor. No circuito interno, essa dupla finalidade é disfarçada, e o produto é deslocado da posição de objeto de busca do consumidor para a posição de "auxiliar mágico", que coopera tanto com o EUe – o benfeitor, que apresenta ao leitor a solução de seus problemas – quanto com o TUd – o beneficiário, que terá uma lacuna preenchida em sua vida, quando obtiver o produto a ele apresentado (MONNERAT, 1998).

O texto publicitário é, assim, organizado, impondo sutilmente – nas linhas e entrelinhas – valores, mitos, ideais e simbologias variadas. Isso é feito valendo-se o publicista dos recursos da língua, verbais e não verbais, que funcionam como instrumentos – sejam eles fonéticos, léxico-semânticos, morfossintáticos, sejam eles discursivos e imagéticos – para construir as estratégias persuasivas. Entre esses recursos, encontram-se os operadores argumentativos, amplamente estudados pela Teoria da Argumentação na Língua.

1.2. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Teoria da Semântica Argumentativa, proposta por Oswald Ducrot, caracteriza-se pela busca de uma semântica voltada para a enunciação, ou seja, para a língua em uso: o linguista assume que a descrição dos sentidos deve partir das relações estabelecidas entre os elementos linguísticos, observados nos enunciados – uma relação sintagmática.

Podem-se reconhecer três fases da teoria ao longo de seu desenvolvimento, todas fundamentadas na noção de encadeamento (GOUVÊA et al., 2010). Nesta pesquisa, entretanto, foram consideradas as duas primeiras etapas, aludindo-se aos conceitos de *implícitos* (pressupostos e subentendidos), *classe* e *escala argumentativa*, *operadores argumentativos* e *topos discursivo*.

Um postulado presente em toda teoria de Ducrot (1989) é que a argumentatividade está inscrita na língua. Gouvêa et al. (2010, p. 201), ao discorrerem sobre a teoria do linguista, afirmam que "não há objetividade na língua. Se há descrição da realidade, essa descrição é feita por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo". Quando se descreve a realidade, tem-se por finalidade transformá-la em objeto de debate, o que nos remete à afirmação do estudioso de que "a língua seria um instrumento intrinsecamente polêmico" (DUCROT, 1987, p. 41). Vale dizer, a argumentatividade é uma propriedade da língua. Destaca-se, desse modo, a função precípua do uso da linguagem: argumentar.

Esse princípio permite considerar que a significação das frases contém a instrução da orientação argumentativa do enunciado (DUCROT, 1987). Cabe ressaltar, entretanto, que essa configuração argumentativa não é necessariamente explícita. Ao contrário, um ato enunciativo – intrinsecamente argumentativo – remete a *informações implícitas* que se encontram à margem dos enunciados, embora sejam evocadas por eles. São as informações pressupostas e subentendidas.

O estudioso afirma que uma informação pressuposta é trazida pelo enunciado sem intenção argumentativa. Em outras palavras, não faz parte da intenção comunicativa do locutor que haja a continuação de seu discurso – ou o encadeamento – a partir de um conteúdo pressuposto em seus enunciados. O subentendido, por seu turno, constitui o encadeamento discursivo, uma vez que corresponde à conclusão a que se chega a partir de uma enunciação, cabendo ao interlocutor o procedimento interpretativo para alcançar tal conclusão. Nesse contexto, torna-se salutar o estudo

dos operadores argumentativos, que têm papel importantíssimo para a depreensão dos implícitos dos enunciados.

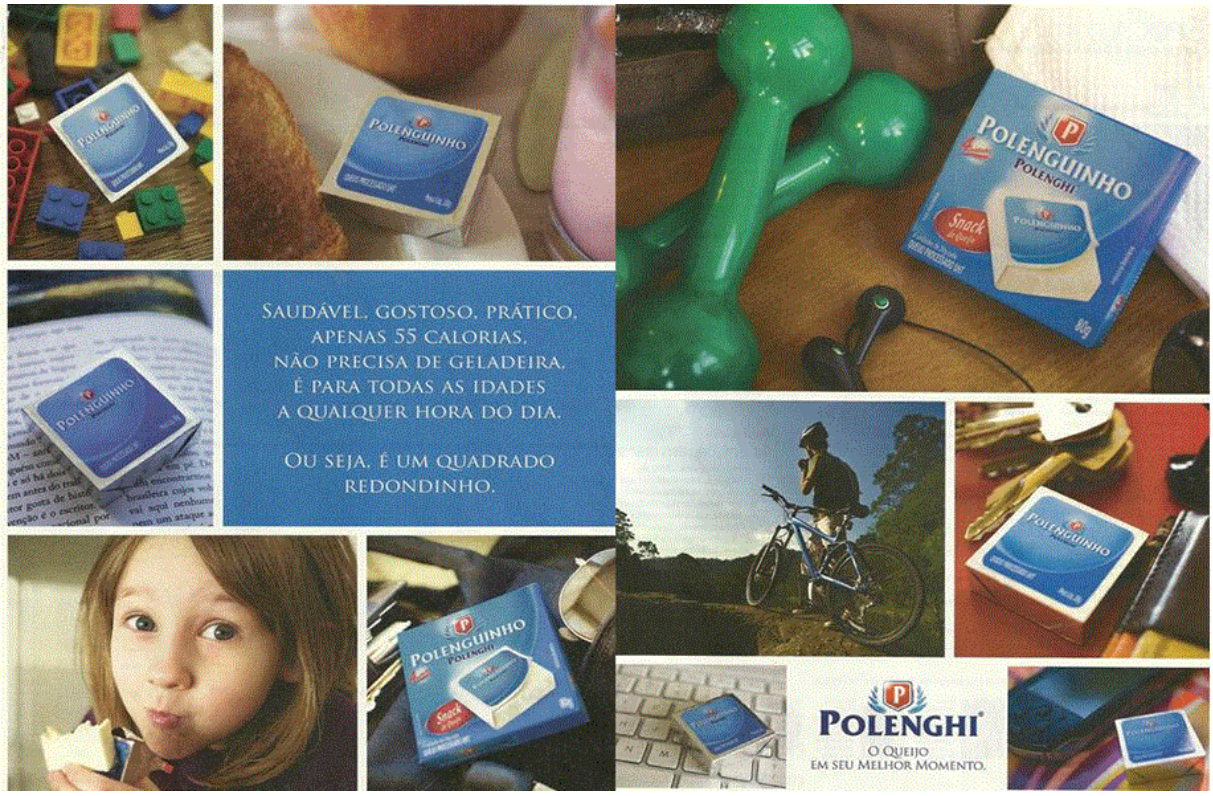
Para que se reconheça um morfema como um *operador argumentativo*, deve-se atentar para três condições que devem ser preenchidas. A *primeira condição* é que se pode construir uma frase (P') a partir de outra (P), mediante a inserção do morfema (X), ou seja, P'=P+X. Essa inserção pode ser feita por meio de simples adição ou substituição acompanhada de certos ajustes. A *segunda condição* diz respeito aos valores argumentativos que assumem (P) e (P') numa determinada situação discursiva. Não deve ser possível argumentar a partir de (P) e de (P') da mesma forma, pois a inserção do morfema deve imprimir a (P') um valor argumentativo diferente de (P). Já a *terceira condição* refere-se ao conteúdo informacional dos enunciados de (P) e de (P'): a diferença de valores argumentativos dos dois enunciados não pode decorrer de uma diferença factual das informações veiculadas por eles (DUCROT, 1989, p. 18-19).

Koch (1992, 2006, 2008), apoiada nos estudos de Ducrot, reúne e desenvolve estudos acerca dos operadores, e dois conceitos que aponta como salutares para entender seu funcionamento nos enunciados são as noções de *escala argumentativa* e de *classe argumentativa*. Segundo ela, "uma classe argumentativa é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para [...] uma mesma conclusão". Já "quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma escala argumentativa" (KOCH, 1992, p. 30).

A partir, então, da classificação proposta por Koch, baseada nos estudos de Ducrot, será apresentada, a seguir, uma peça publicitária em que ocorre o operador *apenas*, que aponta para a negação da totalidade.

2. ANÁLISE DE DADOS

O texto publicitário analisado diz respeito ao Queijo Polenguinho, e traz, juntamente com a imagem, o seguinte enunciado: "Saudável, gostoso, prático. Apenas 55 calorias. Não precisa de geladeira. É para todas as idades, a qualquer hora do dia. Ou seja, é um quadrado redondinho" (Época, 13.09.2010).



O texto verbal deste anúncio é formado por uma lista de argumentos de mesma classe e valor persuasivo, que apontam para a conclusão (r) *de que Polenguinho é o queijo perfeito*, "ou seja, é um quadrado redondinho", em que o termo *redondinho* remete, metaforicamente, à ideia de perfeição, de completude. O fato de ser perfeito, por seu turno, funciona como argumento para uma segunda conclusão implícita (r'): *se Polenguinho é o queijo perfeito,* ***então você deve consumi-lo sem restrições***. Eis os argumentos:

(p) saudável; (p') gostoso; (p'') prático; (p''') apenas 55 calorias; (p'''') não precisa de geladeira; (p''''') é para todas as idades; (p''''') a qualquer hora do dia.

Dentre os argumentos listados, há um em que ocorre o operador apenas: "apenas 55 calorias". Esse operador orienta o encadeamento argumentativo para a negação da totalidade, totalidade essa representada pela média de calorias que não devem ser ultrapassadas no consumo diário, aproximadamente 2000. O conteúdo pressuposto no referido enunciado é que *Polenguinho tem 55 calorias*, ou seja, se alguém consome um Polenguinho, consome 55 calorias de suas necessidades diárias. O EUe não espera, no entanto, que o encadeamento argumentativo recaia sobre o pressuposto, mas sobre o posto, no sentido de que o TUd presuma que a quantidade de calorias do produto é mínima,

próxima do zero, donde se pode concluir que seja um alimento saudável, que não engorda, nem causa danos à saúde e que pode ser consumido sem restrições. Estabelece-se, desse modo, a escala argumentativa a seguir:



(r) Polenguinho é o queijo perfeito.

(r') Polenguinho pode ser consumido sem restrições.

O emprego do operador discursivo *apenas* tem papel salutar na construção da argumentação. Constituem-se, por meio dele, pelo menos, duas estratégias persuasivas, a saber: (1) a estratégia de *supervalorização do produto*, pois a saúde e a boa forma são valores, hoje, muito caros à sociedade em geral e, ao afirmar que Polenguinho tem "apenas 55 calorias", o EUe confere ao alimento um certo prestígio no mercado e perante os consumidores em potencial, no que tange à sua contribuição para o bem-estar; e (2) a estratégia de *cumplicidade*, pois, se o TUd valoriza seu bem-estar, ele precisa de um alimento que coopere com seus cuidados, sendo Polenguinho, portanto, um auxiliar eficaz, um cúmplice do consumidor. O operador *apenas*, desse modo, minimiza o valor do numeral (55), ratificando que Polenguinho é, de fato, saudável e que o consumidor não vai engordar se consumi-lo "a qualquer hora do dia".

Observa-se, além dessas, outras estratégias de convencimento, construídas por outros recursos linguísticos, a saber: (3) a estratégia do *otimismo*, por meio do uso do recurso icônico, em especial, pois se apresenta um clima leve, com imagens que remetem a situações cotidianas, nas quais Polenguinho se encaixa perfeitamente, bem como por meio do uso dos termos axiológicos *saudável, gostoso, prático* e *redondinho*, que reforçam a supervalorização do produto e cooperam para o teor otimista do anúncio; e (4) a estratégia de *apelo à herança cultural*, fundamentada no *topos* que remete ao cuidado com a saúde, um aspecto fortemente enfatizado na mídia hodierna (quanto menos calorias, mais saudável é o alimento).

O emprego dos adjetivos também revela o posicionamento do EUe em face de sua enunciação, colocando-se no discurso através de sua avaliação sobre o produto, assumindo, assim, o papel de conhecedor, e projetando para o TUd o papel linguageiro de espectador e testemunha da sua experiência. Cabe observar, ainda, que o anúncio está organizado segundo o modo descritivo de organização do discurso, o que se adequa à intencionalidade comunicativa do EUc: criar um EUe que deve apresentar seu conhecimento sobre o produto, mediante a exposição das qualidades deste, encorajando o TUd a experimentá-lo.

Outro recurso linguístico abundantemente presente é a repetição, usada para supervalorizar o produto. Ela ocorre por meio de paráfrase, mediante o uso do operador *ou seja*, que reitera o que foi dito, desenvolvendo ou esclarecendo a ideia de perfeição do alimento. Ocorre, também, por meio do recurso imagético, pois a imagem do produto aparece repetidas vezes, em cenas diversas do cotidiano, reforçando os argumentos apresentados, relacionados à saúde, ao prazer, à facilidade no manuseio, à boa forma, à conservação, à aplicabilidade e à versatilidade. Pode-se afirmar, inclusive, que a própria diagramação das cenas, divididas em quadros, repete o formato do produto – "um quadrado".

Um fato observado por meio da análise qualitativa dos dados foi que o contexto linguístico pode condicionar o uso de determinado operador, dentro da mesma categoria. No caso dos operadores que apontam para a negação da totalidade, por exemplo, como o é o *apenas*, percebeu-se a preferência pôr ele antes de numerais, em detrimento de *só* e *somente*, que, em princípio, veiculariam o mesmo sentido.

A análise quantitativa da ocorrência dos operadores também foi realizada, observando-se: (a) o número total de ocorrências; (b) a relação entre as ocorrências e o tipo de produto anunciado; (c) a relação entre as ocorrências e o público-alvo (classes sociais A/B e C/D); (d) a relação entre as ocorrências e o contexto linguístico. Observou-se que o operador *apenas* é segundo mais utilizado tanto entre todos os das três categorias estudadas, quanto entre os de sua categoria, ficando atrás do operador *só*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisaram-se, sob uma perspectiva linguística, discursiva e social, textos publicitários em anúncios de revistas de grande circulação, examinando-se o emprego de três tipos de operadores argumentativos: aqueles que introduzem o argumento mais forte numa escala orientada para a mesma conclusão; aqueles que apontam para a negação da totalidade; e aqueles que apontam para a afirmação da totalidade. Foi possível chegar a uma série de resultados – mediante análise qualitativa e quantitativa. De todas as hipóteses estabelecidas, somente uma deixou de ser confirmada.

Por meio da análise qualitativa de textos publicitários nos quais os operadores ocorrem, verificou-se um esquema argumentativo implícito a esse gênero propagandístico, que visa a seduzir, convencer, incitar o público-alvo à ação da compra. Observou-se, entretanto, que diversos recursos linguísticos, discursivos e icônicos são precisamente utilizados para construir as estratégias de convencimento próprias desse gênero textual propagandístico, dentre os quais estão os operadores. Juntos, esses recursos funcionam como pistas que evidenciam a argumentação subjacente aos textos, que, basicamente, traduz-se pela fórmula: *as características A, B, C... fazem com que o produto X seja superior aos outros do mercado e, se X é superior, então você deve adquiri-lo*.

Pode ser verificado, também, mediante levantamento dos percentuais de ocorrência, que há uma estreita relação entre a escolha do operador a ser empregado e três fatores: (1) o público-alvo dos anúncios, se das classes A/B ou C/D; (2) o tipo de produto anunciado; e (3) o contexto linguístico em que esses operadores estão inseridos.

Foi possível observar, enfim, diante dos resultados obtidos, que a presença dos operadores discursivos merece atenção cuidadosa, pois são marcas linguísticas usadas como estratégia argumentativa, revelando a intencionalidade do projeto de fala por parte do

sujeito comunicante e contribuindo para a construção dos sentidos dos textos. Uma vez que esses operadores são responsáveis por evidenciar a orientação dos enunciados a determinadas conclusões, seu estudo se torna de extrema relevância, principalmente quando se assume que a argumentatividade está inscrita na língua e se pretende compreender o processo de enunciação.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa tenha colaborado para o estudo do gênero publicitário, mostrando o modo como esse texto é estruturado, as estratégias de persuasão nele empregadas, bem como o funcionamento dos operadores argumentativos. Espera-se, ainda, contribuir para subsidiar as aulas de compreensão e produção textual e estimular a realização de novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Théorie des topoi*. Paris: Éditions Kimé, 1995.

CARVALHO, Neli de. *Publicidade*: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

DUCROT, Oswald. *Dizer não dizer*: princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Operadores argumentativos: uma ponte entre língua e discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Estratégias de leitura*: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *Uma leitura semiolinguística dos conectores E e SE no texto publicitário*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)–Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. *A Publicidade pelo avesso*. Niterói: EdUFF, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Estratégias argumentativas no discurso publicitário. In: _____; SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Estratégias de leitura*: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VESTEGAARD, Torben; SCHRØDER, Kim. *A linguagem da propaganda*. Trad. João Alves dos Santos; Gilson Cesar Cardoso de Souza. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

O EMPREGO DE SEQUÊNCIAS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NO GÊNERO REPORTAGEM

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG/CNPq)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar que as sequências discursivas não são impermeáveis ao contexto em que ocorrem. Para isso, vamos expor de que forma um modelo da análise do discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ e GROBET, 2001), permite combinar o estudo dos tipos e sequências discursivas e o estudo das relações discursivas, para se compreender a função macroestrutural que as sequências narrativas exercem no gênero reportagem.

Com o estudo exclusivo das sequências discursivas, identificam-se os tipos (narrativo, descrito, argumentativo, etc.) a que pertencem as sequências de um discurso. Já com o estudo exclusivo das relações discursivas (topicalização, sucessão, comentário, preparação, etc.), descreve-se a articulação dos constituintes textuais, identificando a hierarquia desses constituintes e os eventuais marcadores das relações. A combinação desses dois estudos permite esclarecer as seguintes questões:

a) Qual o estatuto hierárquico (principal ou subordinado) de uma sequência narrativa específica?;

b) qual a função que uma sequência narrativa específica exerce no interior de uma produção discursiva em relação às sequências que a antecedem ou sucedem?

Não é possível responder a essas questões estudando apenas as sequências narrativas ou apenas as relações discursivas. É preciso realizar um estudo em que aspectos sequenciais e relacionais se integrem. Com esse objetivo, este artigo, estudando o gênero reportagem, apresenta inicialmente o quadro teórico e metodológico, com base no qual se realizou a análise. Em seguida, expõe os critérios de seleção do *corpus* e o método utilizado na realização do estudo. Por fim, apresenta e discute os resultados gerais obtidos na análise.

1. MODELO DE ANÁLISE MODULAR DO DISCURSO

Em sua versão atual (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001; MARINHO, PIRES e VILLELA, 2007), o Modelo de Análise Modular do Discurso constitui um instrumento de análise que integra e articula, em uma perspectiva cognitivo-interacionista, as dimensões linguística, textual e situacional da organização do discurso. Nesse sentido, trata-se de um modelo global e abrangente de compreensão da complexidade discursiva.

No modelo, o estudo da função macroestrutural que as sequências discursivas exercem na construção de um texto se faz na forma de organização complexa composicional. Esse estudo resulta da combinação de informações de duas formas de organização elementares: a sequencial, que se ocupa dos tipos de discurso e das sequências discursivas, e a relacional, que trata das relações de discurso.

Na sequência deste item, apresentaremos de modo sucinto cada uma dessas formas de organização elementares.

1.1. FORMA DE ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL

Essa forma de organização se ocupa basicamente da segmentação do discurso em sequências. Para isso, busca, de um lado, definir uma tipologia discursiva que possa ser aplicada a todas as produções linguageiras e, de outro, extrair as sequências discursivas em que os tipos de discurso se atualizam.

Dos tipos considerados pelo modelo modular, o narrativo é o que tem merecido mais atenção por parte de estudiosos de diferentes áreas, como Literatura, Análise do Discurso, Análise da Conversação e Sociolinguística. No modelo, esse tipo é definido como “o esquema de uma intervenção textual, tendo por propriedade designar uma pluralidade de acontecimentos disjuntos do mundo comum, no qual acontece o processo da comunicação” (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p. 316). Essa definição geral revela a complexidade nocional desse tipo, o qual se caracteriza com a ajuda da noção de *cadeia culminativa de acontecimentos* (Figura 1).

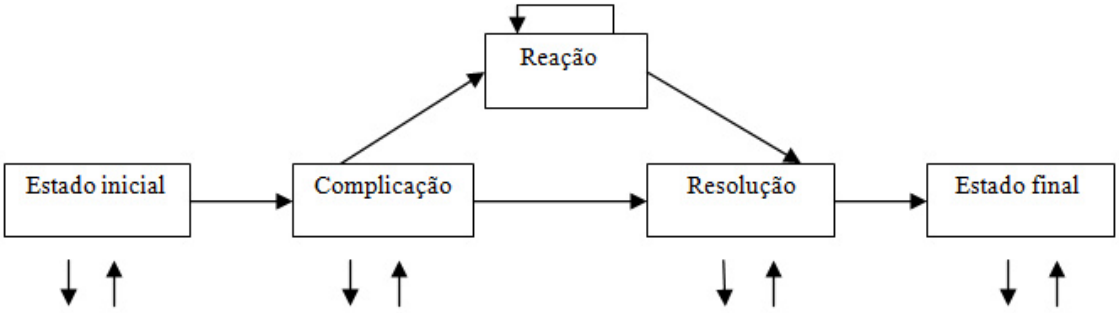


Figura 1: cadeia culminativa de acontecimentos.

1.2. FORMA DE ORGANIZAÇÃO RELACIONAL

O estudo dessa forma de organização tem como um de seus objetivos identificar as relações de discurso entre os constituintes da estrutura hierárquica e informações da memória discursiva (BERRENDONNER, 1983).

Nesse estudo, a identificação das relações se baseia em uma lista reduzida de categorias, as quais são consideradas suficientes para descrever todas as formas de discurso, tanto dialogal como monologal. Distinguem-se oito categorias genéricas de relações discursivas: argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, sucessão, preparação, comentário e clarificação (ROULET, 2006).

No estudo da forma de organização composicional, a combinação das formas de organização sequencial e relacional permite verificar as funções que as sequências discursivas exercem em relação ao cotexto, isto é, ao ambiente linguístico em que ocorrem, porque evidencia as hierarquias e as relações de discurso (argumento, contra-argumento, comentário, etc.) existentes entre as sequências na macroestrutura do discurso. Dessa forma, essa combinação mostra que:

> o estudo da heterogeneidade composicional do discurso implica ultrapassar a análise das sequências isoladas para examinar, em um nível mais macro-textual, a problemática do agenciamento das sequências em uma configuração geral (FILLIETTAZ, 1999, p. 308).

Antes de apresentarmos os resultados da análise das sequências narrativas na configuração geral de reportagens, julgamos conveniente apresentar no próximo item os critérios de seleção do *corpus* e os passos seguidos na condução dessa análise.

2. SELEÇÃO DO *CORPUS* E PERCURSO DE ANÁLISE

Para estudar a articulação de sequências narrativas em discursos específicos, selecionamos seis reportagens originalmente publicadas em duas edições da Revista *Veja*. Essas reportagens fazem parte do *corpus* da pesquisa apresentada em Cunha (2008) e foram veiculadas nas edições de *Veja* dos dias 5 e 12 de janeiro de 2005.

Feita a seleção das reportagens, a primeira etapa da análise consistiu em identificar as sequências que entram na composição de cada uma delas. Identificadas tais sequências discursivas, a segunda etapa da análise buscou estabelecer as estruturas hierárquico-relacionais desses textos, por meio do estudo de sua forma de organização relacional. Por fim, a terceira e última etapa da análise consistiu em combinar o estudo que identificou as sequências discursivas e o estudo que descreveu as estruturas hierárquico-relacionais das seis reportagens, a fim de identificar:

a) o estatuto hierárquico (principal ou subordinado) das sequências narrativas encontradas;

b) a função (argumento, contra-argumento, comentário, etc.) que as sequências narrativas encontradas exercem no interior de cada reportagem.

Os resultados dessa terceira etapa serão apresentados na continuação deste trabalho.

3. RESULTADOS DA TERCEIRA ETAPA DA ANÁLISE

Tendo em vista o objetivo deste artigo, que é investigar o papel das sequências narrativas na macroestrutura de reportagens, este item abordará apenas os resultados relativos às sequências narrativas encontradas nas seis reportagens analisadas. Não serão analisadas, portanto, as sequências que atualizam os tipos descritivo e deliberativo.

É importante destacar apenas que as reportagens revelam uma heterogeneidade composicional significativa, o que equivale a dizer que a maioria das reportagens do *corpus* é composta por sequências pertencentes aos três tipos de discurso, narrativo, descritivo e deliberativo. Esse resultado vai ao encontro de observações de Adam (1992) e Bronckart (2007), segundo os quais as produções discursivas de modo geral se caracterizam pela heterogeneidade composicional, raramente apresentando apenas um tipo de sequência.

A única exceção foi a reportagem intitulada “Tem até antimíssil”, que é composta predominantemente por sequências descritivas, apresenta algumas sequências deliberativas

e, contrariando uma expectativa do gênero reportagem, não conta com nenhuma sequência narrativa.

Quanto às outras cinco reportagens, todas apresentam sequências narrativas. O quadro abaixo sintetiza o estudo da forma de organização sequencial, trazendo, na coluna da esquerda, o título das reportagens e, nas demais colunas, a quantidade de sequências deliberativas, narrativas e descritivas encontradas em cada uma delas.

Reportagens	**Seq. deliberativas**	**Seq. narrativas**	**Seq. descritivas**
Fantasmas maranhenses	8	6	2
Uma vitória da parceria tucano-petista	7	4	3
Por que eles querem presidir a Câmara	9	5	2
Turma do barulho	11	4	0
Tem até antimíssil	3	0	9
A casa do presidente	3	2	0
Total de sequências	41	21	16

Quadro 1: Análise sequencial.

Os resultados desse quadro revelam que, nas reportagens do *corpus* desta pesquisa, não são as sequências narrativas que predominam, mas sim as deliberativas.

Como foi dito no item anterior, a terceira etapa da análise consistiu em integrar o estudo que identificou as sequências e o estudo da estrutura hierárquico-relacional das reportagens, a fim de extrair informações sobre o estatuto hierárquico das sequências narrativas e sobre a função que exercem nos textos.

Sobre o estatuto hierárquico, verificou-se que, das 21 sequências narrativas, apenas seis (28,5%) apresentam o estatuto de constituintes principais do discurso. Quando ocorrem em constituintes principais, as sequências narrativas trazem informações centrais da reportagem, ao passo que a sequência que ocorre no constituinte subordinado apresenta informações suplementares ou periféricas, que, em alguma medida, preparam, complementam ou esclarecem as informações expressas na sequência narrativa.

As outras quinze sequências narrativas (71,5%) apresentam o estatuto de constituintes subordinados. Quando as sequências narrativas ocorrem em constituintes subordinados,

são elas que vão apresentar informações suplementares, que complementam e esclarecem as informações expressas na outra sequência, a que ocorre no constituinte principal.

Como resposta à primeira pergunta feita na introdução deste trabalho, o estudo que combinou as sequências narrativas e a articulação textual trouxe evidências de que, em reportagens, as sequências narrativas ocupam preferencialmente o lugar de constituintes subordinados na estrutura hierárquico-relacional. Isso significa que, nesse gênero, as sequências narrativas estão, de modo geral, "a serviço" de outras sequências, não sendo a narração de uma história o fim principal do jornalista.

Quanto à função que essas sequências exercem, as seis que têm o estatuto de principais trazem informações de fundamental importância para a construção de sentidos das reportagens. Não por acaso, a maior parte dessas sequências (cinco, 83,3%) inicia reportagens e constitui o lide, parte da reportagem em que o jornalista, para oferecer ao leitor um panorama do que trata a reportagem, fornece respostas às perguntas: quem?; onde?; quando?; por quê?; e como? (PESSOA, 2007).

Já as sequências que têm o estatuto de constituintes subordinados realizam funções mais variadas, dependendo da relação interativa que estabelecem com informações ativadas no cotexto, que diz respeito ao contexto linguístico. Assim, a análise das relações discursivas que se estabelecem, na macroestrutura das reportagens, entre essas sequências e o cotexto permitiu verificar que, das quinze sequências subordinadas, uma (6,6%) participa de uma relação de preparação, três (20,0%) participam de relações de contra-argumentação e onze (73,4%) participam de relações de argumentação.

A sequência que exerce a função de preparação ocorre na reportagem "Uma vitória da parceria tucano-petista", que, como exposto, trata do acordo entre governo e oposição para a criação de parceiras público-privadas (PPPs). Apresentamos a seguir a sequência narrativa (em itálico) e o trecho da reportagem para o qual a sequência funciona como uma preparação.

1. *(36) O problema, porém, é que a versão inicial do projeto oficial pecava pela falta de controles. (37) Não continha limite de gastos (38) nem impedia que algumas obras fossem incluídas sob o guarda-chuva generoso das PPPs (39) mesmo sendo lucrativas. (40) Também não impedia que as empresas privadas*

fossem buscar no BNDES e nos fundos de pensão todo o dinheiro necessário para fazer as obras de PPPs (41) o que retiraria completamente o risco privado. (42) No início, (43) uma troca de acusações transmitiu a impressão de que o projeto ficaria indefinidamente obstruído. (44) Mais tarde, felizmente, (45) governo e oposição transigiram, (46) e o projeto foi aprovado com mudanças.

(47) Em sua forma final, (48) o projeto das PPPs estabelece que estados, municípios e a União só poderão comprometer até 1% de sua receita líquida anual com recursos que darão (49) para complementar a rentabilidade dos investidores. (50) Além disso, a lei estipulou que o BNDES e os fundos de pensão, juntos, só poderão participar com até 80% do financiamento das obras. (51) Em algumas regiões mais pobres, (52) esse percentual sobe para 90%. (53) O Ministério do Planejamento já tem 23 projetos com valor de 13 bilhões de reais que podem ser executados por meio das PPPs.

Na sequência narrativa, o jornalista trata dos problemas constantes na versão inicial do projeto de criação das PPPs. Ele conta que esse projeto pecava pela falta de controles e tirava qualquer risco das empresas privadas, o que foi motivo de troca de acusações entre governo e oposição. Em vista desses problemas, o projeto foi finalmente aprovado com mudanças. Somente depois de realizar esse percurso é que ele traz informações sobre a forma final do projeto.

A seguir, apresentamos um trecho da reportagem “A casa do presidente”, que trata das férias que o filho de Lula e amigos passaram em Brasília e da polêmica que o fato provocou. Nesse trecho, a parte em itálico constitui uma das três sequências narrativas que participam de relações de contra-argumentação.

2. *(01) Em julho do ano passado, (02) Luís Cláudio, filho do presidente Lula, e um grupo de catorze amigos paulistas passaram as férias em Brasília. (03) Hospedaram-se no Palácio da Alvorada, (04) fizeram churrasco na Granja do Torto, (05) passearam de lancha no Lago Paranoá (06) e conheceram os principais gabinetes do Palácio do Planalto. (07) O episódio veio à tona na semana passada, em fotos divulgadas na internet pelos próprios garotos, (08) e causou polêmica. (09) A oposição prometeu abrir uma investigação (10) e*

pedir a devolução de todo o dinheiro oficial gasto na estada brasiliense dos jovens.

(11) Há uma boa dose de exagero nessa reação. (12) Durante o mandato, (13) o Palácio da Alvorada é a casa do presidente. (14) É seu "lar", (15) para usar uma palavra de conotações mais fortes. (16) Não existem impedimentos legais para ele receber as visitas que desejar ali, (17) ainda que sejam amigos do filho.

Nesse fragmento, o jornalista procura enfraquecer o peso das informações apresentadas na sequência narrativa. Para isso, traz um contra-argumento, ao defender que há uma boa dose de exagero na reação da oposição, já que o Palácio da Alvorada é a casa do presidente. Nesse sentido, o estatuto de subordinado dessa sequência narrativa se explica pelo fato de que a informação principal, que exibe uma maior força argumentativa, se encontra na parte da reportagem que se opõe às informações que veicula.

Como foi dito anteriormente, das quinze sequências narrativas subordinadas, onze (73,4%) funcionam como argumento. A quantidade de sequências narrativas empregadas com essa função parece ser um indicador de que, no gênero reportagem, a narração de acontecimentos não constitui um recurso meramente informativo. Ou seja, o jornalista não narra apenas para transmitir informações ao leitor. As sequências parecem ter um papel claramente argumentativo, porque atuam na defesa de pontos de vista do jornalista e, em consequência, na persuasão do leitor (CUNHA, 2009). Apresentamos a seguir um exemplo dessas sequências, extraído da reportagem "Uma vitória da parceria tucano-petista".

3. (26) Dos 57.000 quilômetros que formam a principal parte da malha rodoviária do país, (27) metade está com pavimento comprometido. (28) A extensão ferroviária não ultrapassa os 30.000 quilômetros desde 1970. (29) Sozinho, (30) o governo não tem dinheiro para essas obras de infra-estrutura. (31) Não se trata apenas de um problema federal.

   (32) Angustiados com a mesma falta de investimentos, (33) governadores tucanos como o paulista Geraldo Alckmin e o mineiro Aécio Neves fizeram suas próprias PPPs (34) e esperavam pela legislação federal (35) para adaptá-las e colocá-las em prática.

No fragmento acima, a sequência narrativa (em itálico) funciona como um argumento para o jornalista defender que a falta de dinheiro para obras de infraestrutura não é um problema apenas do governo.

Entretanto, embora as onze sequências narrativas tenham em comum a função de argumento, cada uma delas apresenta especificidades que dizem respeito à forma como a sequência se liga ao cotexto. Assim, algumas sequências parecem ser empregadas com a função de levar o leitor a inferir o que o jornalista não pode dizer explicitamente. Por exemplo, na reportagem que trata das férias que o filho de Lula e amigos passaram em Brasília ("A casa do presidente"), diz o autor:

4. (30) Se as reclamações sobre a farra juvenil em Brasília têm onde se apoiar, (31) é no uso de um avião e de uma lancha com bandeira oficial. [...] (37) O uso do avião e da lancha representa, no mínimo, uma contradição.

   (38) Em 1999, (39) os petistas tentaram criar uma comissão parlamentar de inquérito (40) para investigar os ministros do governo tucano que usaram jatinhos oficiais (41) para passar férias na praia. (42) Alguns foram obrigados a restituir dinheiro à União (43) e outros respondem a processo até hoje.

Para defender que o uso do avião e da lancha pelo filho de Lula representa uma contradição, o jornalista conta, na sequência narrativa, que, na época em que os petistas eram oposição, ministros tucanos usaram jatinhos oficiais para passar as férias na praia e que, por isso, os petistas tentaram criar uma CPI. Sem dizer que contradição é essa, o jornalista deixa para o leitor inferir que, segundo o seu ponto de vista, os petistas (ou seus parentes) praticam hoje as atitudes que condenavam, quando eram da oposição. O emprego da sequência narrativa parece funcionar, portanto, como uma estratégia, por meio da qual o jornalista "diz sem dizer" e, assim, se protege de possíveis ataques.

Como se vê, as sequências narrativas que, na estrutura hierárquico-relacional, têm em comum a característica de permitir ao jornalista defender um ponto de vista por meio da apresentação de um acontecimento ocorrido no espaço público (CHARAUDEAU, 2006). Na busca por produzir os efeitos de objetividade e de imparcialidade, o jornalista faz parecer ao leitor que suas afirmações são isentas de um posicionamento político ou ideológico, porque teriam como base os fatos, os acontecimentos que as sequências narrativas apresentam.

Dessa forma, com essas sequências, procura-se criar a ilusão de que os acontecimentos narrados, transformados em objeto de discurso pelo jornalista, estão em estado puro e bruto, podendo, por isso mesmo, funcionar como prova, exemplo e argumento do que se afirmou em outra parte do texto (CUNHA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados de um trabalho que, valendo-se dos postulados do Modelo de Análise Modular do Discurso, procurou integrar o estudo dos tipos e sequências discursivas e o estudo das relações de discurso. Obtivemos indicações de que, em reportagens, as sequências narrativas não exercem um papel meramente informativo. Ao contrário, essas sequências, na maior parte das ocorrências estudadas, têm o estatuto de constituintes subordinados e funcionam como argumentos com que o jornalista procura defender um ponto de vista. Como vimos nos exemplos apresentados, o autor apresenta seu ponto de vista e, logo em seguida, narra um acontecimento que reforça, exemplifica ou ilustra essa afirmação. Nesse sentido, em reportagens, o emprego de sequências narrativas parece atuar como uma estratégia que permite ao jornalista assumir um posicionamento, mas sem comprometer a sua credibilidade e a suposta objetividade de seu discurso.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes*: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

BERRENDONER, A. “Connecteurs pragmatiques” et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, v. 5, p. 215-246, 1983.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, G. X. *O sequenciamento de textos como estratégia discursiva*: uma abordagem modular. 2008. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. O impacto do contexto na construção da narrativa em uma reportagem do jornalismo político. In: NETO, F. K.; RUFINO, J. A.; BAPTISTA, M. R. (Org.). *Espaços, sujeitos e sociedade*: diálogos. Barbacena: EdUEMG, 2009. p. 81-95.

FILLIETTAZ, L. Une approche modulaire de l’hétérogénéité compositionnelle du discours: Le cas des récits oraux. *Cahiers de linguistique française*, v. 21, p. 261-327, 1999.

HERNANDES, N. *A mídia e seus truques*: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.

MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (Org.). *Análise do discurso*: ensaios sobre a complexidade discursiva. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

PESSOA, M. B. O gênero notícia no Brasil: notas para uma história. In: RAMOS, J. M.; ALKMIM, M. A. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. V. 5: estudos sobre mudança lingüística e história social. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007. p. 545-578.

ROULET, E. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Org.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.

_____; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM JORNAIS *ON-LINE*: UM OLHAR ORIENTADO

Paula Halfeld (UFRJ)

INTRODUÇÃO

A popularização das mídias digitais e a consequente preocupação com a formação do leitor *on-line* tem motivado a comunidade científica a observar alguns fenômenos próprios da realidade virtual e a compará-los com a realidade do mundo material. Nesse sentido, alguns estudos linguísticos voltados, sobretudo, para o universo midiático, destinam-se a traçar um paralelo entre a mídia *on-line* e a mídia impressa (cf. CORREIA e ZUIN, 2008; DOMINGUEZ, 2011; dentre outros).

No intuito de contribuir para o aprimoramento dessas análises, o presente trabalho objetiva examinar os procedimentos e estratégias linguístico-discursivos empregados nos jornais *on-line Último Segundo* e *Jornal do Brasil*, com base em duas notícias referentes a um mesmo campo temático: as manifestações de servidores públicos federais ocorridas no Rio de Janeiro no início de agosto de 2012. A pesquisa apontará quais recursos são utilizados pelo enunciador de cada jornal para convencer o leitor e tentar orientar sua interpretação, sem perder de vista, contudo, que o leitor idealizado pela instância midiática pode não corresponder ao leitor real e que, portanto, esse projeto de influência pode não se concretizar.

De modo geral, pretende-se mostrar que a mídia, muito mais do que retratar a realidade, produz realidade, e que a formação de um leitor crítico deve estar pautada na identificação de estratégias utilizadas para esse fim.

1. INFORMAÇÃO COMO ATO DE TRANSAÇÃO

O ato de comunicar/informar é essencialmente composto por escolhas. Escolhas de conteúdo, de forma e, principalmente, de efeitos de sentido que se pretendem produzir para influenciar um destinatário. Isso significa que a informação é definida fundamentalmente por estratégias discursivas de que se vale um enunciador para conquistar a adesão e direcionar, em certa medida, o pensamento de um destinatário para uma dada interpretação – o que não é garantido, ressalte-se, uma vez que o destinatário ideal (criado pelo enunciador) pode não condizer com o destinatário real.

Desse modo, considerando que a linguagem não traduz o mundo de forma transparente e tendo em vista que informação é linguagem, conclui-se que as mídias não reproduzem fielmente a realidade, mas constroem uma visão particular do mundo. Seguindo esse raciocínio, Charaudeau (2009a) propõe a organização da máquina midiática em três lugares, consoante o movimento de construção de sentidos:

a) o lugar da *produção*, que é submetida a condições de ordem *socioeconômica*, responsável por definir a máquina midiática como empresa (seu funcionamento, a hierarquização do trabalho, a programação, etc.), e a condições de ordem *semiológica*, relativas ao próprio conteúdo de mídia (a organização do artigo, do telejornal, a escolha do que será publicado, etc.);

b) o lugar da *recepção*, em que se instauram um destinatário ideal, construído e esperado pela instância midiática, e um destinatário real, que consome e interpreta a informação, podendo não corresponder ao idealizado;

c) o lugar da *construção do produto*, onde o discurso é materializado em texto, por meio de uma combinação de formas (verbais e não verbais). Neste espaço, figuram as diversas possibilidades de interpretação que o texto pode assumir, de acordo com os efeitos esperados pela instância midiática e com as demais possibilidades admitidas pelo universo psicossocial do destinatário.

Considerando esses três lugares de construção do sentido, a informação não pode mais ser vista como determinada apenas pela intencionalidade de seu produtor ou apenas pela interpretação do público, mas “como resultado de uma co-intencionalidade que compreende os efeitos visados, os efeitos possíveis e os efeitos produzidos” (CHARAUDEAU, 2009, p. 28).

Os três lugares da máquina midiática

Produção		**Produto**	**Recepção**	
Lugar das condições de produção		**Lugar de construção do produto**	**Lugar das condições de interpretação**	
Ordem socioeconômica	Ordem semiológica	Organização estrutural semiodiscursiva segundo hipóteses sobre a cointencionalidade	Alvo imaginado pela instância midiática	Público como instância de consumo do produto
Práticas de organização socioprofissio-nais	Práticas de realização do produto	Enunciador-destinatário	Efeitos supostos	Efeitos produzidos
		Efeitos possíveis		

Figura 1: A máquina midiática e os lugares de produção do sentido.
Quadro adaptado de Charaudeau (2009, p. 23).

Este trabalho focaliza o lugar da *construção do produto*, espaço de tratamento da informação onde o enunciador, ao transpor os fatos da realidade em linguagem, realiza escolhas em função do alvo que deseja atingir e dos efeitos de sentido que pretende produzir. Por se tratar de um processo de escolhas, informações são selecionadas e outras são desprezadas, o que significa dizer que a informação veiculada nas mídias reflete apenas uma parte, um fragmento da realidade.

Nesse movimento de transposição dos fatos em linguagem, ou seja, nessa mecânica de produção de sentidos – também denominada "semiotização do mundo" por Charaudeau (2009b) – envolvem-se dois processos: o de *transformação* e o de *transação* dos elementos do sistema linguístico.

A *transformação* refere-se à passagem do mundo a significar (mundo real) ao mundo significado (mundo representado), através dos processos de *identificação* (nomeação de seres e processos), de *qualificação* (adjetivação), de *ação*/*processualização* (narração) e de *causação* (argumentação, explicação).

A *transação*, por sua vez, torna esse mundo representado – produto da transformação – em objeto de troca entre dois sujeitos. Nesse processo, para que se concretize o projeto de influência que o permeia, firma-se um contrato no qual é fundamental o reconhecimento e a legitimação mútua dos parceiros da troca, bem como o compartilhamento de um mesmo universo de referências. Nele, o enunciador cria hipóteses sobre a identidade, o saber e os

interesses de seu destinatário, estabelece os efeitos que pretende produzir e, em função de restrições situacionais e contextuais, determina as operações de transformação, conferindo-lhe um valor semântico-discursivo. Dessa forma, é o processo de transação que determina o de transformação e não o contrário. É a partir do projeto de fala do enunciador e das hipóteses criadas com relação a seu alvo que as escolhas linguístico-discursivas serão delineadas. A informação, portanto, como ato de transação, não pode pretender ser neutra, fiel, transparente.

É a partir desse conceito de informação como ato de transação que o presente trabalho analisará justamente as estratégias linguístico-discursivas (presentes, inclusive, nos processos de nomeação, qualificação, processualização e causação) empregadas pelas instâncias midiáticas (*Último Segundo* e *Jornal do Brasil*) para atingir seu público-alvo e definir o fragmento de mundo que pretendem transpor em linguagem.

3. ÚLTIMO SEGUNDO: DE UMA APARENTE NEUTRALIDADE PARA UMA ORIENTAÇÃO MAIS NÍTIDA

A seguir, notícia sobre as manifestações dos servidores federais publicada no jornal *on-line Último Segundo*:

Servidores públicos federais fazem manifestação no centro do Rio
Ato faz parte de protestos que ocorrem nesta quinta-feira (9) em todo o país

Entidades que representam os servidores públicos federais realizam um protesto na Avenida Rio Branco, no centro do Rio de Janeiro, na manhã desta quinta-feira (9). Organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Federal no Estado do Rio de Janeiro (Sintrasef), a manifestação ocorre por melhores condições salariais e de trabalho .

O Centro de Operações da Prefeitura do Rio informou que cerca de 200 pessoas estão presentes no ato. A concentração começou às 10h, na Candelária, e seguiu por volta do meio-dia pela Avenida Rio Branco. No momento, duas faixas da via estão liberadas ao tráfego. Os manifestantes ocupam o restante da avenida, na altura da rua do Ouvidor, e se deslocam no sentido Cinelândia.

O protesto ocorre um dia após policiais federais fecharem quatro pistas - duas em cada sentido - da Ponte Rio-Niterói, durante três horas para a realização de uma operação-padrão. A ação, que consistiu em uma revista minuciosa de carros que trafegavam pela via, causou congestionamentos de mais de 20 quilômetros.

O trânsito também ficou tumultuado devido a um ônibus que teve uma pane elétrica na altura do vão central da ponte, durante a operação. Ainda nesta quinta-feira estão previstas manifestações em todos os estados da federação.

Operação-padrão no Galeão

No Aeroporto Internacional Antonio Carlos Jobim, o Galeão, localizado na zona norte da cidade, desde as 15h30 desta quarta-feira (8) policiais federais distribuem panfletos nos terminais de embarque explicando os motivos da greve, cuja principal reivindicação é o aumento do salário base de R$ 7 mil para R$ 13 mil.

Além disso, uma operação-padrão, que consiste na revista minuciosa de bagagens e documentos, é realizada na fila do embarque internacional. No entanto, de acordo com a Infraero, não há formação de grandes filas. O tempo de demora na revista - que normalmente é de cinco minutos - passou em média para 25 minutos.

Esse tipo de procedimento só era realizado em rotas consideradas vias internacionais do tráfico de drogas, mas desde ontem, todos os passageiros estão sendo revistados rigorosamente. Já o serviço de emissão de passaportes está prejudicado. Somente pedidos considerados de emergência - que são viagens marcadas até o próximo domingo - estão sendo liberados. Na próxima sexta-feira (10), haverá uma assembleia para decidir a continuidade ou não da greve.

(Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/2012-08-09/servidores-publicos-federais-fazem-manifestacao-no-centro-do-rio.html>. Acesso em: 09 ago. de 2012.)

Na manchete e no subtítulo da notícia, predomina um posicionamento mais neutro em relação ao fato relatado, sem adjetivações com teor valorativo. Observe-se que o substantivo “ato”, utilizado no subtítulo para nomear o evento descrito, não é acompanhado de qualquer qualificação. No corpo da matéria, essa tendência se repete em partes. Nos dois primeiros parágrafos, o enunciador do texto prioriza a descrição do evento, limitando-se a informar o local, os horários e o organizador das manifestações (primeiro parágrafo), bem como descrever a movimentação dos manifestantes (segundo parágrafo), segundo as categorias narrativas de base – quem, o que, como, quando, onde, porque (cf. DOMINGUEZ,

2011, p. 119). As motivações para o ato também foram apresentadas, contudo, de forma sucinta, sem maiores explicações nem adjetivações ("a manifestação ocorre por melhores condições salariais e de trabalho"). Charaudeau (2009), ao discorrer sobre a mecânica de construção do sentido nas mídias, afirma que o ato de informar faz parte do processo de transação "porque deve *descrever* (identificar-qualificar fatos), *contar* (reportar acontecimentos), *explicar* (fornecer suas causas)". A descrição do evento, a narração dos movimentos dos manifestantes e a explicação de suas motivações inscrevem-se, portanto, nessas funções do ato de informar.

A orientação argumentativa da notícia parece tomar um rumo diferente a partir do terceiro parágrafo, quando o narrador relaciona as manifestações dos servidores com os protestos realizados pela Polícia Federal no dia anterior. O início do primeiro período desse parágrafo, em que se destaca a proximidade temporal entre os dois eventos (através do adjunto adverbial "um dia após"), ilustra bem o propósito do enunciador de relacionar as duas manifestações, valorizando os prejuízos causados à população ("O protesto ocorre um dia após policiais federais fecharem quatro pistas – duas em cada sentido – da Ponte Rio-Niterói [...]"). Esse propósito é ressaltado ainda no início do quarto parágrafo, com o uso do adjetivo valorativo "tumultuado" em referência à situação do trânsito causada pelo protesto da Polícia Federal. Ao final desse parágrafo, ao anunciar a previsão de novas manifestações em todos os estados do país naquele dia, o enunciador deixa subentendido que a situação pode piorar e que, consequentemente, a população pode sofrer novos prejuízos.

Mais um exemplo do destaque dado aos problemas provocados pelas manifestações está registrado no sexto parágrafo desta notícia. O enunciador, cumprindo, em princípio, seu papel de dar espaço a todas as vozes envolvidas na questão, informa, em discurso indireto, que a Infraero declarou que não havia grandes filas formadas nos aeroportos, a despeito do protesto dos Policiais Federais, que faziam uma revista minuciosa em todos os passageiros. Entretanto, no período seguinte, o próprio enunciador informa que o tempo de revista passou de cinco para vinte e cinco minutos em média com essa operação-padrão de revista, relativizando (ou até mesmo contrariando), a despeito da ausência de qualquer indicador adversativo, apenas com uma oração justaposta, a informação fornecida pela Infraero ("No entanto, de acordo com a Infraero, não há formação de grandes filas. O tempo de demora na revista – que normalmente é de cinco minutos – passou em média para 25 minutos").

A motivação dos protestos dos policiais é apresentada de forma breve – assim como as motivações para os protestos dos demais servidores federais – no quinto parágrafo ("[...] cuja principal reivindicação é o aumento do salário de R$ 7 mil para R$ 13 mil").

Observa-se, portanto, que a construção de sentidos na notícia publicada em *Último Segundo* passa de uma aparente neutralidade para um comprometimento maior em destacar os prejuízos causados pelos protestos dos servidores e policiais federais, em detrimento dos motivos que culminaram nas manifestações.

4. JORNAL DO BRASIL: ESPAÇO PARA O DISCURSO DO OUTRO

A notícia reproduzida abaixo possui o mesmo objeto de descrição da notícia anterior – as manifestações dos servidores federais –, porém com distinções significativas no que tange à construção e ao direcionamento argumentativos.

Servidores federais em greve pararam a Avenida Rio Branco nesta quinta-feira

Grevistas de várias categorias se reuniram hoje em grande manifestação no Centro Henrique de Almeida

Servidores públicos federais de diversas entidades fizeram uma grande manifestação hoje no centro do Rio, que, segundo a Polícia Militar, reuniu cerca de 3.000 pessoas e parou o trânsito na Avenida Rio Branco. Os trabalhadores lutam por um reajuste salarial de acordo com a inflação. Os trabalhadores pedem também a elaboração de um plano de carreira compatível com as necessidades das diferentes categorias. O dia final para os ajustes na Lei Orçamentária Anual é 31 de agosto, data limite também para que sejam feitos as mudanças pedidas pelos servidores, alguns sem reajustes salariais há quatro anos.

Diretora do Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Fundações Públicas Federais de Geografia e Estatísticas(ASSIBGE), Suzana Drummond contabiliza as perdas dos trabalhadores da entidade: "*No último ano, nós, servidores do IBGE, tivemos uma desvalorização de 19% com a inflação que está aí. Se não houver reajuste em 2013, teremos cerca de 25%. Isso é parte da política terrorista desse governo contra o servidor público*", desabafou Suzana, que deixou algumas pergunta no ar. "*Como o governo vai coordenar a política econômica sem os dados do IBGE? Como podemos trabalhar se nós do IBGE não recebemos desde o dia 18 de junho*?" questionou.

Aos sindicatos, o governo declarou que a crise internacional e a queda na arrecadação impedem os ajustes salariais de acordo com a inflação. Fábio Marinho, membro do comando de greve da UFRJ, rebateu este número com outros dados. " *Os gastos do governo com o serviço público diminuíram, mas aumentaram de 44% para 47% os vencimentos para pagamento de juros e a amortização da dívida. O Governo apresentou uma proposta que não repõe de acordo com a inflação, e faz um reajuste de somente 5% para 2013, 2014 e 2015. É muito pouco para quem vê seu salário desvalorizar cada vez mais*", demonstrou Fábio. As instituições federais de ensino foram as primeiras a tomar parte dessa paralisação, ainda em maio de 2012.

Segundo Jorge Coutinho, diretor jurídico do Sindicato Dos Trabalhadores do Serviço Público Federal no Estado do Rio de Janeiro(SINTRASEF-RJ), uma das organizadores da manifestação, a Casa da Moeda também aderiu ao protesto. "A Casa da Moeda interrompeu a fabricação de dinheiro por um dia inteiro. Isso é muito importante, porque é uma entidade que dificilmente entra em greve. A gente sabe que essas manifestações podem prejudicar o trabalhador, mas é o único jeito do servidor público mostrar a sua insatisfação. Não procuramos aumento salarial, mas sim repor perdas salariais que o governo não corrige" atestou o servidor. A SINTRASEF está neste momento fazendo uma assembléia geral no edifício Gustavo Capanema, para decidir as ações a partir desta passeata. Os servidores da entidade nacional prometem um grande ato entre os dias 13 e 17 deste mês em Brasília.

O Governo prometeu apresentar uma proposta aos representantes das diferentes categorias do serviço público na próxima segunda-feira(13). O Ministro da Secretaria-Geral da Presidência, Gilberto Carvalho, declarou que o governo está disposto a negociar até o final do mês de agosto.

(Disponível em <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2012/08/09/servidores-federais-em-greve-pararam-a-avenida-rio-branco-nesta-quinta-feira>/ . Acesso em: 09 ago de 2012.)

Na notícia publicada no *Jornal do Brasil*, o direcionamento argumentativo assumido parece valorizar relativamente a causa dos servidores manifestantes. Já na manchete e no subtítulo destacam-se termos valorativos que ressaltam a grandiosidade do evento, como a forma verbal *pararam*, cuja significação nesse contexto confere maior impacto aos efeitos dos protestos e valoriza a amplitude de sua repercussão. Os adjetivos Desse modo, AD não se propõe apenas *várias* e *grande*, referentes a *categorias* e *manifestação*, respectivamente, também contribuem para reforçar a importância do evento e a alta adesão ao mesmo.

Essa tendência permanece ao longo de todo o texto. No primeiro parágrafo, assim como na notícia anterior, há uma descrição do ato. Todavia, nesta notícia, a descrição é mais valorativa, mais enfática. Os adjetivos indicadores da grandiosidade e da importância do evento continuam sendo empregados (“Servidores públicos federais de *diversas* entidades fizeram uma *grande* manifestação [...]”). Para ilustrar a grande adesão ao movimento, o enunciador da matéria informa o número de participantes do ato, reiterando que o protesto foi grande o suficiente para parar o trânsito no local (“[...] reuniu cerca de 3.000 pessoas e parou o trânsito na Avenida Rio Branco”).

Assim como na primeira notícia, nesta também são informados os motivos dos protestos; no entanto, o modo como são descritos confere uma legitimidade maior ao movimento em comparação com a notícia anterior. O uso da forma verbal *lutam* em referência aos atos dos servidores ("Os trabalhadores *lutam* por um reajuste salarial de acordo com a inflação") confere uma conotação mais positiva aos protestos, valorizando o esforço que os servidores precisam dispensar no intuito de garantir melhores condições salariais. Esse pensamento é reiterado ao final do primeiro parágrafo, quando o narrador aproveita a informação sobre a data limite de alterações na Lei Orçamentária Anual para, através de um aposto, destacar o período no qual alguns servidores federais ficaram sem reajustes de salário ("[...] data limite também para que sejam feitas as mudanças pedidas pelos servidores, *alguns sem reajustes salariais há quatro anos*").

Nos três parágrafos seguintes, o enunciador da notícia se vale de depoimentos de representantes dos servidores federais, em que se ressaltam: as perdas salariais sofridas nos últimos anos, a suposta falta de argumentos do governo para negar as reivindicações e a importância dos órgãos representados para o atendimento às demandas da população.

No terceiro parágrafo, a reprodução do depoimento de um líder da greve na UFRJ é precedida por uma declaração do governo que justifica a suposta impossibilidade de concessão de reajustes. Embora aqui o enunciador apresente as duas vozes envolvidas na questão – a do governo e a dos servidores – o modo como estas são apresentadas em um e em outro caso é distinto e define, em certa medida, a orientação argumentativa do texto. As declarações emitidas pelo governo são apresentadas em forma de discurso indireto, ao passo que todos os depoimentos dos representantes dos servidores – em maior número, ressalte-se – são apresentados na sua forma original, em discurso direto.

Segundo Fiorin (2009, p. 67), o discurso direto é responsável por criar um efeito de verdade, de autenticidade, ele "proporciona ao enunciatário a ilusão de ouvir o outro, ou seja, suas 'verdadeiras' palavras", o que significa afirmar que o jornalista, neste caso, separa a fala citada de sua própria fala, eximindo-se aparentemente da responsabilidade pelo que é dito. Já no discurso indireto, a fala do outro sofre a interferência da fala do narrador, sem chegar ao leitor da forma exata como foi originalmente proferida. No caso da notícia analisada, a preferência por relatar o discurso dos representantes sindicais na forma direta e o discurso do governo na forma indireta atribui uma maior autenticidade aos argumentos do

primeiro, como se o leitor conseguisse ouvir o próprio sindicalista. É como se o narrador da matéria reservasse um espaço próprio para a manifestação direta da voz dos trabalhadores, destacando-a, mas não fizesse o mesmo com relação à voz do governo, expressa indiretamente pela fala de um outro – a do próprio narrador – e, portanto, sem o mesmo destaque.

A escolha do conteúdo a ser reproduzido em discurso direto também pode influenciar a interpretação do texto. Embora esse tipo de discurso relatado produza um efeito de verdade, de autenticidade, estabelecendo um distanciamento entre a voz do narrador e a do sujeito que fala, é o primeiro que determinará o que será reproduzido e focalizado. Como assevera Chiavegatto (2001, p. 244),

> O jornalista ativa os domínios cognitivos das "outras vozes" armazenadas na memória. Entre os elementos que o compõem, lança luz (o foco) sobre aquilo que lhe interessa focalizar, fazendo os recortes que achar conveniente (…).

Ao privilegiar conteúdos que remetem às motivações dos protestos, à importância dos órgãos públicos envolvidos e à ausência de argumentos consistentes da parte do governo para o não atendimento às reivindicações, o narrador da notícia, mais uma vez, acaba favorecendo, em certa medida, o posicionamento dos manifestantes.

No quarto parágrafo, destaca-se o reconhecimento, por parte de um representante sindical, dos prejuízos causados à população em virtude das manifestações dos servidores. A fala do sindicalista apresenta uma estrutura adversativa, em que primeiramente se reconhecem os transtornos decorrentes dos protestos para, em seguida, através do operador argumentativo *mas*, apresentar-se um argumento contrário, ressaltando-se a inevitabilidade desses protestos como forma única de exprimir as insatisfações dos servidores. Com essa estrutura, a fala confere um valor maior a este segundo argumento, que aponta para uma conclusão contrária a que se chegaria se prevalecesse o primeiro argumento ("A gente sabe que essas manifestações podem prejudicar o trabalhador, mas é o único jeito do servidor público mostrar a sua insatisfação"). O ato de reconhecer e legitimar os argumentos contrários às manifestações imprime à fala do líder sindical – e, consequentemente, à fala dos servidores em geral – certa dose de sensatez, atenuando qualquer contra-argumento que pudesse sugerir intolerância ou truculência da parte dos manifestantes.

Como visto, o relato dos protestos dos servidores federais no *Jornal do Brasil*, em comparação ao relato no jornal *Último Segundo*, apresenta uma estrutura mais analítica, que se utiliza de depoimentos mais extensos com a predominância da ordem direta. A preocupação aqui, diferentemente do primeiro jornal, não é traçar um panorama mais geral das manifestações, relacionando-as a outros protestos e focalizando os prejuízos causados à população, mas, sim, destacar a amplitude do evento e, sobretudo, indicar as motivações dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, observou-se, com este trabalho, que as estratégias empregadas na discursivização da realidade pelas mídias sinalizam o posicionamento político-ideológico da instância enunciadora – o jornal.

Assim, em *Último Segundo* observou-se uma aparente neutralidade no início da matéria para, posteriormente, verificar-se um direcionamento argumentativo mais nítido. Na notícia selecionada, houve uma preocupação maior em fornecer um panorama do fato descrito, relacionando-o a outros fatos similares. A descrição foi concisa, sem muitas explicações, acompanhando a velocidade típica com que a informação é veiculada na internet. O foco da matéria foi dado aos transtornos causados à população com os protestos dos servidores e dos policiais federais.

No *Jornal do Brasil*, em contrapartida, houve uma preocupação maior em expor os motivos das manifestações, através de depoimentos de pessoas envolvidas nos atos. O compromisso com a argumentação pareceu superar a necessidade de rapidez na transmissão da informação, diferentemente do primeiro jornal examinado. O foco foi dado às motivações dos protestos e à causa dos servidores.

Com as análises empreendidas neste trabalho, que mostraram as distinções de foco e de abordagem de um mesmo fato em dois jornais *on-line* distintos, foi possível demonstrar e reiterar o já asseverado anteriormente: que as mídias (re)produzem apenas um fragmento da realidade social e que mesmo essa (re)produção não pode ser totalmente neutra e fiel.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Henrique de. Servidores federais em greve pararam a Avenida Rio Branco nesta quinta-feira. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 ago. 2012. Disponível em:

<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2012/08/09/servidores-federais-em-greve-pararam-a-avenida-rio-branco-nesta-quinta-feira>. Acesso em: 9 ago. 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. *Linguagem e Discurso*: modos de organização. Coord. Trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009b.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Construções e funções no discurso jornalístico: o processo cognitivo de mesclagem de vozes. In: AZEREDO, José Carlos de. *Letras e Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho; ZUIN, Aparecida Luzia A. Jornalismo impresso e jornalismo online: a linguagem híbrida da informação. In: *Anais do II Simpósio da ABCiber*. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Aparecida%20Luzia.%20A.%20Zuin%20e%20Claudio%20Manoel%20de%20Carvalho%20Correia.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DOMINGUEZ, Michelle Gomes Alonso. *Estratégias discursivas no webjornalismo*: indícios de um "novo" contrato? 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)–Universidade Federal do Rio de Janero, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/DominguezMGA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Alex. Servidores públicos federais fazem manifestação no Centro do Rio. *Último Segundo*, Rio de Janeiro, 9 ago. 2012. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/2012-08-09/servidores-publicos-federais-fazem-manifestacao-no-centro-do-rio.html>. Acesso em: 9 ago. 2012.

UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Verônica Salme de Aragão (UERN/UFRJ)

O trabalhador pode, cheio de orgulho, mostrar aos outros as coisas que ele fabrica, ou se comerciário, que ele vende, aceitando não possuí-las, como se isso fosse justo e natural.
Marilena Chauí. Convite à filosofia (2005)

INTRODUÇÃO

A publicidade é um ramo sedutor e, com o advento da imagem, esse ramo da sociedade ampliou seu espaço. Os textos são construídos em torno das propagandas e, por meio delas, veiculam e, ao mesmo tempo, refletem os valores disseminados na sociedade. Nesse sentido, pretende-se investigar as ideologias implícitas às peças publicitárias veiculadas na mídia de uma maneira geral, visando a uma análise crítica dos valores expressos.

Monnerat (2003) oferece suporte teórico para a análise das propagandas pelo viés da análise ideológica, questionando o valor social e suas implicações político-econômicas, implicitamente transmitidas. Charaudeau (2005) conceitua publicidade e propaganda, e define o processo de semiotização do mundo, na perspectiva da Análise Semiolinguística do Discurso.

1. PUBLICIDADE

A amplitude dessa área acarreta uma falta de consenso para a sua definição. Conforme Monnerat (2003, p. 13), a publicidade deriva de *publicus*. Antes de 1789, tinha significação política e jurídica, referindo-se a regulamentos, leis, editais. O publicista era um escrivão político, versado no conhecimento do direito público. Por uma extensão de sentido, passou a designar todos que publicavam obras, literárias ou não. O papel da publicidade era, então, anunciar, nas gazetas, os livros novos e as descobertas.

No século XX, o termo adquire força em função: a) do desenvolvimento das mídias (os jornais a partir de 1830, o rádio e a televisão); b) da irrupção da produção de massa; e c) da elevação do nível de vida médio (devido à intensificação dessa produção e a decorrente necessidade de se fazer escoar o que foi produzido). Com tamanha modificação na sociedade, a publicidade passa a refletir as funções sociais e os valores atinentes a essas transformações.

Monnerat (2003, p. 11) considera a publicidade uma das interfaces da *comunicação de massa*, ou *comunicação simbólica*, já que atinge um "grupo anônimo de indivíduos das mais variadas camadas sociais". Essa comunicação envolve a natureza da audiência, a experiência comunicadora e o comunicador. É dirigida a uma audiência heterogênea e anônima; é pública, rápida e transitória, portanto verifica-se uma duplicidade em que, por um lado, atinge o todo e, por outro, particulariza-se, visando diferentes grupos. Para alcançar isso, utiliza suportes[1] variados, como o rádio, a TV, o *outdoor*, o cinema etc. O gênero é denominado propaganda ou peça publicitária, mas parece não haver um consenso no que diz respeito a essas nomenclaturas.

1.1. PUBLICIDADE X PROPAGANDA

Enquanto publicidade designava venda de produtos e serviços, a propaganda, que deriva do latim *propagare*, serve tanto para a propagação de ideias, quanto para o sentido comercial. Charaudeau, apud Monnerat (id.), caracteriza a propagada de acordo com o seu objetivo, como política (baseada em valores éticos) ou comercial (que explora o universo dos desejos); a publicidade se veicula na rua, na revista e em anúncios televisivos, voltando-se para a divulgação dos desejos. A natureza da publicidade vincula-se aos suportes que transmitem diferentes gêneros, como notícia, entrevista, propagandas etc., voltando-se para a divulgação dos desejos.

Verifica-se o emprego dos dois conceitos de forma assistemática, conforme exemplifica Santos (2005, p. 15) em: "o governador mandou organizar uma grande festa na inauguração da ponte, para dar publicidade aos seus feitos" e em "Hitler usou as Olimpíadas de 1936 como instrumento para fazer propaganda dos ideais nazistas". Nesses exemplos, fica patente a sinonímia dos termos.

É interessante observar a distinção entre esses conceitos feita por Santos (ibid., p. 17), para o qual "publicidade é todo o processo de planejamento, criação, produção, veiculação e avaliação de anúncios pagos e assinados por organizações específicas (públicas, privadas ou do terceiro setor)". O autor destaca, ainda, que essa ação tem localização no *tempo* e no *espaço*, podendo ser quantificada. De acordo com Santos (ibid., p. 17),

[1] Charaudeau (2006, p. 105) define suporte como "elemento material e funciona como canal de transmissão, fixo ou móvel: pergaminho, papel, madeira, uma parede, ondas sonoras, tela de cinema, uma tela de vídeo".

> propaganda visa a mudar a atitude das pessoas em relação a uma crença, a uma doutrina ou a uma ideologia. Embora muitas vezes utilize as mesmas ferramentas da publicidade, a propaganda não tem a finalidade de levar as pessoas a praticarem uma ação específica ou imediata. Ela visa a uma mudança das **atitudes** do público em relação a uma ideia. Tem lugar na **mente** dos indivíduos ou no **imaginário** social e é de difícil quantificação.

No entanto, o que diferencia, de fato, publicidade e propaganda é o intuito de venda de algum produto no primeiro caso, enquanto o segundo pode voltar-se para a divulgação sem interesse econômico. Com o fim de sistematizar essas informações, fez-se um quadro que congrega essas ideias, em conformidade com Charaudeau, apud Monnerat (ibid., p. 14):

Propaganda		**Publicitário**
Política	Comercial	Publicidade comercial
Baseia-se em valores éticos	Explora o universo dos desejos	de rua, de revistas e de anúncios televisivos

2. O TEXTO PUBLICITÁRIO

A presente pesquisa se apoia em textos publicitários veiculados em diferentes meios, porém retirados da internet. Para isso, serão consideradas algumas propriedades características desses textos. Dentre elas, destaca-se o elemento psicológico implícito, pois, com base nesse, depreende-se o sujeito consumidor projetado. Nesse sentido, Leduc, apud Monnerat (ibid., p. 17), propõe o desdobramento desse conteúdo psicológico em três forças: os *móbeis* (impulsionadores), as *atitudes* e os *comportamentos*.

As motivações "são forças que tendem para a aquisição, posse e utilização de um produto" (Monnerat, id.). Elas se subdividem em: 1) *econômicas*: correspondem ao interesse financeiro; 2) *egoístas*: ao instinto de conservação, ou seja, aos bens pessoais relativos à saúde; 3) *altruístas*: ao prazer, à dor ou ao desejo de proteger e de se devotar. Segundo a autora, essas motivações se concretizam em atitudes e comportamentos.

A *atitude* é entendida como "uma predisposição interior face a um produto [...] Resulta diretamente do conteúdo das motivações para um dado indivíduo, num determinado momento e prefigura o comportamento. Varia do negativo ao positivo" (LEDUC apud

MONNERAT [ibid., p. 18]). O autor classifica a atitude como negativa ou positiva em relação ao ato de compra; assim, as

> atitudes negativas definem-se por um preconceito; as neutras, pela indiferença, ou pela ignorância, e as positivas têm diferente intensidade. Podem ir do simples conhecimento, sem interesse verdadeiramente marcado, elevar-se ao nível da compreensão, para chegar à convicção. Quando esta última leva à decisão, atinge-se a atitude que leva à compra.

Os *comportamentos* dizem respeito à etapa final do processo. Trata-se da prática do consumidor mediante ao produto, e ocorre de maneira mais ou menos estável.

A análise desses aspectos, concernentes ao âmbito psicológico do consumidor (motivações, atitudes e comportamentos), visa à identificação de elementos da publicidade em fases que compõem a atitude para a compra. Acredita-se que os valores veiculados na venda de um produto produzam, muitas vezes, justificativas para o ato de compra com base em argumentos que, na verdade, fundamentam seus objetivos econômicos.

O exame das produções ideológicas nos textos publicitários baseia-se no conceito de ideologia de Chauí (2003, p. 175), segundo a qual: “a alienação social se exprime numa ‘teoria’ do conhecimento espontâneo. Por seu intermédio, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida”, portanto trata-se da “elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social”. Como as pessoas que elaboram o conhecimento “mais difundido” na sociedade advêm da classe dominante (intelectuais de uma forma geral), os pontos de vista propagados são dessa classe. Um exemplo desse pensamento é percebido por Chauí (2003, p. 174): “as mercadorias deixam de ser percebidas como produtos do trabalho e passam a ser vistas como bens em si e por si mesmas”.

3. A SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

Trata-se do processo de produção dos sentidos, tanto para aquele que constrói determinado discurso, como para aquele que se depara com a superfície textual, tendo que (re)construir os significados do texto. Charaudeau, apud Monnerat (id.), em sua teoria, intitulada Análise Semiolinguística do Discurso, propõe uma sistematização desse processo que se desdobra em duas fases:

Processo de Transformação	Processo de Transação
Operações ***Identificação:*** os seres do mundo são transformados em "identidades nocionais" ***Qualificação***: em "identidades descritivas" ***Ação:*** em "identidades narrativas" ***Causação:*** a sucessão de fatos do mundo é explicada em "relações de causalidade"	**Princípios** ***Alteridade***: parceiros da comunicação ***Pertinência***: atos apropriados ao contexto ***Influência***: finalidade intencional ***Regulação:*** os parceiros regulam o jogo de influência

Esses dois processos ocorrem nos níveis linguístico, denominado *transformação*, que abarca as operações básicas da língua (de nomear, qualificar, denotar "movimento" e articular as ideias), e discursivo, intitulado *transação*, baseado nos elementos externos (situacionais, como nos sujeitos e seu poder de influência social). Portanto, o processo de semiotização do mundo pauta-se na gramática da língua, visando à obtenção dos possíveis sentidos, explicitados ou não no texto.

Há um outro aspecto da linguagem importante no âmbito discursivo para a análise do texto publicitário: o *modo*, segundo o qual os textos são construídos de acordo com o seu objetivo. Nessa perspectiva, Charaudeau, apud Monnerat (ibid., p. 24), destaca que esses tipos de textos podem coincidir com um 'modo de discurso' que constitua a sua organização dominante, ou podem resultar da combinação de vários desses modos (o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo).

Vale destacar, ainda, o aspecto da *modalização* ou certos *atos enunciativos*. Trata-se da posição de quem enuncia o discurso, daí a denominação de *modalidades enunciativas*, que se subdividem em atos *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo*. No *ato alocutivo*, o locutor implica o interlocutor no seu ato de enunciação e lhe impõe o conteúdo da sua proposta; no *ato elocutivo*, o locutor situa a sua proposta em relação a ele mesmo no seu ato de enunciação, ou seja, revela a sua própria posição quanto ao que diz e, no *ato delocutivo*, o locutor deixa que a proposta se imponha como tal, ficando ausentes, deste ato de enunciação, o locutor e o interlocutor, conforme Charaudeau (1992, p. 569).

4. A DESCRIÇÃO

Trata-se de um modo ou tipo textual que normalmente aparece junto com os outros. Apenas alguns gêneros específicos se limitam à descrição, como receita culinária e receita médica. De acordo com Carneiro (2001, p. 50), a descrição apresenta "uma *suspensão do curso do tempo*" [...]; "*focaliza um objeto, um ser ou um processo*" e "*sublinha as características, qualidades ou especificações dos objetos, seres ou processos*". Nos exemplos abaixo, pode ser verificado o modo de organização do discurso descritivo construído em torno de um dos atos enunciativos.

Exemplo 1:

Fazendo sua vida mais doce	**Açúcar União**

Nota-se a caracterização do nome *sua vida* de maneira positiva. Essa qualificação é típica do modo *descritivo*. O emprego do pronome demonstrativo *sua* revela o direcionamento direto ao interlocutor, de forma interpelativa, portanto trata-se de um ato *alocutivo*. A publicidade se apoia na *motivação altruísta*, já que o prazer é acionado no vocábulo que exprime qualidade de maneira ambígua: **doce** no sentido literal de paladar e no sentido figurado, denotando uma vida boa. A criatividade da peça baseia-se na polissemia do termo *doce*.

Exemplo 2:

Quem pede um, pede bis	**Bis**

No exemplo, a descrição da qualidade é dada por meio do sentido quantificador de *bis*. Trata-se de mais um caso de ambiguidade, porém, nesse caso, em função da homonímia do termo *bis*. O interlocutor está presente, embora indiretamente, o que caracteriza o *ato alocutivo* do discurso. A motivação também é *altruísta*, porque se fundamenta no prazer proporcionado pelo produto, nesse caso, um chocolate.

Exemplo 3:

A primeira impressão é a que fica **Tem 1001 utilidades**	**Axe** **Bombril**

Nesses casos de *descrição*, nem enunciador nem interlocutor estão implicados no discurso. O consumidor é convidado a se identificar com o objeto descrito em função de suas qualidades. Esse ato descrito em terceira pessoa é denominado *delocutivo*. Os exemplos revelam motivações diferentes. No primeiro caso, há uma valorização da qualidade do produto que proporciona algo positivo para o consumidor: um bom cheiro, portanto pode se considerar uma *motivação altruísta*. No segundo caso, a qualidade enfatizada é a múltipla função do produto, logo o que se explora é a *motivação econômica*.

Para finalizar o item *descrição*, constata-se a crítica feita por Chauí, segundo a qual os produtos são vistos como bem em si. Essa ideologia exprime uma visão mercadológica em que os bens recebem qualidades humanas: ser doce, oferecer prazer, cheiro. Uma outra estratégia é o direcionamento das peças para interlocutores específicos de acordo com o produto. Assim, o açúcar e o Bombril visam ao público feminino, o Axe, ao masculino e o Bis, ao infantil ou ao público em geral.

5. A NARRAÇÃO

Esse modo de organização do discurso ou tipo textual caracteriza-se pela "sucessão cronológica de ações, personagens e por ideias de causalidade", conforme considerações de Carneiro (ibid., p. 69). Considerando o texto publicitário, o tipo narrativo se desenvolve em função de quatro esquemas centrados no Produto (**P**): P = objeto da busca[2]; P = auxiliar eficaz e P = aliado. Um exemplo de "P = auxiliar eficaz" (o produto é apresentado como instrumento eficaz) pode ser observado em:



[2] Não foi possível apresentar esse exemplo. Vale destacar a sua baixa produtividade.

O texto apresenta propriedades do carro, contemplando os desejos, embutidos no nome *expectativa*, portanto voltado para um público geral, daí a *motivação altruísta*. Há, ainda, a *motivação econômica*, com a descrição de consumo do combustível. As qualidades descritas constroem uma *narrativa* que apresenta o produto como útil. O distanciamento do locutor caracteriza o *ato delocutivo*.

Um exemplo de "P = aliado" (o produto é apresentado como aliado do agente):



A peça publicitária propõe uma *narrativa* no âmbito da imagem que metaforiza a confiança que se pode ter nos serviços dos Correios. O produto é simbolizado pela cor da gema do ovo e recuperado na parte inferior do lado direito do texto pelo sedex. Trata-se de um *ato elocutivo*, já que o sujeito enunciador se volta diretamente ao seu interlocutor com o emprego do nome *você*. O quebrar do ovo representa o ato de entregar o produto aos serviços dos Correios e confiar na sua entrega, conforme a personagem faz com o ovo: quebra-o e confia o seu destino.

A motivação seria, ainda, *egoísta*, porque diz respeito a um serviço básico e pessoal, o que pode ser verificado tanto na metáfora, que se refere à alimentação, quanto nos serviços dos Correios.

Nessas peças, percebe-se uma preocupação maior com os serviços voltados para o bem estar, independente da classe social. Diferentemente do que se observou no modo descritivo, na *narração*, os produtos parecem visar a um público geral.

6. A ARGUMENTAÇÃO

É um modo de organização do discurso comum, contudo muitas vezes se disfarça por trás de outros, principalmente o narrativo. Para Carneiro (ibid., p. 106), "o texto argumentativo caracteriza-se pela presença de um argumentador, que diante de um tema polêmico, apresenta uma tese, apoiada em argumentos a fim de convencer um público-alvo". No âmbito da publicidade, esse modo compreende uma tese (base sobre a qual se apoia a argumentação) e uma proposição (que se baseia num quadro de raciocínio). Há duas estratégias típicas do discurso publicitário:

1) *Singularização: procura distinguir P (M) de outros produtos*[3].



No canto superior do lado direito da peça publicitária, encontra-se um pequeno texto com as seguintes informações: "A água é o princípio de tudo, fonte de saúde. Apenas 1% de toda a água do planeta é boa e fresca e quase 14% dessa água está no Brasil. A Grendene e a Gisele Bündchen apoiam a causa das águas através de diferentes programas de conservação e preservação". Nele, há uma tese, "a conservação e preservação da água", apoiada em proposições diferentes, principalmente no argumento de autoridade da marca e de Gisele, que servem de modelos para a causa ecológica. Dessa forma, tem-se o *ato elocutivo* em função dessas duas imagens de locutores.

O texto é construído de maneira a mobilizar toda uma causa social para justificar a venda de uma sandália. A modelo usa um vestido de água e calça sandália, além de aparecerem outros modelos de sandália no lado esquerdo de Gisele. Como, nesse caso, a

[3] Para Charaudeau apud Monnerat (ibid., p. 27), M corresponde a marca.

peça publicitária não se enquadra em nenhuma das motivações, sugere-se uma *motivação*, denominada *social* e ecológica em função dos argumentos apontados.

2) *Pressuposição: fabrica uma imagem do destinatário da qual ele não possa fugir.*



Verifica-se, na peça publicitária, uma tese que fundamenta todo o texto “Pra que economizar tanto?” e o argumento “a partir de R$ 99,90”. Essas ideias são reforçadas pela imagem que mostra uma pessoa pendurada no ônibus, provavelmente, para economizar o gasto com passagem. Assim, a imagem representa um possível interlocutor, preocupado com o aspecto econômico. Esse sujeito implicado no discurso caracteriza o *ato alocutivo*. O objetivo é convencer o interlocutor a economizar sem se sacrificar. Há, portanto, a *motivação econômica*, de acordo com a qual o consumidor sofre grande persuasão em função da imagem baseada na ficção ou mesmo no absurdo de se pendurar em um ônibus.

Esses exemplos demonstram a construção de argumentos baseados em causas sociais e econômicas com o uso de diversas estratégias. A ideologia da democracia e dos direitos ambientais parece “maquiar” interesses econômicos próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, na presente pesquisa, a quantidade de aparato teórico que propicia a análise de textos publicitários; portanto, as estratégias discursivas, linguísticas e ideológicas também são inúmeras para seduzir o interlocutor ao consumo. Vale destacar, no âmbito da ideologia, as motivações, que variam em função do interlocutor, do ato enunciativo ou do modo de organização do discurso. Das oito peças analisadas, quatro voltam-se para a

motivação *altruísta*, embora se note que as mais atuais consideram outros aspectos, principalmente, o *econômico* e até o *social* e *ecológico*.

Na perspectiva discursiva, há um certo equilíbrio entre o emprego dos atos enunciativos nos diferentes modos de organização do discurso, contribuindo para o uso variado de estratégias de direcionamento ao interlocutor. Nos casos analisados, predominou a presença do *ato elocutivo*, que é um recurso convincente, por se colocar como exemplo ou modelo a ser seguido.

A riqueza desses recursos, observados nos textos publicitários, pode ser mais explorada, levando-se em conta outros aspectos propostos nesse gênero publicitário. Assim, a construção dos sentidos pode ser considerada nos dois momentos de "transformação" e de "transação" do discurso e relacionada aos modos de organização do discurso. Desse segundo âmbito, vale ressaltar que os diferentes *atos enunciativos* direcionam-se a públicos específicos, e isso pode ser percebido apenas pelo produto, como ocorre no exemplo três, em que o *ato é delocutivo*, mas sabe-se que seu público-alvo é o masculino.

Conclui-se que as teorias do discurso contribuem muito para a análise de textos publicitários, no entanto é necessário se considerarem outros âmbitos externos à linguagem para se conhecerem os mecanismos implícitos a esse poderoso instrumento de comunicação de nossa sociedade. Acredita-se que a análise da ideologia tenha contribuído nesse sentido para avaliar a situação e os sujeitos reais veiculadores do gênero propaganda.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, A. D. *Redação em construção*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CHARADEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

MONNERAT, Rosane Mauro. *A publicidade pelo avesso: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia*: o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

SANTOS, Gilmar. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2005.

GT13 – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: GRAMÁTICA, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Coordenação: Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

GÊNEROS TEXTUAIS E GRAMÁTICA: EM BUSCA DE METODOLOGIA INOVADORA

Rodrigo Alípio (FAFIMA)
Sandra Matsumura (FAFIMA)

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa vem provocando grandes debates em âmbito nacional. Não só pela grande massa iletrada evidenciada pelas pesquisas realizadas principalmente em escolas públicas, mas também pelo fato de que as práticas de ensino encontram-se muitas vezes obsoletas e, portanto, ineficazes quanto à formação de pessoas que tenham o nível básico de leitura e escrita.

Comumente observamos a divisão entre o ensino de gramática e o ensino de interpretação de textos. O grande desafio deste artigo é propor estratégias que possam, enfim, levar o aluno à compreensão de que ambas as esferas se complementam e se apresentam em constante interação.

Não é possível dar sentido aos estudos gramaticais se estes se apresentarem desconectados da realidade. É no uso que a gramática se coloca como geradora de reflexões e como norteadora de leituras e interpretações. Por outro lado, não é possível interpretar um texto eficazmente se não há compreensão dos mecanismos que caracterizam sua estrutura.

Foi particularmente a partir da noção de gêneros discursivos, fundamentada por Bakhtin (1979), que se iniciou uma reflexão mais profunda sobre as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, em especial o ensino do texto. Contudo, isso não descartou o uso de metodologias que trabalham a gramática pura em sala de aula, sem contextualização, com mínimas noções de uso por parte dos discentes, criando, além disso, outro extremo: o ensino da língua somente através da leitura e interpretação de textos, deixando de lado quaisquer aspectos gramaticais.

A compreensão de um texto abrange aspectos que perpassam a sua decodificação e a sua interpretação superficial. Envolve, ainda, questões relacionadas aos aspectos formais que o mesmo sustenta e as características particulares apresentadas por ele, considerando seus objetivos e estratégias comunicacionais.

Propomos, assim, uma forma de estudo da língua que descarta os extremismos e propicia o equilíbrio entre gramática e texto, indicando caminhos para reflexões mais aprofundadas a respeito do tema.

1. GRAMÁTICA E ENSINO

Em tempos de revisão e discussão sobre as metodologias de ensino nas mais diversas áreas do saber, permanecem nos dias atuais práticas de ensino em Língua Portuguesa que enfatizam o estudo gramatical em detrimento do estudo do texto. Assim, é comum encontrarmos em sala de aula listas infindáveis de verbos que precisam ser decorados, difíceis nomenclaturas a serem memorizadas, classificações, exceções e uma série de outros aspectos semelhantes que fazem da gramática algo muito longe do mundo real.

A separação entre estudos gramaticais e estudo de textos é tão intensa, que a maioria das escolas, públicas e privadas, divide os tempos da disciplina de Língua Portuguesa em "estudo da língua" e "leitura e produção", ou "gramática" e "oficina de texto".

Essa separação nos permite concluir que os mecanismos de leitura e produção de textos estão desvinculados de qualquer estrutura linguística, o que é um engano. Se assim fosse, o ensino da gramática perderia toda a sua razão de ser, pois não haveria motivos para ensinar tantos aspectos gramaticais se não fosse para a criação de competências que envolvem o refletir e o agir perante os mais diversos contextos linguísticos.

Para escrever bem, um aluno precisa ter consciência de que existem estruturas intrínsecas à língua que são básicas para a construção de textos coesos e coerentes. Da mesma forma, existem contextos orais em que o cuidado com o que se diz e o como se diz faz e fará toda a diferença ante o interlocutor. De acordo com Neves (2002, p. 226),

> [...] já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referenciação e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua 'gramática'.

A leitura também envolve competências gramaticais que propiciam a reflexão mais profunda do que é dito e de como é dito pelo autor do texto. Ora, se a produção textual envolve escolhas gramaticais, cabe ao leitor compreender as razões dessas escolhas e entender o caráter intencional das mesmas. Dessa forma, quando somos coniventes com o ensino de uma interpretação superficial de texto, criamos uma massa

de alienados vulnerável a qualquer discurso e incapaz de refletir a fundo sobre aquilo que lhe é passado.

Portanto, é urgente a revisão das práticas de ensino da gramática, de forma a equilibrar o estudo do texto e suas peculiaridades linguísticas.

2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS

O estudo dos gêneros discursivos originou-se com Bakhtin (1979), que, não satisfeito com a classificação dos textos em tipologias textuais, analisou os "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1979, p. 279). Sua reflexão incidiu sobre o caráter dialógico da linguagem, o que o fez concluir que os textos assumem características específicas ao se tornarem reais e inseridos em um determinado contexto social.

Pelo viés bakhtiniano, o falante de qualquer língua precisa desenvolver, ainda, o que Maingueneau (2004) chama de "competência genérica", ou seja, aprender uma língua significa saber usá-la e interpretá-la nos mais diversos contextos sociais e nas mais diversas situações comunicativas.

Marcuschi (2008, p. 155) define gênero textual como

> [...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração das forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor diferencia gênero de tipo salientando que o primeiro pode ser visto como uma entidade empírica, compreendido em determinadas situações comunicativas "e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas" (Ibid., p. 155).

Os estudos de Bakhtin fomentaram reflexões sobre a noção de texto e propiciaram novos olhares ao ensino da leitura e da produção textual. No entanto, se antes as práticas metodológicas voltavam-se para o estudo da gramática descontextualizada, desencadeou-se um processo inverso: o ensino prioritário da interpretação textual.

As práticas que enfatizam a interpretação geralmente envolvem leituras superficiais e interpretações de estruturas que se apresentam na superfície do texto. Formam-se, assim,

leitores com competências textuais restritas, incapazes de compreender as formações textuais mais profundas e, por sua vez, incapazes de entender intenções, artimanhas linguísticas e outros aspectos relevantes para uma leitura eficiente.

Neste contexto, é indiscutível a pertinência de se reformular o estudo dos textos, considerando suas características linguísticas básicas.

3. GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

Escassos são os trabalhos que contemplam o estudo unificado da gramática e dos gêneros textuais. Como já foi dito, a maior parte das práticas de ensino ou se detêm no ensino da gramática por si só, ou se debruçam sobre as interpretações superficiais de texto.

Cada vez que produzimos um texto, fazemos escolhas linguísticas para que aquilo que é dito chegue até o interlocutor da maneira mais eficiente e persuasiva possível. Essas escolhas não se restringem somente à seleção vocabular, mas envolvem também a disposição das palavras no texto. Koch e Elias (2008) definem o texto como lugar de interação de sujeitos sociais:

> Texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

Assim, o entendimento da morfologia e da sintaxe é crucial para a compreensão textual, tanto no que se refere à escrita, quanto no que diz respeito à leitura e interpretação de textos. Neves (2002) vem a corroborar essa ideia:

> [...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (NEVES, 2002. p. 226)

Atrelada à escassez de trabalhos que contemplam o equilíbrio no ensino da gramática e dos gêneros textuais, há ainda a questão da formação docente. Os professores nem sempre estão preparados para lidar com essa junção em sala de aula e aqueles que realmente se preocupam em inovar suas práticas deparam-se com a dificuldade de encontrar materiais que propiciem a abordagem aqui proposta. Além disso, nota-se que a

própria definição de gênero ainda é bastante confusa por parte dos profissionais da educação. Castilho (2010) ressalta:

> Pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas mostraram que a língua falada, com seus processos gramaticais correlacionados com as pressões do discurso, se constitui num excelente campo de indagações sobre o qual poderá erguer-se uma nova pedagogia do Português. (CASTILHO, 2010, p. 32)

A formação docente torna-se, assim, decisiva para que novas práticas sejam propostas e aplicadas em sala de aula.

4. GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA PARA A SALA DE AULA

Como foi dito anteriormente, a configuração de um ensino de Língua Portuguesa que aborde gramática e gêneros textuais depende de orientações práticas viáveis para aplicação em sala de aula. No entanto, essas orientações costumam ser superficiais, devido à falta de materiais que discutam o tema e que ofereçam estratégias aplicáveis no dia a dia do ensino da língua. Assim, propomos aqui uma prática que pode ser implementada pelos professores de Língua Portuguesa.

Neves diz que "há uma competência linguística que regula a formação de frases. Mas o que tem de estar sob mira é mais que isso, é a competência que envolve o uso real dos enunciados nas diversas situações" (2002, p. 227). Koch e Elias (2008) citam o conhecimento linguístico como base do processo de leitura:

> [...] Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos adotados. (p. 40)

As autoras também se utilizam dos gêneros textuais para efetuar suas análises. Elas exemplificam seus pressupostos através de tirinhas, anúncios publicitários e muitos outros gêneros. Quanto à escrita, Koch e Elias (2011, p. 37) ressaltam: "escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da sua língua".

A análise desta proposta considera dois textos de diferentes gêneros: o primeiro foi retirado da revista *Veja Rio*, uma espécie de catálogo distribuído juntamente a exemplares da revista *Veja*, no Rio de Janeiro, que sugere e publica críticas a respeito de restaurantes, cinemas, bares, teatros e uma série de outras possibilidades de entretenimento aos

moradores da cidade. O segundo texto foi retirado da mesma revista, *Veja*, no fascículo de circulação normal do periódico.

O exemplo 1 refere-se a uma indicação de sorveteria, ou seja, uma crítica que deixa explícito o juízo que o autor faz sobre a mesma:

> *Exemplo 1*: A marca tornou-se uma grife carioca e segue imbatível. Ganhou a votação do melhor sorvete da cidade pela décima vez consecutiva! (*Veja Rio*, 04 de outubro de 2011).

Por tratar-se somente de uma exemplificação, utilizamos apenas a lide da publicação. Ao detalharmos morfologicamente o trecho, obtemos o seguinte resultado:

> artigo + substantivo + verbo de ligação + artigo indefinido + substantivo + adjetivo+ conjunção + verbo de ligação + adjetivo + verbo + artigo + substantivo + preposição + artigo + adjetivo + substantivo + preposição + artigo + substantivo + preposição + artigo + numeral + substantivo + advérbio.

E ao detalharmos o mesmo trecho sintaticamente, teremos:

> sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito + conjunção + verbo de ligação + predicativo do sujeito + sujeito oculto + verbo + objeto direto + complemento nominal + adjunto adnominal + adjunto adverbial.

É importante salientar que o trecho refere-se a uma opinião dada pelo autor. Quanto à morfologia, o texto é marcado pela presença de substantivos, verbos de ligação e adjetivos. Por outro lado, em relação à sintaxe, há uma série de sujeitos e de predicativos de sujeitos.

A fim de comparação, seguimos a análise do segundo exemplo, cujo título do texto é "Mensalão: Ministros que absolveram não decidirão penas dos culpados". Em uma primeira análise, observamos que se trata de um texto basicamente informativo.

> *Exemplo 2*: Embora tenha proferido 61 sentenças de absolvição no julgamento do mensalão, o ministro José Antonio Dias Toffoli defendeu nesta terça-feira seu direito de participar da fixação das penas de todos os condenados no maior escândalo político do governo Lula. (*Veja*, 23 de outubro de 2012)

A análise morfológica do trecho resulta em:

> conjunção + locução verbal + numeral + substantivo + preposição + substantivo + preposição + artigo + substantivo + artigo + substantivo + substantivo próprio + verbo + pronome demonstrativo + substantivo + pronome + substantivo + preposição + preposição + verbo + substantivo +

> preposição + artigo + substantivo+ preposição + pronome + artigo + substantivo + preposição + artigo + adjetivo + substantivo + adjetivo + preposição + artigo + substantivo + substantivo próprio.

Enquanto a análise sintática:

> Articulador + verbo transitivo + objeto direto + adjunto adnominal + adjunto adverbial + sujeito + verbo transitivo + adjunto adverbial + objeto direto + complemento nominal + verbo intransitivo + objeto indireto + complemento nominal + adjunto adnominal + adjunto adverbial.

O segundo exemplo nos dá uma sequência bem diferente daquela do exemplo 1. Apresenta um grande número de substantivos, verbos e locuções verbais, preposições, artigos e pronomes em sua análise morfológica. Quanto à sintaxe, é marcado por adjuntos adverbiais, verbos transitivos e objetos.

A análise dos dois exemplos corrobora a noção de que cada gênero é construído através de mecanismos e estruturas gramaticais distintos. Compreender sua essência gramatical garante ao leitor a percepção de estratégias linguísticas utilizadas pelo autor do texto que influenciarão, por sua vez, a interpretação textual em nível mais profundo. Essa prática também propicia o posicionamento reflexivo e crítico do aluno em relação às formas discursivas que se apresentam em seu cotidiano.

O professor poderá incluir esta análise no seu plano de aula, colocando-a após a interpretação geral do texto. Dessa forma, a interpretação seguirá níveis mais profundos, abrir-se-á espaço para a revisão de alguns aspectos da gramática, haverá oportunidade de se trabalhar a própria reflexão de como o discurso se constrói nos diversos contextos comunicacionais, entre outras possibilidades.

Algumas outras análises já foram realizadas por Alípio e Matsumura (2012), que utilizaram um anúncio publicitário, uma crítica, uma reportagem e uma coluna como exemplos.

Muitos outros aspectos gramaticais podem ser trabalhados da mesma forma, garantindo ao aluno o pleno desenvolvimento da competência leitora e auxiliando na construção e organização dos diferentes textos e diferentes gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa precisa ser constantemente revisado e estar em consonância com as discussões mais atuais sobre discurso, texto e gramática. Não é mais

possível ensinarmos a gramática de forma descontextualizada e despropositada, ou estaremos lançando-a ainda mais longe dos seus falantes.

A prática pedagógica que equilibra o ensino do texto com a gramática permite que o estudo desta última torne-se mais significativo e, portanto, mais consistente em relação ao que precisa ser aprendido pelo aluno. Ao tornar-se mais significativo, haverá maior interesse em compreendê-la e entender sua lógica.

É preciso novamente salientar que a prática aqui apresentada propiciará o desenvolvimento de uma leitura mais consistente, com interpretações mais profundas, que permitirão, por sua vez, reflexões e posicionamentos críticos por parte dos leitores. Marcuschi (2008, p. 161) diz que "os gêneros são atividades humanas discursivas socialmente estabilizadas que prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder". Compreender e posicionar-se diante do texto refere-se, então, a um direito de cidadania e não a um simples saber desligado de suas funções sociais.

Também é possível, com esta proposta, fazer com que o aluno compreenda que a produção de determinados gêneros implica o domínio de estruturas gramaticais mais complexas. Isso confirmará a ideia de que a construção textual não considera somente aquilo que é dito, mas como é dito e como o texto é gramaticalmente construído.

A proposta aqui exposta compreende apenas uma reflexão inicial dentro de um universo de possibilidades, combinações e comparações que ainda podem e devem ser discutidas. Marcuschi (2010), Mollica (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Koch (2008) já elaboraram propostas consistentes nesta direção. Mas ainda há muito a ser construído para que realmente se formem cidadãos que dominem a leitura reflexiva e a produção de bons textos.

REFERÊNCIAS

ALÍPIO, R.; MATSUMURA, S. Gêneros textuais e gramática: uma combinação possível? In: BOTTINO, A.; ARAÚJO, R. da C. *Saberes plurais*: educação, leitura e escola. Espírito Santo: Opção, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORGES, L. Ministros que absolveram não decidiram pena dos culpados. *Veja*. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/politica/uncategorized/ministros-que-absolveram-nao-decidirao-penas-dos-culpados/>. Acesso em 23 out. 2012.

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

CASTILHO, A. T. de. Uma política linguística para o português. *Museu da Língua Portuguesa* – Estação da Luz, São Paulo, 13 out. 2010. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=17>. Acesso em: 20 dez. 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, M. H. de. *A gramática*: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

O ENSINO DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ângela M. Leite Aires (bolsista PIBID-UEPB)
Allisson Sales de Farias (UEPB)

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um instrumento de ensino e material de apoio muito utilizado no cotidiano das escolas brasileiras, tornando-se muitas vezes o único instrumento utilizado pelo professor; serve como material didático quando ele não tem tempo para preparar uma aula e como ajuda na falta de conhecimentos de alguns e de experiência de outros.

No processo de aprendizagem, o ensino de leitura era baseado em um processo metodológico analítico caracterizado pela evolução passo a passo, ou seja, ensinava-se a decorar o alfabeto, depois a soletrar e, por fim, a decodificar palavras isoladas e frases até chegar aos textos contínuos. Infelizmente, pode-se dizer que essa tradição prevalece até os dias atuais, acreditamos que a maior dificuldade para os discentes é pelo fato de o sistema estar estruturado nessa hierarquia; além do mais, eles são obrigados a seguir cronogramas baseados apenas no Livro Didático (LD) que, por sua vez, está repleto de propostas baseadas nos diversos gêneros textuais apresentados para a formação dos alunos no que se refere às suas habilidades comunicativas, pois, como afirma Marcuschi (2009), “toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero”.

Sendo assim, pretende-se neste trabalho analisar como essa abordagem de leitura a partir de gêneros é trabalhada no LDLP pelos autores de cada livro. Para tanto, foi utilizado apenas uma obra direcionada ao público do 9º ano, da coleção *Português*: linguagens (2006), que será o *corpus* de nossa análise; essa é a última série do fundamental, porta de entrada para ensino médio.

Para contribuir com nossa fundamentação teórica, baseamo-nos em Antunes (2006), Geraldi (2006), Martins (1993), Marcuschi (2008) entre outros, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (PCNLP) para tratarmos do texto em sala e de como ele é abordado pelo sujeito-professor, que tem como mediador o LD.

1. O ENSINO DA LEITURA: DO TEXTO COMO PRODUTO AO TEXTO COMO PROCESSO

Ler não significa decodificar um texto passando olhos por algo escrito, nem adotá-la na forma oral ou escrita. Ler significa ir mais além, significa atribuir sentido a escrita e assim formular outra leitura a seu olhar crítico. Não se compara a leitura silenciosa com a leitura em voz alta, pois a primeira atribui significado ao texto, enquanto a segunda é só para exercitar o ato, desabafo de alguns segundos.

Em termos históricos, o hábito da leitura era para públicos selecionados, sendo assim:

> Saber ler e escrever, já entre Gregos e Romanos, significava possuir as bases e uma educação adequada para a vida, educação para a vida, educação essa que visava não só o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens. (MARTINS, 1993, p. 22)

Deduzimos, assim, que saber ler e escrever em uma determinada época era um privilégio que poucas pessoas tinham. Nisso

> O aprendizado se baseava em disciplina rígida, por meio de um método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases até chegar a textos contínuos. (MARTINS, 1993, p. 23)

Diante disso, vemos que a leitura do texto era abordada apenas como produto que seria para distinguir classes, separar os nobres dos pobres, pois ela era dominada pelos ricos e pela igreja que manipulava as formas do saber.

Anos a fio se passaram, muitos obstáculos foram superados, depois de algumas teorias linguísticas, pensamentos críticos, muitas coisas mudaram. Atualmente, ainda há várias fronteiras que necessitam ser ultrapassadas para que se garanta uma educação completa para nossos alunos, pois, mesmo de forma inibida, ainda vivemos nessa cultura de texto apenas como produto para o aprendizado, ele funciona apenas como pretexto para explorar aspectos estruturais, puramente gramaticais, formando cidadãos despreparados diante das necessidades que a sociedade impõe.

Nesta perspectiva, pode-se enfatizar que:

> Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em

> situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos. (BARBOSA, 2006; SOUZA, 1996, p. 43)

Defendemos então um ensino da leitura que visa dar condições para que o aluno tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada e refletir sobre a própria linguagem, ou seja, que o texto funcione como um processo para o aprendizado do aluno, para que ele possa atuar criticamente diante as imposições da sociedade, desenvolver o hábito da leitura e através dela desenvolver práticas sociais, como afirma Orlandi (1997, p. 20): "saber ler é saber o que o texto diz e não diz, mas o constitui significadamente". No entanto para aqueles que mantêm dificuldades com a leitura, o processo de aprendizagem é prejudicado, pois em todas as aulas de conhecimento na esfera científica o texto escrito é a chave principal de circulação de conhecimento. Com isso, é preciso que os educadores ajudem os alunos a desenvolverem as capacidades e habilidades que possibilitam o entendimento da leitura, seja na escola, seja fora dela.

Pensando assim, observamos que era necessário repensar e reorganizar o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, surgiram políticas públicas educacionais, entre elas os PCN, os quais discutem novas formas de se trabalhar o ensino nas salas de aula, além do plano Nacional do livro Didático (PNLD), que, a partir de 1996, "passou a avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade." (BATISTA, 2003, p. 27).

Então sobre o texto os PCN (1998, p. 35) enfatizam que:

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem.

No que diz respeito ao texto contextualizado, não apenas frases soltas, como processo de aprendizagem em sala de aula, as propostas de ensino estão direcionadas a diversificados

gêneros adequados na sociedade para assim haver a interação entre o texto, sua leitura e em que ele vai se adequar na vida do aluno em contexto social.

2. GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Entendemos como gêneros textuais os textos formados por estruturas orais e/ou escritas que encontramos nos mais diversos veículos de comunicação em uma sociedade de falantes. Tais estruturas composicionais de texto são relativamente reconhecidas por manterem semelhanças quanto a suas características e intenções comunicativas, diferenciando-se, apenas, pela especificidade na situação em que ocorra.

Essa infinidade de expressão textual ou gênero de texto, também denominado, vem conquistando pesquisadores na área da linguística e ganhando espaço nos estudos voltados para a prática de ensino considerando que os gêneros textuais devem ser refletidos e ensinados pelo professor, a partir de um olhar mais amplo com o anseio de encontrar possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004) publicaram um quadro onde as tipologias de texto são cruzadas com os gêneros, e nesse quadro é possível concluir que é tão importante ensinar as tipologias quanto os gêneros. Para os dois autores, há cinco tipologias, nas quais o aluno vai aprender a narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, que é preciso apreciar no ensino de língua. Cada uma dessas tipologias é mobilizada pelas pessoas que se comunicam em diferentes gêneros, mas cada gênero estabelece um maior ou menor domínio de cada uma delas. Contudo, é importante analisar que utilizamos todas essas habilidades em gêneros diversos.

Nessa perspectiva salientamos a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, pois, sempre que nos manifestamos linguisticamente, o fazemos por meio de textos. E cada texto se realiza sempre um gênero textual. Cada vez que nos expressamos linguisticamente estamos fazendo algo social, estamos atuando, estamos trabalhando. Cada produção textual, oral ou escrita, realiza um gênero porque é um trabalho social e discursivo. Sendo assim, todas as práticas sociais é que determinam o gênero adequado. Segundo Dionísio (2005, p. 29), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” É nesse âmbito que podemos considerar a apropriação dos

gêneros como uma construção indispensável de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Os alunos, necessariamente, precisam de um contato mais aprofundado com os mais diversos gêneros, inteirando-se desse fenômeno que surge a cada necessidade de comunicação, seja oral ou escrita; do seu propósito particular e funcionalidade em cada suporte devidamente estabelecido; da compreensão e da pluralidade de ideias que o formam. Não é necessariamente adequado que sejam tratados como pretexto para se trabalhar a gramaticalização da língua e/ou o mero aprendizado de suas estruturas composicionais.

A vida social na atualidade requer que cada vez mais tenhamos habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a transformar a realidade social com dinamismo. É de fundamental relevância o conhecimento crítico sobre as práticas discursivas e sociais, o que nos leva a crer que a maioria dos indivíduos não tem ideia do poder e do impacto da linguagem no mundo de hoje e, consequentemente, a formação relativa ao uso de textos e sua interação com o contexto onde ocorrem deve se tornar uma prioridade na escola.

3. LIVRO DIDÁTICO: O INSTRUMENTO MEDIADOR

O PNLD, foi criado em 1985 e, com o tempo, vem tendo melhorias para atingir seu principal objetivo: uma educação de qualidade. Porém o MEC só participou de forma direta na discussão sobre a qualidade do livro a partir dos anos 90, com a iniciativa de um projeto pedagógico noticiado nos PCN e nos guias do LD, os quais mantêm orientações aos professores para suas escolhas didáticas. Com a intenção de controlar a qualidade dos livros didáticos, foi criada pelo MEC em 1993 uma comissão de especialistas para cumprir com as tarefas de avaliar as qualidades dos livros mais requisitados do Ministério da Educação.

O livro didático *Português: linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2006) apresenta-se como uma das opções do PNLD 2006 (BRASIL, 2004), programa implantado em 2004 e que prevê a distribuição de livros didáticos de Português para alunos da rede pública de ensino.

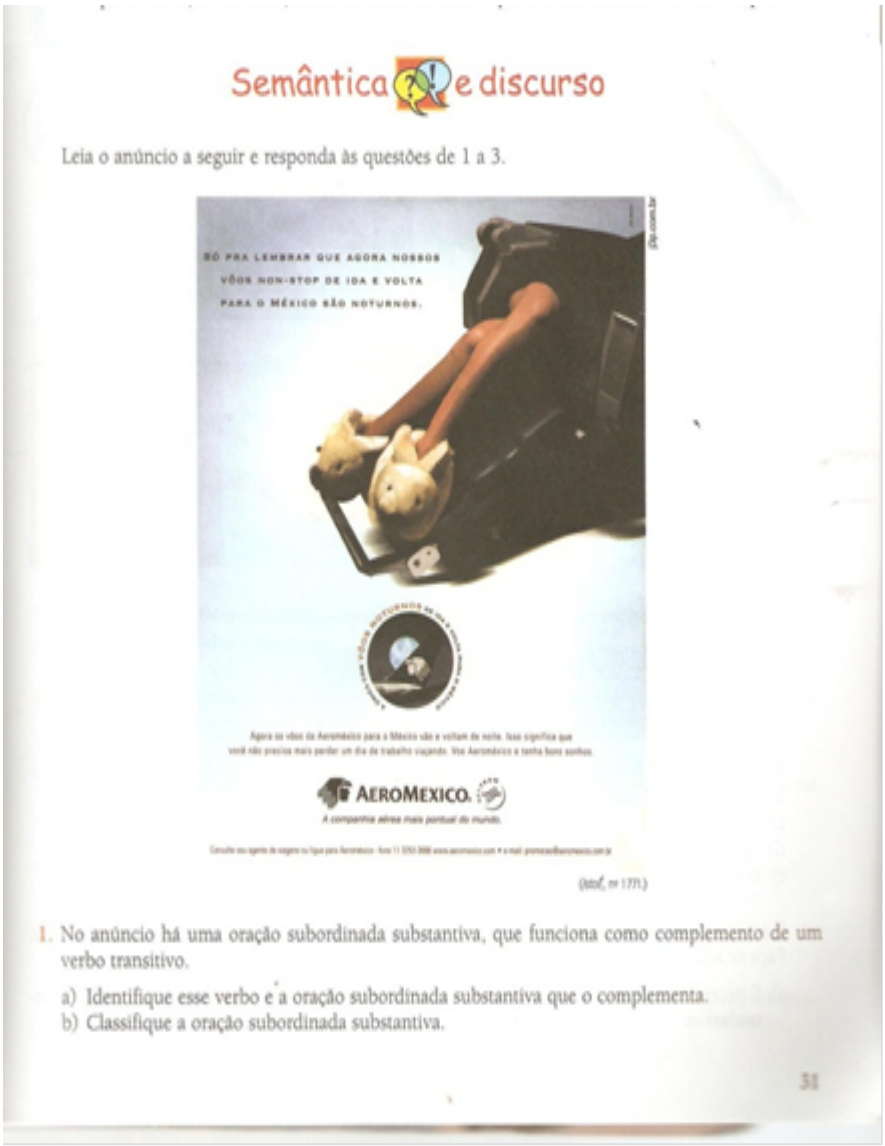
O que temos em pauta para análise deste livro é mostrar como os gêneros textuais estão sendo abordados em relação à leitura nos LD, o *corpus* que constitui a nossa pesquisa é formado por exemplar de Língua Portuguesa direcionado a alunos do 9º ano do Ensino

Fundamental. Em linhas gerais, o exemplar é formado por quatro unidades temáticas, cada unidade apresenta três capítulos correspondentes ao tema sugerido pela unidade.

A análise foi feita em algumas atividades propostas nos livros da sessão “Semântica e Discurso”, por cujo título logo supomos que haja uma leitura buscando instigar o raciocínio dos alunos, interpretando os gêneros propostos, seu sentido como também os seus discursos, sejam eles verbais ou não verbais.

Vejamos este gênero anúncio trabalhado em uma dessas sessões:

Exemplo 1

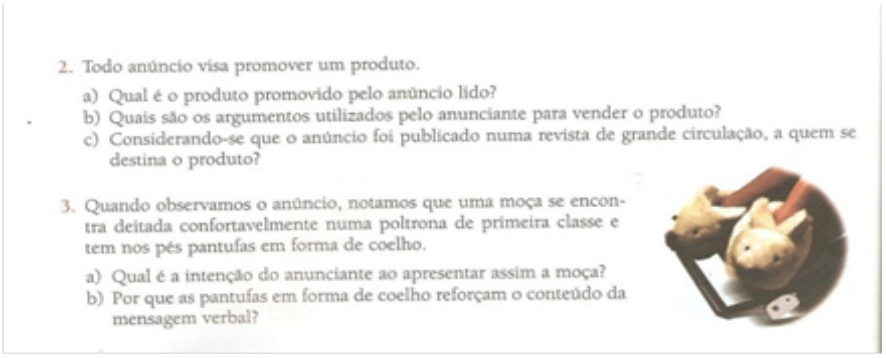


Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.

1. No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo.
   a) Identifique esse verbo e a oração subordinada substantiva que o complementa.
   b) Classifique a oração subordinada substantiva.

31



2. Todo anúncio visa promover um produto.
   a) Qual é o produto promovido pelo anúncio lido?
   b) Quais são os argumentos utilizados pelo anunciante para vender o produto?
   c) Considerando-se que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto?

3. Quando observamos o anúncio, notamos que uma moça se encontra deitada confortavelmente numa poltrona de primeira classe e tem nos pés pantufas em forma de coelho.
   a) Qual é a intenção do anunciante ao apresentar assim a moça?
   b) Por que as pantufas em forma de coelho reforçam o conteúdo da mensagem verbal?

Observamos nessa proposta de atividade que mesmo utilizando um anúncio publicitário, gênero aconselhável para ser trabalhado em sala, pois circula no meio social para toda faixa etária, o autor se utiliza de perguntas que visam trabalhar primeiramente a gramática tradicional, como percebemos pela primeira questão elaborada, a qual não influencia desenvolvimento do aluno, o senso crítico da situação: “No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo”.

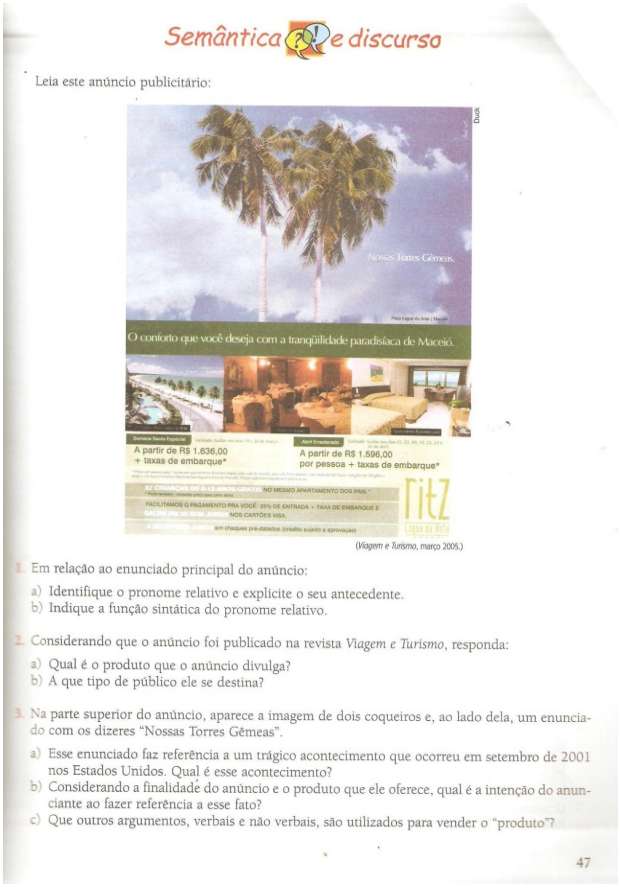
a) Identifique esse verbo e a oração substantiva que o complementa. Em segundo plano é que a parte analítica interpretativa da imagem, sendo que nesta análise, os autores em suas perguntas não exploram aspectos linguísticos os quais podem auxiliar na interpretação do gênero e interagir com a imagem. Gêneros como esse devem suscitar o debate e a interpretação do texto, só assim, então os alunos conseguirão “entender a moral da história”, porque as imagens juntamente com os termos linguísticos permitem a compreensão do texto.

Observamos que essa atividade é utilizada apenas como pretexto para os alunos aprendam o que é oração subordinada substantiva e mostrar a que gênero a imagem se refere. O que seria interessante, como os linguísticos apontam em suas teorias, é fazer toda a interpretação do gênero, sua função social, qual o objetivo dele ser usado como exemplo, analisando o que está escrito nas entrelinhas do anúncio para depois abordar aspectos gramaticais, assim as atividades não causa tanto impacto aos alunos ao ler a gramática pura.

Nesta outra atividade não houve muitas alterações em relação ao que expomos.

Veja:

Exemplo 2



Semântica e discurso

Leia este anúncio publicitário:

(*Viagem e Turismo*, março 2005.)

1. Em relação ao enunciado principal do anúncio:
   a) Identifique o pronome relativo e explicite o seu antecedente.
   b) Indique a função sintática do pronome relativo.

2. Considerando que o anúncio foi publicado na revista *Viagem e Turismo*, responda:
   a) Qual é o produto que o anúncio divulga?
   b) A que tipo de público ele se destina?

3. Na parte superior do anúncio, aparece a imagem de dois coqueiros e, ao lado dela, um enunciado com os dizeres "Nossas Torres Gêmeas".
   a) Esse enunciado faz referência a um trágico acontecimento que ocorreu em setembro de 2001 nos Estados Unidos. Qual é esse acontecimento?
   b) Considerando a finalidade do anúncio e o produto que ele oferece, qual é a intenção do anunciante ao fazer referência a esse fato?
   c) Que outros argumentos, verbais e não verbais, são utilizados para vender o "produto"?

47

Da mesma forma que o anúncio na primeira figura trabalhou inicialmente a gramática, assim o segundo anúncio também deu preferência à mesma. As questões apontadas são para trabalhar a leitura do anúncio, só que nesse contexto elas não investigam a compreensão do aluno, já está explícita a análise na própria pergunta, como, por exemplo, na letra "a" da terceira questão, quando menciona as torres gêmeas. O que seria importante era buscar a memória do aluno, para assim assimilar à figura mostrada na imagem as torres gêmeas de Nova York, fazendo a leitura do verbal e do não verbal. Desse modo, o aluno aprende a ler o que não está escrito, buscando entender o discurso e o sentido que ali está implícito. Em atividade como essa, defendemos que haja interação do aluno com o texto proposto, sendo mediada pela figura do professor, para, assim, ambos discutirem, além do que está explícito, aquilo que vem nas entrelinhas dos enunciados do anúncio.

Observamos nesse exemplo que o gênero utilizado serviu apenas como pretexto para repassar ao aluno a gramática puramente tradicional. Dessa forma não é trabalhada primeiramente a função do gênero no contexto social, o que ele traz do que está presente em nosso meio, que contribuições linguísticas nos proporcionam sua compreensão. Esses

apontamentos deveriam estar na sessão “semântica e discurso”, para defender a leitura mais instigada a respeito do gênero, juntamente com seus efeitos linguísticos que favorecem a melhor interpretação do discurso. Antunes (2006, p. 27) coloca que as atividades de leitura não devem ser centradas na codificação, sem nenhuma direção para a comunicação verbal; nisso as leituras acabam não sendo leituras porque não há “encontro com ninguém do outro lado do texto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisado LD, concluímos que há bastante recorrência de vários gêneros textuais, os temas propostos são atuais, o que está de acordo com os PCN, embora, há algumas atividades que necessitam ser reavaliadas. Tentamos mostrar nesse artigo as atividades propostas ainda não estão de total acordo com os autores da nossa fundamentação teórica, como também com a sessão em que eles são expostos, pois mereciam obter mais análise do aluno, não porque ele está em preparação para um ensino médio, mas também porque a leitura deve ser trabalhada em todos os níveis.

Sendo assim, cabe aos professores nas suas aulas, ao se depararem com situações desse tipo, orientarem seus alunos para que busquem no texto não apenas o que está em sua superfície, mas que vejam a possibilidade de ler a materialidade linguística proposta, observando o dito, o não dito e encontrando estratégias a partir do texto exposto; devem propor novas atividades, que visem à interação aluno-texto, com o propósito de prepará-lo para o entendimento e a função do texto perante a sociedade.

Neste contexto anacrônico, verificamos que alguns autores de LDLP, em vez de tentarem sanar esse tipo de metodologia, acabam abordando o texto apenas como pretexto, para assim transmitir ao aluno a gramática, tornando essa prática constante, o que acaba inibindo o hábito e o gosto pela leitura e tornando as aulas de língua portuguesa desgastantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 10-16.

ANTUNES, Irandé. *Aulas de Português* (Encontro e Interação). 4. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e livro didático*: da teoria à prática. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0702/6%20%20art%204.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2012.

BATISTA, Antônio Augusto G. *A avaliação dos livros didáticos*: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, João Vanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. Ática: São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 15. ed. São Paulo: Moraes, 1993.

MEURER, José Luiz; ROTH, Désirée Motta. *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EdUSC, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática*: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: EdUNICAMP, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VALENTE, André (Org.). *Aulas de Português*: perspectivas inovadoras. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LENDO, ESCREVENDO E COMPREENDENDO A FLOR E A COCA-COLA

Áurea Maria Bezerra Machado (UNIGRANRIO)[1]
Vera Lucia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como um estudo sobre o ensino da língua materna em suas três categorias essenciais, que são *Ler, Escrever e Compreender*, para pessoas que chegaram à idade adulta na categoria de analfabetos absolutos. Apresentando os casos de dois migrantes do Nordeste brasileiro que, depois dessa mudança geográfica em suas vidas, protagonizaram outra mais relevante que foi a da aquisição da escrita e da leitura e, mais tarde, do letramento. Busca-se entender como tais fatos se evidenciam e se desenrolam, num país que, em mais de cinco séculos de história, ainda se encontra tão atrasado quando a temática é educação. Apesar do Brasil se encontrar no segmento de nação considerada industrializada e emergente perante a Comunidade internacional, despontando no Grupo do G20, delegando às suas autoridades o poder de debater sobre assuntos-chave relacionados à estabilidade econômica mundial, em fóruns internacionais, não podemos fazer jus ao atual peso econômico e político da nação, uma vez que a nossa educação não se encontra bem colocada em pesquisas divulgadas pelos órgãos competentes. Como pode um país que alcançou a 6ª posição entre as maiores economias do planeta ostentar um constrangedor 88º lugar na qualidade da educação, em um ranking mundial publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2011?

O estudo dos casos de Maria Severina da Silva e de Fabiano Freire surge como uma bandeira desfraldada, exemplos de uma "pedagogia da esperança". Esses dois brasileiros foram sujeitos de uma situação que os educadores brasileiros conhecem e deploram, a qual já se evidencia por tanto tempo e é ainda tão negligenciada: o descaso das autoridades desse país quando a pauta são as necessidades básicas da população, como a educação, que pode proporcionar a formação de cidadãos conscientes, críticos e inseridos nas práticas sociais que conduzem à dignidade. Mas Maria Severina da Silva e Fabiano Freire foram também sujeitos da mudança do próprio destino quando, em algum momento, decidiram

[1] Mestranda em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO.
[2] Professora Doutora em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO.

que esse deslocamento para o Rio de Janeiro não seria só para continuar sobrevivendo, mas era "a hora e a vez" de virar o jogo, de lutar contra a exclusão social, de buscar a cidadania para seguir em frente, apropriando-se do conhecimento. E, para isso, o primeiro passo era a alfabetização que até então lhes fora negada.

No Brasil, ainda existe a concepção de que os menos favorecidos não têm condições de aprender, devendo os mesmos aceitar que são obrigados a constituir a mão de obra pesada e barata do país, estando às margens da nossa pirâmide social. Nesse contexto, é preciso trabalhar a exclusão social com a democratização dos bens culturais, o acesso à cultura, justiça, moradia e trabalho.

Como acontecerá o crescimento social e econômico de qualquer país, sem uma política educacional consistente? Dessa maneira, um dos atuais desafios do Governo brasileiro é a melhoria da qualidade de ensino, mas, antes, sabe-se que é preciso resolver o problema do analfabetismo da população brasileira.

O Brasil ainda possui quase treze milhões de analfabetos, segundo o relatório da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), organizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com base em dados de 2011.

A Região Nordeste é a que tem os piores índices, concentrando mais da metade dos analfabetos brasileiros e registrando índices de analfabetismo de 16,9% entre a população com mais de 15 anos. Essas pessoas se encontram em municípios com até 50 mil habitantes, entre negros e pardos e na zona rural, ou seja, constituem a população historicamente marginalizada. Nela, estavam inseridos Maria Severina da Silva e Fabiano Freire, que decidiram mudar suas vidas através da alfabetização e, posteriormente, do letramento.

1. OS PROTAGONISTAS

E o sertão continuaria a mandar gente pra lá.
(Graciliano Ramos)

Qualquer *Auto de Natal* sempre nos remeterá à esperança. E esperança é do que precisa qualquer ser humano, desafortunado ou não. Foi ela que permaneceu, no fundo da *Caixa de Pandora*. É ela que faz com que os homens se levantem, às vezes, antes do sol. E é ela que, com coragem e dignidade, permeia a pedagogia que Paulo Freire nos legou. "Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta

fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.” (FREIRE, 1998)

Na Literatura, tratando a poesia, fruto do seu trabalho paciente e lúcido, João Cabral de Melo Neto tece, na década de 50 do século XX, a sua *Morte e vida Severina* também chamado de *Auto de natal pernambucano*. Narrando a caminhada do retirante Severino, desde o sertão, seguindo sempre em frente, mesmo temendo se extraviar, porque o rio que é seu guia, praticamente seca com o verão, até a sua chegada a Recife, o poema é uma reflexão e, ao mesmo tempo, um depoimento sobre certos problemas sociais do Nordeste brasileiro:

> O meu nome é Severino, / Como não tenho outro de pia.
> Como há muitos severinos, / Que é santo de romaria,
> Deram então de me chamar / Severino de Maria;
> Como há muitos severinos / Com mães chamadas Maria,
> Fiquei sendo o da Maria / Do finado Zacarias. (NETO, 1994)

No Nordeste brasileiro é mesmo assim. Há muitos nomes comuns, alguns, inclusive, característicos de certos estados da federação, como o Raimundo Nonato, no Piauí, o José Ribamar, no Maranhão, o Cícero, no Ceará e o Severino, na Paraíba e em Pernambuco. Para se diferenciarem, adotam como segundo nome o de alguém da família. Assim, temos o Chico da Maria, a Maria de Chico, o Zé de Dona, o Zé do Saul, o Antônio do Doca e o Severino da Maria do finado Zacarias. Eles podem parecer iguais no nome, na sina, na mesma morte e vida Severina, mas cada um tem o seu caminho e a sua passagem pelo mundo que, às vezes, as palavras não registram, e trazem consigo também a vontade da superação, mesmo quando o rio, único guia, seca com o calor abrasador.

1.1. MARIA SEVERINA

Maria Severina da Silva veio do sertão de Pernambuco ainda uma menina, no final da década de 60 do século XX, e chegou à Guanabara, única Cidade-Estado do Brasil, procurando serviço. Era uma jovem parda, de compleição graúda e longos cabelos negros. Empregou-se em “casa de madame” e, nos finais de semana, ia ao “Forró forrado”, na Rua do Catete, com as amigas. Foi lá que conheceu outro pernambucano, o Zé Pedro, que trabalhava em obras. Ela conta que, ao vê-lo vestindo uma japona marrom, apaixonou-se. Meses depois, decidiram morar juntos numa favela da zona sul, numa casinha que ela logo tornou jeitosa, com paninhos bordados e florezinhas no quintal. Num curto intervalo de

tempo, nasceram as duas primeiras meninas e Maria, trabalhando fora, precisou contratar uma mocinha para ajudar.

Mas Maria Severina acreditava que tinha nascido para a felicidade e levou isso vida afora. Encantava-se com tudo que era cor, luz e movimento e descobriu que havia um mundo além, que era o das palavras escritas. Olhava os livros na casa da "madame", ia ao cinema com o Zé Pedro, no saudoso Cine Azteca, na Rua do Catete, demolido no fim dos anos setenta, para se construir o metrô, e ficava triste porque não conseguia entender o que Gigliola Cinquetti dizia e cantava em Dio, come ti amo. A mocinha que tomava conta das meninas para ela sabia escrever pequenas cartas para a família, no Maranhão, e a pernambucana também queria isso. Tinha pai, mãe, irmãos e amigos no sertão com os quais precisava manter contato. Eles não sabiam ler, mas sempre havia alguém por lá que fazia esse favor. Maria Severina tomava ônibus para se locomover pela cidade porque decorava números. Sentia-se incompleta, à margem de alguma coisa, numa espécie de cegueira que não aceitava.

Foi quando Zé Pedro, para aumentar a renda familiar, alugou um quarto da casa para um casal de Minas Gerais. A inquilina tinha formação de professora e até já lecionara em Ubá, sua cidade natal. Em conversas, ficaram amigas e Maria resolveu tomar aulas com ela, para aprender as primeiras letras. Tudo foi combinado e as aulas particulares eram ministradas no tempo disponível que Maria Severina tinha. Mas Zé Pedro não via com bons olhos e as críticas e os empecilhos começaram. "Oxênti, prá modi que é isso? Qué sê dotora, mulé? Tá ti fartando arguma coisa em casa? E essa daí que se diz prefessora? Sei não. Uma burra ensinando uma jumenta..."

A situação tornava-se insustentável. Para não prejudicar a inquilina, Maria desistiu das aulas por um tempo. Mas chegou a hora da primeira filha ir para a escola. E vendo aqueles caderninhos e cartilhas, Maria Severina quis de novo ser feliz, ser útil, porque a filha pedia-lhe ajuda nos deveres e ela sentia-se uma "incapaz", porque olhava aqueles símbolos incompreensíveis, que eram as letras e os números. Queria deixar a casa da "madame" e trabalhar em escritório. Que palavra linda! ESCRITÓRIO! Também seria ótimo ficar em casa durante o dia com as filhas.

Alguém lhe dissera, certa vez, que a melhor maneira de se conseguir alguma coisa era provando que se merecia aquilo. E como ela acreditava merecer, as coisas foram

acontecendo. Surgiu-lhe, assim, a oportunidade de trabalhar, no final do dia, numa conservadora que prestava serviços de faxina para escritórios. E mudou de emprego, finalmente. Agora tinha as manhãs e as tardes para a casa e as meninas. Um dia, ela ficou sabendo que a sua vizinha adolescente dava aulas particulares para crianças pela manhã e começou a frequentá-las escondido do marido. Era interessante vê-la, em sua alegria, no meio dos pequenos alunos, na casa da vizinha. Aquela mulher ruidosa e grande, contudo frágil, mas daquela fragilidade que, segundo Paulo Freire (1998), "precisa virar a força dos dominados."

> Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo bláblábla autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1998, p. 41)

Maria Severina era sonhadora, ansiosa e determinada. Agora, queria também aprender a ler e a escrever para, além de escrever as cartas para a família e ajudar nos deveres das filhas, ler a Bíblia e tudo o mais que pudesse. Queria ir ao supermercado e ler o rótulo dos produtos, as placas das ruas e poder ir mais ao cinema e ler as legendas, porque, naqueles tempos, os filmes ainda não eram dublados. Ela queria ser capaz de escrever o nome das flores que cultivava no seu pequeno jardim: as rosas, as angélicas, os cravos, os pezinhos de bom-dia e boa-noite (que a faziam se lembrar da casa da mãe, que também era Maria), os beijinhos que nasciam sozinhos, nos cantos mais úmidos do quintal, onde a torneira ou a roupa do varal respingavam. Queria escrever no papel o nome daquelas folhagens coloridas, que davam um pendão arroxeado, que nem a professorinha sabia como se chamavam. Maria Severina, orgulhosa, era quem tinha lhe ensinado satisfeita: coração magoado.

O caso Maria Severina da Silva foi escolhido para ser analisado, dentro desse contexto de brasileiros adultos e analfabetos que chegam à alfabetização, por diferenciar-se de milhões de outros casos por um detalhe relevante: ela nunca quis apenas saber desenhar o próprio nome em algum papel ou documento. Ela queria ser a Maria Severina da Silva que lia, escrevia e compreendia o mundo das letras e, como dizia um alagoano chamado Graciliano Ramos, de quem a professorinha tinha lido uma história triste de uma cachorrinha

chamada Baleia, o *Mundo dos homens sabidos*. Ela queria ler as próprias histórias, buscava o letramento, mesmo desconhecendo a diferença entre esse conceito e alfabetização. A prática social, apesar de ignorar o termo Letramento, era uma de suas metas e prioridades.

Para Magda Soares, letramento é muito mais que alfabetização e é também algo que se adquire para sempre. O conceito surgiu para nomear um novo fenômeno que ganha visibilidade, depois que o problema do analfabetismo é resolvido, e que proporciona o desenvolvimento social, cultural, econômico e político, através de variadas práticas de leitura e escrita, tornando emergentes novas necessidades nas vidas das pessoas, inclusive, novas alternativas de lazer:

> As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento. (SOARES, 2006, p. 45-46)

Com a professorinha, Maria Severina aprendeu em tempo admiravelmente rápido a ler e a escrever. Aprendeu, por exemplo, que as palavras da Língua portuguesa eram divididas em dez grupos. E que cada grupo desses tinha uma função dentro do idioma. Assimilou para que servia um substantivo, um adjetivo, um verbo e até uma interjeição.

Foi, então, que, uma noite, precisou ir até o almoxarifado da conservadora antes de seguir para o escritório onde devia fazer a faxina noturna, porque precisava de alguns produtos de limpeza. O chefe do almoxarifado a acompanhou e ficou esperando que ela apanhasse o que precisava. Mas Maria Severina distraiu-se a ler os rótulos de alguns produtos novos em voz alta. Distraiu-se e ali ficou, maravilhada, sozinha no mundo. O seu chefe a contemplou admirado, porque desconhecia que ela soubesse ler e perguntou-lhe: “Maria, então você já sabe ler?” Mais do que depressa, ela respondeu: “Sei sim, senhor. Já até faço conta e escrevo cartas para o povo, lá no meu Pernambuco”. E o chefe comentou que aquilo era muito bom, porque, na verdade, ele estava mesmo precisando de uma pessoa de confiança, para ajudá-lo no estoque. Perguntou, depois, se ela aceitaria fazer uma pequena prova e, se passasse, sairia da faxina em escritórios e faria serviço interno na conservadora, com aumento de salário, é claro, e mudança de horário. Maria aceitou e assim aconteceu. Passou na prova, coisa simples, era verdade, mas passou. Mudou de

função e de horário. Com as meninas crescendo e vendo o dinheiro entrando, o marido não criou muito caso quando, tempos mais tarde, a mulher comunicou que se matricularia no Supletivo perto de casa.

Maria fez o seu primário com "o entusiasmo de uma normalista", diziam os conhecidos. Depois, conseguiu concluir o ginasial. Sentia-se completa, capaz, agora. Tinha orgulho de si e, por isso, os outros também tinham. O que ela até hoje mais se satisfaz em contar é que, mais tarde, alfabetizou outras pessoas e participou ativamente da educação básica da netinha.

1.2. FABIANO FREIRE

No final da década de 90 do século XX, Fabiano era mais um adolescente lá no sertão da Paraíba. Tinha muitos irmãos, mas nenhum jamais fora à escola. Acordavam muito cedo. As meninas iam buscar água na cacimba e ajudavam a mãe com a casa e os meninos iam para a lida, com o pai, na lavoura, de sol a sol. Foi quando o Tio Zé, caseiro de uma chácara em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, propriedade de um português, o chamou para trabalhar com ele. Se estivesse interessado, o patrão lhe mandaria a passagem e as despesas da viagem. Teria casa, comida e ganharia salário mínimo. O pai de Fabiano aceitou por ele e o rapaz veio para o Rio.

Fabiano ainda não sabia, mas essa vinda para o Sudeste seria um "divisor de águas" em sua vida, pois nada mais seria como antes. Com um "sim, senhor!" já ensaiado, o rapaz chegara para trabalhar, obedecer, ganhar dinheiro e, quem sabe, mandar "algum" para a família. Mas logo, o *Mundo das palavras* invadiu os seus olhos e a alma, pelas ruas afora, através das placas, dos *outdoors* e das bancas de revistas, sem falar nos anúncios da tevê do Tio Zé. Eram muitas as novidades, os alumbramentos para vivenciar e assimilar. Passada essa fase, veio, então, a vontade de partilhar isso tudo com a família lá na Paraíba. Mas não sabia escrever nem o nome, quanto mais cartas. Tinha vergonha de pedir para alguém e começou a se sentir incomodado com a situação.

Comentou, um dia, perto do Natal, com o português, seu patrão que queria frequentar uma escola, se fosse possível. O patrão pediu à nora, que era professora, para matricular o auxiliar de serviços gerais no Curso Supletivo da Escola Municipal do bairro. Ela fez isso, mas como as aulas só começariam dali a dois meses, decidiu que aproveitaria as férias, para

alfabetizá-lo. Fabiano já iniciaria o curso sabendo “alguma coisa”. “Alguma coisa?” Ela só pensava assim porque ainda não conhecia o Fabiano e a sua determinação.

E, então, de segunda a sexta, da semana do Natal, até perto do Carnaval, Fabiano encerrava os serviços da chácara às cinco da tarde, tomava o seu banho, pegava o seu caderno, o lápis e a borracha e se dirigia para a casa da professora.

No começo, era uma angústia, um medo diante daqueles símbolos, que eram as letras, depois as sílabas do beabá e, finalmente, as pequenas primeiras palavras, que nomeavam as coisas, as pessoas e tudo mais que tinha nesse mundo. Mas, ao mesmo tempo, era como se as ideias se materializassem, ficassem mais claras. E a sensação era de uma alegria diferente, porque era a coisa mais sua que já tinha experimentado sentir.

Decorou, rapidamente, as letras do alfabeto e logo era capaz de “desenhá-las”, em seu caderno, que tinha um homem saltando de asa delta na capa. Depois, começou a unir as letras que se chamavam consoantes com aquelas outras, que se chamavam vogais: b+a = ba, b+e = be, baba, beba, boba... Uma tarde, depois de algumas semanas de estudo, saíra para comprar umas chaves de fenda para o patrão e, na volta, o milagre aconteceu, o primeiro. Passava um caminhão de bebidas e, sem nem perceber, Fabiano apanhou-se lendo em voz alta: “Beba Coca-Cola!” Leu naturalmente, continuou andando e apenas alguns segundos depois, percebeu o que acontecera: tinha lido! Tinha lido a primeira frase da sua vida! Voltou feliz para o serviço e guardou dos outros aquele segredo por mais algumas horas. Mas, à noite, na casa da professora, entrou exultante: “Dona Aura, sabe o que aconteceu hoje? Passei na rua e vi um caminhão da Coca-Cola. E eu li, Dona Aura, eu li: Beba Coca-Cola. Eu sei que li.” A professora comemorou, valorizando o fato e elogiando, o que o incentivou ainda mais.

Uma noite, Fabiano Freire quis aprender a escrever os nomes dos irmãos. E ficou encantado ao perceber que todos começavam pela mesma letra: o F, como seu próprio nome. E eram todos parecidos: Fabiana, Fábio, Fabrício, Fabiane, Fabiene... Ele e os irmãos eram parecidos. Quando estavam juntos em algum lugar, as pessoas diziam: “Oxênti, são irmãos, não é? São mais parecidos que saco de estopa.” Mas, agora, descobria que eram parecidos até nas letras. Como é que nunca tinha reparado? Essa vida era engraçada! As pessoas se pareciam com os seus nomes. Ou eram os seus nomes que se pareciam com elas?

Algumas palavras davam nomes, outras, falavam de como as coisas e as pessoas eram: bonita, amarelo, grande... Outras tantas se referiam a coisas que a gente fazia: lavar, capinar, cavar, estudar...

O fato é que, depois do Carnaval daquele ano, quando Fabiano finalmente foi para a escola noturna, todo orgulhoso, com o seu caderno novo, agora com uma praia de coqueiros na capa, já sabia ler e escrever muitas coisas. Logo, estaria lendo aqueles livros que enchiam as estantes da casa da primeira professora, de quem nunca se esqueceria. "Dona Aura" tinha lhe falado da história de outro Fabiano, que também era lá do agreste, que conhecia a seca e a "pricisão", que separava em sua simplicidade de vaqueiro o mundo em duas categorias: a dos "homens brutos" e a dos "homens sabidos". Um dia, leria essa história que tinha muita coisa parecida com a de lugares e de pessoas que ele conhecera a vida inteira.

Fabiano Freire ficou mais uns anos no Rio de Janeiro. Tempo para arrumar outro emprego, desta vez, num condomínio na Zona Sul, onde também dormia. Continuou a estudar à noite e terminou o primeiro grau, fazendo supletivo. Durante todo esse tempo, foi estimulado pelos seus professores, que o admiravam pela determinação de aprender e se superar, sempre questionando, contribuindo nas aulas e ajudando os colegas que tinham dificuldades. Não faltava às aulas e lia tudo o que lhe caía nas mãos: jornais, revistas, livros de salmos... No entanto, o que mais apreciava era escrever cartas e ler romances. Então, um dia, leu Vidas Secas. Leu e se lembrou da primeira professora, com quem já tinha perdido contato. E chorou quando a cachorra Baleia morreu. Parecia que a conhecia, mas ficou feliz quando, no final, o outro Fabiano entendeu que podia recomeçar e ser feliz.

Atualmente, Fabiano mora na Paraíba, perto de sua numerosa família, é casado, já tem filhos e um emprego num comércio local. Voltou a estudar à noite e faz o Ensino Médio. Quando lhe sobra um tempo, gosta de conversar, de prosear, como dizem por lá, de contar e discutir as novidades que lê nos jornais e as histórias dos livros, os quais nunca mais parou de ler. Quando fala dessas coisas, para a família e os amigos, repete uma frase que "Dona Aura" lhe disse uma noite: "Quem lê, viaja!"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil do terceiro milênio, o Analfabetismo, seja ele absoluto ou funcional, é lamentável, até por conta da projeção internacional que o país ostenta na Comunidade

mundial, como emergente político, social e econômico. Um povo não pode evoluir com as estatísticas que apresenta o Brasil na área da educação, constatadas na realidade do cotidiano, sobretudo das classes menos favorecidas, as dos excluídos que vivem à margem da sociedade.

Um dado relevante é que essas estatísticas sobre a Educação brasileira mostram que ainda há um número muito grande de alunos que deixam a escola sem as habilidades comunicativas da leitura e da expressão escrita da língua vernácula. A *evasão escolar* significa a exclusão do indivíduo do exercício da cidadania. A ele devem ser dadas as condições de expressar oralmente e por escrito suas ideias e questionamentos.

Os dois casos aqui expostos mostram que a população da região Nordeste ainda lidera o *ranking* negativo nesse sentido. Pessoas chegam à idade adulta sem ter se beneficiado da Educação básica. Maria Severina da Silva e Fabiano Freire mudaram essa situação, pelo menos em suas vidas, porque entenderam como essencial a aquisição das propriedades da *Leitura, da Escrita e da Compreensão* da língua materna, a Língua portuguesa, na evolução pessoal, econômica e social. Após alfabetizados, levaram adiante a construção desse processo. Afinal, letramento é para sempre.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

NOTÍCIAS. R7.COM. Acesso em: 21 set. 2012.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Record, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CARTAS DOS LEITORES

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)

INTRODUÇÃO

Associando teoria e prática e buscando apontar possíveis saídas para os tantos problemas metodológicos do ensino de Língua Portuguesa nos níveis básicos (meta audaciosa), este trabalho relata um caso exitoso de experiência pedagógica com alunos de nono ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), onde o autor leciona. O objetivo da sequência didática em foco consiste em levar os estudantes a interpretarem e a redigirem cartas dos leitores sobre questões que os acercam e afetam suas vidas como cidadãos brasileiros, sublinhando, portanto, o potencial pedagógico dos textos da "esfera argumentativa", em especial do gênero discursivo "carta do leitor".

1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O QUE É E COMO SE ESTRUTURA

A sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) ou projeto (LERNER, 2002) caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado em equipe e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, encenação de uma peça etc.). Lerner (2002, p. 22) destaca que, com os projetos, é possível

> articular os propósitos didáticos – cujo cumprimento é em geral imediato – com propósitos comunicativos que tenham um sentido "atual" para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola.

Incluir a metodologia das sequências didáticas no ensino de língua materna significa, então, negar toda e qualquer prática mecânica, artificial, desprovida de um real sentido comunicativo. Logo, não se lê nem se escreve apenas para "ganhar nota", mas para atuar no mundo, interagir com os outros através da linguagem, encenando uma peça, publicando uma antologia de contos etc. O estudante depara-se com situações comunicativas muito próximas da "realidade", das práticas interacionais que se efetivam fora da escola.

Ademais, os projetos possibilitam: (a) desenvolver estratégias de autocontrole de leitura e de escrita por parte dos alunos, uma vez que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo; e (b) estabelecer uma nova relação entre tempo e saber, sem impor um único ritmo de aprendizagem. Outra característica das sequências é que elas promovem o aprendizado sistemático de um gênero do discurso por vez, em torno do qual giram todas as atividades.

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática engloba quatro momentos: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final (escrita de cartas dos leitores enviadas a jornais de grande circulação e expostas na escola), motivo maior de todo o projeto.

2. A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO ("PROVOCAÇÃO")

Inicia-se o trabalho expondo claramente aos alunos uma situação desafiadora, que motive o interesse deles e aponte para a necessidade de um estudo pormenorizado, dividido em etapas (os módulos).

O êxito de todo o projeto depende do conhecimento amplo do contexto de produção que envolverá os esforços dos alunos e do professor. Por isso, no primeiro momento da sequência, responde-se, mesmo preliminarmente, às perguntas: Qual o gênero a ser produzido? A quem se dirigirá o texto? Que propósito comunicativo assumiremos? Quais ideias merecerão destaque na produção (planejamento temático)? Qual o tempo necessário para o trabalho?

Com relação às cartas dos leitores, listam-se as seguintes estratégias de apresentação: levar alguma reportagem atual sobre um tema polêmico do interesse do público-alvo e investigar a opinião dos alunos, incentivando-os a debaterem o assunto (homofobia, legalização da maconha, autoexposição na internet e na mídia, por exemplo, sempre estão em pauta); ler uma carta do leitor que manifeste uma opinião impactante (mas nem sempre ética), que desperte a revolta dos alunos, a vontade de responder com outra carta; e informar os estudantes sobre a possibilidade muito concreta de seus textos serem publicados em jornais renomados no país, como O Globo, Extra e O Dia.

3. A PRODUÇÃO INICIAL

Por meio da produção inicial – simplificada, em relação à do fim da sequência – os estudantes externam o grau de conhecimento que possuem sobre o gênero e o professor

delineia melhor o caminho que os aprendizes ainda têm a percorrer, determinando os objetivos de cada módulo que compõe o desenvolvimento do projeto. Tal procedimento pedagógico, com pretensões qualitativas e não quantitativas (sem atribuição de notas), recebe o nome de avaliação formativa.

Os alunos do nono ano da referida escola escolheram redigir, coletivamente, uma carta para o jornal do grêmio estudantil do colégio (Jornal Alpha), queixando-se da condição precária de funcionamento da cantina – um problema que enfrentam há anos. A atividade realizou-se com a participação do professor, que copiava no quadro o que eles ditavam e os ajudava nos momentos de hesitação. A carta ganhou repercussão na comunidade escolar, o que pressionou o diretor a se posicionar sobre o problema, prometendo soluções.

No decorrer da sequência, resgatou-se esta primeira versão do texto para efetuar correções, envolvendo as lições detalhadas nos módulos, sobretudo aquelas relacionadas às estratégias persuasivas, ao potencial estilístico-argumentativo dos textos. Com o sucesso da carta publicada no jornal, os estudantes mostraram-se mais dispostos a participarem do projeto.

4. OS MÓDULOS

O propósito dos módulos resume-se em focalizar determinados aspectos indispensáveis à execução satisfatória da produção final do projeto. A seleção dos destaques de cada módulo leva em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção ou ainda as decisões tomadas pelo professor com base na sua experiência em sala de aula.

A sequência em questão apresenta-se em quatro módulos, que enfocam a leitura do jornal (trabalho com o suporte e com o domínio discursivo), a composição, o estilo, o conteúdo e as funções comunicativas das cartas dos leitores (trabalho com o gênero), os elementos da argumentação (trabalho com a sequência textual) e as marcas de oralidade (trabalho com os elementos linguísticos).

5. PRIMEIRO MÓDULO: LENDO JORNAIS

Os objetivos do primeiro módulo são basicamente três: (a) conhecer o domínio discursivo jornalístico e diferentes jornais, principais suportes divulgadores das cartas dos leitores; (b) inteirar-se, criticamente, dos temas mais discutidos na atualidade, o que será

útil ao planejamento temático da produção final; e (c) disseminar entre os estudantes o gosto pela leitura de periódicos.

Em um primeiro momento, o professor pode distribuir diferentes jornais aos alunos, separados em grupo. A intenção é propiciar uma leitura descompromissada do veículo em sua totalidade. Deve-se incentivar os estudantes a manifestarem livremente suas impressões sobre o que leem, com base na observação principalmente dos aspectos físicos (dimensão, qualidade do papel etc.), apreendidos em curto espaço de tempo. Após essa etapa, o trabalho sistematiza-se em três níveis:

- trabalho com a primeira página: os grupos de alunos podem analisar a primeira página dos jornais, atentando para alguns pontos: quais os temas destacados em cada jornal? Qual o "tom" das manchetes (simpático, agressivo, ameno, cômico)? Que tipo de linguagem predomina nos textos? O vocabulário é comum/informal ou rebuscado? Valoriza-se qual editoria: cultura geral, esporte, política, economia? Há muitas ou poucas imagens? Qual a qualidade e o conteúdo delas? Apela-se para cores atraentes? A diagramação facilita ou dificulta a leitura? Mais importante que responder às perguntas é interpretar as respostas, buscando-se entender os motivos de determinado jornal destacar, por exemplo, assuntos ligados à violência ou à estética feminina, em detrimento de questões políticas;
- trabalho com o interior dos jornais: solicita-se uma pesquisa – não exaustiva – sobre os gêneros presentes nos jornais, com suas principais propriedades formais, temáticas, estilísticas e funcionais. Os gêneros podem ser agrupados em dois conjuntos: os predominantemente informativos (notícia, nota, previsão do tempo, resumo de novela, programação de tevê, sinopse de filme) e os predominantemente opinativos (reportagem, carta do leitor, charge, artigo de opinião, editorial, frase de celebridade, crônica, enquete). Ao final da pesquisa, os grupos verificam quais gêneros predominam em cada um dos jornais (abordagem comparativa) e discutem as justificativas para o quantitativo encontrado;
- trabalho com o viés ideológico: de caráter conclusivo, retomam-se algumas questões abordadas no desenvolvimento do estudo dos periódicos: qual o tipo

de linguagem preponderante? Que produtos e serviços são divulgados nos anúncios publicitários? Quais temas são destacados? E quais são ignorados? O objetivo da análise consiste em descobrir o segmento social a que se dirige este ou aquele jornal, provando que a eleição de um determinando grupo como público-alvo representa, quase sempre, a exclusão de outros, o que é marcado linguística e discursivamente nos jornais.

6. SEGUNDO MÓDULO: AS CARTAS DOS LEITORES

A intenção do segundo módulo é detalhar as propriedades formais, estilísticas, temáticas e principalmente sociocomunicativas das cartas dos leitores. Trata-se de concebê-las como um gênero do discurso pertencente a práticas de interação pela linguagem. Ao final do módulo, pretende-se que os estudantes dominem a estrutura e o funcionamento das cartas, para poderem produzi-las com mais segurança e autonomia:

- propriedades sociocomunicativas: propõem-se aos discentes atividades que comprovem a importância atribuída ao propósito comunicativo (ou projeto de dizer) do texto, pois é com base nesse propósito que são determinadas a "silhueta" do gênero, bem como todas as escolhas linguísticas feitas pelo autor. Com relação às cartas dos leitores, deve-se evidenciar o seu objetivo geral de expressar uma opinião do leitor sobre um "aspecto da realidade", sem se esquecer, no entanto, de comentar objetivos mais pontuais, delimitando a que "aspecto da realidade" cada texto se refere. Alguns propósitos comunicativos específicos: comentar um tema atual, comentar um texto publicado no próprio veículo de comunicação; denunciar problemas urbanos, solicitando a ação das autoridades etc.;

- propriedades formais: como estratégia didática, pode-se tomar como ponto de partida a análise da estrutura das cartas pessoais – mais próximas dos estudantes–, para se chegar, comparativamente, à estrutura das cartas dos leitores (textos curtos, de apenas um ou poucos parágrafos, com elementos composicionais em número reduzido);

- propriedades estilísticas: dizem respeito à configuração linguística do texto, determinada pelas escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelo autor,

considerando sempre o contexto, ao qual o enunciado busca estar adequado. O professor pode optar por focalizar, por exemplo, o grau de formalidade. Uma carta enviada por um assessor de Comunicação Social do Detran, em contraste com outra extraída de uma revista para o público jovem, motiva algumas questões:

> A respeito da denúncia feita por Geni Silva (21/03), o Detran vem por meio desta carta confirmar que a leitora fez a comunicação de venda do seu carro em 1997, mas que, por uma falha sistêmica ocorrida naquela época, as multas relativas ao veículo continuaram sendo enviadas para o seu endereço. (T. B.)
>
> *O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011.

> Surpreendente a última edição de Todateen! Fiquei louca com os gatos! Não sabia pra quem olhar: Robert Pattinson ou Guilherme Boury? Brigadãân!!! (M. T.)
>
> *Todateen*. São Paulo: Editora Alto Astral, n°192 (Nov./2011), p. 17.

Levantam-se reflexões: qual carta emprega uma linguagem mais informal? Quais marcas linguísticas evidenciam o caráter informal do texto? Que elementos contextuais (imagem social do autor, propósito comunicativo, tema, interlocutor, ambiente físico etc.) influenciam na escolha do registro informal ou, ao contrário, do formal? Comente cada um deles.

Na interação em sala de aula, é enriquecedor destacar as pistas linguísticas – escolhas de vocábulos e de padrões sintáticos – que explicitam o tom mais formal (“A respeito da”, “vem por meio desta carta”, “falhas sistêmicas”, “relativas a”) ou menos formal (“Fiquei louca com os gatos!”, “pra”, “Brigadãân!!!”), articulando os aspectos linguísticos e discursivos dos textos.

7. TERCEIRO MÓDULO: ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO

Defende-se aqui o estudo sistemático da argumentação – mais especificamente, dos seus elementos constituintes (argumentador, tema polêmico, tese, argumento e público-alvo) – por ser um conhecimento que permite ao estudante desconstruir verdades aparentemente “absolutas” e construir seus pontos de vista sobre temas relevantes, levando-o ainda a performances mais interessantes e democráticas na convivência social e política. Assim, prova-se, em sala de aula, que todo e qualquer enunciado manifesta sempre a perspectiva de um ou mais indivíduo sobre o mundo. Produzir textos é “tomar partido”.

Esta carta do leitor pode ser lida em sala de aula e motivar questões que levem à sistematização dos elementos da argumentação:

> *Quando o perigo está no cotidiano*
>
> Mais um verão e mais uma vez a dengue está de volta. Não podemos culpar somente as autoridades. Também temos nossa parcela de culpa. Vemos na TV e no nosso próprio bairro pessoas deixando água parada em pratinhos de plantas, pneus velhos, tanques, caixas-d'água etc. Isso é um perigo, porque qualquer coisa que tenha água é bom para o mosquito transmissor da dengue colocar ovos e procriar. Para minorar a incidência da doença, devemos, portanto, nos conscientizar da importância de hábitos diários em prol do combate à doença. (F. A. G.)
>
> *O Globo*. Rio de Janeiro: 03 de janeiro de 2011, p. 08.

Alguns exemplos de questões: (1) Explique o tema polêmico do texto; (2) Qual a tese defendida por F. A. G.?; (3) Explique um argumento lançado no texto; (4) Qual o público-alvo da carta lida? Quais recursos linguísticos apontam para ele?

Os estudantes precisam conhecer o maior número possível de procedimentos persuasivos (na carta transcrita, aparecem apenas a exemplificação, a justificativa e a solução), o que ocorre somente com a prática constante de leitura e de produção de textos predominantemente argumentativos. As atividades ficarão mais complexas caso sejam propostas questões comparativas, envolvendo cartas que discutam um mesmo tema, mas com teses e estratégias argumentativas diferentes.

8. QUARTO MÓDULO: AS MARCAS DE ORALIDADE

O objetivo do quarto módulo é trabalhar com os alunos a noção, os exemplos e os efeitos de um tipo específico de recurso estilístico-argumentativo muito frequente nas cartas dos leitores: as marcas de oralidade, enfocadas como estratégia linguística, e não como problema a ser eliminado.

O professor pode solicitar aos alunos a leitura em voz alta das correspondências (como se faz com os poemas) para se resgatarem os matizes de entonação enfáticos naturais em uma conversação "real" e reconstruídos na escrita, auxiliando, com isso, a assimilação mais completa da expressividade dos traços da fala.

Outro procedimento didático eficiente consiste em opor uma carta em que se evidenciam as marcas da oralidade a uma versão do mesmo texto sem tais recursos como neste exemplo:

Não houve santinhos

Até quando iremos conviver com esse revanchismo tolo, que não levará ninguém a lugar algum, dos que viveram na época da ditadura? O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras. Pra que falar sempre a mesma coisa? Temos problemas de sobra pra tratar: a violência, o narcotráfico, a fome que assola o Nordeste. Esqueçam o passado! Houve erros e excessos dos dois lados. Subversivos e militares, ninguém foi santinho nessa história. Lembrem-se de que a anistia foi ampla, geral e irrestrita! (L. C. M.)

O Globo. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011, p. 08.

Não houve inocentes

(Adaptação)

O revanchismo das pessoas que lamentam ainda hoje a época da ditadura é tolo, já que a conjectura social mudou: o Exército e os indivíduos são diferentes. Há outros problemas sociais mais graves para o brasileiro se preocupar: a violência, o narcotráfico, e fome que assola o Nordeste. Além disso, houve erros e excessos dos dois lados. Tanto os subversivos quanto os militares tiveram sua parcela de culpa. Mas é preciso recordar que a anistia foi ampla, geral e irrestrita.

Questiona-se: qual "plano textual" sofreu mais alterações: o da forma ou o do conteúdo da carta? Que elementos linguísticos aparecem na versão original e não figuram na adaptação? Com a eliminação desses recursos, que mudança percebemos na leitura do texto?

O encaminhamento da discussão sobre a carta precisa contemplar dois âmbitos:

–o linguístico: descrição das marcas de oralidade da versão original, de acordo com os níveis da língua: o fonético (forma sincopada *pra*), o morfossintático (repetição de estrutura em "O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras"), o léxico-semântico (seleção de palavra no diminutivo, *santinho*, de vocábulo de sentido vago, *mesma coisa*, e de expressão popular, *problemas de sobra*) e o interacional (marcas de inclusão dos leitores e de interpelação aos "inimigos", exclamação enfática);

–e o discursivo: estudo dos efeitos de sentidos das marcas de oralidade, como o destaque atribuído aos participantes de uma interação concreta (o autor e o leitor)

– em oposição à adaptação, que enfatiza o tema, o referencial –, criando-se uma sensação de conversa face a face, como se o autor protestasse diante do seu leitor. O texto torna-se, assim, mais expressivo e argumentativo.

9. PRODUÇÃO FINAL

Na produção final, o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos construídos individualmente nos módulos. Estabelece-se também um

momento de avaliação somativa, que toma como critério o domínio, por parte do estudante, do somatório (articulado, e não justaposto) das habilidades construídas no projeto. A avaliação não precisa ter relação direta com notas, podendo consistir na análise cuidadosa do resultado final do processo, com a intenção de aperfeiçoá-lo.

No colégio em que se aplicou a sequência, os alunos, aproveitando as discussões levantadas em sala a partir da leitura atenta dos diversos gêneros jornalísticos, planejaram e redigiram suas cartas dos leitores, com o propósito de enviá-las aos principais jornais cariocas e de divulgá-las na própria escola, no jornal do grêmio estudantil e no mural intitulado "Fala, 92!".

Os textos abordaram questões relacionadas tanto ao colégio (problemas na estrutura física, brigas entre alunos, desrespeito com o professor e funcionários), quanto ao Brasil e ao mundo (quedas de energia frequentes no Rio de Janeiro, presença do "internetês" entre os jovens, prevenção da dengue, corrupção na política, legalização da maconha, uso indiscriminado das redes sociais, preparativos para a Copa de 2014, violência urbana).

As cartas, após a etapa de revisão (individual e coletiva), demonstraram consistência argumentativa, com variados recursos persuasivos, incluindo a presença recorrente das marcas de oralidade, empregadas estrategicamente. Veja-se um exemplo comentado:

> *COPArticipantes*
>
> Brasileira e carioca de sangue e de coração, deixo aqui minha revolta perante as decisões tomadas pelo Comitê da FIFA sobre os preparativos para a Copa de 2014. Será possível que a segunda cidade mais importante do país, com amplo poder econômico, esteja sendo preterida? O nome do Rio de Janeiro tem recebido pouca importância atualmente – como ocorreu também no caso dos royalties do petróleo. Por isso, na reunião em que foram decididos a ordem, o local e os dias dos jogos, colocaram o majestoso Maracanã como possivelmente o último a ser visitado pela seleção, apenas se chegarmos à final... Do contrário, nenhum jogador irá vestir a camisa verde e amarela no maior e mais importante estádio da América Latina. Das duas, uma: ou estão botando muita fé na seleção canarinho ou estão pouco se importando com os expectadores e amantes de futebol cariocas. Esta última é a que me parece mais plausível... (M. M. T, 14 anos).

O aluno sustenta a sua tese – o Rio de Janeiro deve ter maior participação na Copa de 2014 – recorrendo a procedimentos persuasivos, como o argumento de autoridade ("a segunda cidade mais importante do país", "o maior e mais importante estádio da América Latina") e a alusão histórica ("como ocorreu também nos casos dos royalties do petróleo").

A carta também apresenta forte apelo estilístico, graças ao tom subjetivo e metafórico da apresentação do texto (“Brasileira e carioca de sangue e de coração...”), à adjetivação eloquente (“majestoso Maracanã”) e ao aproveitamento expressivo da forma do vocábulo “COPArticipantes” – um trocadilho que sintetiza, com criatividade, o ponto de vista do autor. Além disso, localizam-se uma pergunta retórica (“Será possível... esteja sendo preterida?”) e uma estrutura sintática coloquial (“Das duas, uma”), que auxiliam na reoralização do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que, com um referencial teórico consistente, o professor pode promover uma prática pedagógica que contribua efetivamente para a competência comunicativa e para a formação cidadã dos estudantes, desfazendo, inclusive, “dogmatismos linguísticos”, como o atribuído, de modo injusto, às marcas de oralidade.

REFERÊNCIAS

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

A ANÁLISE MORFOSSINTÁTICA E O ESTUDO DO SINTAGMA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Carlos Mauricio da Cruz (UERJ)

INTRODUÇÃO

Boa parte do esforço e do tempo empregados por professores e alunos do ensino fundamental se destina ao estudo da gramática, especificamente da análise sintática – neste trabalho tratada exclusivamente em relação ao período simples. O que se observa, normalmente, é uma complicada nomenclatura empregada em exercícios repetitivos e cansativos, sem levar em consideração os recursos expressivos para a estruturação do período. A pouca eficiência do modelo adotado pode ser confirmada pelo discurso corrente dos alunos que, ao fim de alguns anos estudando o mesmo assunto, ainda dizem ter inúmeras dúvidas e apresentam produção textual com construções truncadas e ineficientes face à necessidade de clareza de expressão.

Considerando o texto a unidade essencial de comunicação verbal e a finalidade primeira do ensino de língua portuguesa ser o crescente aumento da capacidade de o aluno produzir seus textos com propriedade na língua materna, a frase – como unidade responsável pela boa constituição linguística desses textos – retoma sua importância na prática pedagógica do estudo da sintaxe.

Tal estudo, entretanto, deve ir além de exercícios mecânicos com "inúmeros termos grifados" e voltar-se para o reconhecimento e decomposição dos sintagmas (constituintes imediatos das orações) como mecanismos produtivos de textos, conforme defende Inez Sautchuk na obra *Prática de morfossintaxe* – Como e por que aprender análise (morfo)sintática. Segundo a autora, o domínio da sintaxe é instrumento necessário para o próprio aperfeiçoamento de nossa capacidade de produzir textos.

1. A ABORDAGEM TEÓRICA

1.1. O EIXO SINTAGMÁTICO DA LÍNGUA

Entende Sautchuk (2010, p. 43) que:

> A SINTAXE (grifo da autora) é a parte da gramática que se preocupa com os padrões estruturais dos enunciados e com as relações recíprocas dos termos nas frases e das frases no discurso, enfim, com todas as relações que ocorrem entre as unidades linguísticas no eixo sintagmático (aquela linha horizontal imaginária).

O eixo sintagmático a que se refere a autora corresponde ao arranjo que se vai estabelecendo entre as unidades linguísticas, em presença do discurso, mediante leis de construção ou de relação da língua, formando uma linha horizontal imaginária. As leis sintáticas, portanto, garantem a inteligibilidade da superfície linguística de um texto, disciplinando as unidades que compõem suas frases, zelando pela própria capacidade comunicativa do texto.

De todas as relações que ocorrem no eixo sintagmático da língua, para o presente trabalho, serão focalizadas aquelas que se realizam entre palavras, gerando os sintagmas, e também aquelas que se realizam entre eles, gerando as orações.

Nesse momento, cumpre fazer distinção entre o que se considera frase o que se convencionou chamar de oração. Segundo Sautchuk (2010), a frase é qualquer unidade linguística de comunicação que se caracteriza por uma entoação típica da situação em que se realiza, podendo ser constituída de uma única palavra ou de enunciados mais complexos. A oração, por seu turno, é a frase que se presta a uma análise sintática de seus constituintes, fora de seu contexto, e que deve apresentar, explícita ou implicitamente, um núcleo verbal. Indispensável, pois, o verbo constitui o núcleo da oração

2.2. A ESTRUTURA SINTAGMÁTICA DO PORTUGUÊS

As unidades linguísticas, em suas possibilidades de combinação, seguem uma hierarquia em que morfemas formam palavras, as quais criam sintagmas, que dão origem a frases/orações, as quais formam o texto, como no esquema: morfema → palavra → sintagma → frase/oração → texto.

Dessa forma, são os sintagmas, e não as palavras, os constituintes imediatos das frases/orações. Como palavra, a unidade linguística presta-se a uma análise de seus elementos estruturais e uma denominação quanto à sua classificação gramatical.

Tomemos como exemplo a palavra *pão*, que aparece nos dicionários classificada morfologicamente como substantivo masculino. No eixo sintagmático, essa mesma palavra, entretanto, assume a condição de sintagma quando combinada com outra palavra ou com

outro sintagma. Assim, *pão* será um sintagma nominal funcionando como sujeito em *o pão fica mais caro amanhã*, ou como complemento verbal em partiu *o pão sobre a mesa*.

Refletindo melhor a respeito do uso que o falante faz da língua, Sautchuk (2010, p. 48) restringe o conceito de sintagma da seguinte maneira:

> ...consideraremos SINTAGMA (grifo da autora) toda construção sintática que constitua um "bloco" significativo ou funcional que se pode "mover-se" no eixo horizontal. Esse "bloco" é formado a partir de uma ou mais unidades linguísticas do nível imediatamente inferior, ou seja, por palavra:
> - Pertencentes ao arquivo aberto: *telefone*;
> - Substitutiva: *ele*;
> - Combinada com outra(s) do arquivo fechado ou do arquivo aberto: *meu telefone/meu telefone vermelho*.

Diversas são, pois, as combinações de palavras na formação dos sintagmas, os quais serão formados por um só núcleo significativo – caso já exemplificado com *pão* –ou por ele e palavras periféricas como determinantes (artigos e certos pronomes, por exemplo) e/ou modificadores (adjetivos)/intensificadores (advérbios).

Essas unidades uninucleares ou grupais, ao assumirem inúmeros posicionamentos sintagmáticos no interior das orações, vão desempenhar as diversas funções sintáticas. Por isso é possível afirmar que os verdadeiros constituintes da oração são os sintagmas, visto que o usuário da língua não processa o enunciado oral ou escrito que produz ou recebe sílaba por sílaba, tampouco palavra por palavra; ele o faz por meio dos sintagmas, ou seja, os blocos significativos que podem, inclusive, mudar de posição no eixo sintagmático.

Observemos melhor o que foi afirmado, tomando o verbo como ponto de referência, no exemplo abaixo:

/Os consumidores / <u>depositaram</u> / as compras / em sacolas recicláveis./

1 V 2 3

Sempre tomando o verbo como ponto de apoio, poderíamos ter as seguintes possibilidades de reorganização da oração: 3 + 2 + V + 1; 3 + V + 2 + 1; V + 3 + 2 + 1; 2 + 1 + 3 + V etc.

Todas as possibilidades apresentadas também nos permitem afirmar que existem "organizações" mais ou menos distantes de certo padrão linguístico a que os falantes da língua estão acostumados. Tal fato já antecipa parte daquilo que queremos provar: o

reconhecimento dos sintagmas na ordenação da oração dá ao usuário da língua uma maior consciência de como pode tornar seu discurso mais ou menos direto/inteligível no ato de comunicação oral ou escrita.

2.3. OS TIPOS DE SINTAGMA

O critério para a classificação dos sintagmas eleito por Sautchuk parte da natureza substantiva, adjetiva, verbal ou adverbial de seus núcleos ou da presença de preposição encabeçando sua composição, como veremos a seguir.

O sintagma nominal é aquele que tem como núcleo uma palavra de base morfológica substantiva, podendo vir tal núcleo acompanhado por determinantes e/ou modificadores nominais. Na ausência desses elementos circundantes, o sintagma pode ser constituído por uma só palavra substantiva ou substantivada, como pronomes retos (*ela*, *nós*) ou de outra natureza (*ninguém*, *algo*, *tudo* etc.).

Dessa forma, as possibilidades de combinação são infinitas:

Todo		*com manteiga*
Nenhum	*{pão}*	*caro demais*
O novo		*de forma*

Partindo do núcleo de base substantiva *pão*, poderíamos ter, por exemplo, os seguintes sintagmas nominais: *todo pão com manteiga*, *nenhum pão caro demais*, *o novo pão de forma*, *nenhum pão de forma*.

É importante observar como os modificadores do núcleo substantivo de um sintagma nominal podem ser, eles próprios, um sintagma adjetival (*caro demais*) ou um sintagma preposicionado (*com manteiga*, *de forma*).

O sintagma adjetival tem um adjetivo como núcleo e, da mesma forma que o sintagma nominal, pode ser constituído apenas por esse adjetivo ou estar acompanhado de outros elementos, como modificadores adverbiais, intensificadores ou até mesmo sintagmas preposicionados. Observemos abaixo:

(1) *Essa manteiga revelou-se* ***surpreendentemente boa***. (*modif. adv. + adj.*)

(2) *O novo pão de forma é* ***caro demais***. (*adj. + intens.*)

(3) *Uma dieta hipocalórica pode ser benéfica à saúde.* (*adj. + sintag. prepos.*)

O sintagma preposicionado, por sua vez, é formado por *preposição* + *sintagma nominal*. Esse tipo de sintagma pode se articular a um substantivo – como *pão de forma* – a um adjetivo – como *benéfica à saúde* – ou a um verbo – como em (4) e (5), *em tonéis de madeira* e *do reconhecimento de estrangeiros*.

(4) *A aguardente de qualidade envelhece em tonéis de madeira.*

(5) *A culinária brasileira ainda carece do reconhecimento de estrangeiros.*

Em (4), na verdade, temos dois sintagmas preposicionados: *de qualidade* (que se articula com *aguardente*) e *em tonéis de madeira* (que se articula com o verbo *envelhece*). Internamente ao sintagma *em tonéis de madeira*, temos um outro SP *de madeira* (formado por *de* + *madeira*), articulado ao termo *tonéis*.

Em (5), podemos observar um primeiro SP *do reconhecimento de estrangeiros* (*de* + *o reconhecimento de estrangeiros*) e, internamente a este, *de estrangeiros* (*de* + *estrangeiros*). É lícito, pois, afirmarmos que os sintagmas podem se comportar como autônomos ou internos.

São considerados sintagmas autônomos aqueles que se movimentam sozinhos no eixo sintagmático, podendo ocupar diferentes posições nesse mesmo eixo sintagmático e até mesmo ser constituídos de outros sintagmas internos. Estes, por seu turno, apresentam-se dentro de sintagmas autônomos e não apresentam mobilidade além do limite do próprio sintagma que os contém, uma vez que estão presos a algum componente desse sintagma.

Podemos, então, reconhecer como sintagmas internos em (4) *de qualidade* e *de madeira*, pois estão articulados aos termos antecedentes *aguardente* e *tonéis*, respectivamente, e são integrantes de outros sintagmas. O mesmo ocorre com *de estrangeiros* em (5), sintagma preso ao antecedente *reconhecimento* e integrante de um sintagma maior, no caso, *do reconhecimento de estrangeiros*.

O sintagma adverbial é aquele que tem por núcleo um advérbio. Aliás, o advérbio sozinho pode constituir o sintagma adverbial (tarde, rapidamente) ou vir acompanhado por intensificador (*muito tarde*) ou modificador (*lamentavelmente tarde*).

Importante ressaltar que Sautchuk lembra, nesse ponto, que funções adverbiais também são exercidas costumeiramente por sintagmas preposicionados, como em:

(6) *O inverno chegou tarde*.

(7) *O inverno chegou em julho*.

Cumpre salientar que a identificação e a classificação do sintagma preposicionado proposto por Sautchuk obedece a um critério estrutural, haja vista chamar assim a todo sintagma introduzido por preposição, mesmo quando apresente função adverbial. No presente trabalho, são considerados sintagmas adverbiais somente os chamados advérbios "puros", como *cedo*, *tarde*, *ontem* etc.

Por fim, o sintagma verbal é aquele que tem por núcleo um verbo ou uma locução verbal e é considerado um dos elementos básicos da constituição da oração. Esse tipo de sintagma pode apresentar diversas configurações e vir acompanhado de outros sintagmas, sempre exercendo a mesma função, a de predicado. Observemos:

(8) *As frutas* amadureceram.

(9) *Os agricultores precisam de mais incentivos fiscais*.

(10) *A transportadora entregou a encomenda aos comerciantes*.

2.4. A DECOMPOSIÇÃO DOS SINTAGMAS

Uma vez identificados e classificados, a autora propõe a decomposição dos sintagmas, visando à compreensão de fatos semânticos e ao domínio da estrutura da língua. Para tanto, o verbo deverá ser tomado como o núcleo da oração e, portanto, como ponto de referência. Assim:

(11) /*Alguns artigos de primeira necessidade / sumiram / dos supermercados da cidade.*/

SN V SP

O primeiro passo para a decomposição dos sintagmas seria a identificação dos sintagmas autônomos e seus constituintes.

1. *Alguns artigos de primeira necessidade*

Formação do SN: det. + núcleo subst. + SP (*alguns* + *artigos* + *de primeira necessidade*)

2. *dos supermercados da cidade*

Formação do SP: prep. [*de*] + SN (*supermercados da cidade*)

A seguir, a identificação dos sintagmas internos e seus constituintes.

1. *de primeira necessidade*

Formação do SP: prep. [*de*] + SN (modif. [*primeira*] + núcleo subst. [*necessidade*])

2. *da cidade*

Formação do SP: prep. [*de*] + det. [*a*] + núcleo subst. [*cidade*])

Desse modo, teríamos a seguinte visualização da decomposição:

/Alguns artigos de primeira necessidade / sumiram / dos supermercados da cidade./

Sintagma Nominal Verbo Sintagma Preposicionado

/ Alguns – *artigos* – *de primeira necessidade /*
determinante núcleo subst. sintagma preposicionado

de *primeira necessidade*
preposição sintagma nominal

primeira *necessidade*
modificador núcleo substantivo

/ de *os supermercados da cidade /*
preposição sintagma nominal

os *supermercados* *da cidade*
determinante núcleo substantivo sintagma preposicionado

de *a cidade*
preposição sintagma nominal

a *cidade*
determinante núcleo substantivo

3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Uma vez definida a abordagem teórica que Inez Sautchuk faz em sua obra e objetivando desautomatizar os exercícios que comumente se realizam em aulas de análise

sintática do período simples no ensino fundamental, seguem algumas sugestões de como trabalhar pedagogicamente os sintagmas como blocos estruturadores da oração. Tais sugestões visam a colaborar com a capacidade de o aluno aprimorar sua produção textual, atentando para as construções frasais claras e eficientes para sua expressão.

1. Identificação de elementos nucleares e periféricos (determinantes, modificadores e intensificadores) em sintagmas de diversas naturezas. Aqui, o aluno será levado a perceber que substantivos, adjetivos e advérbios podem ser (in)determinados, modificados e/ou intensificados na presença de elementos que os acompanham.

Exemplos: a) *crianças* (núcleo substantivo) → *algumas crianças* (acréscimo de determinantes) → *algumas crianças brasileiras* (acréscimo de determinante e modificador);

b) *saudável* (núcleo adjetivo) → *muito saudável* (acréscimo de intensificador);

c) *tarde* (núcleo adverbial) → *oportunamente tarde* (acréscimo de modificador) → *oportunamente muito tarde* (acréscimo de modificador e intensificador);

Vale salientar a relevância do emprego desses elementos periféricos para tornar o texto mais expressivo, servindo, pois, de recursos estilísticos de inquestionável importância.

2. Identificação dos sintagmas autônomos da oração e reescritura da oração com novos arranjos. O aluno, nesse ponto, deverá ser capaz de perceber que a oração é composta de blocos significativos (sintagmas) que se deslocam de forma independente no eixo sintagmático da língua. Além disso, ao propor novos arranjos dessa mesma oração, deverá reconhecer padrões mais ou menos comuns na expressão formal ou informal da oralidade e da escrita.

Exemplo: *As sementes caíam no solo lentamente*. Sintagmas autônomos: *as sementes* (SN), *caíam* (V), *no solo* (SP), *lentamente* (S. adv.). Novos arranjos: SP + V + SN + S. adv. = *No solo, caíam as sementes lentamente*. S. adv. + SP + SN + V = *Lentamente, no solo, as sementes caíam*.

Reparar que os novos arranjos em ordem indireta revelam tom mais literário, de menor frequência na oralidade.

O professor deve, ainda, atentar para a oportunidade de abordar o emprego da vírgula, seguindo critérios sintáticos.

3. Reescritura de orações, reorganizando o posicionamento dos sintagmas, de modo a acabar com a ambiguidade de natureza sintática.

Exemplos: *Todos viram o incêndio da casa da fazenda*. → *Da casa da fazenda, todos viram o incêndio* ou *O incêndio da casa da fazenda todos viram*.

Ele recebeu a notícia sobre o acidente em casa. → *Em casa, ele recebeu a notícia sobre o acidente*.

Blocos significativos que são, os sintagmas podem contribuir para dotar a oração de clareza ou ambiguidade. Ao reescrever os enunciados, de modo a desfazer segundas interpretações, o aluno se dá conta da ordenação dos sintagmas como recurso para melhor expressão oral e escrita.

4. Identificação de sintagmas internos da oração. Ao identificar os sintagmas sem mobilidade independente no eixo sintagmático, o aluno será capaz de perceber que determinados elementos constitutivos do enunciado não podem ter sua ordem trocada, a menos que se comprometa a clareza da expressão.

Exemplo: *O intenso calor do Nordeste brasileiro favorecia o crescimento da plantação naquele início de janeiro*. Sintagmas internos: *do Nordeste brasileiro*, *da plantação*, *de janeiro*. Tais sintagmas internos se relacionam diretamente com os respectivos núcleos substantivos: *calor*, *crescimento* e *início*. Qualquer alteração na ordem acarreta mudança de sentido e consequente infidelidade ao que se propõe comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado anteriormente, o estudo tradicional da análise sintática do período simples, comumente, acaba por se revelar mecânico e pouco produtivo nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Cumpre acrescentar que tal estudo se dá quase sempre desvinculado da produção textual. Trabalhar com uma longa nomenclatura e exercícios de mera classificação parece não contribuir muito para tornar o aluno melhor usuário da língua, isto é, dominador dos processos produtivos de enunciados claros, com vista ao exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que norteia, com orientações teóricas e metodológicas, o ensino de Língua Portuguesa.

Ao se valorizar o estudo dos sintagmas como propõe Inez Sautchuk, em *Prática de morfossintaxe* – como e por que aprender análise (morfo)sintática (2010), o que a autora pretende é ratificar o estudo da sintaxe como forma de tornar o aluno mais consciente dos processos que envolvem a construção das orações e, consequentemente, dos textos.

As sugestões metodológicas aqui apresentadas partem de um esforço no sentido de reafirmar a ideia de que as orações não são formadas por palavras puras e simples, mas por blocos significativos, os sintagmas. São estes que, efetivamente, fazem parte da estruturação dos enunciados produzidos pelo usuário da língua em seus processos de comunicação. Dessa forma, desloca-se o interesse do estudo da sintaxe para a produção textual, não se limitando a exercícios de classificação de termos.

O fundamental, nessa proposta de trabalho, é apontar um caminho que auxilie a resolver um dos problemas mais aflitivos da produção textual: a falta de clareza. Por meio do estudo efetivo da constituição das orações por meio dos sintagmas, a morfossintaxe retoma seu papel de eixo disciplinador da qualidade dos enunciados.

REFERÊNCIA

SAUTCHUK, Inez. *Prática de morfossintaxe*: *como e por que aprender análise (morfo)sintática*. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EJA

Daniela Porte (Colégio Santo Inácio)

1. O PERFIL ATUAL DO ALUNO JOVEM E ADULTO[1]

Ao longo do tempo, ocorreram grandes mudanças no perfil do aluno que procurava os cursos para educação de jovens e adultos. Se, no início da formação deste segmento em nosso país, o interesse maior centrava-se na grande parcela de cidadãos analfabetos, hoje em dia, a busca pelo curso do Ensino Médio tem aumentado cada vez mais. Com o passar dos anos, a inclusão da classe popular nos bancos escolares fez com que o índice de analfabetismo caísse[2]. Por outro lado, contribuiu também para que os problemas que a escola pública vem enfrentando se apresentassem como uma barreira para a continuidade dos estudos daqueles alunos provenientes das classes mais pobres.

A EJA passou a atender, em grande quantidade, alunos que tiveram a oportunidade de iniciar seus estudos quando crianças mas que, por não se adequarem ao sistema escolar vigente ou por motivos pessoais, desistiram dos estudos em meados do segundo segmento do ensino fundamental; segundo, a iniciativa civil – igrejas, ONGs e associações de moradores – tem conseguido oferecer cursos de alfabetização que já satisfazem o anseio de aprender a ler e a escrever daquele adulto que se julga sem condições de voltar à rotina escolar.

Assim, o público jovem, de garotos e garotas entre dezesseis e dezenove anos, tem crescido vertiginosamente nas salas de aula dos cursos noturnos. Muitos desses adolescentes iniciaram suas carreiras escolares em instituições públicas que não conseguiram sanar dificuldades emocionais, cognitivas e pessoais que os acompanhavam desde tenra idade. A consequência disso é que, alcançando determinada idade, os alunos desistem da escola regular para procurar trabalho. No entanto, não conseguem absorção no mercado justamente pela baixa escolaridade. Logo, voltam aos bancos escolares, retomando os estudos na EJA.

[1] O *corpus* de pesquisa tomado para as considerações de nosso trabalho são as turmas de EJA (Ensino Fundamental II) do Colégio Santo Inácio (RJ), onde trabalhamos há 3 anos.

[2] De acordo com dados do Inaf (Indicador de Analfabetismo Funcional no Brasil), o índice de analfabetoscompletos em nosso país diminui pela metade de 2001 (12%) para 2011 (6%). O maior problema atualmente é se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de habilidadesnecessárias à vida pessoal e profissional de um aluno. (http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf. Acesso em 16/07/12).

A outra parcela de alunos é representada especialmente por pessoas adultas que migraram de outras regiões do país para o Rio de Janeiro em busca de uma vida mais promissora. Há um grande número de empregadas domésticas, porteiros, vendedores ambulantes, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. É um público que também resolveu resgatar seus estudos pelas exigências do mercado de trabalho.

Normalmente, são alunos alfabetizados nas cidades onde nasceram (grande parte no Nordeste brasileiro), com toda sorte de deficiência. Muitos deles não foram à escola para isso ou nem sequer aprenderam a ler e a escrever com professores formados. Além disso, passaram longos anos fora de uma sala de aula. Em geral, desenvolveram um mecanismo muito próprio de aprendizagem que se pauta, sobretudo, em operações concretas.

Temos ainda, mas em um número bastante reduzido, alunos idosos – em geral, entre 60 a 80 anos – que buscam a escola por uma questão de motivação social. São pessoas com alguns comprometimentos de locomoção, de audição e de visão e que, em geral, desenvolveram um quadro depressivo determinado pela perda de entes queridos ou pela aposentadoria. Esses alunos encontram no ambiente escolar uma chance de socialização, de prazer e de retomada da vida.

2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Na sala de aula de jovens e adultos, o trabalho com a linguagem exige do professor um olhar especial para a questão da variação linguística. Isso porque um dos maiores desafios nesse segmento é a apresentação adequada de outros modos de falar e de escrever para um aluno que já possui uma percepção linguística formada, um certo saber epilinguístico[3], uma capacidade de refletir sobre a sua própria linguagem. Não que os demais falantes não sejam dotados de igual argúcia. Todos nós, mesmo que ainda crianças, somos capazes de refletir sobre questões linguísticas e chegar a certas conclusões marcadas pela subjetividade e não pelo cientificismo, evidentemente.

Daí a EJA tornar-se, para o professor de língua materna, questão de grande desafio no tocante à seara da variação, pois ele corre sério risco de tropeçar nas armadilhas do

[3] Carlos Franchi (2006), ao tratar de suas indicações para uma renovação dos estudos gramaticais na sala de aula, define atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. Também João Wanderley Geraldi (1996) especifica os termos, para falar das diferentes formas de análise da natureza linguística. Ambos os autores descrevem a atividade epilinguística como um tipo de conhecimento acerca dos mecanismos linguísticos que permite ao falante refletir sobre a melhor forma de se expressar e de se fazer entender.

preconceito linguístico. Primeiro, porque a autoimagem que o aluno do segmento traz é quase sempre inferiorizada. A maior parte acredita que fala e escreve "pior" do que as outras pessoas com quem costuma conviver, seja no trabalho seja em outras instituições sociais. Mostrar as diferenças no modo de falar e de escrever, sem reforçar a concepção que o aluno formulou da sua própria variante requer grande sensibilidade na seleção de conteúdos e na didática de aplicação deles.

A definição de variação linguística e dos demais termos relacionados ao tema são particulamente necessários para esta pesquisa. Trabalharemos aqui com a distinção entre *dialeto* e *registro* adotada por Halliday et al. (1974), além da conceituação de Oliveira (2004) para os termos *língua padrão*, *língua culta* (*formal* e *informal*). Para tratar da *língua literária*, além das contribuições deste último autor, lançaremos mão das ideias de Eugenio Coseriu (1993), que nos parecem bastante adequadas para discussão do assunto, e de Pereira (2008).

Uma língua sofre variações determinadas por diversos fatores da vida humana: tempo, espaço geográfico, camada social, situação comunicativa, faixa etária, sexo etc. De modo geral, podemos afirmar que algumas dessas variações são referentes ao usuário enquanto outras ao uso. Aquelas mudanças determinadas pela condição social, região geográfica a que pertence, idade e outras características de um falante constituirão o *dialeto*.

Já o registro ou estilo será a variação decorrente do uso de um idioma, portanto está correlacionado ao momento e à intenção dos enunciados. Sendo assim, um único falante pode optar pelo uso *ultraformal, formal, semiformal* e *informal* da língua, isto é, pode lançar mão de diferentes registros dependendo do contexto comunicativo em que está inserido. É importante ressaltar que os graus de formalidade do português do Brasil estão estritamente ligados à obediência ou não da norma gramatical.

A título de exemplificação, podemos considerar que os diferentes modos de falar determinados pelas diversas regiões do nosso país – o falar mineiro, carioca, bahiano – representam o chamado *dialeto geográfico*. Assim como certas marcas linguística presentes na concordância verbal de um grupo de falantes – "nós vai, a gente fizemos" – representariam o que chamamos de *dialeto social*. Igualmente, a utilização da expressão "tipo ou tipo assim" pode ser exemplo certo do *dialeto etário*, uma vez que se manifesta recorrentemente na fala dos jovens da atual sincronia da língua portuguesa brasileira.

Já os diferentes registros ou estilos, podem ser exemplificados com o predomínio ou não das regras determinadas gramática normativa e variarão de acordo com a situação comunicativa. Certamente, um falante escolarizado não utilizará o mesmo grau de formalidade dos textos produzidos em seu ambiente de trabalho para se comunicar no seio familiar. Nem tampouco um estudante do curso de Direito, ciente do grau de formalidade exigido socialmente para a cerimônia de colação de grau da formatura, optará por incluir em seu discurso gírias e outras informalidades linguísticas. Ambos os casos gerariam imediatamente sanção negativa da comunidade linguística devido à falta de adequação ao que se espera daqueles enunciados.

No panorama atual dos estudos linguísticos, deflagra-se uma acentuada alternância no que diz respeito ao uso dos termos *norma ou língua padrão, culta, formal e informal*. Há certa inconstância na nomenclatura adotada pelas diversas correntes linguísticas contemporâneas. Exemplo disso atualmente é que, com a tendência dos autores de materiais didáticos em utilizar termos da linguística teórica nas orientações dos livros, acabamos por encontrar uma série de conflitos em relação à denominação e à conceituação desses termos.

Tomaremos *língua padrão* como a variedade culta formal do idioma, utilizada sobretudo na modalidade escrita (OLIVEIRA, 2011). Em outras palavras, é aquela variante empregada em ocasiões que se pretende mais formalidade e adequação às normas da gramática normativa e que goza de maior prestígio na comunidade linguística. Também cabe ressaltar que o termo culto faz parte de uma convenção originada no projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), que utiliza informantes (falantes) com nível superior completo, nascidos na capital onde se elabora a pesquisa e de pais preferencialmente do mesmo local.

Já a expressão *língua culta* é um rótulo mais amplo que *língua padrão*, uma vez que abrange não só o padrão, que é suprarregional, mas também as variedades *cultas informais* das diversas regiões (OLIVEIRA, 2011). Isto é, a língua culta é aquela utilizada por falantes com nível superior de escolaridade, mas que admite um grau maior (culta formal) ou menor (culta informal) de formalidade.

A chamada *língua literária* deve ser examinada como representante de uma variedade diferente daquelas apresentadas até aqui. Durante muito tempo ela foi tomada como exemplo do bem falar, como representante exímio da boa linguagem. Muitos gramáticos,

dentre os quais destacamos Evanildo Bechara (2004), Rocha Lima (1957), Celso Cunha (1972), escolheram o texto literário para compor o *corpus* exemplificativo de seus manuais.

Além disso, o texto literário também representa um modo especial de manifestação da linguagem, já que é um dos veículos responsáveis pela criação linguística. Coseriu (1993) concede à arte literária lugar especial em seus estudos, sobretudo quando se trata de orientações para o ensino de língua materna.

O linguista romeno afirma que é no texto literário onde encontraremos concretizada a expressão máxima da linguagem humana. Isso porque serão poetas e literatos os responsáveis por explorar as virtualidades do sistema linguístico, atualizando possibilidades dificilmente enxergadas por um falante comum. Dessa forma, o gênero literário estará livre das sanções impostas aos textos cotidianos cujas intenções maiores estão em alcançar a interação entre um "eu" e um "tu". E exatamente por isso a linguagem meramente informativa fica impossibilitada de alçar grandes voos no processo criativo da linguagem, pois, se assim o fizesse, poder-se-ia ocasionar uma série de equívocos no processo comunicativo.

A razão de a língua literária ter servido, durante muito tempo, como exemplo para o que se consideraria *língua padrão* está no fato de justamente ela ser caracterizada como veiculadora de uma linguagem artistificada, representante do belo. É com o "delírio da criação" – como diz Manoel de Barros – que podemos alcançar uma fonte inesgotável de prazer. O jogo sonoro das palavras, as sobreposições de sentidos, variados de leitor para leitor, e o encontro com assuntos universalmente instigantes e perturbadores para o homem, indubitavelmente, constituem formas privilegiadas de catarse.

No texto literário, há o predomínio do logos fantástico, a manifestação plena do poder criativo da linguagem, conforme já mencionamos. Por isso mesmo, o gênero literário apresenta características particulares, dentre as quais a possibilidade de incluir as diversas variantes do português brasileiro. Os poetas brasileiros da geração de 22 ceifaram o caminho para uma produção literária que, com o passar do tempo, consolidou o lugar do texto literário como um universo de possibilidades.

Tomado sob este viés, o texto literário passa a ser grande aliado do professor de língua materna na Educação de Jovens e Adultos, pois, a partir dele, pode-se ampliar o

conhecimento de mundo com que o aluno chega a escola, fato que contribui para a possibilidade de compreensão dos mais diversos gêneros textuais. Pereira (2008), muito bem sintetiza a importância do trabalho com a literatura na sala de aula da EJA:

> [Os alunos] Devem-se acostumar ao texto literário e não se retraírem, sentindo-se despreparados para compreendê-lo, aproveitando a riqueza lúdica e cultural que oferece. Perceber que é um texto que não responde, mas interroga, cuja 'pretensa' obscuridade misteriosa desafia a busca de sentido. Despertar para as leituras polissêmicas do textos de literatura. Entender as múltiplas possibilidades da palavra literária. (PEREIRA, 2008, p. 2)

3. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

A tendência atual para o ensino de língua materna é o trabalho com os diversos tipos de linguagem, além das variações da língua. Também é presença contínua na sala de aula os diversos gêneros textuais. Os professores, em sua maioria, estão preocupados em levar os conteúdos da disciplina utilizando textos e não querem deixar de apresentar aos estudantes a ideia de que a língua se manifesta com diferenças, determinadas por distintas razões (região, idade, faixa etária, etc.). Grosso modo, este é um pensamento quase coletivo para os profissionais da área nos dias de hoje ditado, evidentemente, pelas orientações curriculares oficiais do nosso país e pelas tendências das pesquisas universitárias.

Quando tratamos do conceito de registro formal, ultraformal e informal como variações da língua, devemos também pontuar que há construções isentas dessa mudança, porque se nos apresentam apenas sob uma forma, sem possibilidade de alterações. Dizendo de outra forma, em relação ao ensino da língua padrão, devemos diferençar os usos que permitem o professor falar em variação de registro e outros que não. Vejamos o que ensina Oliveira (2000) a respeito do assunto:

> [...] Não se trata meramente de substituir a dicotomia tradicional correto/incorreto por formal/informal ou o conceito de correção pelo de adequação. Há formas incorretas em si mesmas, ou seja, erros em termos absolutos. É o caso de, por exemplo, do erro ortográfico. A infração às regras de ortografia é sempre um erro, qualquer que seja o gênero textual em que ocorra. (OLIVEIRA, 2000, p. 6)

Segundo o autor, podemos falar em “erros absolutos” e em “erros relativos”. Os últimos seriam os erros causados por inadequação ao tipo de texto emitido, quer dizer, quando deixamos de empregar a língua padrão em enunciados que o contexto assim exige

ou, o contrário, empregamo-na em situação de absoluta informalidade. Já os primeiros seriam os erros que são sempre erros, independente do gênero em que aparece. A ortografia, conforme vimos, seria um exemplo; regras de concordância verbal também.

Essa diferença, no que diz respeito ao ensino de língua materna, mostra-se extremamente importante, porque a partir dela o professor conseguirá ponderar os conteúdos que são de fato funcionais para o ritmo da aula e os que não são. Para educação de jovens e adultos, esta é uma importante lição. Alunos que passaram tanto tempo fora da sala de aula ou que nela vivenciaram uma realidade altamente coerciva tendem a enfrentar com grande desânimo aulas que sejam majoritariamente pautadas no ensino das regras da gramática normativa. Isso acontece porque grande parte dessas orientações não fazem parte do universo linguístico dos alunos da EJA e podem até assumir um papel totalmente evasivo, sem nenhuma aplicabilidade.

Não queremos com isso afirmar que o ensino da gramática normativa seja assunto secundário na EJA. Em nossa experiência, percebemos justamente o contrário. Os alunos buscam a escola para "aprender" um novo jeito de falar e de escrever e se o que professor lhes apresenta não estiver vinculado ao ensino da norma de maior prestígio para a comunidade, sentem-se desestimulados. Exemplo do que afirmarmos está nas vezes em que trabalhamos com textos do Patativa do Assaré em sala de aula. Há alunos que chegam a perguntar qual a razão para se estudar um texto cujo autor "fala" do mesmo modo que eles.

A sensibilidade e a formação do professor mais uma vez está em jogo. Tanto a definição dos conteúdos a serem tratados quanto os gêneros textuais que serão levados para as aulas devem ser assegurados por um planejamento prévio. O mestre deve saber os itens da gramática normativa que garantirão o exercício do registro formal de modo que o aluno tenha possibilidade de empregá-lo em sua vida profissional ou em qualquer outra situação que exija dele o domínio da variante culta formal. Itens que não apresentam aplicabilidade específica na produção ou na interpretação de textos, ou ainda que são motivos de constantes discussões entre os gramáticos, apresentam-se muitas vezes estéreis na aula de língua portuguesa da EJA.

Do mesmo modo, fica a cargo do professor o levantamento de estratégias que façam os alunos se identificarem com os textos e reconhecerem neles a possibilidade de enxergarem suas culturas, suas raízes. Assim, a percepção da própria variante pode se despir do sentimento de

inferioridade e adquirir nova roupagem; aquela que a linguagem é capaz de adquirir, quando livre das amarras do preconceito social: a liberdade da criatividade. Levar o aluno a reconhecer a grandiosidade das criações de poetas como Patativa do Assaré, Manoel de Barros e de muitos cordelistas é uma forma bastante eficaz de fazê-lo valorizar seus costumes, sua língua.

A importância da distinção entre os dialetos é igualmente eficaz para o ensino de língua portuguesa na EJA. Conforme pontuamos no início do trabalho, o aluno jovem ou adulto já apresenta aguçada percepção da sua própria linguagem. Ele sabe que fala e escreve de forma diferente das outras pessoas. Aqui, cabe um comentário a título de exemplificação. Muitos alunos que trabalham em portaria de prédios da zona sul carioca trazem relatos interessantes acerca da diferença que percebem entre o modo deles falarem e dos moradores do prédio. Infelizmente, esta percepção se deflagra, na maioria das vezes, carregada dos sentimentos de inferioridade e de fracasso.

Dessa forma, observar em sala de aula os diferentes dialetos, apresentá-los como um viés político da língua, esclarecendo ao aluno as motivações para a variação, possibilita o despertar de outras visões sobre a própria linguagem. Cabe ao professor mostrar aos alunos que o dialeto geográfico, por exemplo, não carrega marcas que podem despertar preconceitos tanto quanto o dialeto social. Enfim, demonstrar ao aluno da EJA que certas formas linguísticas são válidas, embora sejam dadas como incorretas pela gramática normativa, é permitir que se instaure um processo de aceitação do seu modo de falar e de sua própria origem.

No entanto, não tomemos com ingenuidade a crença de que condutas como a sugerida acima funcionam como a panaceia do ensino de língua materna na EJA. O que estamos tentando demonstrar é que o conhecimento da teoria linguística pode possibilitar ao professor formas interessantes de apresentar reflexões sobre a língua e a linguagem em sala de aula. Ajuda, portanto, a criar um ambiente de aprendizagem que leve em consideração questões ideológicas, sociais e emocionais que interferem no sucesso do processo ensino-aprendizagem.

4. A CONCORDÂNCIA VERBAL NA EJA

Com o intuito de tentar aprofundarmos um pouco mais nas questões comentadas anteriormente neste trabalho, passamos a discutir um aspecto específico do ensino de

língua nas aulas de português para EJA: a concordância verbal. Escolhemos tratar desse tópico, porque é motivo recorrente de problemas no texto escrito do aluno da EJA que cursa as séries mais avançadas.

Evidentemente, quanto maior é o tempo que um aluno passou em uma escola, maior será também sua habilidade com aquele processo de aprendizagem exigido por esta instituição. Um aluno, por exemplo, da 5ª fase do Ensino Fundamental II de jovens e adultos apresentará, certamente, outros tipos de questões linguísticas daqueles observados no ensino regular. Geralmente, até a 6ª fase, alunos adultos ainda estão por desenvolver questões bem próximas daquelas encontradas no processo de alfabetização. Dependendo da época em que o aluno foi alfabetizado – quando criança ou já adulto – e ainda do tempo durante o qual esteve fora dos ambientes escolares, as dificuldades para escrever palavras completas, para separar as sílabas seguindo as regras da língua ou até mesmo a troca de letras serão problemas constantes.

No entanto, já na 7ª e 8ª fases, ou seja, no final do Ensino Fundamental, o aluno da EJA deixa de apresentar problemas no tocante ao reconhecimento do código linguístico e passa a enfrentar questões voltadas para o âmbito da palavra e da frase. De modo geral, podemos afirmar que, mais habituados com o texto escrito com que passaram a ter contato frequentando uma sala de aula, os alunos já estão amadurecidos e isso exige do professor perspicácia na percepção dos caminhos a seguir para conseguir ampliar a competência linguística deles.

A concordância verbal se enquadra no que antes descrevemos como “erros absolutos”. Assim como na ortografia, não há como trabalhar este conteúdo como exemplo de variação de registro.

O grande desafio é que o tema “concordância verbal”, em qualquer manual didático, é associado a uma série de regras capazes de confundir um falante que reconhece com razoável destreza normas básicas desse conteúdo. A situação se agrava para o aluno jovem e adulto que não se mostra familiarizado tais regras, porque provém de ambientes linguísticos cujo dialeto é marcado pelo uso da pluralização de apenas a(s) primeira(s) palavra(s) do enunciado.

Como se há de imaginar, os problemas para o tratamento da concordância verbal nas aulas de língua materna para jovens e adultos são bastante ponderáveis. Isso porque, além das regras de concordância se apresentarem em um número avantajado, trata-se também de um conteúdo que, para ser aprofundado, exige grau maior de abstração do usurário. Vejamos o nível de dificuldade de que falamos de modo ilustrado:

> **Os professores pra mim é um exemplo de *percistência*, porque pra ser tratado como um cachorro tem que aguentar muita coisa. Os professores do Santo Inácio na minha opinião são ótimos de alguma maneira eles me forção a estudar**
>
> Aluna de 17 anos, assistente de estúdio fotográfico, 8ª fase.

> **Os professores deveriam ser vistos de outras maneiras, porque são eles que nos ensina muitas coisas boas e é com os mestres que aprendemos para que possamos ensinar para nossos filhos e netos.**
>
> Aluna de 27 anos, desempregada, 8ª fase.

> **Vejo os professores como um exemplo de pessoa são muito bom eles procura *da* o melhor para *agente*.**
>
> Aluna de 30 anos, auxiliar de serviços gerais, 8ª fase.

Oliveira (2011), em artigo sobre o tema, fornece algumas sugestões para o ensino da concordância em sala de aula. O autor aconselha um enxugamento do conteúdo de concordância, de modo a se evitarem as regras pouco úteis à produção textual ou as que já são internalizadas pelos alunos; além disso, também considera que juntar duas ou mais regras específicas numa só regra abrangente pode dificultar o processo de compreensão para o assunto.

Um dos subintens do texto mencionado discute o fenômeno da falha de desempenho e a concordância com o núcleo do sujeito. Embora o autor trabalhe com a hipótese dos alunos terem internalizado a regra básica da concordância verbal – daí ele ponderar casos que aparecem em contextos mais problemáticos – e, em nosso caso, os alunos apresentarem indícios de pouca intimidade com a regra básica, as considerações tecidas a respeito de como desenvolver o conhecimento a respeito da concordâncias nos são também de grande valia. Diz o autor:

> [...] O aluno conhece intuitivamente a regra infringida, o objetivo a atingir não é, como vimos, a aquisição do conhecimento da regra como noção nova, e sim a sensibilização do aluno para o fenômeno. A tarefa é levá-lo a aplicar uma regra que já conhece, mas que às vezes descumpre por distração. Trata-se mais de treinar-lhe o olhar para identificar – e evitar – essa categoria de incorreção, o que pode ser feito por meio de exercícios em que ele tenha de identificar o núcleo do sujeito, concordando com o verbo, em frases (que podem ser escolhidas em textos produzidos pela turma), nas quais essa identificação não seja óbvia. (OLIVEIRA, 2011, p. 67)

Como podemos perceber, os três textos anteriormente citados exemplificam a falta de conhecimento da regra de concordância entre verbo e sujeito pluralizado em contexto simples, sem nenhuma inversão da ordem da oração ou de amplitude de extensão do sujeito. Assim, praticamente o mesmo exercício sugerido pelo autor poderia ser confeccionado com os alunos de EJA, entretanto, num grau ainda mais simples, com frases nas quais a identificação do sujeito seja, sim, óbvia. Talvez este fosse o primeiro passo a ser dado para mais adiante as regras mais complexas e abstratas chegassem a ser alcançadas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Enildo Elias. *A questão da oralidade na educação de jovens e adultos*: um estudo de caso. Olinda: Livro Rápido, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para Jovens e Adultos*. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. v. 1. Brasília, 2002.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, Rio de Janeiro, n. 5, p. 29-47, 1993.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo gramática*? São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et al. (Org.). *Português em debate*. Niterói: EdUFF, 2000. p. 65-82.

_____. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. v. 7, n. 10, p. 83-93. Rio de Janeiro, 2004.

_____. O ensino de concordância: algumas sugestões. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, n. VIII, p. 63-75, ago. 2011.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; PONCIANO, Marcos Rogério Ribeiro. A presença da Literatura Brasileira em contextos de inclusão social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

O ENSINO DA LITERATURA NA ERA TECNOLÓGICA

Renata da Silva de Barcellos (SEE-RJ e UNICARIOCA)
Fernanda de Barcellos de Mello (SME-RJ e IAVM)

...principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores.
Jean Piaget

1. DEFINIÇÃO DE LITERATURA

Antes de entrarmos em uma sala de aula de EM para ministrarmos aula de Literatura, precisamos ter consciência da corrente de estudos literários seguida e da definição desta disciplina. Para isso, apresentaremos algumas definições de estudiosos da área.

Literatura é "a expressão de conteúdos ficcionais, por meio da escrita" (MOISÉS, 2007).

Literatura é "um sistema composto pela tríade obra, autor, leitor de dada época histórica" (CANDIDO, 2006).

Literatura é "uma questão centralizada em aspectos textuais e de linguagem, minimizando fatores extratextuais" (SOUZA, 2005).

Hoje, com a nossa imersão em um mundo extremamente midiático, precisamos rever nossas práticas pedagógicas. Não é mais viável, possível e imaginável, desconsiderarmos toda a tecnologia ao nosso redor. Devemos repensar o modo como ministramos todas as disciplinas, sobretudo esta. Primeiramente, é fundamental conscientizarmos os educandos quanto à sua importância no nosso quotidiano. Para isso, apresentamos diferentes gêneros textuais cujo recurso expressivo é a citação ou a intertextualidade de textos dessa natureza. Vejamos:

Texto 1:



No texto acima, verificamos o recurso expressivo da citação do Aleijadinho. O educador pode perguntar qual recurso há? E de qual escola literária faz parte?

Qual foi sua contribuição para as artes?

Texto 2:



No texto acima, observamos o recurso expressivo da citação do escritor homenageado este ano de 2012, Jorge Amado, e de uma das suas grandes obras: Dona Flor e seus dois maridos. O educador pode perguntar: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a Literatura brasileira?

Texto 3:



No texto acima, verificamos um fragmento deste célebre poema de Calos Drummond de Andrade:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

O educador pode perguntar qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a Literatura brasileira?

Outros gêneros textuais utilizam-no, como esta publicidade abaixo:



Texto 4:



No texto acima, verificamos o recurso expressivo da citação da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas. O educador pode perguntar: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a Literatura brasileira?

Os textos selecionados acima são alguns exemplos de material didático utilizado nas aulas para não só analisar alguma questão semântica-morfossintática, como também despertar o hábito da leitura, ao sensibilizar os alunos para o quanto a Literatura é utilizada no meio midiático.

Cabe ressaltarmos que, mesmo no ensino superior, de uma forma geral, os graduandos não conseguem perceber a alusão literária. Ao constatarmos cada vez mais isso, nos questionamos: não tiveram aula de Literatura? Como era? Pelo visto, a prática adotada não propiciou um conhecimento efetivo.

2. A LITERATURA: ONTEM E HOJE

Se pensarmos sobre nossa formação acadêmica, sobretudo no Ensino Médio, em que esta disciplina é apresentada segundo a linha do tempo – pelas escolas literárias em sequência – verificamos o quanto era uniforme a metodologia adotada. Apresentava-se sempre cada uma a partir destas etapas: contexto socioeconômico-cultural, os autores e suas respectivas obras e, por fim, a leitura dos textos mais representativos daquele período. As questões propostas apresentadas em aula e/ou concurso eram para identificar a obra e a sua autoria, os autores mais representativos. Ao passo que, agora, com o advento da reformulação do ingresso nas universidades, o Enem propõe uma reflexão, como reconhecer as características das escolas e ou os aspectos inerentes daquela época a partir do fragmento de um texto. Por exemplo, vejam-se estes enunciados da prova da PUC 2013:

A partir da identificação do estilo de época a que o Visconde de Taunay e Graciliano Ramos estão filiados, discuta, tomando como referência os textos acima, a visão que ambos têm da figura do sertanejo, personagem emblemática na Literatura Brasileira (grupo 5).

Dois dos mais significativos aspectos da obra do autor de Dom Casmurro estão relacionados ao seu ceticismo e à crítica corrosiva e sarcástica da sociedade brasileira do seu tempo. Publicado entre outubro de 1881 e março de 1882, O alienista narra a trajetória de Simão Bacamarte, médico voltado para a pesquisa, entendimento e cura dos males do espírito. Tomando por base o fragmento selecionado, comente criticamente a visão de Machado de Assis sobre os postulados do pensamento positivista e da ideologia do progresso tão valorizados no fim do século XIX (grupo 2).

Hoje, com as diversas redes sociais, verificamos uma prática interessante: a publicação de estrofes de diversos clássicos da literatura brasileira e mundial, tais como:

– Literatura brasileira:



– Literatura estrangeira:



A partir de postagens como estas, não compreendemos como os educandos não gostam das aulas de Literatura, de uma forma geral, uma vez que eles leem, inclusive, os clássicos. Devido a isso, elaboramos estas perguntas a fim de verificar, por meio da rede social Facebook, o que está ocorrendo: – Gosto de ler? – O que estou lendo? – O que é uma aula de Literatura motivadora? Selecionamos algumas respostas do 3º ano do CEJLL / NAVE:

> Sim. Estou lendo "História do Capitalismo – Michel Beaud". É uma aula que me despertou o interesse sobre o assunto em si, aprender sobre um autor não a partir de aspectos dele, mas sobre discussões a respeito de suas obras e os temas que as mesmas abordam. Quando o professor, que conhece melhor as obras do autor, argumente como sendo o autor dos livros com a turma, constrói-se um diálogo interessante e enriquecedor.
>
> Ler? Amo. Estou lendo os livros "Almanaque da TV", "Dragões de Éter, Círculos de chuva" e "Estilhaça-me". Aula de Literatura motivadora? Concordo com tudo que disse, além de ter um professor que traga instrumentos como vídeos e adaptações.
>
> Gosto muiito de ler. Nesse momento, estou lendo "Eu, prisioneira das Farc", da Clara Rojas. Gosto de aulas de literatura que tentem, ao máximo, mostrar para os alunos como são os contextos históricos da época e como surgiu as ideias do autor, utiliz...
>
> Eu amo ler. Leio desde que me entendo por gente. Eu estou lendo "Assassinato na casa do pastor", da Agatha Christie. Uma aula de literatura tem que instigar os alunos sobre os autores e sobre o contexto da época. Tem que fazer com que ele queira ler o livro. Tem que mostrar para o aluno

> que aquela obra vale a pena. Tem que fazer entender o porquê do clássico ser um clássico. Gosto de me sentir curiosa sobre algo.
>
> Sim, eu gosto de ler. Ultimamente, estive lendo a série caça-feitiço e uns livros didáticos para me preparar para o ENEM. Bom, não tenho uma definição para Literatura motivadora.
>
> Sim. – Piramede vermelha. – acho que é onde apredendomos a reconnhecer o conceito de sertas coisas não muito, leio quando preciso. Nada no momento. Uma aula onde ah bastante interação.

A partir da análise das respostas, podemos verificar que é urgente a reformulação da nossa prática pedagógica. Avaliações como o Enem e o SAERJ exploram competências e habilidades referentes a esta área do saber. Quanto àquela, segundo o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, "a prova do Enem não valoriza, em suas questões de literatura, a memorização de características ou periodização descontextualizada" (TERRA, 2011). O objetivo da prova é avaliar a habilidade do candidato em estabelecer relações entre o texto literário e os contextos histórico, social e político; em relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário; e em reconhecer a presença de valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional.

Uma sugestão é lermos o que está os motivando e, a partir daí, estimularmos a leitura dos clássicos a partir dos recursos tecnológicos, a serem mencionado a seguir.

3. O ENSINO DA LITERATURA NA ATUALIDADE

Atualmente, o educador desta disciplina precisa considerar e utilizar os diversos recursos tecnológicos disponíveis a fim de despertar o interesse dos educandos de lerem e refletirem sobre como o autor retratou seu tempo.

Defendo a tese de que todos devem ler, obrigatoriamente, um livro por bimestre, independente de ser uma instituição pública ou privada. Quanto àquela primeira instituição, cabe ressaltar que não é justificativa dizer que não é viável porque não comprarão o livro solicitado. Para evitar isso, sempre disponibilizei na primeira semana do bimestre a lista com várias possibilidades de obras representativas da escola literária a ser trabalhada. No final do bimestre, proponho uma avaliação. Hoje, há *sites* com diversas obras disponíveis:

– Domínio Público:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.js;

–obras de diversos autores: www.coladaweb.com/download-de-livros;

–contos de Machado de Assis:

http://contosdocovil.wordpress.com/category/machado-de-assis/;

–crônicas: http://sitenotadez.net/cronicas/.

Observamos como os educandos leem atualmente. Mas ao se referir às aulas e à exigência da leitura, há uma enorme resistência. É, realmente, paradoxal: adoro ler, mas as aulas de Literatura e a proposta de leitura... Isso então nos leva às seguintes indagações: como procedemos?; qual a consequência dessa prática desmotivadora?; transmitimos paixão pelo ato de leitura?

Há um discurso clássico, o de que a escola "poda" o incentivo à leitura. Diante dessa constatação que atravessa os tempos, percebemos que há algo de inadequado na nossa prática. Como pode um educador desta disciplina declarar não gostar de ler??? É altamente contraditório. Pior era antes, quando só se aceitava a resposta de acordo com a sugerida pelo livro. É necessário que se continue estimulando o hábito de leitura, se dê voz aos educandos, permitindo-lhes expor suas ideias, suas impressões sobre o texto lido... Com os recursos tecnológicos, devemos propor alguns para as aulas a fim de conscientizar os educandos quanto a sua importância social. Para a graduação também proponho leituras diversas para perceberem a necessidade de um amplo conhecimento de mundo.

4. PROGRAMA DE LITERATURA NO EM

Independente de ser escola pública ou privada, esta disciplina – como qualquer outra – apresenta um conteúdo a ser trabalhado ao longo de cada ano do EM. Como somos educadores da rede estadual do Rio de Janeiro, mencionaremos o currículo mínimo (disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820). Nele, observamos a orientação de refletirmos sobre não só a Literatura Brasileira, como também a Indígena, a Portuguesa e a Africana. O ensino desta tornou-se obrigatório a partir da iniciativa do governo federal, ao aprovar a Lei 10.639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica. Esta foi complementada pela Lei 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas.

Entretanto, infelizmente, muitos profissionais desta área não as abordam. Muitas vezes, os alunos saem do EM sem nunca ter lido seus principais representantes, como Mia Couto. De uma forma geral, alegam que o tempo disponível (no caso, duas aulas semanais) torna inviável a abordagem da Literatura de expressão africana e indígena. Neste ano de 2012, a fim de incentivar os educadores, a SEE está oferecendo um curso de formação continuada em que o primeiro módulo foi sobre essa temática. O educador deveria propor atividades segundo sugestões da capacitação e/ou de sua própria autoria como trabalho final de um dos módulos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da breve reflexão acerca do ensino de Literatura no EM, pretendemos levar os leitores, educadores de Literatura a repensar sua prática pedagógica. É urgente a adaptação às novas demandas tecnológicas. Devemos conscientizar nossos educandos de que a Literatura pode conviver com toda a tecnologia disponível. Eles próprios nos dizem isso ao publicarem postagens com fragmentos de textos literários. Estimulemos nossos educandos ao hábito da leitura de textos clássicos. Afinal, eles leem o tempo todo. Verificamos isso ao navegarmos pelas redes sociais. Por isso, reflitam sobre isso: por que não nos despojamos do preconceito, lemos com eles o que eles “devoram” e fazemos disso uma porta de entrada para o universo dos grandes clássicos da Literatura Brasileira, Portuguesa, Indígena e de expressão portuguesa!!! Educador, urge o cultivo ao prazer não só da leitura de clássicos como também das aulas desta disciplina. Pense nisso!!!

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http: www.planalto.gov.br>. Acesso em: outubro 2009.

_____. Lei nº 11.645/2008. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http:www.planalto.gov.br>. Acesso em: outubro 2009.

CALVINO, I. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et al. *A atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 75-80.

CANDIDO, A. Literatura como sistema. In:_____. *Formação da literatura brasileira momentos decisivos, 1750-1880*. 10. ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2006. Cap. 1, p. 25-27.

LITERATURA. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=literatura&stype=k>. Acesso em: 8 jul. 2009.

MOISÉS, M. *A análise literária*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

SOUZA, R. A. de. *Teoria da literatura*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TERRA – PORTAL DE NOTÍCIAS. *Professor diz que Enem pode prejudicar ensino de literatura*. 2011. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/professor-diz-que-enem-pode-prejudicar-ensino-de-literatura,54ba42ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: PRAZEROSO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Joana D'arc do Rosário Silva (UERJ/UFRJ)

INTRODUÇÃO

> *Se uma escola transformadora quer levar o aluno das camadas populares à aquisição do capital cultural, a fim de instrumentalizá-lo para uma ampla participação política, na luta contra as desigualdades, não pode deixar de considerar a distância que separa esse capital da cultura do aluno*
> (SOARES, 1989, p. 45)

Falar sobre o trabalho com textos literários na EJA é sempre agradável para quem gosta de ensinar e acredita nessa clientela. Em nosso caso, como dinamizadora de sala de leitura e professora de Língua Portuguesa que atua em escola pública, uma grande preocupação é propor um ensino capaz de diminuir as desigualdades sociais. Por esse motivo, trabalho para que a classe popular tenha acesso ao capital cultural das classes dominantes sem que abandone a cultura de sua comunidade, conforme sugere SOARES na epígrafe. Daí a defesa do letramento literário como uma das formas de diminuição dessa desigualdade, já que pode contribuir para a democratização da leitura, processo que está para além da decodificação ou da compreensão superficial dos textos.

Para que se efetive o acesso à leitura na EJA, não basta viabilizar um apropriado espaço escolar. É urgente que se ofereçam condições para que o jovem ou o adulto não estacione em sua aprendizagem, prossiga sua vida escolar e escreva uma história de sucesso nessa instituição. Para tanto, é imprescindível investimento na ampliação da capacidade leitora desse aluno, visto que tal competência sociocognitiva representa um grande "nó" em seu aprendizado. Nesse sentido, o ato de ler apresenta o caráter libertador paulofreireano, porque se trabalha com a hipótese de que, quando o leitor da classe popular tiver o entendimento do dito e do não dito no texto, poderá utilizar a leitura, não só como fonte de sobrevivência às demandas capitalistas, mas também como mero entretenimento. Assim, se dará a leitura da palavra e do mundo.

É sabido que não basta a aprendizagem da decodificação para a formação de um leitor proficiente. Faz-se necessário também instrumentalizar o aluno para que ele consiga

compreender a construção do sentido do enunciado e ter uma atitude responsiva diante dela. Então, se a escola deseja que o aluno da EJA desenvolva autonomia na leitura, precisa ensiná-lo a interagir com os escritos de forma menos ingênua. Assim esse aluno aprenderá a não cair na "lábia" do enunciador que, por meio de armadilhas linguísticas, defende seu ponto de vista podendo até ludibriar o leitor ingênuo. Um ensino mais reflexivo promoverá um efetivo desfrute de um capital cultural do país: a língua. Portanto, atenta à necessidade da formação de sujeitos leitores, essa instituição deve elaborar propostas metodológicas que apresentem caminhos mais reflexivos e prazerosos para o ensino de língua materna.

Lamentavelmente o ensino de língua materna na EJA tem sido realizado apenas de forma descritiva e prescritiva, prática que não só revela desrespeito à pluralidade discursiva, como também pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa. Por isso, embora não se considere perda de tempo reservar momentos das aulas de português para a descrição gramatical e o entendimento da natureza, da estrutura e do funcionamento do idioma, defende-se que flagrar a língua em ação é um produtivo exercício de investigação linguística, atividade imprescindível em sala de aula. Para a realização de projetos reflexivos e prazerosos, o professor de Língua Portuguesa deve buscar embasamentos teóricos. Saber como se dá a apreensão do sentido de um texto é um dos conhecimentos importantes nessa empreitada.

1. A APREENSÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Segundo Koch (2010), ao ler, recorre-se a três conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Os professores de Português da EJA devem estar cientes disso, porque, embora grande parte dos alunos do terceiro ciclo da EJA já domine a base alfabética, ainda necessita aprender a negociar entre os conhecimentos da superfície textual e seus conhecimentos. Além disso, muitas vezes, esses alunos ainda não possuem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou de mundo para compreender alguns textos. Diante de tal problemática, faz-se necessária a "sedução" do aluno para a leitura, estimulando-o a aprender e interagir, efetivamente, com o texto.

Para Iser (1996), a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor que só ocorre quando aquele se faz presente na consciência deste. Nesse jogo, geralmente, não é possível apreender um texto num só momento. Esse teórico de leitura explica que, durante a apreensão da mensagem, o leitor se move constantemente no texto, captando-o em fases,

identificando dados de cada uma dessas fases que compõem sínteses ou blocos de informações. Essas sínteses vão para o cérebro, formar um todo concreto, atividade simétrica que se repete a cada nova fase em função do movimento do ponto de vista do leitor. Daí vão surgindo lacunas (também chamados de “vazios”) a serem preenchidas com as declarações de um novo bloco de informações.

Um ensino produtivo de língua materna na EJA formará um sujeito leitor a partir de tarefas que promovam a análise do dito e do não dito no texto. Nessas atividades, o aluno poderá refletir sobre o propósito comunicativo do gênero textual, sobre a polifonia discursiva do enunciador e sobre a relação do autor com seu provável leitor. Além disso, tais atividades ainda ensinarão os alunos a perceber de que forma os arranjos linguísticos constroem o sentido do texto. De posse dessas habilidades, o leitor passará de mero recebedor de informações para sujeito capaz de dialogar com o ponto de vista do autor, concordando total ou parcialmente com ele, ou até discordando dele. Nesse sentido, a promoção do letramento literário constitui-se eficaz proposta, visto que, como Iser (1996), acredita-se no caráter emancipatório da leitura literária, porque ela leva o leitor ao desprendimento das limitações da vida cotidiana e à renovação de sua percepção.

2. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS DA EJA

Segundo Machado (2008), o letramento literário é o estado ou a condição de quem faz uso da literatura. A autora ainda observa que ao ser letrado por textos literários, o alfabetizado realizará, com mais propriedade, suas opções de leitura e continuará ampliando-a cada vez mais.

Kleiman (1995) conceitua letramento literário como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e, enquanto tecnologia, com objetivos e conceitos específicos que ultrapassam os muros escolares, porque abarcam variados tipos e modos de leitura e preparam o usuário da língua para a pluralidade discursiva dos eventos comunicativos, colaborando para a compreensão e interpretação inclusive das especificidades da linguagem literária.

Entretanto, é necessário cautela, porque, quando ligado à escola, o letramento literário pode se tornar uma mera prática de sacralização dos cânones e desvalorização da pluralidade discursiva existente em textos de autores que apresentam grande expressividade, apesar de

ainda não terem recebido o tal “reconhecimento” da academia. Além disso, também é importante cuidar para que o leitor iniciante, o aluno da EJA, não se sinta tolhido diante da primazia da elaboração do artista a ponto de inibir sua capacidade de produzir textos estilisticamente coesos, empregando até os recursos literários sempre que convier.

A quem defende que o letramento literário incentiva a fuga da realidade por meio da interação com textos ficcionais, vale advertir que “a obra de arte nunca está ligada ao repouso, ela nada tem a ver com tranquila certeza que torna costumeira as obras primas...” (BLANCHOT, 1987, p. 204). Assim, embora tenha o fim em si mesmo, a arte literária está longe de ser alienante. Ao contrário, pode ajudar a humanizar as relações, suscitar a subversão e abalar o ceticismo social da contemporaneidade.

Osakabe (2005, p. 44) diz que “a arte é a única das produções humanas capaz de aproximar o homem dele” e, em termos de arte escrita, produz sempre uma nova percepção sobre determinada experiência. O autor ainda ensina que a tarefa de proporcionar o acesso à arte literária pode ser uma atividade complexa e ao mesmo tempo simples porque o próprio texto lhe trará conhecimentos necessários à sua compreensão, e o conhecimento de mundo que o aluno já possui também o auxiliará na apreensão do sentido.

Diante do exposto, convém observar que, sem negar o pragmatismo da linguagem denotativa, utilitária, científica que se opõe à linguagem fantástica, esta última precisa ser utilizada porque é, justamente, nela que se experimentam os jogos sonoros e o mundo fantástico tão necessário ao desenvolvimento lúdico da afetividade. Ressalta-se ainda que, sem a ingenuidade de acreditar que a literatura seja a solução para os problemas sociais e pedagógicos que têm prejudicado a aprendizagem da leitura na EJA, há de se concordar que os escritos artísticos têm a magia de colocar a emoção e o pensamento em ação, provocando não só encantamento e o autoquestionamento como também o desejo por coisas novas, fatores fundamentais para a sociedade contemporânea que vive assolada num ceticismo diante da possibilidade de mudança social.

3. A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA EJA

Até agora, neste artigo, falou-se apenas teoricamente sobre o letramento literário na EJA, porque se avalia que é didaticamente coerente focalizar questões práticas num tópico separado. Então, vejamos como se dá esse ensino.

Toda leitura começa sempre com previsões globais acerca de seu conteúdo, seja a partir de seu título, de seu autor ou de algo que já se ouviu falar sobre o título ou o autor. Assim, se propuser a leitura do texto “A gata”, de Chico Buarque de Holanda, por exemplo, o professor poderá ensinar seu aluno a inferir sobre o que vai ler. Na ocasião, ele discutirá sobre as características dos felinos, pedirá que seus alunos levantem hipóteses sobre o assunto do texto a ser lido e informará sobre as características do gênero em estudo. Dessa forma, estará ampliando o conhecimento prévio do leitor, fazendo com que ele utilize as estratégias de leitura, inferência e verificação. Certamente tal prática é um exercício reflexivo que ampliará a competência leitora e desenvolverá o pensamento científico na EJA.

Outra abordagem produtiva de ensino de língua materna para jovens e adultos é o incentivo e a promoção do conhecimento da língua a partir da apreciação dos recursos expressivos do enunciado. Daí, se no estudo do texto “A gata”, o professor solicitar que seus alunos verifiquem como as escolhas sonoras podem contribuir para a melodia e para a compreensão do sentido do texto, os alunos terão oportunidade de verificar que o autor construiu um poema onomatopeico capaz de unir forma e conteúdo. E, ao ler os três primeiros versos (“Me aliciaram / Me alimentaram / Me acostumaram”), o aluno já perceberá que, com os fonemas escolhidos pelo autor, não só foi construído o som do miado da gata, como também o tom de manha e lentidão natural desse animal. Segundo Santana (2008), a ressonância dos fonemas nasais torna as vogais prolongadas e isso sugere lentidão, moleza e melancolia. Eis um caminho mais pragmático para o ensino da fonologia.

A promoção de projetos de rodas de poemas como pura fruição ou como estudo do texto pode mostrar as artimanhas linguísticas do dono do discurso, também a nível morfológico e sintático. Nessa aula, o professor tem a oportunidade de mostrar que o autor pode empregar o sufixo *-inho* com tom pejorativo ou carinhoso e até usar o aumentativo para produzir efeito de grandeza (valoração) ou de depreciação, o que é mais comum. Daí, se em um projeto rodas de poemas, for realizado o estudo do texto “Cidadezinha”, de Mario Quintana, por exemplo, é salutar chamar a atenção para o emprego do diminutivo e sua intenção comunicativa no enunciado. Será uma rica oportunidade para que o aluno perceba de que forma esse mestre na poesia usa tal recurso como um intensificador de afeto pela imagem que descreve nos versos de Mário Quintana “Cidadezinha cheia de graça... / Tão pequenina que até causa dó. / Seus burricos a pastar na praça... / Sua igrejinha de uma torre só”.

Nessa atividade, o professor pode chamar a atenção para o fato de, nesse poema, a descrição da cidadezinha ser realizada com um julgamento sobre ela a partir de frases nominais. É uma boa ocasião para o leitor jovem ou adulto observar que tais versos podem ser entendidos como "A cidadezinha é cheia de graça...", "A cidadezinha tem burricos a pastar na praça...", "A cidadezinha tem uma igrejinha com uma torre só". Diante dessa análise, o aluno perceberá não só o emprego da economia linguística promovida pela elipse do verbo *ter*, cujo significado se dá com o uso dos pronomes possessivos, mas também o da referência ao substantivo *Cidadezinha*, palavra registrada no primeiro verso e subentendida nos demais para enxugar o texto e evitar repetições desnecessárias ao projeto de dizer do autor.

Em aulas de Língua Portuguesa nas quais se prioriza o estudo dos valores expressivos a bem da interpretabilidade, a leitura literária é mais fluente e prazerosa porque a compreensão dos fatos linguísticos — juntamente com o prazer de ouvir histórias e de degustar poesias — amplia tanto o gosto pela prática leitora quanto a fluência comunicativa do aluno. O importante, nesse caso, não é apenas o conhecimento científico sobre a língua, mas, sobretudo, a compreensão dos sentidos construídos nos textos a partir das escolhas linguísticas e discursivas do autor. Assim, se em projetos de leitura de contos for realizada uma leitura dramatizada, como no estudo do conto machadiano "Um apólogo", o professor terá a opção de fazer das construções frasais do diálogo dos personagens objetos de análise e ainda democratizará a leitura do acervo cultural de seu país. Tal projeto oportuniza a verificação da diferença entre discurso oral e escrita, seu grau de formalidade, sua variedade temporal e social, como se nota nestes fragmentos: "Deixe-me, senhora" / "Que a deixe? Que a Deixe, por quê?" / "Você é que os cose?" / "Eu é que furo o pano" (ASSIS)

Tanto na leitura fruição desse texto como no estudo desses diálogos, o aluno observará que o uso dos vocativos, a repetição de palavras, o emprego da expressão expletiva *é que*, bem como o emprego de frases curtas com valor argumentativo são marcas da oralidade. Nessas atividades, o estudante ainda verá que o ambiente nobre antigo em que o discurso ficcional foi proferido também contribuiu para as escolhas lexicais do texto e para certa formalidade no discurso.

Logo, nota-se que, com o letramento literário, a escola não só promove a análise dos temas (conteúdos) universais de forma subjetiva, prática necessária à formação de cidadãos

críticos; com também suscita a observação dos recursos expressivos (formas), atividade que colabora para a educação de leitores menos ingênuos diante das armadilhas do enunciador e desenvolve o espírito científico.

Ainda é importante frisar que embora se tenha citado atividades de leitura literária para jovens e adultos, não se trouxe aqui receitas de promoção do texto literário na EJA. Trata-se, pois, de um incentivo para que professores desse segmento elaborem projetos de leitura que deem ao texto literário seu merecido lugar de destaque na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino para jovens e adultos precisa não se curvar à lógica perversa de que adestrar os alunos às exigências do mercado de trabalho constitui-se a prioridade do ensino nesse segmento, pois pressupõe um ensino de português apenas pragmático. Tais alunos também têm direito de desenvolver o pensamento científico inclusive nas aulas de Língua Portuguesa, ocasiões em que devem ser expostos às situações de dúvidas, como ocorre em qualquer ciência. Por esse motivo, os professores da EJA precisam ensinar seus alunos a se tornarem o que Paulino chama de “leitores camaleônicos”, cidadãos que conseguem se adequar à leitura de diferentes gêneros textuais tomando atitude responsiva ao ponto de vista do enunciador.

Diante do exposto, nota-se que o letramento literário não se caracteriza como uma mera forma lúdica de ensino do idioma, mas como prática que, se bem organizada em projetos didáticos, constitui-se em valorosa contribuição para o ensino reflexivo de língua. Portanto, promovendo o que Geraldi (1989) chamou de leitura fruição e leitura estudo do texto, o professor da EJA propiciará a seus alunos atividades mais dinâmicas, a fim de que eles consigam, mesmo após um dia de trabalho e diante de tantos problemas sociais, ampliar sua competência leitora. Dessa forma, provavelmente a escola ajudará o aluno a escrever uma outra história nessa instituição e em sua vida. Logo, o ensino de língua materna oportunizará a diminuição das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

ISER, Wolfang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

LERNER, Délia: *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias*: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 2. ed. Rio de Janeiro: Porto, 1993.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. O texto literário na escola: perspectivas de abordagens. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.). *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.

A REITERAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE ANDAMENTO NARRATIVO EM ROMANCES DE FOLHETO

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

INTRODUÇÃO

O romance de folheto é um gênero narrativo de cordel que apresenta de 100 a 150 estrofes, compostas de seis versos de sete sílabas, com padrão de rima ABCBDB, e geralmente distribuídas ao longo de 32 páginas. Tal gênero contém certas características que o vinculam, em parte, a tradições orais primárias, nas quais os registros de informações essenciais para a sociedade eram efetuados por meio de composições orais concebidas em *contrived language* — em tradução livre: linguagem elaborada, trabalhada.

Dessa forma, a linguagem de tais manifestações vocais apresentava qualidades muito particulares que as tornavam altamente relembráveis e performáticas. O conjunto de tais propriedades teria funcionado, segundo Couch (1989), como uma tecnologia responsável pelo armazenamento de dados de forma altamente eficaz, na ausência de um meio de registro permanente como a escrita, como terá sido o caso, por exemplo, do contexto em que circulavam as epopeias homéricas, desde o século IX da era pré-cristã. Assim, a linguagem empregada na organização dessas composições atuaria como a protagonista encarregada do resgate das informações imprescindíveis para a sobrevivência e para o próprio andamento de tais narrativas. Segundo levantamento efetuado por oralistas no início do século XX, tais características constituem-se principalmente das reiterações que se manifestam de forma ostensiva na superfície do texto, por meio da chamada repetição intercomposicional verbal, que compreende a recorrência de versos, fórmulas e epítetos; da repetição intracomposicional incidental, que envolve a tripla retomada de episódios; e da repetição sintática, que se evidencia nos tipos de *enjambements* — doravante, debordamentos — incidentes entre pares de versos e entre linhas das estrofes das composições.

Em pesquisas realizadas desde 2004, temos verificado que estes mesmos traços linguísticos, em densidade semelhante, estão também presentes no romance de folheto, constituindo-se como elementos intrínsecos de sua natureza, desde o momento de sua

concepção, e contribuindo para o andamento de sua narrativa, em especial nas ocasiões de sua *performance*. Pela exiguidade de espaço, apresentaremos, a título de exemplo, a descrição e o levantamento de apenas um dos dispositivos que fazem parte desta economia oral que se reproduz nos romances, remetendo o leitor deste artigo a Amorim (2008), para um maior detalhamento da incidência dos fenômenos que comprovam a permanência de aspectos orais primários neste gênero de narrativa. Esta exposição, portanto, se limitará a elencar, em *corpora* pré-selecionados, a presença massiva de certos tipos de debordamentos, que aproximam este tipo de manifestação vocal genuinamente brasileira às qualidades orais já verificadas nas ancestrais composições épicas homéricas. O repertório (elencado em separado nas Referências deste artigo) é composto de quatro histórias que se desdobram em nove versões que foram produzidas ou circularam até a década de 1960, de autoria de poetas como Leandro Gomes de Barros e Athayde de Oliveira.

PARATAXE E DEBORDAMENTO

Uma das principais marcas sintáticas do estilo oral investigado por Parry e Lord é sua estrutura paratática. Krishna (1982) diz que suas configurações realizam-se de maneira direta e linear, com um mínimo de subordinação ou conectivos complexos, e suas frases com frequência coincidem com os versos, às vezes produzindo uma pausa retórica intensa. Nas canções heroicas servo-croatas mais simples registradas por Parry, quase todo final de verso é também final da frase. Em Homero, um verso está muitas vezes ligado a outro, mas a conexão é geralmente frouxa, no famoso estilo aditivo ou em série recorrente. Foi essa peculiaridade que levou Parry a investigar a sintaxe dos poemas.

No geral, o conceito de parataxe associa-se à ideia de igualdade hierárquica, presente na coordenação, entre os termos de uma oração ou entre orações. Para uns, importa que não haja um nexo explícito entre as unidades paratáticas; para outros, a questão não é relevante, desde que o nexo não indique explicitamente uma relação de subordinação.

Bechara apresenta uma formulação interessante:

> Consiste a parataxe na propriedade mediante a qual duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para constituir, no mesmo estrato, uma nova unidade suscetível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato. Portanto, o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra, de modo que a unidade resultante da combinação é

> também gramaticalmente equivalente às unidades combinadas. (BECHARA, 1999, p. 48)

Quando se mantém o nível da estruturação gramatical para a análise, não há problemas em definir as relações de parataxe. Naturalmente que as várias leituras semânticas que se podem efetuar de uma relação em princípio hipotática constituem um fator complicador do conceito. Garcia (2000) explicará vários casos de falsa parataxe, em que a coordenação ocorre no nível sintático, mas, no nível psicológico, acontece a subordinação. No exemplo apresentado por Garcia — "Irei, quer queiras, quer não queiras" (1) —, é muito plausível a possível leitura do par alternativo *quer... quer* como de valor subordinativo concessivo-condicional, equivalente a "Irei, se quiseres ou (e) *mesmo que não queiras*" (2) (grifos do autor), embora a construção coordenada alternativa (1) possa também ser transformada em "queira ou não queira, irei" (3), o que a torna novamente uma alternativa. A interpretação que tenderá a (2) ou a (3) será realizada conforme as condições linguísticas do ouvinte de (1), assim como será ele quem preencherá o espaço da conjunção deixado ausente pelas orações justapostas, provendo a relação de um nexo segundo a sua capacidade. Quando se preconiza a parataxe como elemento característico da poesia oral, não se deve perder de vista o estágio da *apresentação*, intenção derradeira da composição. A *performance*, naturalmente, pressupõe um público necessário, composto em sua maioria por indivíduos pertencentes a uma tradição oral ou de vocação mista. Desse modo, Notopoulos (1951, p. 81) chegará a falar de uma "mentalidade paratática inerente tanto do poeta quanto do público".

O relacionamento sintático mais solto na parataxe favorece também a possibilidade de restauração da composição original de forma mais fácil, pois um nexo distenso, ou mesmo a sua ausência, poderá ser preenchido por aproximação à improvisação, que, na realidade, não passa de uma manipulação de material preexistente, com o mínimo possível de edições. Talvez uma mesma composição, mas que contivesse uma densidade hipotática maior, não fosse tão rapidamente resgatável — configuração que seria contra a economia da oralidade.

O sistema da economia oral no qual vivem o poeta e sua audiência tende a privilegiar as orações simples, paratáticas, vinculadas em paralelo, evitando as complicações sintáticas que possam desestimular o ouvinte ao longo de poemas que chegam a atingir doze mil versos, como a poesia épica.

Para Parry e Lord, todavia, o traço mais importante da parataxe nos poemas homéricos e servo-croatas não é apenas a relativa liberdade com que o poeta possa evocar seus versos ou com que o ouvinte consiga estabelecer nexos lógicos. Nos hexâmetros da *Ilíada* e da *Odisseia* e nos decassílabos servo-croatas, os sentidos dos sintagmas da oração realizam-se integralmente nas delimitações de uma única linha de verso, sem debordamento. Assim, parecerá haver, nessas composições, uma óbvia relação de coincidência entre a parataxe e a baixa incidência de debordamentos, que Parry e seu discípulo notaram e confrontaram. Examinando os versos homéricos e servo-croatas e comparando-os aos poemas de Virgílio e de Apolônio, verificaram a ocorrência de três tipos de finais de verso: 1) aqueles em que não aparece o debordamento — o final do verso coincide com o final da frase; 2) os que apresentam semidebordamento, ou seja, o final do verso marca a conclusão do pensamento, mas a frase continua na linha seguinte, fornecendo informações de caráter apenas suplementar; e 3) aqueles em que acontece o debordamento necessário, no qual uma unidade sintática é interrompida ao final do verso, cujo sentido não está completo (PARRY, 1929).

Somando os dois primeiros tipos de finais de verso, Parry chega aos seguintes resultados: a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, alcançam em torno de 72%; a *Argonáutica*, de Apolônio, e a *Eneida*, de Virgílio, apresentam um índice de aproximadamente 51%; e os poemas servo-croatas, 85%. Esses dados significam que os poemas homéricos têm uma incidência de debordamentos necessários na casa dos 28%; os textos de Apolônio e de Virgílio apresentam uma porcentagem de 49%; e os poemas servo-croatas, 15%. Ao comentar sobre estes números, Lord sugere que a baixa incidência de debordamentos necessários constitui uma característica das composições orais e constitui um dos critérios que devem ser levados em consideração ao se testar a oralidade de um poema (KRISHNA, 1982, p. 66). Poemas já de uma tradição escrita, a épica grega *Argonáutica* e a latina *Eneida* de fato contêm cifras mais altas que expressam a incidência de debordamentos necessários.

A alta incidência de construções paratáticas e sem debordamentos necessários nos poemas da tradição oral foi injustamente compreendida como sinônimo de simplicidade e falta de sofisticação. Do ponto de vista tanto da audiência quanto da concepção de tais versos, porém, parece ser justamente o oposto. Sem a pronta coesão que se efetua pela simples entonação ascendente ao fim das linhas nas construções hipotáticas e debordadas,

os ouvintes das composições orais tradicionais são forçados a um maior envolvimento na restauração de sentidos pela (re)construção dos relacionamentos sintáticos. Desempenham, portanto, o papel de participantes ativos no preenchimento de nexos lógicos entre as linhas, cujos vínculos explícitos, no mais das vezes, encontram-se ou completamente ausentes ou apenas indicados de forma muito solta, no famoso estilo aditivo. Da perspectiva da produção ou da concepção, o poeta terá de lidar com a fluidez paratática, elaborando linhas sintaticamente completas e coerentes entre si. Ele ainda enfrentará as restrições da rígida metrificação, com seus números exatos de pés e quantidades e, na tradição do romance de folheto, com os esquemas rimáticos por vezes bastante complexos.

Assim, embora tal configuração poética — um conjunto de frases justapostas sob a forma de versos de sintaxe plena — pareça destituída do mesmo refinamento das construções hipotáticas debordadas, é ela que deflagrará operações mentais tão requintadas quanto as descritas acima. Portanto, a composição da tradição oral parece concebida de forma a incluir a interação possibilitada pela performance também no que diz respeito à sua estrutura sintática.

A seguir, apresentamos um levantamento dos mesmos fenômenos de debordamento para o *corpus* mencionado de romances de folheto, exemplificando-os. Veja-se um caso de debordamento zero (ØD):

Par 1	Perguntou Evangelista:	
	quanto custa o seu invento?	Transição em ØD
Par 2	— Dê-me cem contos de réis	
	acha caro o pagamento?	Transição em ØD
Par 3	o rapaz lhe respondeu:	
	acho pouco, dou duzentos. (RPVM-1, estr. 60, p. 14)	

Quadro 1: Exemplo de ocorrência de ØD no *corpus* selecionado.

—, em que as construções de falas dos personagens e de participações do narrador estão precisamente delimitadas e organizadas no espaço dos pares de versos.

As transições em semidebordamento (SD) são aquelas em que, estando o sentido do par já completo, aparecem sintagmas da oração, no verso seguinte, apenas para complementar seu sentido:

Par 1	Quando bateu meio dia	
	elle estava descançando	Transição em SD
Par 2	na sombra de um arvoredo	
	os tres carneiros pastando	
Par 3	viu que um sugeito estranho	
	perto dele ia chegando. (HJDR-1, estr. 8, p. 2.)	

Quadro 2: Exemplo de ocorrência de SD no *corpus* selecionado.

O adjunto adverbial "na sombra de um arvoredo", embora acrescente informação sobre as circunstâncias do espaço em que ocorre o estado do par anterior (descansar), não é essencial à compreensão das duas primeiras linhas. Naturalmente que a falta de pontuação admite a interpretação de que o adjunto refere-se a "os tres carneiros pastando". Assim, o primeiro par seria independente, e a relação entre o par 1 e o par 2 seria ØD. Na verdade, seria razoável que o leitor/ouvinte pensasse que tanto Juvenal quanto seus carneiros se encontrassem sob as sombras do arvoredo, um descansando, enquanto os outros se alimentavam. Neste caso, o adjunto serviria igualmente aos dois pares.

Algumas vezes, entretanto, o sentido de uma frase não caberá em apenas um par de versos e haverá a necessidade de extravasá-lo para o par seguinte. Nesse caso, ocorrerá o debordamento necessário (ND) entre os pares de versos. Observe-se a estrofe a seguir:

Par 1	Se a mãe de minha mulher	
	Afirma ser a cartinha	Transição em ND
Par 2	Letra de seu proprio punho	
	E diz ser minha madrinha	
Par 3	Bem vê que aqui há um drama	
	Conte-me linha por linha. (CMCT-1, estr. 103, p. 21)	

Quadro 3: Exemplo de ocorrência de ND no *corpus* selecionado.

Percebe-se que a primeira oração, hipotática adverbial, que está coordenada a outra no segundo verso do segundo par, apenas se resolverá com a principal, que se encontra no primeiro verso do terceiro par. A substantiva de infinitivo, por sua vez, encaixada na primeira adverbial, terá o predicativo de seu sujeito separado deste pela transição entre o primeiro e o segundo par.

Trazemos, a seguir, um levantamento das cifras que representam a ocorrência dos tipos de debordamento nas quatro histórias que originaram as nove versões de romance de folheto analisadas:

	ØD	SD	ØD+SD	ND
Casamento e Mortalha no Céu se Talha	31	30	61	39
História de Juvenal e o Dragão	40.8	29.2	70	30
História da Princesa da Pedra Fina	47.6	28.9	76.5	23.5
Romance do Pavão Misterioso	42	31	73	27
Média	40.3	29.8	70.1	29.9

Tabela 1: Índices de ocorrência de debordamentos no *corpus* de romances de folheto.

E, comparando essas médias com aquelas obtidas por Parry para epopeias homéricas e para os poemas *Argonáutica* e *Eneida*, já da tradição escrita, teremos o seguinte:

	Médias em %			
	ØD	SD	ØD+SD	ND
Tradição oral (*Ilíada e Odisseia*)	45.9	30.7	76.6	23.3
Romances de folheto	40.3	29.8	70.1	29.9
Tradição escrita (*Argonáutica e Eneida*)	36.6	14.3	50.8	49.2

Tabela 2: Índices de ocorrência de debordamentos na tradição oral, no *corpus* de romances de folheto e na tradição escrita (as áreas hachuradas indicam a qual tradição os índices dos romances de folheto estão mais próximos).

O índice médio de ØD dos folhetos — 40.35% — continua a meio caminho entre o ØD das épicas homéricas (46.7%) e o ØD dos textos escritos *Argonáutica* e *Eneida* (36.6%), com uma ligeira tendência de aproximação do índice dos textos escritos. Lembrando-se que ØD representa a capacidade poética de completar o sentido da oração, com um mínimo de sintagmas, sem necessidade de desbordar informação acidental para os versos seguintes, percebe-se que o padrão ØD dos romances aproxima o bardo de folheto e sua habilidade, nesta feição, mais de Virgílio e Apolônio do que de Homero. Entretanto, o somatório ØD + SD, que é o que Parry e Lord utilizam para definir a ausência de debordamento, aproximará novamente as composições homéricas dos folhetos, já que o somatório médio dos romances

(70.1%) dista muito menos do somatório das épicas homéricas (76.6%) do que das composições escritas (50.8%).

Consequentemente, o ND médio dos folhetos, que é de 29.9%, aproxima-se mais do ND médio dos poemas homéricos — 23.3% — do que do ND médio das composições escritas *Argonáutica* e *Eneida* — 49.2%. Ou seja, o padrão de debordamento necessário dos romances mostra um comportamento de completamento semântico e sintático forçosamente em mais de uma linha muito mais próximo das composições orais do que das composições escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que estudei sob o título genérico de *reiteração sintática*, na realidade, constitui uma abordagem do comportamento dos sintagmas que estruturam a frase em relação às transições entre pares de versos e entre linhas. O trabalho consistiu em identificar e fazer um levantamento estatístico das ocasiões em que o completamento semântico da oração coincidia com o fechamento sintático ao final de um par e de uma linha. Quando há coincidência de ambos, ou seja, quando a frase completa-se semântica e sintaticamente ao fim do par ou do verso, sem informação adicional extrapolada para par ou verso seguinte, usa-se a expressão "debordamento zero" (ØD); quando ocorre a mesma situação, mas existe um completamento considerado sintaticamente não essencial, empregou-se o termo "semidebordamento" (SD); e quando o completamento do sentido pelo termo sintático está no par ou na linha seguinte, chamou-se "debordamento necessário" (ND). Estudos que compararam textos clássicos da tradição oral e da tradição escrita demonstram que um baixo índice de debordamento necessário é uma condição típica de composições orais antigas — como a *Ilíada* e a *Odisseia* — e composições orais recentes, como as canções servo-croatas do início do século XX.

Os níveis de ND para todas as versões aqui analisadas foram semelhantes ou até inferiores aos destas composições orais, no que se refere às transições entre pares. Com relação às transições entre linhas, o fenômeno mostrou-se também estável e, em média, suas cifras mantiveram-se entre os números das composições orais e das composições escritas. Uma inferência natural, que se mostrou ao longo deste trabalho, é que o poder de antecipação de estruturas do poeta de folheto de romance é mais semelhante ao de Homero e dos *guslari* servo-croatas do que de Virgílio e de Apolônio. A lógica é que, quanto

mais um poeta consiga vislumbrar a distribuição das estruturas em relação ao fim da linha, mais ele seria capaz de prever as estruturas dos versos seguintes durante a (re)composição, podendo prescindir, portanto, da necessidade de terminar a construção sintática ao fim da linha. Acontece que essa capacidade pode estar associada à condição de letramento do poeta, porque seria mais fácil distribuir os termos com o suporte de um registro material como a escrita. Dessa forma, o poeta letrado poderia trabalhar com um número maior de estruturas que fatalmente transbordaria pelos limites do verso, mas sem prejuízo para a métrica e para a rima. Ou seja, ele poderia praticar o debordamento com maior liberdade, se assim o desejasse. Como consequência, o nível de ND em seu poema seria maior.

Mas o poeta de romance, em geral, sabia escrever e ler, e o registro de seu poema fazia-se através do alfabeto. Portanto, resta-nos responder por que o poeta do romance de folheto, neste aspecto, encontra-se mais próximo de Homero quando o mais lógico seria que estivesse mais próximo de Virgílio. Além da sugestão apontada anteriormente, a reduzida ocorrência de debordamentos necessários nos romances parece estar associada ao fechamento dos pares em versos tipo B. A rima figura como o lugar em que o completamento semântico ocorre.

Considerando-se apenas o ND médio entre linhas, que é de 29.9%, obtém-se uma cifra que se aproxima mais do ND médio dos poemas homéricos — 23.3% — do que do ND médio das composições escritas *Argonáutica* e *Eneida* — 49.2%. Isto significa que, mesmo nas transições entre versos, o ND dos folhetos tende mais a Homero, embora não seja muito mais alto do que o das canções servo-croatas. Na realidade, dentro da dinâmica da narrativa, a presença de quase um terço de debordamento necessário ajuda a criar a expectativa típica e suficiente de uma composição oral cuja dicção provê pausas entre as linhas. Típica e suficiente porque, durante a *performance*, são oferecidos outros subsídios que entretêm a atenção do espectador. Os outros 70% distribuem-se entre ØD e SD, que oferecem uma compreensão mais imediata, em frases curtas e sem complicações, de fácil assimilação, como deveria ser para quem ouve um texto sem suporte escrito.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo da Silva. *A permanência de aspectos orais no romance de folheto*. 227 f. Tese (Doutorado em Letras)–Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

COUCH, Carl J. Oral technologies: a cornerstone of ancient civilizations? *The Sociological Quarterly*, Columbia: Jay Press Inc., v. 30, n. 4, p. 587-602, 1989.

GARCIA, Otto M. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 19. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KRISHNA, Valerie. Parataxis, formulaic density, and thrift in the alliterative Morte Arthure. *Speculum*. [s.l.]: Medieval Academy of America, v. 57, n. 1, p. 63-83, 1982.

NOTOPOULOS, James A. Continuity and interconnexion in Homeric oral composition. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*. Cleveland: American Philological Association, v. 82, p. 81-101, 1951.

PARRY, Milman. The Distinctive Character of Enjambement in Homeric Verse. *Transactions of the American Philological Association*. Chicago: The Johns Hopkins UP, v. 60, p. 200-220, 1929.

UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS RECURSOS ESTILÍSTICOS DESTOANTES DA GRAMÁTICA PRESCRITIVA

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha (UERJ/UEMA)

INTRODUÇÃO

Pensar sobre o funcionamento da língua e suas possibilidades de organização pode constituir-se em um exercício de reflexão acerca das diversas nuances que a ordem das palavras em um texto pode significar.

A gramática prescritiva postula uma ordenação dos termos em um texto, isso leva a pensar que as alterações dessa ordem podem trazer prejuízo ao enunciado ou essa preferência pode estar vinculada à ideia de querer dar mais expressividade ao termo. “Por mais diferentes que sejam as línguas do mundo, quer pelo tipo, quer pelas famílias a que pertençam, todas, em última análise, têm a mesma constituição: palavras arrumadas de determinada maneira e inter-relacionadas” (MELO, 1976, p. 203).

Não se pretende, neste trabalho, refletir acerca da abordagem gramatical nas aulas de língua portuguesa, mas fazer uma reflexão pautando-se nos usos de recursos gramaticais em textos literários, sendo observável, nessas produções, que a colocação desses elementos nem sempre estão de acordo com o que prescreve a gramática.

Destaca-se, no presente artigo, que o uso dos recursos gramaticais utilizados nos textos literários, por vezes, destoa do que prescreve a gramática normativa, tendo em vista a liberdade que os literatos possuem para produzir os seus escritos com suas intencionalidades e com seu estilo. Os seus textos quebram a expectativa do leitor acostumado com uma estrutura retilínea, que segue um encadeamento sintático-morfológico convencional. Segundo Melo (1976, p. 206), “todas as vezes em que se rompe a ordem habitual e se desloca um elemento de sua posição costumeira *quebra-se a expectativa lingüística* e com isso se obtém realce, eventualmente, extraordinário”.

A seguir, serão apresentados alguns conceitos de estilo e estilística, buscando-se, para tanto, os estudos de Martins (1989), Cressot (1947) e tecendo-se, ainda, alguns comentários sobre a gramática prescritiva da língua portuguesa. Em seguida, será analisado um conto de Guimarães Rosa com o intuito de observar se os usos

dos recursos estilísticos nele empregados encontram-se afinados com o que prescreve a gramática normativa.

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DE ESTILO, ESTILÍSTICA E GRAMÁTICA PRESCRITIVA

> A estilística é uma disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de *expressividade* da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugestionar. [...] A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectiva. (CÂMARA, 1981, p. 110)

Os textos, ao serem produzidos, carregam uma marca de seu produtor, da sensibilidade, da época, do contexto. Isso se deve, muitas vezes, ao estilo de cada um, o que se pode verificar nas definições citadas por Nice Sant'Anna Martins (1989, p. 2), em *Introdução à Estilística*:

> O estilo é pensamento. (Rémy de Gourmont)
>
> Estilo é a expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência. (Middleton Murray)
>
> Estilo é o que é peculiar e diferente numa fala. (Dámaso Alonso)
>
> Estilo é a qualidade do enunciado, resultante de uma escolha que faz, entre os elementos constitutivos de uma dada língua, aquele que o emprega em uma circunstância determinada. (Maurozeau)
>
> O estilo é compreendido como uma ênfase (expressiva, afetiva, ou estética) acrescentada à informação veiculada pela estrutura lingüística sem alteração de sentido. O que quer dizer que a língua exprime e o estilo realça. (Riffaterre)
>
> Estilo é a linguagem que transcende do plano intelectivo para carrear a emoção e a vontade. (Mattoso Câmara)

É Importante observar que, dentre as definições aqui transcritas, todas trazem, em seus enunciados, aspectos positivos e, portanto, válidos. Algumas delas apresentam, ainda, traços em comum. No que se refere aos conceitos citados, torna-se pertinente que cada leitor escolha aquele que melhor se afine com a sua visão e seus estudos estilísticos, pois o que se percebe é que alguns conceitos complementam-se uns aos outros.

Segundo Martins (1989), a Estilística, que tem como objeto o estilo, surgiu nas primeiras décadas do século XX, liderada pelos grandes mestres Charles Bally (1865-1947) e Leo Spitzer (1887-1960). O primeiro, doutrinador da Estilística da Língua; o segundo, da Estilística Literária. Bally, em seus estudos, dá ênfase ao caráter expressivo da língua como

um todo (*langue*), assim, ele diverge da Estilística Literária, que estuda os estilos individuais (*parole*).

Martins enfoca, ainda, que J. Marouzeau e M. Cressot, seguidores de Bally, consideram a língua literária o domínio por excelência da Estilística, porque, para Martins (1989, p. 4), "nas obras dos escritores se acumulam os recursos expressivos, ricos e variados". Nessa vertente, Cressot (1947, p. 15) acrescenta que

...a obra literária não é senão comunicação, e qualquer factor estético que o escritor nela faça entrar não é, definitivamente, mais que um meio de, com segurança, conseguir a adesão do leitor. Tal preocupação será neste caso mais sistemática do que na comunicação vulgar, mas a sua natureza não é essencialmente diferente. Diríamos mesmo que a obra literária constitui, por excelência, o domínio da estilística, precisamente por implicar uma escolha mais 'voluntária' e 'consciente'.

Para Henriques (2011, p. 36), "a tarefa da estilística é examinar atentamente o funcionamento da linguagem dentro de seu regime particular como arte literária numa obra, ou seja, analisar os elementos que caracterizam a linguagem literária enquanto literária".

Nos itens anteriores, abordaram-se os conceitos de estilo e estilística, aspectos teóricos pertinentes para o trabalho que se pretende esboçar. Entretanto, torna-se, também, relevante tecer breves comentários a respeito da gramática prescritiva.

Travaglia (2009) assinala que a norma padrão baseia-se mais nos fatos da língua escrita, dando pouca importância à variedade oral dessa norma. Essa gramática prescreve as normas ditas como corretas, aceitando uma única variedade como verdadeira: a culta. Nesse caso, a gramática prevê a colocação dos termos, as estruturas sintáticas das orações, o emprego das palavras no texto, tudo seguindo uma ordem determinada e representativa do denominado uso correto da língua. No que tange ao exposto, Henriques (2011, p. 111) tece algumas considerações:

> As posturas prescritivas encontráveis nos tratados gramaticais, até certo ponto justificáveis pelos objetivos e expectativas que envolvem uma obra de referência, poderiam dar vez a um texto teórico menos comprometido com os conceitos de correção e de excelência, onde se buscasse descrever os efeitos expressivos das construções e palavras escolhidas pelos escritores; em outros termos, poderiam dar vez a uma descrição neutra, sem denunciar autoritarismo nem condescendência, consciente dos méritos mas dos desvios a que se podem submeter os tratados e preceitos quando

> empregados de forma desvirtuada, como se numa língua só existisse uma norma.

Nessa perspectiva, o conhecimento gramatical é relevante na medida em que serve de suporte para o entendimento das noções estruturais de composição de qualquer texto, a fim de não perder, na sua essência, o significado do enunciado nem, tampouco, romper com os parâmetros da língua quando utilizados de forma a comprometer o seu entendimento. Às vezes, atribui-se mais relevância ao uso das normas gramaticais empregadas em um texto, relegando a um segundo plano a criatividade e o caráter expressivo nele inseridos.

2. ANÁLISE DOS RECURSOS ESTILÍSTICOS DESTOANTES DA NORMA PRESCRITIVA PRESENTES NO CONTO "FITA VERDE NO CABELO", DE GUIMARÃES ROSA

Para discorrer sobre o que aqui se propõe, pretende-se utilizar, como *corpus* para a análise deste trabalho, um texto de José Guimarães Rosa, literato que, com muita maestria, consegue dar a seus escritos um caráter de expressividade, através do jogo que faz com as palavras, fugindo, muitas vezes, das normas prescritivas da gramática, o que se pode perceber no conto mencionado, obra vencedora da premiação da Câmara Brasileira do Livro como Melhor Produção Editorial.

Para tanto, torna-se relevante fazer ligeiras considerações sobre o gênero conto. Segundo Massaud Moisés (1977, p. 119), "o conto é uma história, narração, historieta, fábula, 'caso'". Apropriando-se desse conceito, é importante destacar que, no conto, o tempo cronológico em que ocorrem os fatos é breve, não tornando a leitura enfadonha. A forma como as ações se desenvolvem permite que o leitor se envolva, pois a linguagem utilizada tenciona conquistar o leitor. O foco do conto está voltado apenas para uma ação, o que o diferencia do romance e da novela.

A seguir, apresenta-se o conto a ser analisado:

> **Fita verde no cabelo**
> *João Guimarães Rosa*
>
> Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos em juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo. Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

> Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia:
> — "Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou". A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.
> E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente. Demorou, para dar com avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:
> — "Quem é?"
> — "Sou eu…" — e Fita-Verde descansou a voz. — "Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou."
> Vai, a vovó, difícil, disse: — "Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe."
> Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.
> A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — "Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo." Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:
> — "Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!"
> — "É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta…" — a avó murmurou.
> — "Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!"
> — "É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta…" — a avó suspirou.
> — "Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido!"
> — "É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha…" —a avó ainda gemeu. Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — "Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!…" Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

De acordo com os escritos de Marcel Cressot (1947, p. 238) na obra intitulada *O estilo e suas técnicas*,

> ...a ordem gramatical — inversões, anteposições ou posposições, disjunções, outros tantos processos que visam distorcer a ordem normal dos termos, num desejo de expressividade ou de variedade.

Ante o exposto, explica-se a existência, na linguagem literária, de recursos expressivos que, muitas vezes, alteram a ordem dos termos, criam palavras novas, a fim de causar mais impacto ao leitor, promovendo mais ritmo e sonoridade ao texto.

No conto acima mencionado, no que se refere ao aspecto morfológico, verifica-se a presença de neologismos, tão explícitos num processo de criação do artista. Exemplos disso observam-se no trecho "velhos e velhas que velhavam, caminhos encurtosos". Na realidade, o que se percebe, em relação ao adjetivo *encurtoso*, é que a criação desses termos pelo autor se deu pela analogia com outras palavras já existentes na língua, por exemplo, a existência de outros adjetivos semelhantes ao citado, como *saboroso*, *defeituoso*; no que diz respeito à forma verbal *velhavam*, que se refere ao ato de envelhecer, na perspectiva da criação literária, Guimarães Rosa, ao utilizar esse recurso, permitiu ao leitor refletir, entre tantas ideias, sobre a função dos velhos no meio social, sua utilidade, ao mesmo tempo em que, através da aliteração do v ("velhos e velhas que velhavam"), pode-se perceber, em um tom poético, a repetição do cotidiano dos moradores da aldeia.

Com o uso desses termos, Guimarães Rosa vai exercitando a liberdade de criação estética da linguagem, colocando-se de forma mais representativa no percurso do leitor. São modos de criação envolvendo a palavra que provocam mais impacto no momento da leitura. O leitor passa a ter uma visão mais instigante do texto. Com isso, ele propicia a abertura de possibilidades de uso da língua literária que, com muita frequência, afasta-se do tradicional.

O autor elabora, de forma inventiva, uma linguagem própria, com a intenção de fugir do lugar comum, aquele que possui um sentido já cristalizado, formando uma estrutura sintática aparentemente desarticulada, em que rompe com certos preceitos gramaticais normativos, o que é percebido nos trechos "Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto"; "Fita-verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez"; "Mas o lobo nenhum"; "Sendo que demasiado ausente". Guimarães, ao buscar outro viés estrutural para construir os seus textos, procura levar o leitor a uma integração com o universo literário, de forma que ele possa provocar o leitor a fazer reflexões sobre o uso da língua.

Percebe-se, entretanto, que essa forma fragmentada do escrito de Guimarães, característica do literato, colabora para quebrar a expectativa do leitor, surpreendendo-o, e, ao mesmo tempo, suscita uma recuperação de sentido do texto, pois, mesmo quando o

autor faz rupturas no texto, ele procura imprimir ritmo aos elementos da narrativa, oferecendo ao leitor, através da sua criatividade, um outro universo de palavras e estruturas que podem propiciar um efeito de sentido que seja mais atraente ao leitor. Pereira (2003, p. 228) adverte que

> ...a criatividade, a expressividade pretendida pela linguagem está na forma de trabalhar, combinar e reaproveitar a gama de recursos lingüísticos da língua materna, originando um sistema eficiente, mas sobretudo instigante e inovador.

Ao utilizar o termo *sobejadamente*, em substituição a *sobejamente*, o autor lança mão do sufixo *-ada*, elemento que sinaliza o particípio, para, através desse acréscimo, indicar a ação de forma mais completa, denotando mais ênfase e expressividade ao enunciado. Para Martins (1989, p. 114), "é a sufixação o processo de maior vitalidade, quer pelo grande número de sufixos da língua (mais de uma centena), quer pela variedade de conotações que muitos deles permitem sugerir".

Outro ponto a ser destacado na obra, além da maneira como o enunciado é construído, é o uso da pontuação diferente da forma que se costuma verificar em outros textos. Há uma presença marcante de vírgulas, representando, dessa forma, um jeito de falar. Assim, há uma tentativa de imprimir, no texto, a sua fala. Isso pode ser observado, a título de exemplo, no seguinte trecho do conto em análise:

> Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos em juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo. Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas. (ROSA, 2001)

Em alguns casos, o uso da vírgula torna-se desnecessário em se tratando da norma culta da língua, mas, na dimensão da criação literária, colabora para garantir a expressividade do enunciado. "Os sinais de pontuação ajudam a reconstituir a entoação que o autor pode ter pretendido para o seu texto" (MARTINS, 1989, p. 62).

"Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar [...]. [...] para dar com a avó em casa [...]". Essas estruturas, apresentadas no conto em pauta, contrariam, mais uma vez, o que a gramática normativa prescreve. *Inalcançar* é um termo ao qual foi

acrescido o prefixo *in-*; “dar com a avó” pode significar “encontrar com a avó”. Entretanto, o uso dessas estruturas imprime uma nova musicalidade ao enunciado. A reiteração da partícula *com* pode dar um sentido de aproximação entre as ações executadas.

Todas essas formas aqui empregadas representam a capacidade de Guimarães Rosa de buscar nas regras, ou no rompimento com elas, a sua própria feição linguística, o seu estilo. “A repetição desgasta as palavras e acinza as coisas: revivem umas e reverdecem outras com o simples deslocar-se”. (MELO, 1976, p. 206). Assim, faz-se mister acrescentar que a escolha desse texto se justifica pela sensibilidade, pela presença de um fazer poético que se afasta das estruturas clássicas das normas gramaticais.

As estruturas narrativas de Guimarães Rosa apresentam uma característica que, mesmo não sendo comum a todos os escritores, é própria de suas obras, isto é, uma forma nova de expressão, deixando de ter, muitas vezes, preocupação com normas e convenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, em que se analisou o conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, no que se refere à sua estrutura sintática, morfológica e semântica, percebeu-se que o autor não demonstra uma preocupação com a produção de uma obra voltada para a integral adesão de normas prescritivas da gramática, mas com o efeito que determinadas transgressões gramaticais manifestas no texto podem causar no leitor, ou seja, a aparente linguagem desarticulada do autor não se encontra desprovida de uma intencionalidade, mas, sim, tenciona causar um efeito de sentido mais significativo do que o obtido com o uso tradicional da linguagem, tendo em vista que o leitor terá que refletir para produzir efeito de sentido.

Percebeu-se, ainda, que as marcas de rupturas gramaticais presentes no conto de Guimarães Rosa não só permitem ao leitor refletir sobre a dinamicidade que a língua possui, mas também verificar que a presença dessas marcas são recursos linguístico-expressivos que, ao serem utilizados com precisão, podem dar mais vivacidade ao texto. Entretanto, entende-se que essa forma de escrita só é possível quando o produtor tem domínio desses recursos, para que possa reinventar sem perder de vista o propósito do texto.

Dessa forma, torna-se relevante afirmar que a experiência da análise aqui realizada fomentou o desejo de se levar para sala de aula a leitura e a análise de textos que

apresentem semelhanças estruturais ao aqui abordado, a fim de discutir, além da variedade de riqueza estilística, até que ponto os recursos da língua presentes em obras literárias se aproximam ou se distanciam da gramática padrão.

REFERÊNCIAS

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1947.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Literatura como objeto do desejo*: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à Estilística*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Os aspectos linguístico-expressivos e suas manifestações. In: HENRIQUES, Claudio Cezar (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação*: estudos de língua e linguística. Rio de Janeiro: Europa, 2003. p. 224-29.

ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha história. Ilustração Roger Mello. In: _____. *Meus primeiros contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa)

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

LER E COMPREENDER — ENSINO DE LEITURA NA EJA

Terezinha Costa da Silva Machado (UERJ)

INTRODUÇÃO

EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

A EJA tem o objetivo de restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos, oferecendo a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2000)

A Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos. Por isso, é necessário assegurar esse direito a todos os Brasileiros.

CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA DA EJA

O jovem e o adulto que procuram a continuação de seus estudos na EJA não podem ser pensados como "crianças grandes" e o ponto de partida para seu desenvolvimento escolar deve ser a partir das experiências que trazem.

O aluno da EJA está fora da idade por consequência de:

- não ter tido oportunidade de estudar na época indicada;
- ser um trabalhador, em geral, porque necessita sobreviver e, muitas vezes, sustentar família;
- ter urgência na aquisição de conhecimento, pois busca seu crescimento no mercado de trabalho;
- reconhecer suas dificuldades e, geralmente, possuir determinação para superá-las, pois tem consciência de sua limitação.

1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Este estudo sobre a compreensão de textos pelos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) encontra-se em período de pesquisa bibliográfica que antecederá à pesquisa de campo em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental.

Busca-se compreender melhor como se dá o encontro do aluno da EJA com o texto a ser interpretado, como ocorre a mediação do Professor desse segmento, se existe um planejamento que privilegie a seleção de textos de acordo com o interesse e nível de leitura da turma, assim como preveja estratégias de leitura a serem propostas pelo professor a seus alunos.

No escopo da pesquisa, encontram-se a verificação, o estudo e a análise das práticas de leitura, relacionando-as com as práticas e metodologia do ensino da língua de modo a levantar elementos que possam explicar a dificuldade de interpretação.

Modernamente, o ato de ler passou a ser visto não só como uma aprendizagem escolar a mais, e sim como uma função social que precisa ser presidida pela intencionalidade, pela busca de sentido, evitando que a leitura fique apenas no plano mecânico de aprendizagem, com contingentes de alunos que saem das escolas apenas como analfabetos funcionais.

A Escola, enquanto instituição que lidera as diversas formas de aprendizagem, pelo menos em seu aspecto formal, tem, hoje, clara consciência de seu papel de formadora de cidadãos comprometidos com o seu crescimento, na intenção da contribuição de seu saber para a melhoria da sociedade como um todo.

O aluno da EJA tem vários motivos para registrar baixa autoestima como estudante: está fora dos bancos escolares há muitos anos, quase sempre o motivo principal é o afastamento pela necessidade de trabalhar para auxiliar a família, acumulando diversas frustrações por perder chances de empregos melhores pelo baixo nível de escolaridade.

Quando esse aluno regressa à vida escolar, geralmente, já é responsável por uma família e, por não possuir diplomas, seu emprego demanda esforço físico e está na faixa dos baixos salários. Devido à carga horária pesada, possui pouco tempo para leituras e, em sala de aula, dá sinal do cansaço da lida do dia, antes mesmo do intervalo das primeiras aulas.

Registrei, durante o exercício de magistério na EJA, a rotina de grande parte desses alunos: matriculam-se esperançosos, mas o trabalho e o cansaço começam a interferir na frequência e pontualidade das aulas e, logo que recebem os resultados das primeiras avaliações e se confrontam com o baixo desempenho, tendem a abandonar novamente os estudos.

Na década de 90, durante a realização do curso de Mestrado, na Fundação Getúlio Vargas (IESAE/RJ), com a dissertação de título *Perfil do Professor do Ensino Supletivo — revelado pela categoria linguagem*, entrevistava professores, equipe pedagógica e alunos de dez escolas noturnas. Perguntando aos alunos sobre como se sentiam durante as aulas e porque abandonavam com frequência a escola, as respostas guardavam certa semelhança: "vivo cansado", "não tenho tempo para estudar", "tenho cabeça dura", "não dou para estudar", "tenho vergonha dos meus filhos; estão mais adiantados do que eu", entre outras.

A baixa autoestima do aluno da EJA é um complicador com o qual o professor deverá se preocupar, pois nas escolas públicas estaduais nem sempre há atendimento por equipe pedagógica. O professor precisa sentir-se capaz de ensinar, aprendendo novas práticas e estratégias de leitura. Se não for capaz de aprender, como ensinar?

Não há fórmulas mágicas que levem o professor da EJA a superar tantas dificuldades, mas também não é possível o conformismo com o baixo desempenho dos alunos e lidar com as dificuldades da mesma forma que se fazia há duas, três décadas, quando a literatura sobre o assunto era ínfima. A teoria ainda não dá conta de resolver esse problema de aprendizagem nas turmas de EJA; entretanto, ela pode ser o ponto de partida para uma discussão mais ampla na sociedade, na família, nas escolas, em equipes pedagógicas nas quais se insere o professor.

A atual Educação Brasileira, em sua totalidade, não tem trazido bons resultados. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, os resultados não são nem razoáveis. O Governo estende suas Políticas Públicas colocando cotas, o que é um sinal de que algo não está sendo feito na base do problema educacional. Quando tudo vai bem, todos aprendem, independentemente de cor, credo religioso ou classe social. Aqui, o recorte feito é para a clientela das Escolas Públicas ou de Projetos Patrocinados pelo MEC.

O professor precisa ser um otimista e uma pessoa esperançosa, lidar com problemas, e isso exige que as pessoas envolvidas ajam acreditando que é possível a mudança. Quando se vê, nas salas de professores, profissionais que não acreditam que é possível melhorar a situação educacional, a questão se complica.

Trabalhar em Projetos que façam o aluno recobrar sua autoestima e a capacidade de criar exige liderança positiva, de mediação afetiva por parte do professor. Valorizar a

bagagem cultural que o aluno traz é fundamental para que ele se prepare para receber o novo conhecimento oferecido pela escola. Entre o que o aluno já sabe e o que vai aprender com o professor existe um ponto de conexão que é, justamente, o encontro e a valorização dos saberes.

2. FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSOR DA EJA

Sempre se encontram novos caminhos quando há interesse e pessoas que se motivem em contribuir com suas pesquisas para determinado assunto. É importante outro olhar sobre a formação de professores para a EJA. Existe a necessidade de especialização, de uma formação que dimensione melhor as dificuldades que os alunos enfrentam e as formas em que se pode intervir para mediar com maior eficiência o processo de aprendizagem da língua. A falta de perspectiva desse alunado é grande. Nem todos os professores dão importância ao vínculo positivo com a aprendizagem, mostrando aos alunos que eles são capazes e que podem almejar melhores empregos e salários. É necessário redimensionar o valor que o estudo traz com sua contribuição no desenvolvimento global do estudante e, também, os respectivos documentos comprobatórios, os diplomas, que possam elevá-los à condição de disputarem vagas no mercado de trabalho.

O trabalho com textos escolares deve ser precedido de um bom planejamento por parte do professor. Não há mais como aceitar o professor entrar na sala de aula com o livro didático, achando que já é o planejamento, mandar abrir na página “tal” e fazer os exercícios de interpretação ou gramática. É necessário que o professor seja alertado da importância metodológica de passar para os alunos algo que faça sentido para ele, não apenas falando da realidade que o aluno vive, mas partindo dela para ampliar sua visão de mundo, colaborando para que possam aprender a obter informações e processá-las por meio do senso crítico, de forma que não se percam e possam ser reutilizadas em outras situações, escolares ou não. No depoimento de alguns alunos, é gratificante constatar a alegria ao relatar o sucesso fora dos bancos escolares ao utilizarem conhecimento adquirido na escola em seu trabalho, em seu grupo de amigos ou mesmo em família, auxiliando os filhos em tarefas escolares. Isso é vida; faz com que o aluno perceba a importância de estar estudando, que o conhecimento é algo que pode ser útil porque faz parte de seu cotidiano.

Nesse ponto, a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula é primordial. Não é qualquer texto ou qualquer recorte que serve para os alunos da EJA. Pela idade,

vivência e maturidade, eles percebem quando o professor planejou a aula e traz assuntos do interesse da maioria. Recordando as palavras de Cadorio (2001): "Só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-os se pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade a alguém". Ou seja, se o professor não for um leitor que ame a leitura como fonte não só de informações, mas também de prazer e entretenimento, não terá como motivar seus alunos a lerem para terem essas mesmas sensações prazerosas.

A leitura deve ser também funcional, principalmente, porque, na EJA, os alunos costumam vir de classes sociais desprovidas de condições financeiras, em que jornais e livros são considerados como artigos de luxo. Para muitos, já é difícil o sustento básico da família; gastos com material escolar, livros, revistas e jornais são atos muito distantes do mundo em que vivem.

No livro *Língua, texto e ensino — outra escola possível*, Antunes (2009) fala sobre a questão das concepções de língua, sob dois aspectos principais: ensino e avaliação. Chama a atenção para a relação entre concepções de linguagem e ensino e avaliação. Coloca ensino e avaliação no mesmo patamar de atividades, concluindo que os conceitos não são independentes, portanto estão interligados por um sistema de concepções com princípios que nos levam a definir e delimitar, que marcam fluxo, direção e objetivos de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem da língua. Entende a pesquisadora que, na sala de aula, nada acontece por acaso, tudo é consequência do que percebemos ou do que não percebemos. Diz Antunes (2009, p. 218):

> Assim ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas.

O professor deve cuidar de apresentar ao aluno a maior diversidade possível de gêneros: quadrinhos, cartas de leitores, anúncios, bulas de remédios, catálogos, poemas, romances, contos, textos em jornais, revistas, *e-mails* e outros, trazer o mundo que a leitura reconta para a sala de aula, a realidade em que estão inseridos e não ficar refém dos textos apresentados nos livros didáticos que são produtos de um determinado autor com seus próprios critérios de seleção de textos, preferências e estilos.

Algumas das características desejáveis no Professor da EJA:

- ser mediador entre o conhecimento e o aluno em todas as áreas;
- ser ouvinte de seus alunos: a escuta do Professor deve ser mais compreensiva do que avaliativa;
- procurar conhecer esse "outro" adulto que é seu aluno: como pensa, se demonstra estratégias para a leitura;
- desafiar seu aluno a pensar para fazer perguntas sobre o texto estudado (muito mais importante do que saber responder é saber elaborar uma boa pergunta);
- respeitar as diferenças individuais: não há turma homogênea;
- flexibilizar o tempo estimado para a consecução de objetivos, pois, como os alunos regulares do diurno, os adultos também têm tempos diferentes de aprendizagem.

3. ALGUMAS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS

Antes de se falar em estratégias de leitura, é interessante rever algumas concepções de leitura.

Leitura pode ser conceituada como um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o Professor da EJA tem um papel fundamental como mediador do conhecimento. Algumas premissas sobre a leitura:

- lemos para atingir diversos objetivos: adquirir conhecimento, coligir informações, estar atualizado quanto às notícias locais e do mundo, recrear-se (leitura como diversão), aprender as regras de um jogo, inteirar-se de uma receita culinária, informar-se sobre as especificidades de um remédio numa bula etc.;
- a leitura sempre envolve a compreensão, que dependerá muito da bagagem de conhecimentos do leitor para atingir seu objetivo.

Cabe ao Professor entender e colocar em ação algumas estratégias de leitura compatíveis com sua turma. Buscou-se, nas estratégias abaixo (adequando-as ao segmento da EJA), apontadas em Solé (1998), uma sugestão de trabalho possível de ser realizado em sala de aula:

• o aluno deve ser desafiado a pensar sobre o texto a ser lido e se perguntar: "Que tenho de ler? Por que/para que tenho de lê-lo?";

• trabalhar alguns conhecimentos prévios sobre o texto em questão: contextualizar época, local, assunto, saber um pouco sobre o autor;

• a partir de textos trazidos pelo aluno, iniciar um trabalho de classificação dos gêneros textuais, sem preocupação, ainda, de trabalhar a nomenclatura dos mesmos, mas apontar as diferenças (e semelhanças) entre eles;

• trabalhar, no aluno, a habilidade da clareza sobre a informação que procura no texto antes de iniciar sua interpretação;

• procurar, juntamente com o aluno, atribuir sentido ao texto: "É coerente? Possuo conhecimentos prévios sobre este assunto? Consigo expressar o que o autor escreveu? Apresenta dificuldades de entendimento? Quais?";

• procurar a ideia-chave de cada parágrafo;

• buscar um fio condutor no texto lido. Tentar identificá-lo juntamente com a turma;

• observar o desenvolvimento da habilidade de perceber o final do texto, mesmo antes de lê-lo até o final.

Ativar os conhecimentos prévios dos alunos pode compensar em muito, ao final do trabalho com o texto, o tempo empregado nessa atividade. Sobre o conceito de conhecimento prévio, diz Solé, no livro *Estratégias de Leitura*:

> De fato, se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo etc. Mas se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo (SOLÉ, 1998).

Para alunos da EJA que abandonaram a escola precocemente e retornaram mais tarde, costuma ser maior a dificuldade na leitura, pois, durante o período em que se encontravam afastados da escola, não passaram por nenhuma outra experiência extracurricular que pudesse suprir o papel da escola em relação ao ato de ler. Isso acarreta problemas significativos em relação ao aluno da EJA, que, geralmente, não traz conhecimentos prévios

sobre os diversos assuntos tratados nos textos escolares e também não possui estratégias de leitura desenvolvidas.

Comparando os grupos de alunos que estudam nas escolas regulares e nas escolas noturnas, na modalidade da EJA, constata-se uma vantagem dos primeiros em relação aos segundos: o conhecimento de mundo mais elaborado pela questão da vivência e da experiência. Essa vantagem, entretanto, é minimizada pela questão do conhecimento do léxico e da semântica. Durante a prática de sala de aula com esses alunos, por mais de vinte anos, percebemos muitas dificuldades, entre elas, a da leitura com interpretação pela falta de conhecimento maior do léxico da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, para a maioria dos jovens, ler tornou-se, enquanto entretenimento, atividade secundária em relação à gama de opções lúdicas, envolvendo *games*, para os alunos da EJA, a maioria jovens e adultos que trabalham o dia inteiro, a leitura é algo por vezes indecifrável, decorrente de uma alfabetização deficitária, adquirida também em ritmo acelerado no próprio segmento da EJA.

Texto, leitura e leitor não podem estar separados, pelo contrário, configuram um mesmo espaço. O texto não tem sentido sem que o leitor o leia e a ele atribua significado. A reflexão buscada, inicialmente, é justamente o que significa a leitura para cada leitor. Não há como separar a leitura da escrita e do pensamento. Cabe repensar o lugar da linguagem, tanto a utilizada pelo autor do texto na intenção de fazer uma comunicação, como também a do leitor que tentará apreender a mensagem por meio da linguagem utilizada. Entram aqui outras questões como: estará o leitor equipado com um léxico suficiente que dê conta da apreensão da mensagem do texto? Seu conhecimento de mundo é suficiente para lidar com fatos citados pelo autor? A estrutura do texto, sua sintaxe são de entendimento desse leitor?

No parágrafo acima, não há a intenção de tirarmos conclusões sobre o ensino da leitura, apenas a de contribuir para que se pense sobre as questões decorrentes. O uso de uma palavra, quando escrita pelo autor, e a respectiva leitura significativa que faz o leitor, necessariamente, podem não ser a mesma, o que, de certa forma, altera a compreensão do texto, pelo menos em parte, por questões culturais, sociais ou mesmo por deficiência de

conhecimento de léxico por parte do leitor. Há algumas décadas, nos fizeram acreditar que, com um bom dicionário por perto, estaria garantida a boa leitura de um texto. Só recentemente, surgiram dicionários voltados a faixas etárias menores, leitores iniciantes ou leitores mais velhos, porém, com as mesmas dificuldades dos mais jovens, inscreva-se, aqui, a clientela da EJA. Os professores de Português sabem bem da dificuldade que é consultar um dicionário e dele tirar a melhor significação de uma palavra, caso seja desconhecida. Basta um texto escrito em Português de Portugal para que se estranhe o emprego de uma palavra e se faça a busca em um dicionário de Português Brasileiro. Possíveis dúvidas surgirão, por conta das diferenças entre o emprego da mesma língua nos dois países. Imagine-se, então, o aluno da EJA, com suas especificidades, como cultura popular, meio social que usa uma linguagem repleta de marcas da oralidade, consultando o dicionário, sozinho, sem a mediação do professor. Há palavras utilizadas como recursos estilísticos pelo autor, por exemplo, o uso da ambiguidade, subvertendo o sentido pelo uso da denotação pela conotação, o uso de figuras de linguagem. Tudo isso pode comprometer a leitura por parte do leitor. Ler é diferente de compreender: o aluno pode ter a habilidade da leitura sem a competência da compreensão. Daí, ouvirmos tantas vezes: “Li, mas não entendi nada”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino, 10).

CADORIO, Leonor. *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizontes, 2001.

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

GT14 – TEXTO, DISCURSO E MÍDIA
Coordenação: Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)

PORTAL DA SUPERAÇÃO: DANDO VOZ AOS ESTRANGEIROS SILENCIADOS ATRAVÉS DE NARRATIVAS MIDIÁTICAS

Debora Soares Pessoa (PIBIC / CNPq / UFV)
Maria Carmen Aires Gomes (orientadora, UFV)

INTRODUÇÃO

Conceber o discurso como forma de ação e interação social (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE e RAMALHO, 2006) é entender que o discurso é o meio pelo qual os indivíduos constroem significados em situações sócio-historicamente situadas, isto é, ao mesmo tempo em que os falantes constroem significados, também se constituem por meio do discurso. Desse modo, ao estudarmos como ocorre a construção do discurso, e, consequentemente, as identidades dos indivíduos e sua representação social, é necessário que ainda analisemos como se dá a participação desses indivíduos nas interações sociais, ou seja, como constroem realidades sociais e a si mesmos.

Ao longo dos anos, as sociedades têm sido afetadas por mudanças estruturais, o que acaba resultando em significativas transformações em vários âmbitos, dentre as quais destacamos as mudanças identitárias, que levam os indivíduos a refletirem sobre sua ideia a respeito de si mesmos (HALL, 2005) e das mudanças em relação à concepção e representação do corpo.

Ao entendermos que a representação social do corpo humano é socialmente construída, podemos afirmar que a análise discursiva crítica da representação do corpo diferente proporcionará uma dentre as numerosas vias de acesso à estrutura de um tipo de sociedade particular; uma vez que cada sociedade elege certos atributos, valores e crenças que configuram o que o indivíduo deve ser, tanto do ponto de vista moral, intelectual, quanto do físico. Assim, o corpo, como concretização do indivíduo, está submetido a imposições culturais, sociais e históricas; isto devido ao fato de o corpo ou os corpos serem afetados pela religião, pela classe social, orientação sexual, entre outros intervenientes sociais e culturais.

Discussões acerca do corpo diferente que é silenciado, ocultado, têm sido desenvolvidas, sejam elas para refletir sobre os problemas sociais, seja para dar voz ao

outro, excluído, marginalizado (SANTAELLA, 2004; RODRIGUES, 2006; VILLAÇA, 2001; GOMES, 2001). No entanto, estudar o corpo diferente pelo viés dos estudos discursivos críticos é importante, senão essencial, por essa busca problematizar as ausências, os discursos hegemônicos, as hierarquias e não apenas o silêncio, o bloqueio, a regulação (SOUZA SANTOS, 2000).

Dessa forma, o propósito deste artigo é suscitar reflexões sobre o modo como a mídia (re)trata o corpo diferente, ou seja, o corpo que não atende aos padrões hegemônicos (estéticos, morais, comportamentais), sob o viés dos pressupostos dos Estudos Discursivos Críticos (FAIRCLOUGH, 2001, 1999, 2003), de Labov (1972) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004; VAN LEEUWEN, 1997, 2008).

O *corpus* constitui-se de narrativas midiáticas de superação que compõem as categorias *acidentes, amputação e morte*, dispostas no Portal de Superação, da novela *Viver a Vida*, produzida e transmitida pela Rede Globo de Televisão. Tais depoimentos se caracterizam como uma espécie de elo entre o mundo da ficção (a novela) e o mundo real, no qual as pessoas passam por situações traumáticas (e modificadoras) e relatam isso por meio de narrativas.

Para a análise das narrativas, será utilizado o Modelo Estrutural proposto por Labov (1972) para a análise de narrativas orais, bem como o Sistema de Transitividade (HALLIDAY, 2004), componente importante da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Os conceitos e pressupostos da GSF empregados baseiam-se nos trabalhos de Halliday e Matthiessen (2004), Thompson (2004) e Fuzer e Cabral (2010). A escolha pelo uso da GSF se deve ao fato de ela se configurar como uma importante ferramenta na análise crítico-discursiva, por ser uma teoria da linguagem que reconhece a linguagem como entidade viva, presente em contextos variados e, por isso, suscetível à variação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A correlação entre o modo como as mudanças no uso linguístico estão intrinsecamente ligadas a questões culturais e sociais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001) tem sido alvo de estudos em diferentes áreas do saber (Psicologia, Comunicação Social, Sociologia, Filosofia, Medicina, Política etc.). Assim, ao estudarmos a língua e suas implicações, é necessário que utilizemos uma abordagem que permita a investigação da

mudança da linguagem juntamente à mudança social e cultural. Uma forma de se fazer um estudo mais amplo sobre a relação dialética entre linguagem e sociedade pode ser a abordagem dos estudos discursivos críticos.

Os estudos discursivos críticos se distinguem dos não críticos, não somente em relação à descrição das práticas discursivas, mas também por se dedicarem à discussão e à reflexão sobre o modo como o discurso é moldado por ideologias e relações de poder, e sobre quais são os efeitos que estes exercem na construção das identidades sociais e crenças dos indivíduos. O poder desempenha o papel de mantenedor das relações de produção e reprodução da dominação exercida por determinada classe (um grupo que controla os outros indivíduos por meios econômicos, do acesso mais fácil ao saber, controle massivo das mídias etc.) e o de reprimir e controlar a natureza dos indivíduos, os seus instintos e ações (FOUCAULT, 1976).

Assume-se neste artigo o uso da linguagem como prática social, um modo de ação historicamente situado, que se constitui e é constituído socialmente. Ao concebermos o discurso como um conjunto de práticas linguísticas que mantêm e promovem relações sociais, buscamos analisar como essas práticas atuam em dado momento, mantendo e promovendo tais relações, e, ainda, evidenciar o poder (presente no discurso) como uma prática constituinte e reguladora. Sobre isso Fairclough (2001) diz:

> Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Desse modo, os discursos são modos de ação e representação, manifestados nos usos particulares de uso da linguagem, não apenas refletindo ou representando entidades e relações sociais, mas também as construindo e constituindo discursivamente. Os discursos então se materializam, do ponto de vista social, como um produto coconstruído por diversos posicionamentos ideológicos, e, do ponto de vista linguístico, como produto da apropriação de outros discursos e convenções. Para Fairclough (2003), os textos operam efeitos causais, ou seja, podem gerar transformações nos modos de ações sociais. Sobre isso, o autor diz:

"textos têm efeitos causais sobre as pessoas (crenças e atitudes), as ações, as relações sociais e o mundo material. Esses efeitos são mediados pela construção de significado" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Contudo, o autor ressalta que essa causalidade não é mecânica, regular, sendo necessário, assim, explicitá-la.

As práticas sociais possuem várias orientações (econômica, política, cultural, ideológica), mas, neste estudo, nos ateremos à concepção do discurso como prática política, a qual estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos), entre as quais existem tais relações de poder. Também dedicaremos atenção ao discurso como prática ideológica, que constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Para Fairclough (2001), ideologias

> são significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Em relação à hegemonia, Fairclough (2001) a compreende como um domínio exercido pelo poder de um determinado grupo sobre os demais, sendo tal domínio baseado antes no consenso (por meio de alianças, por exemplo) do que no uso da força. Dessa forma, o conceito de hegemonia nos possibilita analisar como as relações de poder, por meio dos discursos, reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias e os discursos hegemônicos existentes sobre algo, neste caso, o corpo diferente, uma vez que as hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no e pelo discurso.

A preocupação com o corpo (no caso o corpo esteticamente perfeito e belo) tem sido debatida há séculos e sob diferentes perspectivas. Contudo, vivemos em uma sociedade em que o culto ao corpo se tornou quase uma obrigação. As pessoas são levadas a obter/adquirir o corpo perfeito a qualquer custo (por meio da prática de atividades físicas, dietas, intervenções cirúrgicas etc.), não importando os meios e as consequências de tal feito. Porém, essa prática narcisista de culto ao corpo acarreta preconceito e exclusão para as pessoas que fogem em algum aspecto (pré-)estabelecido pelo padrão vigente.

De acordo com Breton (2003), o sujeito que sofre de alguma deficiência física é visto pelo prisma da deformidade, do grotesco, do doente, isto é, não se coaduna com a

representação de saúde. Ou seja, as pessoas com alguma deficiência física ou intelectual são vistas, na maioria das vezes, como incapacitadas de agir e de desempenhar funções que pessoas consideradas *normais* exercem cotidianamente. Estudos que evidenciem e deem voz às pessoas com deficiência começaram a ser desenvolvidos com um caráter mais político que, de certa forma, propiciou uma maior integração e valorização dos direitos humanos, civis e sociais para parcelas específicas da população (BARNES et al., 2002).

O presente artigo tem por finalidade analisar discursivo-criticamente as narrativas compartilhadas por pessoas que sofreram amputação de algum membro, ou que estão parcialmente ou totalmente paralisadas em virtude de um acidente ou de uma doença degenerativa e que são comumente (re)conhecidas como deficientes físicos. Pessoas com deficiência física, por muitas vezes, ainda não são reconhecidas socialmente como sujeitos produtivos e por isso acabam enfrentando grandes dificuldades em garantirem sua autonomia econômica, social e simbólica, seja em função de lesões, amputação ou paralisia, o que resulta em preconceito, exclusão e isolamento.

Nos resultados e na discussão, apresentaremos brevemente uma exposição sobre a configuração do *gênero situacional narrativa de superação*: sua estrutura, composição e características singulares. Concomitantemente, realizaremos a análise das narrativas tendo em vista os processos e elementos léxico-gramaticais propostos pela Gramática Sistêmico-Funcional. Por fim, far-se-á uma breve discussão a respeito das implicações sociais (e práticas) decorrentes da análise e da reflexão da constituição e representação do corpo diferente na sociedade vigente.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos um texto, como a narrativa de superação, em termos de gênero, temos que considerar alguns aspectos importantes, tais como a sua estrutura composicional, o propósito comunicativo, o funcionamento e a função social.

Para Labov (1972), a narrativa é um meio utilizado pelas pessoas a fim de que recapitulem experiências vividas através da verbalização de eventos encadeados em uma determinada sequência temporal. Labov, ao estudar as narrativas, oral ou escrita, as divide em: *Resumo, Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda*. O resumo apresenta o assunto, do que se trata a história; a orientação estabelece o *setting* da cena; a complicação

descreve as consequências do evento; a avaliação mostra qual o significado da história; a resolução oferece um fim e a coda reforça que a narrativa chegou ao fim.

Segundo Fairclough (2003), narrativa é um pré-gênero, o qual funciona como base para o funcionamento de diversos gêneros, tais como: notícias jornalísticas, relato de viagem, contos, crônicas etc. Já para Marcuschi (2002, p. 22), a narrativa se encontra dentre os tipos textuais, ou seja, se configura como "uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]". Desse modo, tem-se, usualmente, narrativa como um texto em 1, ou 3, pessoa que contém relato de fatos encadeados, enredo, conflito, cenário, tempo e espaço com predomínio de verbos de ação e diálogo direto.

Contudo, partindo do pressuposto de que o gênero compreende uma série de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos (SWALES, 1990), e que um gênero específico pode apresentar certo número de finalidades comunicativas (FAIRCLOUGH, 2003), passemos à configuração do *gênero situacional narrativa de superação*.

A *narrativa de superação*, objeto de estudo desse artigo, foi produzida para ser circulada em uma tecnologia midializada e digital (o portal), e teve como propósito comunicativo recontar experiências vividas por aqueles que as contam, ao mesmo tempo em que refletem acerca das transformações geradas por esses acontecimentos (acidentes ou doenças degenerativas que modificaram de forma permanente ou não o seu corpo) em sua vida (o que acaba por permitir que o leitor ou ouvinte também o faça), transmitindo, na maioria das vezes, uma mensagem positiva e, ao final do texto, um tipo de moral da história com um tom de conselho.

Os narradores primeiramente apresentam:

a. uma situação inicial, onde relatam como sua vida era, o que faziam e o que possuíam (no sentido econômico) antes de o acidente ou a doença degenerativa os acometer;

b. em seguida, listam uma série de acontecimentos decorrentes do evento desencadeador (acidente ou doença) que geraram mudanças significativas em sua rotina e no modo como eram e passaram a ser vistos pela sociedade. Apresentam-nos, ainda, como ficaram, ou o que se tornaram;

c. seguem-se avaliações, reflexões e discussões acerca da situação como um todo (preconceito, depressão, rejeição, aprendizado, motivação);

d. por fim, apresentam ao leitor/ouvinte uma palavra de conforto, apoio e motivação para que as pessoas que passaram ou passam por situações semelhantes às deles superem os problemas decorrentes de uma saúde debilitada, acidentes ou limitações impostas por situações difíceis.

Para caracterizar o *setting* anterior e posterior ao evento que acabou por modificar os seus corpos, os narradores utilizam essencialmente elementos léxico-gramaticais (circunstâncias de localização como antes, depois, agora e quando) para comparação (antes era assim, depois ficou assim); modalizadores (nunca, sempre, nada e não) e o processo relacional (foi, fui, me tornei, eu era) para elencar o que possuíam, como eram caracterizados e vistos antes da "modificação corporal" e o que mudou depois disso, o que se tornaram. Também há o uso do processo mental (não queria, não aceitei) para evidenciar a negação da "nova condição física". Podemos constatar tal fato nos seguintes excertos:

> (1) *Minha adolescência foi bastante ativa*, sempre gostei de jogar bola, surfar, de ir em shows, andar de skate, estudava. *Eu sempre fui uma pessoa que me destaquei em atividades esportivas*. (N7)
> (2) [...] *no ano de 2001 me tornei o primeiro surfista adaptado do mundo*, passei a viajar a vários países percorrendo, difundindo a prática do surf adaptado. E fico muito feliz porque se parar pra pensar, *eu era mais um surfista antes lá de Itararé de São Vicente e depois me tornei o único*. (N8)
> (3) *Eu fiz uma auto-análise. Não aceitei! Não queria aceitar*. Mas com o tempo, veio uma força dentro de mim. Eu agradeço a Deus. Essa força começou a me dar cada vez mais motivação. (N7)
> (4) [...] *fazia musculação e trabalhava como modelo*. E de repente, me vi deitado numa cama sem mexer bso/absolutamente nada. *Eu não queria viver daquele jeito*. (N9)

Ao efetuarem as avaliações, reflexões e discussões acerca da situação como um todo (preconceito, depressão, rejeição, aprendizado, motivação), os narradores fazem uso de modalizadores (ter, como uma necessidade muito grande), além do processo relacional para caracterizar a si mesmos (ou serem caracterizados pelos outros) e aos fatos (foi uma porta que se abriu, tive uma grande evolução, a superação [...] tem um ar muito maior...); também usam o processo mental (identificar, imaginei, foi um desafio, aprendi a entender, etc.) para narrar a concepção inicial sobre o elemento desencadeador das mudanças do corpo. Evidencia-se tal recorrência nos excertos abaixo:

> (1) *Esse acidente foi uma porta que se abriu*, ou seja, no início eu imaginei que fosse uma porta que se fechou, mas *consegui identificar muito outras janelas que se abriram*. O acidente foi um desafio que a vida me colocou, a vida exige vários tipos de desafio, desafios aqueles que a gente busca, desafios aqueles que a vida nos coloca. No meu caso *eu não tive escolha, eu tive que viver e eu acredito que dali em diante eu tive uma grande evolução, não só espiritual*. (N8)
> (2) O que mais me marcou, quando eu escutei da pessoa que falava que me amava *que eu tinha que ficar em cima da cama mesmo aleijada e não voltar a andar nunca mais*. (N3)
> (3) Ninguém acreditava em mim. *Eu tinha que lutar pra provar que eu era capaz de fazer as coisas*. (N10)
> (4) Eu não me lembro se eu ainda estava muito sedado, se eu estava plenamente consciente de *pedir pra uma das enfermeiras desligar meu aparelho que eu não iria viver naquela condição*. (N2)

Ao finalizarem a narrativa, os narradores, ao apresentarem ao leitor/ouvinte uma palavra de conforto, apoio e motivação para as pessoas que passaram ou passam por situações semelhantes às deles, utilizam modalizadores (nunca – para a negação do senso comum em relação às pessoas "deficientes"; e poder – para explicitar que essas pessoas têm capacidade, possibilidade de se superarem); processo mental, a fim de incentivar o leitor/ouvinte a superar os obstáculos eventualmente impostos; processo relacional, para caracterizações e atribuições aos envolvidos no processo de superação; além de elementos léxico-gramaticais (dia a dia, lá de trás – passado e circunstâncias de localização, tais como quando); como podemos observar a seguir:

> (1) *Nunca desista de nada! E antes de desistir de algo, tente! Tente que você é capaz!* (N7)
> (2) *E foi no dia-a-dia nosso, a vitória nossa*. Poder andar, poder tá de pé, poder persistir, poder lutar e *nunca desistir daquilo que eu quero*, que era ser/poder ser pai novamente. Poder tá ao lado da minha esposa que me ama e eu amo tanto ela, que é minha guerreira. (N4)
> (3) Eu costumo dizer que a superação, ela na minha vida, ela tem um ar muito maior do que simplesmente *a palavra superação. Ela vem lá de trás, quando eu aprendi a entender a essência do problema de tudo aquilo que aconteceu, quando eu passei a aceitar e dar os meus primeiros passos diante da grande dificuldade. E aí sim perceber que a superação foi o início de tudo isso, foi evidenciar essa grande ação que foi a superação*. (N8)

Além das características da narrativa de superação explicitadas, também se observou a recorrência de elementos característicos do tipo textual narrativa (MARCUSCHI, 2002), tais como: o uso da 1ª pessoa eu; elementos léxico-gramaticais que marcam tempo e espaço (então, após, depois, quando, o local das ações); relato de fatos encadeados; verbos de ação (os narradores se caracterizam como agentes das ações relatadas); diálogo direto (eu-você); enredo; conflitos; além dos marcadores orais (aí e né).

Assim, observou-se que a narrativa de superação atende aos termos de configuração do gênero propostos por Fairclough (2003, p. 70):

a. relações sociais – sujeito/narrador, narrando para o leitor digital, por meio de um suporte midiático digital;

b. propósito comunicativo (o que as pessoas estão fazendo) – interagindo com o público por meio da narrativa, de forma dramática com intuito talvez de se constituírem como sujeitos ativos, fortes, capazes, embora "deficientes";

c. quais são as relações sociais entre elas – um tipo de parceiragem, elo motivacional e amigável;

d. tipo de tecnologia comunicativa – mídia digital e televisiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi refletir acerca da forma como a mídia trata o corpo diferente, aquele que não atende aos padrões hegemônicos sob o viés dos pressupostos dos Estudos Discursivos Críticos (FAIRCLOUGH, 2001, 1999, 2003), da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004; VAN LEEUWEN, 1997, 2008), com base ainda no modelo estrutural para a análise de narrativas orais proposto por Labov (1972). Buscou-se também discutir e refletir sobre o sujeito, suas condições de possibilidade, bem como sua dignidade e seu lugar social na história, por meio da construção do corpo.

Por meio da análise foi possível observar que os participantes deste estudo, após o evento transformador (acidente ou doença degenerativa), se mostraram autores da mudança, passaram a conceber a diversidade como algo natural nas relações humanas e se tornaram agentes inovadores, a fim de se tornarem parte ativa da sociedade, independentemente de como eram vistos pelos outros e representados (ou não) pelas mídias.

O gênero situacional narrativa de superação se configura como uma possibilidade para os corpos diferentes terem voz, se fazerem visíveis; uma vez que o gênero em questão circula em uma tecnologia midializada e digital (o portal), tem como propósito comunicativo recontar experiências vividas por aqueles que as contam, ao mesmo tempo que refletem acerca das transformações geradas por esses acontecimentos (acidentes ou doenças degenerativas que modificaram de forma permanente ou não o seu corpo) em sua vida (o que acaba por permitir que o leitor ou ouvinte também o faça), e que procuram passar uma mensagem positiva, ideia/ideal de superação.

REFERÊNCIAS

BARNES, Colin et al. *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Os anormais*: curso do Collége de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, M. C. A. Das questões ideológicas e éticas: uma análise discursiva crítica do gênero edital da Guarda Municipal – RJ. In: GOMES, M. C. A. et al. (Org.). *Estudos discursivos em foco*: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa: EdUFV, 2011.

_____. Corpo, política e tecnologização: um estudo da representação de Dilma Rousseff no contexto da mídia. *Revista Linguagem e Sociedade*, Brasília, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

_____. *Language, text and context*: aspects of language in a social semiotic perspective. Australia: Deakin University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*: the social interpretation of language and meaning. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1978.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985/1994.

_____; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LABOV, W. *Language in the inner city*. University Park, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

_____; RAMALHO, V. S. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação*. Sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London, New York: Routledge, 2005.

_____. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Org.). *Texts and practices*: Readings in critical discourse analysis. London; New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

EMOTICONS EM MENSAGENS INSTANTÂNEAS: UM ESTUDO BASEADO EM *CORPUS*

Fabiana Julio Ferreira (UERJ)

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um trabalho maior sobre o uso dos *emoticons* na Comunicação Mediada por Computador (CMC), especificamente nas interações ocorridas em MI via MSN (programa que possibilita bate-papo privado).

Dentro deste trabalho, através da Linguística de *Corpus*, foi feita a quantificação dos *emoticons* mais utilizados em MI seguido de um estudo qualitativo.

Na próxima parte deste projeto, podemos encontrar uma definição dos *emoticons*, antes de mais nada, seguida imediatamente por uma seção que define os participantes da pesquisa e o *corpus* estudado. A seguir, fizemos um levantamento dos materiais e métodos utilizados para tornar a pesquisa possível. Depois, dedicamos uma seção para explicar como foi o procedimento e qual o critério usado para analisarmos os *emoticons* escolhidos (no presente artigo, focamos apenas em). A próxima seção teve o objetivo de detalhar como foi feita a classificação do *emoticon* em questão, sendo seguida por sua análise.

O objetivo deste trabalho é analisar como os *emoticons* podem auxiliar as interações ocorridas na CMC. Buscamos responder como isso ocorre e se os *emoticons* conseguem dar conta de sua proposta inicial: expressar emoções.

1. DOS *EMOTICONS*

O termo *emoticon* vem da junção das palavras inglesas *emotion* e *icon* (emoção e ícone). São pequenas “carinhas” cujo objetivo é o de denotar emoção em um meio onde a escrita é desprovida de fatores externos. Também podem buscar mitigar ações como ordens, perguntas diretas, revelações de notícias desagradáveis, entre outras nuances de comunicação.

A primeira “carinha” virtual surgiu em 1982 para tentar resolver de forma simples o problema de denotação de emoções na comunicação cibernética. Os membros de uma lista de avisos eletrônica chamada BBS queriam escrever o que sentiam em relação a um

comentário, isso significava que tinham que escrever frases como “muito engraçado” caso achassem algo do tipo, o que “quebrava” a interação. Então, o professor Scott Fahlman sugeriu que se escrevesse :-) ao lado da frase, explicando ao leitor que, em se inclinando a cabeça, pode-se ver uma carinha sorrindo (além de outras emoções).

Surgem novos *emoticons* a cada dia, mas existem variações. Os primeiros eram feitos com símbolos do teclado apenas e constituem uma grande lista que vão desde os mais simples, como o sorriso :-) e o rosto triste :-(, até *emoticons* bastante criativos.

Por um tempo, houve o uso de *emoticons* que transformavam os símbolos do teclado em “carinhas” como ☺ ou ☹ Esses *emoticons* apareciam em uma lista do MSN e bastava que se digitassem determinados caracteres para que as carinhas aparecessem automaticamente. Entretanto, tendo em vista a grande rapidez do desenvolvimento tecnológico de hoje e sua consequente rapidez virtual, esses *emoticons* saíram de moda, dando lugar aos *emoticons* de origem asiática. A diferença dos *emoticons* orientais para os ocidentais é que aqueles demonstram emoções nos olhos ao invés de na boca. Por exemplo, a risada que aqui seria :-D com ênfase na boca aberta em sorriso, seria (^_^) lá.

As histórias em quadrinhos no estilo japonês, conhecidas como Mangás, seriam o motivo pela preferência da denotação de emoções através dos olhos. É interessante perceber que nessa forma de arte, o Mangá, a boca dos personagens recebe pouca atenção, em relação aos olhos, que são bem mais expressivos.

2. PARTICIPANTES E *CORPUS*

Antes do detalhamento do *corpus*, vale ressaltar a grande dificuldade na coleta de dados no que se refere às MI. Isso se deve ao fato de ser necessário que os indivíduos participantes disponibilizem suas interações, as quais podem ter teor confidencial, conter palavras chulas, sendo compreensível a relutância dos indivíduos em ceder material (Crystal, 2011).

Cederam suas interações para o presente trabalho 67 sujeitos, sendo 31 do sexo feminino e 36 do sexo masculino. Suas idades variam entre 17 e 23 anos. A escolha de indivíduos pertencentes a esta faixa etária se deve ao fato de estarem eles mais familiarizados com o universo virtual e, por conta disso, utilizarem-no como um método de comunicação frequente, como sugere estudo feito pela antropóloga americana Anne Kirah

(2010). Os dados foram coletados durante o ano de 2011, num total de 138.713 palavras em 107 arquivos.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para este trabalho se fez necessário o levantamento quantitativo dos dados textuais, originados das interações de MSN disponibilizadas. Esta é uma das características marcantes da Linguística de *Corpus*, visto que os dados são quantificados para serem comparados. Segundo Sardinha (2000, p. 6), mapear os dados, quantificá-los, ver o número de palavras, e no caso desta dissertação, o número de *emoticons*, contrastado com o número de palavras, é característica marcante de qualquer trabalho feito com ferramentas digitais e *corpora* digitais ou digitalizados. Ao levantar este *corpus* de dados empíricos, seguimos o que Sardinha (op. cit.) professa ser o propósito da analise de textos digitalizados:

> ...coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. ... exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (2000)

Neste trabalho, foi feito o uso do software *Wordsmith Tools 5.0*, desenvolvido por Mike Scott (1996), especial para trabalhos com textos digitais ou digitalizados. O *software* tem algumas ferramentas para o processamento dos *emoticons*. Foram usadas as ferramentas *Wordlist* e *Concord*. A ferramenta *Wordlist* gera listas de uma, duas ou n palavras a partir de arquivos de texto. As palavras são listadas em ordem alfabética e ordem de frequência. Elas podem ser salvas para processamento posterior. Essa ferramenta foi vital, pois foi possível não só salvar e contar as palavras, mas, também os *emoticons*, sua frequência e quantas vezes eram combinados com palavras e com outros *emoticons*. A outra ferramenta usada foi o *Concord*, que é aquela que faz concordâncias, ou seja, uma palavra de busca é especificada e a ferramenta vasculha todos os textos selecionados em busca da palavra. Achando-a, o *software* lista as palavras bem como o contexto que as circunda. Essas listas poderão ser salvas para posterior análise.

4. *EMOTICONS* ESCOLHIDOS

O *corpus* de MI deste trabalho contém um total de 138.713 palavras, das quais 2.247 são *emoticons*, isto é, 1,61%. Entretanto, assim como para construir MI é necessário repetir palavras, igualmente precisa-se repetir *emoticons*. Do universo de 138.713 palavras

(também chamadas *tokens*), 14.133 são usos únicos e diferenciados de palavras. Dos 2.247 *emoticons*, 1,04% são usados apenas uma vez. Além disso, pouco mais da metade da quantidade de *emoticons* usada, ou seja, 1.129 (50,26% deles), é constituída por um grupo de 6 *emoticons*, a saber: '-' : '(XD ^^ *-* ¬¬. Deve-se atentar para o fato de que dois desses *emoticons* (:'(e XD) ainda advêm dos *emoticons* que representam carinhas que devem ser lidas de lado, ou seja, fazem parte de um grupo de *emoticons* mais antigo que, por isso, não foram analisados neste trabalho.

Após excluirmos as vezes em que *emoticons* eram usados repetidamente para ênfase, desconsiderarmos os *emoticons* mais ultrapassados e aqueles usados com frequência por apenas um indivíduo, focarmos nos *emoticons* de origem Mangá (ponto de interesse deste estudo), nosso trabalho então se volta para os dois *emoticons* modernos de uso mais frequente: *-* e ¬¬. Neste artigo, entretanto, voltamos nossa atenção somente para o uso de ¬¬.

5. CLASSIFICAÇÃO DOS *EMOTICONS*

Aqui estamos considerando apenas o uso do *emoticon* ¬¬, as funções analisadas são apenas aquelas que apresentam cunho negativo, já que esse não apresentou, em todo o *corpus*, nenhuma função positiva. O *emoticon* ¬¬ foi usado para denotar enfado em 83% das vezes em que apareceu e foi minimamente usado sinalizando desconfiança (1,40%). Foi usado para julgar em 7,04% das vezes, para sinalizar ironia em 3,52% das vezes, em 2,11% das vezes sinalizou desdém e foi indefinido em 2,11% da frequência. Abaixo, pode-se observar o gráfico das funções do *emoticon* ¬¬:

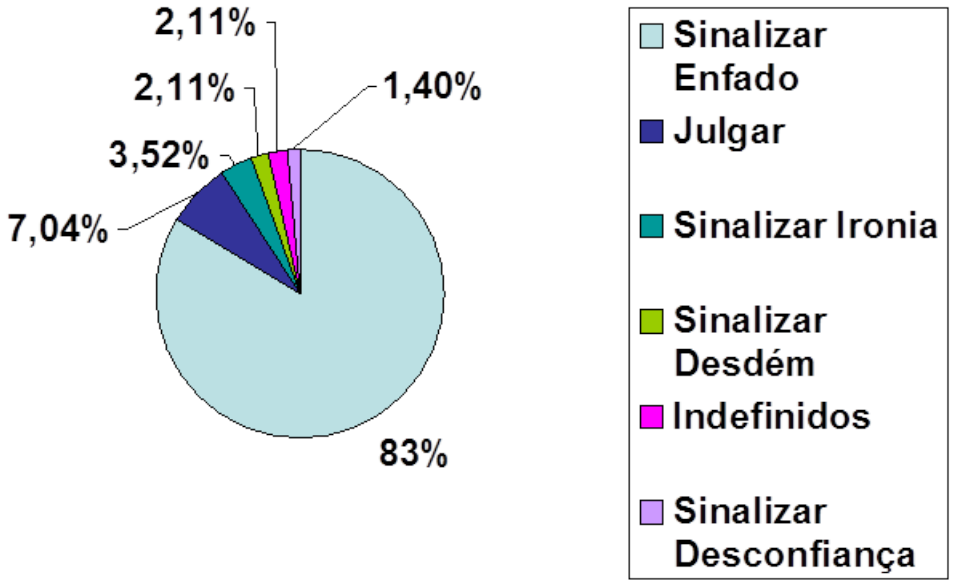


Gráfico 1: da frequência das funções de ¬¬.

6. ANÁLISE

6.1. ATOS EMOTIVOS

6.1.1 ENFADO

Em 83% de todas as vezes que o *emoticon* foi usado pelos sujeitos da pesquisa ele denotava enfado. Observe o exemplo que se segue:

Exemplo 1

> <M1> pra virar classe 3 tem lista de espera ¬¬ a do guillotine deve ser puta dificil, só vi 1 até agora /seinão

O tópico da interação é o jogo *on-line* Ragnarok. M1 explica que para virar classe 3 (ou subir o nível do jogo), o usuário tem que entrar em lista de espera, o que para M1 é ruim, "uma chateação", emoções sugeridas pelo uso do *emoticon*. Note que, sem o *emoticon*, poderia parecer que M1 não vê problema em ter que esperar para mudar a fase do jogo.

6.1.2. IRONIA

A ideia do *emoticon* ¬¬ é sempre de cunho negativo, sendo a ironia uma das mais interessantes emoções demonstradas, já que o *emoticon* usado com este objetivo pode desconstruir todo um enunciado, como visto a seguir:

Exemplo 2

<M1> to terminando uma quest de 3 anos aki no rag
<M1> rsrsrs
<M4> ehuahe
<M4> ok
<M1> sempre tão comunicativo ¬¬

No exemplo 56, M1 esclarece o estágio em que está jogando no Ragnarok (jogo já mencionado), ao que M4 responde com poucas palavras. M1 comenta com a frase "sempre tão comunicativo", que é completamente desconstruída logo em seguida com a utilização do *emoticon* ¬¬, sugerindo que o que ele realmente quis dizer foi o contrário, ironizando a situação.

6.1.3. DESCONFIANÇA

Aqui esse *emoticon* sugere falta de confiança do falante no ouvinte ou vice-versa. Veja abaixo:

Exemplo 3

<F16> mas vamos marca pra gente ir
<F16> vc esta curtindo oq ?
<M1> o msm de sempre, mas acho q só vou começar a sair msm é dps de março qnd começar o estagio
<F16> tipo boate ?
<F16> quais ?
<F16> pode falar
<M1> malz é q ta cheio de gente aki falando
<M1> eu curto boate msm, mas só fui nakele aniverssario do alexandre lembra?
<M1> sou muito de sair n F16
<F16> atah
<F16> tipo cine ideal já foi ?
<M1> essa boate n é *gay*? ¬¬

No exemplo 3, M1 e F16 conversam sobre sair à noite e F16 comenta que gosta de ir a boates e cita o Cine Ideal (Clube de música eletrônica localizado no Centro do Rio de Janeiro), ao que M1 reage com desconfiança sobre o fato de ser uma boate amplamente frequentada por homossexuais, ou seja, ou ele desconfia que ela pode achar que ele é homossexual, ou ele desconfia que ela seja.

6.1.4. DESDÉM

Observe o exemplo abaixo:

Exemplo 4

<M4> vcs tão correndo pra "emagrecer"
<F2> amanhã nem vai dar pra correr, né?
<M1> ta igual a F2
<M4> e nao pra nao ser sedentarios ou ter uma vida saudavel e bla bla bla
<M1> to crente q ela caminha até dizer chega na esteira, ela me vem e diz q faz 2km ¬¬
<M5> hauhauahuah

No exemplo 4, M1 imagina inicialmente que F2 faz uma longa caminhada na esteira da academia e, quando descobre que a caminhada é de 2 km, faz pouco caso do fato por considerar a distância muito pequena. A ideia desdenhosa fica clara através do *emoticon*. Sem ele, essa ideia poderia até existir, mas seria menos forte ou impactante.

6.2. ATOS DE FALA TÍPICOS

6.2.1. JULGAR

O próximo grupo de *emoticons* sinaliza um ato de fala: julgar. Segundo Austin (1962) e Searle (1969) existem grupos de palavras que são usadas para representar coisas no mundo e um outro grupo que não é nem falso nem verdadeiro, mas se caracteriza por realizar ações, como pedir, prometer, desculpar-se e outros. Pode-se ver a definição de atos de fala de Trask abaixo:

> Atos de fala (Speech Acts) uma tentativa de fazer alguma coisa simplesmente falando. Há uma quantidade de coisas que podemos fazer, ou tentar fazer, apenas falando. Podemos fazer uma promessa ou uma pergunta, ordenar ou exigir que alguém faça alguma coisa, fazer uma ameaça, dar nome a um navio, declarar duas pessoas marido e mulher. E assim por diante. Cada uma dessas coisas é um *ato de fala* específico. (TRASK, 2004, p. 42)

A partir daqui, será analisado um ato de fala junto do qual o *emoticon* ¬¬ aparece com bastante frequência: julgar. Uma das formas em que o ato de fala pode ocorrer é quando ele pode vir a expressar um julgamento de valor, uma apreciação. Veja o exemplo abaixo:

Exemplo 5

<M1> tipo essa garota ela vai viajar pra paris esse ano
<M1> e ela vai com o ex dela
<M1> e eles vão ficar no msm quarto ¬¬
<M1> e o M21 voltou c ela ¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬

A discussão do exemplo 5 acima se deve ao fato de a namorada de M21 ter marcado uma viagem a Paris com o ex-namorado antes de conhecer M21. Com as passagens compradas e o hotel reservado, ela não fez nenhuma alteração de planos. Entretanto, os amigos de M21 expressam sua desaprovação em relação à atitude dela e de M21.

Quando M1 enuncia que o casal ficará no mesmo quarto, ele já faz o uso do *emoticon* ¬¬ com sentido de reprovação, julgamento. Na linha que segue, ele ainda complementa que, mesmo tendo ocorrido isso tudo, M21 não terminou o namoro e completa com uma sequência longa de *emoticons* que sugerem não só sua reprovação, mas também quase uma descrença de que tal coisa pudesse acontecer.

Embora M1 não afirme ou diga o que pensa sobre M21, o julgamento está subentendido por conta do *emoticon* utilizado. Por isso, aqui o *emoticon* cumpre a função de um ato performativo (que realiza uma ação) implícito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante chamar a atenção para o fato de que os usuários da CMC buscam rapidez durante a interação virtual. Essa necessidade é possível de ser percebida ao analisarmos a linguagem utilizada na internet, como por exemplo, as abreviações e falta do uso de acentos gráficos. O *emoticon* surgiu como uma forma de resumir emoções complexas em uma ferramenta visual, poupando assim o internauta de uma longa explicação para se fazer uma brincadeira, expressar ironia ou outra das funções que vimos ao longo deste trabalho. O símbolo do *emoticon* assume e carrega essa responsabilidade.

De acordo com Crystal (2001), os *emoticons* possibilitam leituras variadas, não sendo possível fazer uma definição puramente baseada em seu uso sem se referir ao contexto verbal. Entretanto, através da análise dos *emoticons* deste *corpus* que pudemos demonstrar com o *emoticon* ¬¬ neste trabalho, podemos afirmar que os *emoticons* conseguem dar conta daquilo a que se propõem, que seria expressar emoções em um universo desprovido de artifícios não verbais, enriquecendo a CMC. O objetivo dos *emoticons* nunca foi o de substituir o contexto verbal e se valer sozinho, mas sim o de facilitar um contexto que seria inicialmente puramente verbal, trazendo ferramentas externas à expressão escrita para expressar sentidos que, se deixados por conta dessa forma de expressão, poderiam interromper o fluxo da comunicação, possivelmente tornando-a demasiadamente longa e tomando mais tempo do que o desejado pelo internauta.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Language and the Internet*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Print.

_____. *Internet linguistics*: a student guide. Abingdon, Oxon: Routledge, 2011. Print.

SARDINHA, T. B. Linguística de *Corpus*: Histórico e Problemática. *DELTA*: *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 6, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005>. Acesso em: 5 ago. 2012.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. e adapt. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS MÍDIAS DIGITAIS: COMO ELAS ESTÃO PRESENTES NA SALA DE AULA

Janaína da Silva Ferreira (UNISINOS)
Ana Maria de Mattos Guimarães (orientadora, UNISINOS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o projeto de pesquisa em Linguística Aplicada "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental", em que, desde o ano passado, é desenvolvida uma formação continuada cooperativa com os professores da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo/RS. Essa formação é feita por meio de uma reunião de estudos entre os participantes do projeto e um curso de extensão semipresencial, onde são trabalhados com os professores da rede questões de gêneros textuais, leitura e escrita. Entretanto, é importante levar em consideração uma coisa que considero ser de suma importância: Como esses professores estão lidando com essa cultura digital, tão em voga atualmente?

Antes de me aprofundar mais no assunto, darei uma breve explicação do funcionamento do nosso projeto de pesquisa. Em nosso grupo contamos com a participação de 6 professores bolsistas da rede municipal de Novo Hamburgo, 6 bolsistas de iniciação científica, 3 mestrandos e 2 doutorandos. Semanalmente o grupo se reúne e são realizados seminários de estudos. A formação cooperativa se dá por meio de um curso semipresencial, o qual já está na terceira edição, onde contamos com 55 participantes, sendo 15 membros do projeto de pesquisa e 40 professores. No curso são abordadas as questões de gêneros textuais e os professores são incentivados a elaborar e aplicar seus próprios projetos.

Notebooks, *tablets*, *smartphones* etc. São diversos os recursos que hoje possibilitam aos nossos alunos terem acesso às informações e, especialmente, divulgarem informações. Não estamos mais lidando com os alunos passivos de outrora, o que significa que o professor precisa se adaptar a esses recursos e aderir à cultura digital, tal qual seus educandos. Um bom exemplo disso é o caso da aluna catarinense Isadora Faber[1], de 13

[1] Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1144242-garota-de-13-anos-narra-problemas-de-escola-em-diario-na-internet.shtml>.

anos, que criou uma comunidade no Facebook para divulgar todos os problemas de sua escola. Insatisfeita com o ensino público resolveu utilizar a rede social a seu favor. O resultado não poderia ser melhor, pois em dois meses que a página "Diário de Classe" está no ar já foi possível notarmos a grande polêmica que girou em cima dessa atitude, com notícias nos jornais e com mais de 338 mil usuários que "curtiram" sua página[2].

Acredito que a cultura digital não esteja restrita à internet, além do mais estamos cada vez mais inseridos nessa cultura digital por meio de caixas eletrônicos, GPS, lousa interativa etc. Portanto, pergunto: não estaria o professor tradicional se tornando cada vez mais obsoleto, assim como o mimeógrafo e o quadro negro? São muitos os recursos que possibilitam ao aluno uma maior autonomia no momento da aprendizagem. Conforme Lemos (2012):

> Os novos media, como Internet por exemplo, permitem a comunicação individualizada, personalizada e, além do mais, bidirecional e em tempo real. Com os novos media a "edição" não é mais uma norma, e todos podem participar na produção e circulação da informação.

Sendo assim, se os alunos participam dessa troca de informações, qual o papel que o professor estaria tendo nessa história? Estariam as mídias digitais afetando diretamente as aulas de Língua Portuguesa?

O objetivo da presente pesquisa é analisar como tem sido essa interação entre os professores cursistas com a cultura digital, se os gêneros digitais estão presentes na sala de aula e, se sim, de que forma; defendo a relevância desse assunto por meio de números. De acordo com uma matéria feita pela revista *Época* (2011), em uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com os alunos das escolas públicas de uma cidade localizada no interior do Piauí, os estudantes que tinham acesso a *laptops* individuais, lousas interativas e *softwares* educativos aumentaram sua média em matemática mais rapidamente que alunos que não tinham acesso a esses recursos.

Na mesma matéria citada anteriormente, em uma pesquisa parecida realizada pela Unesco, na cidade de Hortolândia, em São Paulo, foi observado que os alunos que tinham aulas em lousas interativas e tinham acesso individual a um computador, apresentavam avanço, refletido nas notas, que ia de duas a sete vezes mais do que os dos alunos que

[2] O dado apresentado foi coletado no dia 16/10/2012, na página do *site* do Facebook. Disponível em: <http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts>.

tinham aulas em salas tradicionais. Com isso podemos notar, mais uma vez, a grande importância de os professores manterem-se atualizados e inovarem suas práticas.

Instigada pelas notícias discutidas nos parágrafos anteriores, comecei a investigar como os professores cursistas estão inserindo as mídias digitais em sala de aula, se elas estão fazendo parte de seus Projetos Didáticos de Gênero e, caso se façam presentes, se estão sendo utilizadas como meio para interligação com o ensino, pensando-se no objetivo final e nas vantagens que o uso desses recursos digitais terá para os alunos.

2. ALIANDO TEORIA À PRÁTICA

O primeiro passo é entender essa pesquisa. Para fazer isso partirei dos princípios teóricos que a norteiam. Pensando nisso, farei uma breve retomada que será útil para uma melhor compreensão.

2.1. DEFININDO GÊNEROS TEXTUAIS[3]

Primeiramente, vou dar uma breve definição do termo *gêneros textuais*. Gêneros são os enunciados que compõem todas as situações de comunicação do nosso cotidiano, são atividades próprias da nossa linguagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 7) ainda afirmam que:

> Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Ou seja, a situação de comunicação em que estamos inseridos, que está diretamente relacionada ao contexto social, definirá que gênero está sendo produzido em determinado momento.

Schneuwly e Dolz (2010) colocam o gênero textual como um "pré-construto histórico" que se origina tanto das práticas sociais como por meio das experiências vividas em sociedade. Em qualquer situação de comunicação, estamos produzindo textos, que contêm características específicas de determinado gênero.

[3] Bakhtin (1997) fala de "gêneros do discurso", entretanto usarei nesse trabalho a expressão de Bronckart (1999) que é "gênero de texto", que também é adotada por Dolz e Schneuwly (2004).

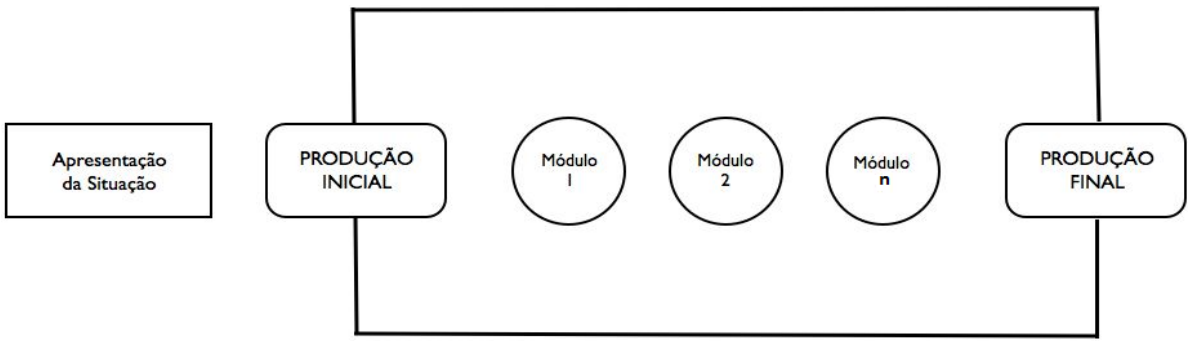
Para Schneuwly e Dolz (2004) sempre ocorrerá uma troca entre sujeitos e, por meio disso, será feita a escolha do gênero textual, ou seja, irá variar conforme os participantes, o tema a ser trabalhado e as intenções dos locutores.

Posso concluir com isso que os gêneros são as formas de comunicação humana.

2.2. CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SD

A principal característica da Sequência Didática (SD) é dar aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolver sua progressão no uso do gênero. Schneuwly e Dolz (2004) ainda salientam que a finalidade da SD é, justamente, auxiliar os alunos na aprendizagem do gênero, por meio das oficinas que serão feitas durante a didatização de um determinado gênero. As atividades propostas na SD são pensadas a partir das dificuldades encontradas pelos alunos, para, ao final do projeto aplicado, o professor analisar a evolução dos alunos.

Abaixo, esquema da Sequência Didática – SD, desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004):



2.3. COMPREENDENDO O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO – PDG

Uma das questões norteadoras que Guimarães e Kersch (2011) levantaram foi: como reduzir a distância existente entre o que é discutido na universidade e na sala de aula de forma a se aproximar da realidade dos alunos? Com isso, surgiu a proposta de um Projeto Didático de Gênero, que chamarei daqui para frente de PDG.

O PDG é uma ampliação do conceito de Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004), mas, diferentemente da SD, trata-se de uma proposta que vem para interligar o ensino de língua materna à prática social, de forma que o aprendizado faça sentido para os alunos. Ao mesmo tempo, aponta uma preocupação maior com o desenvolvimento da leitura, colocando sua prática no mesmo patamar da produção escrita.

Partindo da definição de letramento de modo a "abarcar as práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social" (Guimarães e Kersch, 2011, p. 5), o PDG parte do princípio de que não se ensina o gênero em si, mas sim a prática da língua materna através do gênero. Isso significa fazer uso da língua numa situação real de comunicação, inserindo o gênero dentro da realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

2.4. FOCO NOS RECURSOS DIGITAIS

Na presente pesquisa, considerarei como recursos tecnológicos o uso de computadores em sala de aula, *tablets*, projetores, lousa interativa, internet e *softwares*, como pacote Office e afins, por serem esses mais usuais no dia a dia.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Todos os dados colhidos fazem parte do projeto "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental". Como explicado na introdução, o projeto realiza uma formação continuada cooperativa, através de encontros presenciais e a distância com professores da rede municipal de Novo Hamburgo. O projeto teve início em 2011 e deverá se estender até o fim de 2013.

Os dados apresentados originam-se de entrevistas realizadas com os professores participantes do curso de extensão "Gêneros textuais e práticas sociais: construindo projetos didáticos de gênero", Módulo 2, no período de 10 de maio a 02 de julho de 2012. Também foi feita uma análise dos PDGs propostos por esses mesmos professores, ao final desse módulo de extensão.

3.1. ENTREVISTA REALIZADA

Essa é uma pesquisa quantitativa, que foi realizada por meio de um viés etnográfico, uma vez que participo da pesquisa como bolsista de iniciação científica do projeto. Primeiramente, foi realizada uma entrevista com 53 professores cursistas, com o objetivo de saber sobre o seu letramento digital. As questões aplicadas foram as seguintes:

1. Como você se conecta à internet?
2. Qual o tipo de internet que você utiliza?

3. Em casos de dificuldades com acesso à internet ou uso do computador, você conta com a ajuda de alguém?

4. Você utiliza frequentemente redes sociais? Quais?

5. Quando está conectado, você acessa que tipo de *sites*?

6. Você já realizou algum curso a distância, além deste?

7. Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas (computador, projetor, televisor, aparelho de som, retroprojetor)?

Por meio de um "diário de bordo"[4], foi questionado aos professores cursistas se eles se julgam letrados digitalmente e o grau de importância do uso de recursos digitais em sala de aula.

3.2. ANÁLISE DOS PDGS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES

A segunda parte dessa pesquisa foi realizada por meio de uma análise de PDGs, no domínio argumentativo, produzido pelos professores cursistas da segunda edição do curso de formação, ocorrida no primeiro semestre desse ano. Meu olhar foi voltado à presença ou à ausência dos recursos digitais supramencionados; para isso fiz a análise de 18 PDGs[5].

4. RESULTADOS

4.1. ENTREVISTAS REALIZADAS

Ao analisar os dados gerados pela entrevista mencionada anteriormente, a qual 53 dos participantes responderam, o resultado encontrado foi o seguinte:

- 44 acessam a internet de casa, enquanto apenas três acessam da escola em que trabalham e seis da casa de familiares e amigos;
- esses mesmos 44 possuem conexão banda larga, enquanto 4 utilizam conexão 3G e 5 de rádio;
- dos 53 entrevistados, 14 informaram que não possuem qualquer dificuldade em acessar internet ou utilizar um computador. Por outro lado, os demais contam com ajuda de colega, amigo ou familiar, quando necessário;

[4] Diário de bordo é uma ferramenta utilizada no curso, onde os professores podem fazer registros de suas impressões, dúvidas etc., bem como se comunicar com o professor.
[5] Importante considerar que o número de PDGs analisados é diferente do número de professores inscritos no curso, pois alguns cursistas realizaram a tarefa em duplas.

- apenas quatro, dentre os entrevistados, não utilizam nenhum tipo de rede social; já 40 deles afirmaram utilizar o Facebook, uma única pessoa afirmou utilizar apenas o Twitter e cinco informaram fazer uso de ambos;

- apenas 15 dos 53 participantes informaram acessar também *sites* educativos, seis informaram que acessam *sites* de notícias, dois acessam *sites* de entretenimento (música, filmes etc.), três nada informaram, restando o maior número de acessos, 27 no total, destinados ao uso de *sites* de busca (Google, Yahoo etc.);

- dos 53 participantes entrevistados, apenas 12 já haviam feito algum curso a distância;

- nenhum dos participantes respondeu à última questão, sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, ao que pude concluir que nenhum utiliza qualquer recurso em suas aulas.

4.2. DIÁRIOS DE BORDO

Observando os diários de bordo, onde os professores foram questionados sobre o seu letramento digital, bem como sobre a importância que dão ao uso dos recursos digitais em sala de aula, 34 responderam e, lendo e analisando suas respostas, pude notar o seguinte:

- apenas um dos participantes julgou-se como “analfabeto digital”;

- dos 34 entrevistados, cinco consideram seu letramento digital razoável e ainda informaram que, quando necessário, contam com ajuda de algum amigo ou familiar;

- duas professoras informaram que já fazem uso das tecnológicas digitais por meio de *blogs* das turmas;

- apenas um professor levantou o problema de, muitas vezes, esse recurso não estar disponível a todos;

- todos, sem exceções, afirmaram considerar o uso dos recursos digitais em sala de aula, visto que hoje estamos cada vez mais inseridos nessa cultura e os alunos já nascem imersos nesse meio digital.

4.3. PROJETOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Durante a análise dos PDGs produzidos pelos professores, notei que nenhum utiliza qualquer recurso digital em seu projeto, nem ao menos uso dos laboratórios de informática da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontam os resultados, não foram utilizados, em nenhum dos PDGs, recursos midiáticos. Ainda que o trabalho com gêneros seja algo relativamente novo nas escolas, os métodos utilizados para os trabalhos foram os que todos nós já conhecemos: quadro, giz, caderno, lápis e folhas impressas.

Ao fim da análise dos dados, devo dizer que estou com mais perguntas do que respostas. A primeira delas é: Qual o motivo de não ter sido utilizado nenhum recurso digital nas aulas de língua portuguesa, sendo que, conforme apontam os resultados dos dados gerados pelo diário de bordo, praticamente todos os professores possuem letramento digital e todos se manifestaram favoráveis ao seu uso em sala de aula?

Considerei esse resultado um tanto contraditório, sendo que todos demonstraram considerar de extrema importância essa cultura digital ser trazida para dentro da sala de aula, visto que a nova geração tem completo domínio dessas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*: os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUCS, 1999.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município brasileiro. *Anais do VI SIGET*, 2011 (no prelo).

GUIMARÃES, Camila; SORG, Letícia. A lição digital: Do computador à lousa digital, pesquisas inéditas mostram quando e como a tecnologia realmente funciona na escola. *Revista Época*: sociedade educação, São Paulo: Globo, n. 683, 2011.

LEMOS, André L. M. *Anjos interativos e retribalização do mundo*. Sobre interatividade e interfaces digitais. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PEREIRA, Vinícius Andrade. Tendências das tecnologias de comunicação: da escrita às mídias digitais. In: *INTERCOM* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA: 1 a 5 Set 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Os gêneros escolares*. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

O "NOVO" CONTRATO MIDIÁTICO E AS PRESENÇAS DO WEBJORNAL NO JORNALISMO IMPRESSO

Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)

INTRODUÇÃO

Em 2011, os conceitos referentes ao contrato midiático, propostos em *Discurso das mídias* (CHARAUDEAU, 2006), foram aplicados a publicações de *webjornais* da chamada grande mídia brasileira (*O Globo*, *Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil*) e geraram a tese *Estratégias discursivas no webjornalismo: indícios de um novo contrato?* (DOMINGUEZ, 2011). Comparando notícias publicadas nos veículos impresso e *web* da mesma empresa, o estudo concluiu que, apesar de terem se iniciado nos moldes do jornalismo impresso, as práticas dos webjornais, incluídas as linguístico-discursivas, já se distanciavam suficientemente do impresso para justificar seu reconhecimento como um novo dispositivo e, consequentemente, sua consideração no estabelecimento de parâmetros contratuais que se pretendem extensivos a toda publicação jornalística.

O caminho que parecia se desenhar era, então, o de um posicionamento cada vez mais diferenciado entre os veículos quanto a sua função social e informativa.

Entretanto, na contramão dessa expectativa, o que se observa atualmente é a aproximação discursiva dos distintos dispositivos, estabelecida no sentido inverso de sua configuração original: nas bases do impresso se construiu o webjornal, que hoje interfere nas estruturas discursivas do impresso. É a essa "virada" que se dedica este artigo, pretendendo o estabelecimento dos elementos que constroem essa integração, bem como a reflexão de suas consequências discursivas. Para tanto, o estudo se divide em três itens, além desta introdução, sendo iniciado pelos resultados e expectativas da pesquisa de referência em 2011, para, na sequência, apresentar as observações controversas realizadas em 2012.

1. POR UM CONTRATO MIDIÁTICO INCLUSIVO DO WEBJORNALISMO

A pesquisa realizada por Dominguez (2011) partiu das considerações de Patrick Charaudeau sobre o discurso de informação midiática, para propor a reflexão sobre os possíveis ajustes teóricos necessários à contemplação das especificidades discursivas da

produção webjornalística. Antes de depor contra a extensão da teoria de referência, a necessidade de tal complementação teórica vai ao encontro do reconhecimento de Charaudeau (2004, p. 29) de que, apesar de todos os componentes da situação de comunicação condicionarem as formas, via restrições discursivas, "as circunstâncias materiais são, talvez, as que influenciam mais diretamente nas formas". Desse modo, foi na relação das características potenciais do dispositivo *web* (interatividade, instantaneidade, multimidialidade, hipertextualidade, memória e personalização) com as estratégias discursivas observadas nos webjornais analisados que se firmaram as discussões a respeito do enquadramento do discurso webjornalístico aos parâmetros contratuais associados ao discurso de informação midiática.

Para que se estabelecesse uma base de dados para a análise proposta foram, então, selecionados webjornais de grande porte e reconhecido valor social como empresas de informação; a saber, *Folha.com*, *O Globo.com* e *JB on-line*. Comparados com as publicações impressas da mesma empresa (*Folha de São Paulo*, *O Globo* e *Jornal do Brasil*), esses webjornais foram submetidos à análise desde a capa até as matérias, em seus diferentes níveis de constituição linguística e discursiva, gerando, assim, resultados capazes de consubstanciar as hipóteses iniciais da pesquisa.

Já na observação das capas dos webjornais foram denunciadas as fortes implicações que as especificidades materiais do dispositivo têm sobre a constituição discursiva. Desse modo, se na formatação destacaram-se interatividade, hipertextualidade e memória como justificadoras de cabeçalho e rubricas servidos à inter-relação com o usuário, bem como da ampliação do espaço de publicação e da diagramação igualitária entre as chamadas e sua hierarquização privilegiadora do topo da página; a seleção e a distribuição de notícias, memória e instantaneidade seriam as responsáveis pelo estabelecimento da atualidade como principal potencial de seleção e da relevância quantitativa da atividade civil nas chamadas de capa.

Para além do formato, a ausência de subtítulos e a objetividade pontual dos títulos na *web* se justificam, respectivamente, pela arquitetura hipertextual e pela instantaneidade de divulgação. Do mesmo modo, no "corpo" das matérias, o tratamento textual dos acontecimentos em formato de notícia, o enquadramento temporal restrito dos Fatos Relatados, a atuação dos Ditos na confirmação de sua veracidade e, ainda, a predominância

de estruturas linguísticas mais objetivas podem ser explicados por sua constituição em um suporte interativo, hipertextualmente estruturado, com atualização contínua, imensa capacidade de memória e armazenamento.

Entretanto, as características da rede como suporte comunicativo são apenas potencialmente existentes, sendo sua execução dependente dos usos efetivamente instituídos pelos sujeitos no ato de comunicação. Por isso, as relações entre a materialidade do dispositivo e as especificidades discursivas verificadas nos *webjornais* não devem ser entendidas como consequência direta e inevitável, mas sim como realizadoras de expectativas socialmente partilhadas sobre a comunicação na *web*. Lembre-se que a própria criação e desenvolvimento da rede se deram na necessidade de novos modelos comunicacionais.

De qualquer forma, o reconhecimento de que a estrutura do "novo" suporte possibilita a ocorrência de determinadas especificidades no discurso jornalístico nele desenvolvido impõe a identificação da *web* como dispositivo midiático e a colocação do webjornalismo como um novo componente no grupo das mídias informativas formado pelo radiojornalismo, telejornalismo e jornalismo impresso.

Tal inclusão apenas reconhece que a diversidade dos meios de transmissão e recepção da informação implica estratégias discursivas específicas, não interferindo, necessariamente, nos parâmetros contratuais mais amplos da informação midiática.

No entanto, os dados levantados na pesquisa demonstraram que, se a contestação dos elementos do contrato de informação midiática estabelecidos por Charaudeau (2006a) não é viável, a reconsideração e expansão de determinadas expectativas é necessária para que se consiga abarcar, em um conceito que se supõe geral, o discurso *webjornalístico*.

Menos afetado entre os quatro componentes do contrato, o propósito do discurso midiático é selecionado, segundo Charaudeau (2006a), em função dos potenciais de atualidade, socialidade e imprevisibilidade do acontecimento.

Entretanto, sendo o primeiro uma prerrogativa das mídias, a credibilidade do veículo estaria garantida no potencial de socialidade, enquanto a captação se estabeleceria pela imprevisibilidade. Ocorre que, nos webjornais, o espaço ampliado de publicação e a atualização contínua diluem as restrições de seleção e elevam a importância do potencial da atualidade, que passa também a atuar como principal fator de captação.

Compondo, com a visada informativa, as finalidades do discurso midiático, a captação é determinada pelas características comerciais do veículo. E, por isso, o formato de comercialização adotado pelos webjornais faz da atualização contínua seu atrativo de acesso primordial. Porém, no que se refere à finalidade, o ponto mais relevante verificado na pesquisa foi a inclusão de mais uma visada, além das já identificadas, informação e captação: a de "fazer fazer". Também fundamentada pela questão comercial, a visada prescritiva se inscreve na encenação *webjornalística* através das diversas formas de relacionar os textos hipertextualmente organizados e de propor a interferência de sons e imagens na composição da matéria. Além disso, sinalizam para o que talvez seja a diferença mais significativa do discurso webjornalístico: a relação entre os atores.

O primeiro ponto de identificação dessa inovação se instaura no reconhecimento da internet como inauguradora de um dispositivo comunicativo todos-todos. Ora, qualquer discurso instituído nesse meio parte do princípio de que os lugares de produção e recepção são altamente intercambiáveis a cada troca comunicativa e, no discurso midiático, tal fato desconstrói as barreiras institucionais delimitadoras de dispositivos como o rádio, a televisão e o impresso. Não se afirma com isso a inocência da liberação do polo emissor por parte das grandes empresas *webjornalísticas*, mas sim que, ainda que respeitando as determinações institucionais da produção jornalística, seu discurso é construído em função de um Tu-destinatário atuante.

Conforme verificado durante a análise, desde a formatação até a materialidade linguística de que se compõem os discursos, tudo é pensado em função da participação do leitor. As intervenções diretamente interativas através de *links* ou de espaços para comentários, a disponibilização de conteúdos em camadas distintas aprofundadas ao sabor dos interesses da recepção, a própria constituição linguística associada a um posicionamento mais objetivo, tudo parece estabelecido para proporcionar um espaço de coconstrução textual e discursiva. E isso só se dá pelo conhecimento socialmente partilhado de que a comunicação via internet, incluindo-se aí o discurso informativo nela desenvolvido, requer uma postura de emissão e recepção mais colaborativa.

Decorre daí a necessidade de se acrescentar ao papel do Tu-interpretante – identificado por Charaudeau (2006a) como o de receber, compreender e interpretar – a função de intervir, responder, divulgar, ou seja, produzir. É essa sua expectativa e é essa

também a imagem discursivamente construída pelos webjornais de seus destinatários. Assim, a inclusão do webjornalismo entre as situações comunicativas socialmente identificadas como atos de informação midiática e, portanto, regidas por um mesmo contrato, exige, juntamente com o reconhecimento de um *webleitor*, a reconsideração da assimetria absoluta nas posições interlocutivas de emissão e recepção em modelos possivelmente mais cooperativos.

A inclusão do webjornalismo no conjunto de mídias a serem consideradas para a detecção dos parâmetros contratuais desse tipo de comunicação na atualidade merece, portanto, alguns retoques. E, nesse sentido, os resultados encontrados na pesquisa sugerem o seguinte encaminhamento: (i) as relevantes interferências materiais na constituição discursiva do webjornalismo obrigam o seu reconhecimento como dispositivo midiático específico; (ii) além da visada informativa e de captação (na *web* a atualização funciona como principal ferramenta), deve-se incluir a visada prescritiva (fazer fazer), em função da hipertextualidade e da interatividade; (iii) no propósito comunicativo, deve-se considerar a distensão dos rigores de seleção e a relevância da atualidade; (iv) a identidade dos interlocutores apresenta desestabilização na definição dos lugares de produção/recepção, agregando-se a este as funções de intervir, responder e (re)produzir.

Vale salientar que as diferenças encontradas na comparação entre os *webjornais* e as publicações impressas devem ser consideradas também como resultado de uma espécie de reenquadramento deste último. Ou seja, o surgimento da *web* como mídia informativa, além de interferir definitivamente nos modos de produção do jornalismo impresso, obrigou o seu reposicionamento para a acomodação e o convívio com o novo dispositivo.

3. PRESENÇAS DO WEBJORNAL NO JORNALISMO IMPRESSO

De acordo com as conclusões da pesquisa, as alterações promovidas pelo discurso webjornalístico no contrato midiático repercutem especialmente no papel diferenciado que o Tu-interpretante adquire nessas produções. Desse modo, o caminho esperado no reposicionamento do jornalismo impresso seguiria no sentido de fortalecer o papel da instância enunciadora, seja pela presença cada vez mais clara de seu posicionamento enunciativo, pela relevância de seu papel na seleção das informações relevantes, ou pela demarcação dos limites entre enunciador-receptor, capaz de agregar à produção a aura de especialização e consequente autoridade. Se por um lado hoje essas expectativas continuam

válidas, por outro, a delimitação entre as fronteiras do discurso *webjornalístico* e impresso parecem ter ganhado uma fluidez ainda imprevista em 2011.

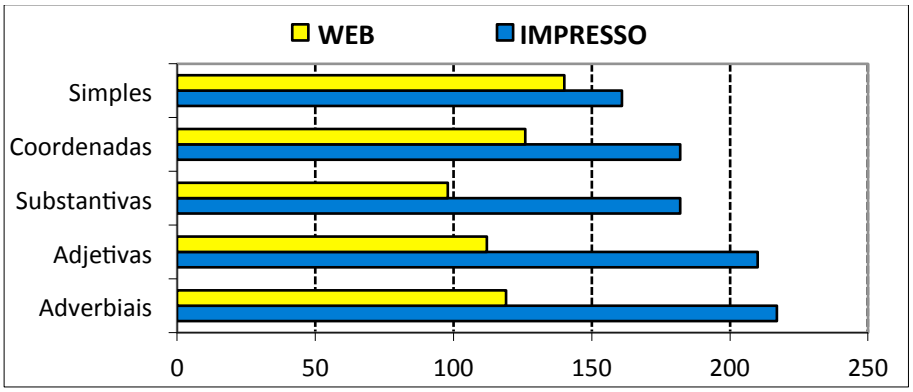
Uma das especificidades introduzidas pelo webjornalismo diz respeito à finalidade do contrato midiático. No webjornal, além das visadas de informação e captação, há o acréscimo da visada prescritiva, que, através de usos como "Leia mais", "Saiba mais", "Veja", "Ouça" etc., em arquitetura hipertextual, instaura o ambiente interativo exigido pela comunicação via internet. Instituídos em função das características do suporte, tais usos seriam pouco prováveis no jornalismo impresso. Entretanto, ocorrências como as que seguem têm sido cada vez mais fartas, podendo chegar a mais de 10 em apenas uma edição: "Leia a íntegra da coluna na web"; "Infográfico: Veja a linha do tempo da Operação Porto Seguro da Polícia Federal"; "*Sites* de compra: confira a lista dos mais de 200 *sites* de compra que devem ser evitados pelo consumidor, segundo o Procon-SP"; "Acompanhe no blog Radicais os resultados do World Cup of Surfing, etapa Prime que começou ontem em Sunset, no Havaí".

Em 2011, as referências ao meio digital ficavam restritas à primeira página, que trazia, logo abaixo do nome do jornal – impresso em fonte propositalmente desproporcional –, o endereço do *webjornal*. Um ano depois, a importância que o *webjornalismo* tem adquirido obriga os impressos a criar vínculos mais explícitos. Além de funcionarem como espaços de *marketing* para mais um produto da empresa, tais ocorrências não só estreitam os vínculos entre impresso e web como também, e principalmente, inscrevem a instância de recepção em um discurso historicamente pautado pelo distanciamento.

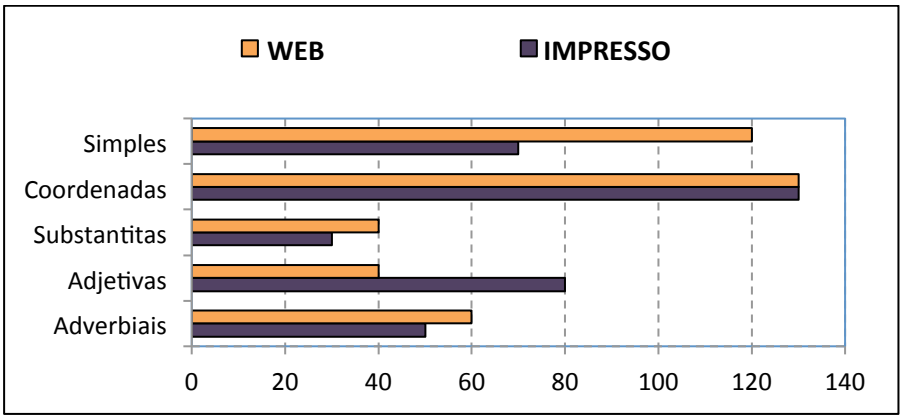
Não sendo uma necessidade e muito menos uma vocação do meio impresso, a inserção do imperativo cria um espaço de interlocução com o leitor que parece derivar do reconhecimento, por parte das instâncias midiáticas, de uma exigência (ou hábito) de atuação que as novas práticas de leitura têm construído. Se a hipertextualidade profunda que o ambiente *on-line* possibilita (e com ela a coconstrução da notícia) ocorre, segundo os padrões atuais, de modo apenas incipiente na materialidade física do papel, o jornalismo impresso atende o anseio de participação do interlocutor estendendo seus limites até o webjornal. Assim, mantém-se atualizável e constrói discursivamente o espaço que supõe esperado por seus leitores.

É pelo reconhecimento de um ambiente mais participativo/colaborativo que se justificou a ocorrência de uma construção linguístico-discursiva mais objetiva no

webjornalismo. A possibilidade de aprofundamento da leitura através da arquitetura hipertextual e da ampliação decorrente da memória característica da rede favorece uma construção textual calcada linguisticamente em estruturas mais "neutras". Quanto a isso, observem-se os dados abaixo, referentes à organização sintática das notícias publicadas em 2010 (DOMINGUEZ, 2011, p. 122):



A leitura do gráfico acima aponta para o privilégio de estruturas sintáticas menos complexas e subjetivas na *web* – predominando orações simples e coordenadas –, enquanto os textos do jornalismo impresso se estruturam predominantemente a partir de orações subordinadas, destacando-se entre elas as adverbiais e adjetivas, potencialmente estruturadoras de maior subjetividade. O mesmo levantamento estatístico, feito com notícias dos mesmos veículos em 2012, mostra, entretanto, uma mudança:



Neste gráfico, as notícias da web permanecem com uma organização sintática mais objetiva, em que predominam orações simples ou coordenadas, mas se podem observar algumas alterações na distribuição quantitativa das orações no impresso: o aumento de orações coordenadas, que passam a liderar em número de ocorrência, e a considerável

redução em todas as relações subordinativas. Não se pretende com isso afirmar a equivalência entre esses dispositivos. O que se pode afirmar no momento é que, se inicialmente as estratégias linguísticas do impresso fundamentaram as primeiras experiências do jornalismo *on-line*, hoje, o webjornalismo parece se constituir como exemplar para o impresso.

Muitas explicações podem justificar as aproximações aqui apontadas. Uma delas, e talvez a mais óbvia, é a sistematização e profissionalização do webjornalismo, cuja velocidade de produção exigida pela instantaneidade do meio acaba gerando material de base para o impresso do dia seguinte. Entretanto, mais do que as possíveis justificativas para quaisquer mudanças, são suas consequências que devem ser destacadas. Nesse sentido, entende-se que a reestruturação dos padrões sintáticos do jornalismo impresso, juntamente com as referidas remissões ao webjornal e a consequente instauração da interlocução com o leitor, vai criando um padrão jornalístico que, apesar das diferenças entre os dispositivos e das funções sociais que cumprem, passa a ser pautado linguística e discursivamente pelas demandas da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as ponderações de Dominguez (2011) não se pretendiam definitivas, as observações feitas neste artigo devem também ser entendidas como parciais, pois se propõem apenas ao acompanhamento dos encaminhamentos linguístico-discursivos que o discurso jornalístico tem adotado na reconfiguração de sua estrutura a partir do advento da internet como meio de comunicação.

Da parcela observada em 2012, um dos destaques foi o estreitamento de laços entre os dispositivos *web* e impresso através de elementos textuais capazes de estabelecer a construção de uma continuidade deste naquele suporte e, ao mesmo tempo, garantir o aspecto de atualidade do impresso, perdido com o advento de novas mídias. Do mesmo modo, o jornalismo impresso parece sinalizar o sentido de aproximação interlocutiva que o webjornalismo impõe como rotina, de modo a produzir efeitos de participação dos leitores, cuja interação se dá desde sua instauração discursiva em formas do imperativo até a utilização de estruturas sintáticas mais objetivas e adequadas a uma instância "receptora" já adaptada aos padrões do mundo *on-line*.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, n. 117. Paris, 1995.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.

_____. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. e MELLO, R. (Org.). *Gênero*: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006b.

DOMINGUEZ, M. G. A. *Estratégias discursivas do webjornalismo*: indícios de um novo contrato? Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FIDALGO, A. Sintaxe e Semântica das Notícias Online: para um jornalismo assente em base de dados. In: LEMOS, A. et al. *Mídia.br.* Livro da XII Compós – 2003. Porto Alegre: Sulina, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-jornalismo-base-dados.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciacion de subjetividad en el lenguage*. Buenos Aires: Edicial S.A., 1997.

BATTLE OF CONCEPTS: UMA DISCURSIVIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Simone Toschi Valério (SEEDUC/RJ)

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO

Este artigo se fundamenta na interface entre os estudos de linguagem, mais especificamente a Análise do discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997; 2001; 2008a; 2008b; 2010), e os estudos sobre trabalho, em especial a Ergologia (SCHWARTZ, 1996; 2000; 2002; 2007) e as contribuições foucaultianas sobre a linguagem (2002; 2008; 2009). Sendo assim, nosso estudo intenta analisar processos transicionais do campo econômico-político tentando vinculá-los às constituições conceituais acerca do trabalho em época de Cibercultura, época pró-patente e em época de economia informacional.

Pensar sobre o momento histórico atual no qual estamos inseridos, vivenciando processos de transformações sociais em que o campo econômico, o campo jurídico e o campo político atuam de maneira decisiva sobre questões relacionadas ao trabalho, às situações de trabalho e ao próprio trabalhador, nos faz questionar como tais discursos estão constituindo conceitos acerca do trabalho em época de extrema valorização do conhecimento e da informação, na qual o trabalho imaterial (HARDT e NEGRI, 2001a; LAZZARATO e NEGRI, 2001b; NEGRI, 2004) produz uma reconfiguração metodológica do conhecimento e a aplicação deste em sociedade, não apenas local, mas globalmente. A sociedade da chamada Era da informação e do conhecimento experimenta uma alteração espaço-temporal e laboral (LÉVY, 2004) na qual as modificações técnicas, com o surgimento constante de novas tecnologias, atingem aspectos políticos, econômicos, ambientais, mentais e culturais, aspectos estes que condicionam a maneira de agirmos e interagirmos na sociedade. Juridicamente, o campo econômico-político, no que diz respeito à produção intelectual, desenvolve o protecionismo patentário que mantém relação direta com o trabalho material e imaterial, ou seja, desenvolve-se em uma época pró-patente (GODINHO, 2004; HERSCOVICI, 2006; MENEZES, 2007), baseada em uma economia informacional na qual o trabalho imaterial (HARDT e NEGRI, 2001a; LAZZARATO e NEGRI, 2001b; NEGRI, 2004) produz uma reconfiguração metodológica do conhecimento e a aplicação deste em sociedade. Para Lévy (2003, p. 60), o trabalho é imaterial por estar inserido em uma

economia de informação sendo o seu valor obtido por meio do valor de uso e não mais de troca, uma vez que no pós-fordismo o trabalhador, segundo Lévy (2003, p. 60), "tende a vender não mais sua força de trabalho, mas sua competência, ou melhor, uma capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender a inovar. O trabalho se torna imaterial, uma vez que se valoriza um saber-fazer e um saber-ser". Portanto, nosso estudo intenta analisar tais processos transicionais do campo econômico-político, tentando vinculá-los às constituições conceituais acerca do trabalho em época de Cibercultura, em época pró-patente, enfim, em época de economia informacional.

1. APRESENTANDO O *MEDIUM*

Selecionamos como *corpus* de estudo o *site Battle of Concepts* Brasil (BoC), conhecido também como Batalha de Conceitos. A proposta do *site* é a elaboração de batalhas[1] nas quais participam jovens que estejam obrigatoriamente na faixa etária de dezesseis a trinta anos de idade. Essas batalhas acontecem virtualmente. Em primeiro lugar, uma empresa lança um desafio no qual os jovens são instigados a solucionar um problema. As empresas, instituições ou órgãos governamentais participantes, oferecem um determinado valor em dinheiro como premiação ao vencedor da batalha. Sendo assim, para entrar na batalha, os participantes devem enviar seus conceitos anonimamente através do *site* e aguardarem o resultado final. Esses conceitos são reenviados para as empresas por intermédio do *site* e, a partir do momento em que esses jovens os enviam, assinam virtualmente um contrato com a cessão de direitos em favor da empresa que está promovendo a batalha, independentemente de serem aceitos ou não. O BoC, segundo seus criadores, é uma ferramenta de soluções inovadoras que tanto ajuda às empresas quanto aos estudantes, pequenos empresários e serve de ponte virtual entre as trocas de P&D no Brasil, ou seja, entre as transferências de conhecimento e de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico dentro do país, ligando pesquisadores e instituições de pesquisa ao mercado empresarial. O conceito econômico desenvolvido dentro do BoC é baseado no modelo econômico de inovação aberta de mercado (THOMAS, 2009), conhecido atualmente como Open Innovation ou Inovação Aberta, onde a Pesquisa e o Desenvolvimento Tecnológico e Científico (P&D) são socializados entre os parceiros comerciais.

[1] São desafios propostos pelas empresas participantes do *site Battle of Concepts*, no qual uma solução para resolver determinado problema é pedida, seja criação de produtos ou um tipo específico de desenvolvimento técnico ou tecnológico.

2. ESTRUTURANDO O PERCURSO

Estamos vivenciando uma época em que a inovação e a criatividade estão vinculadas ao novo paradigma econômico de geração de valor. Criatividade e inovação representam a sociedade pós-industrial. Com isso, observamos uma reconfiguração de dispositivos de controle econômico regularizado por uma economia pró-patente (GODINHO, 2004), sendo a "propriedade pressuposto básico do modo de produção capitalista" (MENEZES, 2007, p. 1). É importante ressaltar que a proteção a esses bens representa para a indústria uma vantagem competitiva. Quando a empresa obtém esse benefício e desenvolve uma tecnologia ou uma inovação de produto ou de processo, isso funciona como um bem negociável no mercado; por esse motivo, considera-se a época atual, dentro do campo discursivo jurídico, como época pró-patente. Uma vez depositada uma tecnologia em forma de patente, registro ou marca, esses itens transformam-se em valor e, consequentemente, regulam o capitalismo baseado nas novas tecnologias, que, dentro do campo discursivo econômico, considera-se como capitalismo intelectual ou cognitivo. Juridicamente, segundo Godinho (2004), o que se observa nesse campo é o desenvolvimento de uma época pró-patente em que a economia se baseia em um capitalismo intelectual, pois este se ajusta ao sistema jurídico da Propriedade Intelectual. Esta pode ser definida a partir de dois espaços discursivos: Propriedade Industrial e Direito Autoral. Para Lévy (2003, p. 65), estamos, atualmente, diante de uma inversão conceitual do valor, o que se coaduna com a perspectiva de Menezes (2007) e, igualmente, com a nossa, pois em época pró-patente, o que se tem é o valor de uso dentro do capitalismo intelectual ou cognitivo e não mais o valor de troca. Assim, para o autor (2003, p. 63), "todo ato registrável cria efetivamente ou virtualmente informação, ou seja, em uma economia da informação, riqueza".

3. ANALISANDO O *MEDIUM*

As análises empreendidas apreenderam o *corpus*, o *site* BoC, de forma abrangente, isto é, como um todo sem hierarquias entre as páginas que o compõem, no caso, parafraseando Maingueneau (2008a), sem hierarquias entre seus planos discursivos. Portanto, coletamos fragmentos em todas as suas páginas, nas quais foram aplicados conceitos referentes à semântica global do discurso (MAINGUENEAU, 1997; 2008a; 2008b; 2010) e à função enunciativa (FOUCAULT, 2008), com o intuito de observarmos a formação de novos discursos acerca do trabalho, que estariam voltados para uma economia informacional, época pró-patente e trabalho imaterial.

Mediante isso, a descrição analítica do *site* iniciou-se por sua *homepage*; em seguida, foram analisadas as páginas: Introdução, Como funciona?, Perguntas frequentes, Condições gerais, Explicação do *Ranking* e Instituições de Ensino Superior. Essa distribuição analítica do *corpus* objetivou alcançar uma semântica global do discurso com o intuito de observarmos a formação de novos conceitos acerca do trabalho dentro do *site* e que estaria reafirmando um fechamento semântico característico da chamada "era da informação", dividida entre os que a discursivizam como, dependendo do campo discursivo em que estejam inseridos, capitalismo cognitivo ou informacional, economia da informação, época pró-patente e trabalho imaterial.

Desse modo, aplicamos conceitos desenvolvidos por Maingueneau (1997; 2008a; 2008b; 2010), definidos por ele como um sistema de restrições semânticas não hierarquizadas que governam, ao mesmo tempo, vários planos desses discursos, analisados como um todo através de um sistema de restrições semânticas globais sem que haja uma hierarquia entre os planos discursivos, ou seja, considerados através do que o autor nomeia de Semântica Global. Assim, tal aplicação conceitual nos possibilitou duas abordagens descritivas a partir de passagens enunciativas retiradas das páginas analisadas. A primeira teve como objetivo identificarmos as possíveis práticas intersemióticas que estariam vinculadas às discursivizações de conceitos acerca do trabalho em acordo com as novas práticas discursivas de mercado dentro do *site* BoC e a segunda nos direcionou aos campos semânticos enunciativos que, a partir de fechamentos semânticos específicos, identificamos serem uma vitrine virtual.

Nos fragmentos seguintes identificamos as possíveis práticas intersemióticas mediante os elementos discursivos grifados que estão vinculados às discursivizações de conceitos acerca do trabalho dentro do BoC e que traduzem a Era da informação integrada aos novos ambientes virtuais, dividida entre os que a discursivizam como, dependendo do campo discursivo a que estejam inseridos, capitalismo cognitivo ou informacional, economia da informação, época pró-patente e trabalho imaterial. Assim, nos fragmentos grifados abaixo:

> *www.sougenial.com.br* [...] *Pense com as empresas*, ganhe dinheiro e seja descoberto [...] *Criatividade e qualidade dos conceitos* surpreendem as empresas participantes do *Battle* [...] *Você está cheio de ideias?* [...] *Ganhe dinheiro com as suas ideias* e seja descoberto pelas melhores empresas [...] A sua participação é gratuita e *pode ser feita pela internet* [...] Você se torna participante de uma Batalha a partir do momento *em que fizer o* upload *do*

> *seu Conceito ou solução no* site [...] Muitas empresas e instituições públicas e privadas *estão à procura de novas ideias e soluções criativas* para questões e desafios que elas estão enfrentando. Por exemplo: *uso de novas tecnologias, lançamentos de um produto ou serviço*, campanhas de marketing, novas estratégias, *questões sociais ou ambientais*. (Portal Battle of Concepts Brasil, 2010, grifos nossos)

Há uma construção discursiva pautada em conceitos acerca do trabalho que reconfiguram e abrangem os campos econômico, jurídico e político, traduzindo, dessa maneira, uma era da informação e do conhecimento. Os principais fragmentos discursivizados que comprovam esse novo modelo de mercado são: pensar, criar, ter ideias, ganhar dinheiro com as ideias, enviar conceitos, fazer *upload* das batalhas, conceber novas ideias, trazer soluções criativas, usar novas tecnologias, lançar produtos, criar novas estratégias, lidar com questões sociais ou ambientais.

Essa nova reconfiguração conceitual pode ser observada a partir das modificações semânticas que constroem novos aspectos do valor do produto do trabalho embasados pelo uso e não mais pela troca. Assim, retomando Lévy (2003), existe atualmente transformação do capital, no que se refere ao valor, do valor de troca em valor de uso dentro dessa nova economia da informação e do conhecimento. Ainda, segundo Lévy (2003, p. 60), no pós-fordismo o trabalhador "tende a vender não mais sua força de trabalho, mas uma competência, ou melhor, uma capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender e inovar". Criatividade e inovação direcionam a constituição discursiva do *site*, assim a produção de "conceitos" está diretamente conectada a uma discursivização que tem nos dispositivos econômico, jurídico e político pressupostos básicos de produção capitalista ou capitalista intelectual, já que se apoia na exploração dos bens intangíveis, assim:

> Ganhe dinheiro *com as suas ideias* [...] *Pense* com as empresas [...] mostre que *você é criativo* [...] As empresas precisam urgentemente de *novos talentos*, *novas ideias* e *soluções criativas*, por isso elas estão procurando pessoas como você [...] *Criatividade* e *qualidade* dos *conceitos* surpreendem as empresas participantes do *Battle*. [...] Muitas empresas e instituições públicas e privadas estão à procura de *novas ideias e soluções criativas para questões e desafios* que elas estão enfrentando. (Portal Battle of Concepts Brasil, 2010, grifos nossos)

As mudanças econômicas e sociais que estão ocorrendo atualmente abrangem, igualmente, instituições educacionais, tais como as universidades, tanto em âmbito público quanto privado. O objetivo em analisarmos esta questão se justifica pelo fato do próprio

corpus de estudo, o BoC e, por nosso objeto de análise, a discursivização de conceitos acerca do trabalho dentro do *site* em que as mudanças econômicas e sociais. Desse modo, o contexto das relações entre universidades e empresas dentro do BoC se insere na própria economia da qual tratamos até então, uma economia voltada ao empreendedorismo do conhecimento científico e da informação. Como justificativa indicamos os fragmentos seguintes:

> [...] Sua Instituição de Ensino quer se destacar pela inovação? [...] Sua Instituição quer estimular o empreendedorismo, a criatividade, o espírito inovador em seus alunos? [...] O *Ranking* das Instituições de Ensino Superior é uma excelente forma de expor as universidades, faculdades, centros acadêmicos e escolas técnicas de ensino superior, pois elas são classificadas em função da posição de seus alunos no *Ranking* [...]. (Portal Battle of Concepts Brasil, 2010)

Essas passagens nos direcionam à cooperação entre universidades e empresas e ao próprio desenvolvimento econômico pautado na prática discursiva da inovação à qual se referem a Lei nº 10.973 (BRASIL, 2004) e a Lei nº 11.196 (BRASIL, 2005), conhecidas respectivamente como Lei de Incentivo à Inovação e Lei do Bem, já que ambas tratam de incentivos à inovação e de incentivos fiscais, estes especificamente para empresas inovadoras. Mediante isso, o BoC retoma discursivamente os principais pontos normativos da Lei nº 10.973 (BRASIL, 2004), no que se refere especificamente aos Capítulos II e III, que tratam respectivamente do "estímulo à construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação" e "do estímulo à participação das Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT) no processo de inovação", e o artigo 16 do Capítulo III, no qual a lei é clara quanto à obrigatoriedade de as Universidades públicas disporem de núcleo de inovação tecnológica (próprio ou em associação com outras ICTs).

Passaremos à segunda descrição que objetivou a identificação dos campos semânticos enunciativos de conceitos que possibilitaram determinadas constituições discursivas sobre o trabalho para o que identificamos ser uma vitrine virtual. Assim, estar visível é a construção discursiva fundamental dentro do *site* BoC e que se sobrepõe à própria condição de trabalho. Exemplificando:

> Pense com as empresas, ganhe dinheiro e *seja descoberto* [...] Entre no *site Battle of Concepts* e *mostre* que você é criativo [...] Ganhe dinheiro com as suas ideias e *seja descoberto* pelas melhores empresas [...] As empresas precisam urgentemente de novos talentos, novas ideias e soluções criativas,

> por isso elas *estão procurando* pessoas como você [...] As empresas *estão sempre em busca* de novos talentos para contratar [...] Todos os participantes recebem pontos para o *Ranking* de Batalhas que *ficará exposto* na *homepage* do *Battle of Concepts* [...] Os nomes dos participantes, as Batalhas das quais participaram e a classificação geral *estarão visíveis* para as empresas e instituições, bem como, para os demais visitantes do *site* [...] Como *ser descoberto* pelos melhores empregadores? Você é um dos vencedores. (Portal Battle of Concepts Brasil, 2010)

Do mesmo modo, os fragmentos destacados são discursivizados e criam um efeito de sentido voltado aos aspectos discursivos do campo semântico "visual", ou seja, que geram uma "visibilidade"; dessa forma, entendemos que todos os elementos podem ser inseridos em um mesmo campo discursivo semântico que constitui o que intitulamos de "vitrine virtual" do trabalho e dos conceitos sobre o trabalho.

Outra construção discursiva observada é aquela que podemos nomear de "discurso hipotético-condicional"[2], pois alguns dos elementos analisados se alicerçam, discursivamente, em vocábulos que expressam semanticamente condições de existência para que tal possibilidade ocorra. Essa constituição discursiva condicional é embasada por possibilidades de existência de trabalho voltadas a um porvir, ou seja, sempre a relação com o trabalho será de possibilidade futura. Dessa maneira, destacamos:

> Saiba que o seu Currículo de Batalhas *será encaminhado* para empresa ou instituição que lançou a Batalha. Também *serão encaminhados* os dados da graduação e os dados pessoais, *assim como eventualmente o seu currículo particular*, o CV [...] O seu CV completo *poderá ser incluído* no momento do cadastro, *e só a empresa* que lançou a Batalha da qual você participa *terá acesso a ele* [...] Ao enviar o seu currículo pessoal (CV), o participante da Batalha *autoriza a empresa ou instituição que lançou a Batalha a acessá-lo* [...] Estudantes e jovens profissionais no Top 100 *com certeza chamarão a atenção das empresas.* (*Portal Battle of Concepts Brasil*, 2010).

As passagens enunciativas demonstram uma constituição discursiva do conceito acerca do trabalho direcionada a um "porvir" sempre em condição de possibilidade de existência futura desse acontecimento, uma vez que tal condição é autorizada por elementos que coadunam o mesmo campo semântico discursivo: ser descoberto [...] mostrar [...] estar procurando [...] ficar exposto [...] estar visível [...] ser encaminhado [...] estar à procura [...] estar sempre em busca [...] criar uma ponte [...]ter acesso [...] acessar [...] ser divulgado [...] chamar a atenção [...].

[2] Justificamos o uso "discurso hipotético-condicional" como desdobramento discursivo do que Michel Foucault nomeia como função enunciativa, uma vez que esta, para o autor, não é uma teoria e sim uma *condição ou possibilidade de existência*. Assim, nesta pesquisa assumimos que as discursivizações acerca do trabalho dentro do *Battle of Concepts* se constituem por condições ou possibilidades de existência voltadas a um porvir.

Sem querermos nos tornar exaustivos destacaremos em nossas análises apenas alguns fragmentos que podem evidenciar semanticamente a condição hipotética discursiva constituída no BoC. Demonstraremos alguns elementos que podem ser desdobrados através da concepção de discurso hipotético-condicional, assim:

> (1) Pense com as empresas, ganhe dinheiro e seja descoberto [...] (2) Estudantes e jovens profissionais no Top 100 com certeza chamarão a atenção das empresas [...] (3) O seu CV completo poderá ser incluído no momento do cadastro, e só a empresa que lançou a Batalha da qual você participa terá acesso a ele [...] (4) Os nomes dos participantes, as Batalhas das quais participaram e a classificação geral estarão visíveis para as empresas e instituições, bem como, para os demais visitantes do *site* [...] (5) Criatividade e qualidade dos conceitos surpreendem as empresas participantes do *Battle* [...].(Portal Battle of Concepts Brasil, 2010).

Dessa maneira, em (1), o discurso hipotético-condicional é que, para ser descoberto e ganhar dinheiro, o participante terá que pensar com as empresas; assim teríamos: se você pensar com as empresas, ganhará dinheiro e será descoberto; em (2), o discurso hipotético-condicional é estar no "Top 100" para chamar a atenção das empresas; desse modo teríamos: se você estiver no Top 100, chamará a atenção das empresas; em (3), ao incluir o currículo, cria-se uma condição hipotético-discursiva de a empresa acessá-lo; então teríamos: se você incluir seu currículo a empresa irá acessá-lo; em (4), estar visível é a condição hipotético-discursiva; assim, se o participante se destacar nas batalhas, as empresas e instituições o notarão; em (5), o discurso hipotético-condicional é que o participante seja criativo; então, se você for criativo, surpreenderá as empresas.

Acreditamos que a partir dos elementos selecionados como constituição de práticas intersemióticas delimitadas por campos e espaços discursivos específicos, tais como: o campo econômico, discursivizado pelo capitalismo intelectual ou cognitivo; o campo jurídico, discursivizado pela época pró-patente e o campo político, discursivizado por novas práticas de mercado voltadas para a inovação, teremos obtido êxito em nossa pesquisa, pois todos esses campos se constituem no espaço discursivo do *site* e demonstram as novas práticas de produção do trabalho e de conceitos acerca do trabalho voltados para o que se denomina Era da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste estudo foi o de compreender como se discursivizam conceitos acerca do trabalho dentro do *site* BoC e como esses conceitos discursivizam valores, instituem, se mantêm, circulam via determinada constituição enunciativa que está no *site* e como dentro deste que, a princípio, não coaduna a atividade do trabalho, se constitui e se discursiviza um sentido para este em tempos de Cibercultura, de economia da informação e do conhecimento, época pró-patente, trabalho imaterial. Tal análise nos possibilitou duas abordagens descritivas, a primeira objetivou demonstrarmos as possíveis práticas intersemióticas que estariam vinculadas às discursivizações de conceitos acerca do trabalho dentro do *site* BoC e que estariam em acordo com as novas práticas discursivas de mercado e a segunda nos direcionou aos campos semânticos enunciativos de conceitos que estariam possibilitando determinadas constituições discursivas do conceito sobre o trabalho para o que identificamos ser uma vitrine virtual a partir de determinados vocábulos que foram discursivizados e, com isso, proporcionaram uma releitura dos textos analisados.

Essas análises permitiram a apreensão de práticas intersemióticas delimitadas por campos e espaços discursivos específicos, tais como: o campo econômico, discursivizado pelo capitalismo intelectual ou cognitivo, o campo jurídico, discursivizado pela época pró-patente, e o campo político, discursivizado por novas práticas de mercado voltadas para a inovação. Todos esses campos se constituíram no espaço discursivo do *site* e comprovaram as novas práticas de produção do trabalho e de conceitos acerca do trabalho voltados para o que se denomina “era da informação”. De tal modo que o que se identificou foi uma discursivização dos conceitos acerca do trabalho investido em valor de uso, que corrobora o valor de uma economia da informação e do conhecimento onde há uma reconfiguração da forma do trabalho e, igualmente, dos aspectos discursivos conceituais.

Quanto à segunda abordagem descritiva, objetivou-se a identificação dos campos semânticos enunciativos de conceitos que estariam possibilitando determinadas constituições discursivas do conceito sobre o trabalho que condicionaram possibilidades de existência de um plano discursivo conceitual de trabalho voltado a um porvir identificado mediante emprego ou substituição de determinados vocábulos. Esses foram discursivizados e criaram um efeito de sentido direcionado aos aspectos discursivos do campo semântico “visual”, ou seja, que geravam uma “visibilidade”, todos os elementos puderam ser inseridos

nesse campo discursivo semântico que constituiu o que intitulamos de “vitrine virtual” do trabalho e dos conceitos sobre o trabalho. Outra construção discursiva observada foi o que pudemos nomear de “discurso hipotético-condicional”, pois alguns dos fragmentos analisados expressavam semanticamente condições de existência para que tal ou qual possibilidade ocorresse.

Ao final desta reflexão podemos afirmar que campos e espaços discursivos, mesmo que aparentemente distintos, não podem ser apreendidos de maneira isolada. Concluímos, a partir das abordagens analíticas, que tais campos se constituem dentro do BoC como dispositivos com capacidade de reconfiguração conceitual acerca do trabalho. De tal modo, que não só o trabalho, mas também os conceitos acerca do trabalho são perpassados pelo campo econômico, político e jurídico, fazendo com que decisões micro ou macroeconômicas produzam efeitos sociais e efeitos de sentido de forma direta no trabalho e em suas discursivizações que funcionam como dispositivo de verdade em dado momento e lugar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Denis Borges. *Bases constitucionais da propriedade intelectual*. Disponível em: <http://denisbarbosa.addr.com/paginas/home/pi_pi.html>. Acesso em 30 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em 22 set. 2011.

_____. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9279.htm>. Acesso em 22 set. 2011.

_____. Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9279.htm>. Acesso em 22 set. 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

GODINHO, Manuel Mira. A competitividade das empresas e das nações na ‘época pró-patente’. In: _____ (Coord.). *Um estudo sobre a utilização da propriedade Industrial em Portugal*; v. I. Lisboa: INPI, 2004. Disponível em: <http://www.marcasepatentes.pt/index.php?section=270>. Acesso em: 27 ago. 2011.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. *Império*. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HERSCOVICI, Alain. Conhecimento, capitalismo imaterial e trabalho: alguns elementos de análise. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Herscovici.PDF>. Acesso em: 6 ago. 2011.

LAZZARATO, Michael; NEGRI, Antônio. *Trabajo inmaterial*: formas de vida y producción de subjetividad. Trad. Jose González. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1997 [1989].

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. Cenas da Enunciação. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecilia Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. Doze conceitos em análise do discurso. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecilia Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010.

MENEZES, Wellington Fontes. Capitalismo, monopólio e patentes: propriedade intelectual e a desmedida exploração dos bens intangíveis. *Revista Contra a Corrente*. Dossiê Marxismo e Ecologia, ano 3, n. 5. Disponível em: <http://revista-contra-a-corrente.blogspot.com/2011/07/blog-post.html>. Acesso em: 16 ago. 2011.

PORTAL BATTLE OF CONCEPTS BRASIL. *Sougenial.com.br*. Disponível em: <http://www.battleofconcepts.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Valor. *Revista Tempo Social*, São Paulo, USP, v. 8, n. 2, p. 147-158, out. 1996. Disponível em: <http://www.esnips.com/user/ergologia>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica: Paideia e Politeia. *Pro-Posições*. Campinas, Unicamp, v. 13, n. 1, p. 37, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.esnips.com/user/ergologia>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

THOMAS, Elisa. *Entre a inovação aberta e a inovação fechada*: estudo de casos. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155244>. Acesso em: 15 abr. 2011.

GT15 – TEXTO, DISCURSO E ENUNCIAÇÃO
Coordenação: Rosane Monnerat (UFF)

A *QUALIFICAÇÃO* COMO EFEITO (INDELÉVEL) DE SENTIDO EM LIVROS ILUSTRADOS

Beatriz dos Santos Feres (UFF/GPLEIFEN)

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

"Qualificar" é, em síntese, um processo descritivo cujo objetivo precípuo é fazer-identificar entes de acordo com um ponto de vista. A "qualificação" é essencial à referenciação, seja na nomeação "categorizante" dos seres, seja em sua singularização por meio de termos adjetivos, ou ainda na apresentação de caraterísticas por meio de imagens codificadas e de metáforas. Se, conforme Charaudeau (1992), descrever é uma operação que consiste, basicamente, em nomear, localizar-situar e qualificar os seres, é preciso considerar que essa operação é sempre situada em função de uma tomada de posição (não é possível apontar e descrever seres em sua totalidade, mas tão-somente na perspectiva assumida pelo descritor). Em outras palavras, não se deve ignorar que o processo descritivo atende às formulações e coerções advindas do conhecimento sociocultural acionado pelo produtor em função da troca comunicativa de que participa. Disso se conclui que não há descrições ou referências *a priori*, mas construtos localizados, que instauram objetos de discurso interpretáveis em relação ao contexto e aos saberes partilhados por um grupo social.

Assim, na "qualificação", elegem-se características atribuíveis aos seres que retratam o mundo perspectivamente, de acordo com um *modo de olhar*, através de um filtro biológico/perceptivo e/ou cultural/interpretativo: "Para que um ser exista, é preciso que ele receba uma identidade. Essa identidade é o resultado da maneira como o homem percebe e constrói o mundo" (CHARAUDEAU, 1992, p. 325) e "como as propriedades são o resultado da maneira como o homem percebe e constrói a significação do mundo, elas testemunham igualmente o modo de visão que o homem-sujeito falante projeta sobre as qualidades dos seres" (op. cit., p. 326). Com o termo *qualificação implícita* pretende-se aqui fazer referência à qualificação inferível na relação com o discurso e com a situacionalidade comunicativa, subjacente a elementos textuais, sejam eles as *expressões nominais*, as *ilustrações codificadas* e as *metáforas verbais e visuais*.

As *expressões nominais* a que a qualificação implícita está ligada limitam-se àquelas cujo sentido subjacente é de cunho avaliativo (singularizador ou especificador), ou seja, não se trata de um sentido de língua que as expressões podem igualmente significar, mas tão-somente uma característica subentendida, seja porque as expressões contêm um caráter representacional que, ao serem inseridas num contexto, salienta um sentido indireto, mais ou menos convencional, seja porque esse elemento é potencialmente um produtor de efeitos (patêmicos, humorísticos, estigmatizantes).

Considera-se uma *ilustração codificada* o signo imagético que alça o *status* de símbolo, em virtude de seu reconhecimento como representante de uma parcela da realidade maior do que sua referência direta a um elemento isolado do mundo. Torna-se codificada a ilustração que, por convenção, pode ser interpretada através do imaginário sociodiscursivo em que se insere, com um sentido categorial predominante a que se submete a aparência individualista. A imagem de uma princesa, por exemplo, tipificada com traços delicados e vestido esvoaçante, é símbolo de uma frágil feminilidade.

Orientando-se a investigação pela qualificação implícita, não se pode ignorar o valor das *metáforas verbais e visuais*, que guardam importante capacidade de exacerbação de qualidades. Ao aproximarem elementos de diferentes domínios em função de uma qualidade que lhes é comum – em outras palavras, por meio da iconicidade –, as expressões metafóricas colocam em evidência sentidos normalmente insignificáveis, mas possivelmente apresentáveis e inferíveis, como os relativos às sensações e aos sentimentos. A metáfora, muito mais do que ornamento do discurso, pode ser entendida como a qualificação operada por um elemento concreto (que pode ser representado por um substantivo; às vezes, por um adjetivo; ou por uma imagem) o qual se constitui como traço qualificador que se pretende salientar; a metáfora pode ser vista como o autêntico mecanismo de qualificação implícita.

Nesta análise, a *qualificação implícita* é tomada como *efeito indelével de sentido* em virtude de seu caráter sub-reptício, cuja apreensão ocorre por meio de uma interpretação fortemente orientada pelo *imaginário sociodiscursivo* e, muitas vezes, também pelo *sentimento* suscitado pelas estratégias enunciativas. *Efeito*, por se considerar que a exacerbação de qualidades se dá por meio de estratégias operadas *na* e *pela* enunciação; *indelével*, por se acreditar que um efeito de caráter epistêmico ou patêmico, quando

efetivamente "aderido" pelo sujeito-interpretante, atua em um espaço inferencial, quase sempre inconsciente e indizível, amoldando sua visão de mundo de acordo com uma orientação dada pelo grupo em que se insere. Considerado o público-alvo dos livros ilustrados, o caráter *indelével* – apenas latente – aqui atribuído ao efeito de sentido provocado pela qualificação implícita se explica pela (muito) possível *aderência* aos valores e crenças processados por esse mecanismo: pelo lado da criança, por sua abertura ao novo; pelo lado do mediador-adulto, pelo papel formador atrelado ao livro como objeto de cultura.

DISCURSO FORMATIVO NO LIVRO ILUSTRADO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E IDEOLÓGICAS

Como gênero, que se estabiliza minimamente em forma e propósito comunicativo, pode-se afirmar que o *livro ilustrado para crianças* apresenta semiose verbo-visual, caráter estético e, frequentemente, forma narrativa com duplo endereçamento (a criança e o adulto, este quase sempre mediador da leitura) e manifesta graus de complexidade constitutiva, seja pelo tipo de integração entre a linguagem verbal e a visual, seja pela presença ou não de um narrador que "preenche lacunas" de mais difícil solução por parte das crianças, não acostumadas com a lógica narrativa, ou com o léxico variado.

Tida como um leitor em início de formação como ser social, a criança, aos poucos, passa a compreender os rituais de seu grupo, suas crenças e seus valores, conta com a colaboração do adulto, mediador de leitura, que costuma não só orientar a interpretação do texto, como também servir de modelo para a posterior leitura autônoma da criança, seja esmerando-se no padrão prosódico e rítmico da oralização da parte verbal do texto, seja intervindo no preenchimento de alguma lacuna informacional ou inferencial que ele percebe ter sido deixada vazia pela criança. Ela costuma se fixar em cada detalhe do texto, sem hierarquizar elementos ou significados; já o adulto, habituado com a estrutura textual, costuma se concentrar no eixo evolutivo da trama, e/ou do tema. O movimento de antecipação e de focalização que apenas o leitor mais experiente domina e que é fundamental para a criação de expectativas durante a leitura é, em geral, orientado pelo adulto e, dessa maneira, ensina-se um padrão interpretativo culturalmente atestado. Em vez de sugerir o público leitor em função de rótulos ou de sua apresentação, o próprio livro prescreve o nível de leitura, mais previsível, "pré-digerido", com pouca dedução ou qualquer

demanda de contribuição por parte do leitor, ou menos previsível, exigindo mais interação e dedução, mais investimento do leitor para as inferências exigidas pelo texto – como qualquer livro pode fazer. Assim, a criança representa o público-alvo do livro ilustrado, mas o adulto é também um leitor/mediador em potencial a quem se deve dirigir o mercado editorial envolvido com esse gênero. Apesar do duplo endereçamento latente, ou talvez por causa dele, o livro ilustrado e os outros gêneros componentes da dita "literatura infantil" tendem a ser tomados, atualmente, simplesmente como livros, como produtos culturais que têm como público alvo também as crianças. Sua categorização, como já se afirmou aqui, incide, sobretudo, em aspectos organizacionais, e não em uma estética e uma complexidade estrutural "subvalorizadas". Comprova-se esse fato com a análise da *qualificação* que o gênero opera, procedimento complexo e orientador de aspectos culturais. Aqui, a análise da qualificação está fundamentada por noções trazidas pela Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau (1992; 2008).

Charaudeau (2008) trata o ato de linguagem como uma encenação. Nela atuam parceiros cujo papel social é mutuamente reconhecido e que interagem de acordo com as expectativas que fazem criar a respeito de si e, simultaneamente, que criam a respeito do outro em função do ambiente enunciativo e de seu contexto histórico-cultural, num jogo entre o explícito e o implícito. Há um contrato entre os parceiros que regula as representações linguageiras de acordo com as práticas sociais que conhecem. O sujeito comunicante concebe, organiza e encena suas intenções de acordo com estratégias que visam a produzir determinados efeitos sobre o sujeito interpretante e levá-lo a se identificar com o sujeito destinatário ideal (algo como o "leitor-modelo") construído por ele. Vários procedimentos são utilizados; dentre eles, alguns que oscilam entre a fabricação de uma *imagem do real* como lugar de uma verdade exterior ao sujeito e que teria força de lei e a fabricação de uma *imagem de ficção* como lugar da identificação do sujeito com um outro, constituindo um lugar de projeção de seu imaginário.

Descrever é um desses procedimentos discursivos. Embora distinto, se combina com narrar e argumentar: "consiste em ver o mundo com um 'olhar parado' que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam" (CHARAUDEAU, 2008, p. 111). Ao narrar, é preciso que as ações se relacionem às identidades e qualificações de seus actantes, por isso, afirma-se que o modo descritivo não

só serve ao narrativo, mas dá-lhe sentido. Já a relação entre descrever e argumentar é mais simbiótica: enquanto descrever toma emprestado operações de ordem lógica à atividade de argumentar a fim de melhor classificar os seres, argumentar diz respeito a seres identificados e qualificados no ato de descrever.

Os livros selecionados para análise compõem uma trilogia na qual algumas características se repetem: fazem parte da Coleção Amigo Oculto (Editora Record) e centram-se na *personificação* de conceitos (*poesia, liberdade e alegria*), concretizada em uma textualização versificada de autoria de Elisa Lucinda e ilustrada "poeticamente" por Graça Lima. A interpelação ao "leitor-modelo" por parte da personagem-narradora tem o intuito de produzir um efeito de "brincadeira de adivinhação", característica da coleção de que os livros participam. As ilustrações apresentam *imagens codificadas* (BARTHES, 1990) e *metáforas visuais* e se configuram de maneira complementar em relação à parte verbal dos textos (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011; HUNT, 2010).

Considera-se que, na encenação descritiva, o sujeito falante se torna um descritor, que pode intervir de maneira explícita ou não e produzir efeitos "visados" (possíveis, planejados). Nomear, localizar-situar e qualificar são os componentes, autônomos e indissociáveis do modo de organização descritivo. Tanto as expressões nominais ligadas à descrição das personagens, quanto as imagens revelam, nas analogias produzidas, representações fortemente marcadas social e culturalmente, cujo entendimento se submete à apreciação de valores e crenças partícipes de um constructo cultural orientador do leitor inexperiente a que se expõem os textos mencionados.

Nos livros em análise, a descrição é organizada cataforicamente, a fim de que a nomeação dos entes *personificados* – e a consequente identificação da categoria selecionada como tema – ocorra apenas no término de sua descrição. Além disso, observa-se a *iconicidade* (PEIRCE, 2003; SANTAELLA, 2005) como processo significativo predominante, atuando como um desencadeador de significações por meio de analogias instituídas, muitas vezes, a partir de *saberes de crença*.

Em *A menina transparente* (2010), a descrição de poesia, dificultada pelo alto grau de abstração do conceito, a princípio ganha contornos de acordo com uma imaginária *localização* de sua manifestação. Os espaços mencionados são variados, mas têm em comum a incongruência dessa variedade (pôr do sol/asa de gaivota/ar/mar/comida na

panela/livro/vestido de notas musicais), que transporta a interpretação para a não concretude de sua essência. São espaços que se revestem de uma valoração positiva e convidativa, imbuindo a poesia de um caráter "romântico", tomado como prototípico. Além disso, a *poesia* é apresentada, em sua "transparência", ou na "invisibilidade" de sua existência, como algo perceptível através dos elementos nos quais adere – "Eu apareço disfarçada de todas as coisas..." (LUCINDA, 2010, p. 1) –, desde que ela inspire um olhar diferenciado: "Tem gente que diz que eu /Nasço dentro da pessoa, /E faço ela olhar diferente /Pra tudo que todos olham, /Mas não notam" (op. cit., p. 3). A natureza *evanescente* é sua principal *Qualidade*: "Às vezes apareço tão transparente e de mansinho/Que mais pareço um Gasparzinho. /Tem gente que nunca percebe que estou ali, /Não cuida de mim, /Não me exercita. /Eu fico como um laço de fita /Que nunca teve um rabo de cavalo dentro" (LUCINDA, 2010, p. 5).

A aproximação da personagem Gasparzinho, o "fantasminha camarada" que habita o imaginário do grupo social que produz e daquele a quem se destina o livro, transporta as *qualidades* de ser *transparente*, *evanescente*, "*irreal*", *metafísico*, *imaterial* à delimitação do conceito em questão. A ideia de um *fantasma*, em geral considerada uma representação que desencadeia *medo*, é desvinculada desse sentimento pela subversão trazida pela personagem de fácil identificação no universo infantil, pois se trata de um "fantasma-criança", alegre, com bons sentimentos, que deseja ter amigos e não assustar ninguém. A menção a Gasparzinho, portanto, inclui muitas informações que dizem respeito ao imaginário sociodiscursivo do qual o leitor participa. Já a comparação com o "laço de fita que nunca teve um rabo de cavalo dentro", assim como faz referência a elementos relacionados ao universo infantil, também revela a qualidade de ser *abstrato*, dependente de um elemento outro por meio do qual possa se manifestar e provar sua função: o laço de fita, ornamento e instrumento, só existe quando exerce o papel de prender um rabo de cavalo. O laço de fita não está tão presente nos penteados das meninas de hoje, mas faz parte do imaginário social que o vincula à infância e que o perpetua como símbolo de feminilidade.

Quanto às ilustrações, toma-se a como exemplo a de uma menina negra (a mesma da capa do livro), com asas e arco e flecha faz referência a Cupido, deus do amor, e representa a poesia. A renda compõe seu vestido e seu cabelo. As "flechas" lançam as palavras *poesia, sol, amor, viver* e nomes de poetas, como Manoel de Barros,

Drummond, Cecília Meireles, Cora Coralina. Peixes, passarinhos, libélulas, borboletas e flores seguem-na, num voo guiado por ela. A constante presença das rendas nas ilustrações simboliza o *romantismo*, a *delicadeza* e a *leveza* atribuídos à poesia, além de caracterizarem sua *brasilidade*, tão marcada pelo artesanato de onde se originam as rendas. A referência ao Cupido por meio do arco e da flecha de onde saem as palavras (*sol*, *amor*, *Manoel de Barros*, *Carlos Drummond* etc.) *codificam* a ilustração, conferindo-lhe uma significação reconhecida para além da individualidade da imagem, a partir de saberes partilhados culturalmente. Os nomes lançados pelas flechas são representações impregnadas de valoração positiva e relacionada à própria noção de poesia que se mostra querer difundir, valoração essa passível de reconhecimento pelo grupo, desde que os parceiros envolvidos na troca comunicativa engendrada pelo livro tenham acesso a esses saberes. Para o leitor menos experiente, a mediação da leitura operada por um leitor "maduro" é imprescindível, não só para a construção do sentido orientado pelo texto, mas também para a difusão desses símbolos e desses valores. Esses são saberes amparados pela cultura e por uma perspectiva específica que se disseminam, sobretudo, por meio de materiais simbólicos tais como os livros.

As metáforas – verbais e visuais – igualmente se estabelecem a partir desse aparato cultural. Domínios e ideias são sobrepostos em função de uma similaridade patente ou instituída. Por exemplo, o enunciado "Sou uma criança com muitos pais" (LUCINDA, 2010, p. 3), aproxima *criança* e *poesia*, a quem se refere a declaração. Para isso, é preciso se estabelecer um elo a partir de algo em comum, uma *qualidade* que as une e que é salientada por essa mesma união. Da criança, extrai-se a qualidade de ser *inaugural*, ou *original*, possível atributo também para a poesia, ideia corroborada pelos versos: "E faço ela [a pessoa] olhar diferente/ Pra tudo que todos olham, /Mas não notam" (op. cit., p. 3). Da mesma forma, a *menina-cupido* e a *poesia* são aproximadas pelo caráter *difusor de emoções* e isso se percebe visualmente, tanto pelas asas e pelo arco e flecha, que a assemelham ao Cupido, como pela *direção* das *palavras* que saem do arco, a mesma para a qual aponta a *flecha*. Os seres que a seguem formam com ela um conjunto similar a um cardume e revelam os elementos constitutivos da poesia, seja representando a natureza em sua diversidade (pássaros, peixes, flores), que costuma lhe servir de tema, seja despertando valores positivos atrelados a esses elementos (contemplação, emoções positivas, beleza).

Na trilogia em análise, soma-se às simbologias já consolidadas a ideia inclusiva que traz a *negritude* para participação igualitária não só da sociedade, assim como do imaginário sociodiscursivo que se constrói a partir de então, e que permite subentender novos valores. Destaca-se a utilização de várias personagens negras, como a própria menina-cupido, a quem se vinculam *qualidades* consideradas positivas, além de ela mesma representar a poesia em si. No caso dessa personagem, subverte-se, primeiro, a ideia trazida pelo *anjo* como símbolo, por ter sido ali representado não só pelo gênero feminino, mas também por uma menina *negra* e que, além disso, extrapolando a condição de menina e de negra, age como um *cupido*, disseminador de "sensibilidades". Da mesma maneira, em Lili, a rainha das escolhas (LUCINDA, 2011a), e em *A Dona da Festa* (LUCINDA, 2011b), a personagem-título também é figurada com a pele negra – embora, assim como em *A menina transparente*, haja outros personagens, representantes das mais variadas etnias. Porém, o fato de temas complexos como a *poesia*, a *liberdade* e a *alegria* serem *figurados* como meninas de pele negra traz, no escopo dessas enunciações, uma relevante função *formativa*, que ultrapassa um imaginário antiquado, prioritariamente "embranquecido" pela herança ocidental, e alcança uma perspectiva efetivamente inclusiva e representativa do povo brasileiro de que participa o grupo social em que se insere esse material de cultura.

Em *Lili, a rainha das escolhas* (LUCINDA, 2011a), o próprio epíteto recorre a uma expressão nominal bastante significativa: *rainha*, mais do que uma *nomeação* cujo significado se relaciona à soberana que governa um reino, é usada como a representação mesma de uma figura feminina alçada a um patamar privilegiado, superior, principal, de poder. Nesse caso, a figura materializa uma *faculdade*, mais uma vez, de caráter tão abstrato quanto a ideia de *poesia*: a *liberdade*. *A rainha das escolhas*, portanto, faz referência a uma categoria da qual se destaca um de seus participantes, agregando-lhe as qualidades de que se reveste o nome *rainha*. Além disso, indica que a categoria a que se refere apresenta como um de seus traços constitutivos o de ser *uma escolha*, de um tipo especial, que pode ser alçado ao *status* de maior de seus componentes. Na ilustração, Lili usa uma coroa e um manto de gola alta, estampado com coraçõezinhos. O cabelo escuro está bem arrumado e a maquiagem é discreta. O gesto e a expressão fisionômica da rainha revelam um misto de curiosidade e de reflexão. A ilustração mostra-se, assim, *codificada*, seja pelos elementos que indicam a representação de uma rainha e, consequentemente, os valores de

superioridade e de *poder* atrelados a essa representação, seja pelo conjunto de elementos (gesto e expressão) que identificam o estado reflexivo em que a personagem se encontra.

As imagens de *Lili, a rainha das escolhas* apresentam dinamicidade, movimento, ação. São compostas por desenhos de personagens e cenas bastante coloridos e alegres. Em sua autoapresentação, Lili compara seu funcionamento ao do exercício físico e, com isso, traz para si a ideia de *necessidade de constância, de permanência*: "Funciono como exercício/que você não pode parar de malhar,/sou eu quem prepara seu corpo, sua alma/pra você na vida se realizar" (LUCINDA, 2011a, p. 9). Mais uma vez, na ilustração contígua a esse trecho, de forma *codificada*, a primeira personagem representa a categoria do *herói*, mencionada na parte verbal do texto, materializada em uma figura semelhante à do Batman, herói dos quadrinhos, da TV e do cinema, graças à vestimenta e à máscara que usa. A interpretação dessa codificação depende de um saber partilhado, socializado com o leitor inexperiente a partir dessa ilustração. À sua frente, uma menina e um ratinho se movimentam com halteres nas mãos. Também nesse caso observa-se a codificação presente na imagem: os halteres e as posições das pernas e dos braços remetem à ideia de exercício físico.

Outros símbolos são utilizados: *Papai Noel*, como representação que evoca o sonho, a imaginação; *carrossel*, como representação que evoca brincadeira, prazer; a *espada*, como representação que evoca luta, força. Uma ressalva torna a *espada*, que pode igualmente simbolizar *opressão*, um elemento coerente à descrição da *liberdade*: é uma espada *engraçada, que corta*, mas *aceita*; que é *amorosa*, mas também *rejeita*; *incomoda*, mas *respeita*. Aqui, qualificações e "ações qualificadoras" apresentam, mais explicitamente, alguns traços que delimitam *liberdade*: "é que sou a antítese da opressão/e o valor de estar fora dela./ É claro que eu termino quando começa a do outro,/ é claro que a do outro encerra quando inicia a minha,/ você vê, sou uma gracinha..." (LUCINDA, 2011a, p. 27). "Sou uma gracinha" é uma expressão reconhecidamente de aprovação, que valoriza a ação aparentemente respeitosa de Lili e, concomitantemente, difunde esse valor positivo ao público leitor, tomando-o como virtude a ser alcançada. Por outro lado, essa qualificação explícita torna-se incongruente se relacionada aos versos que a antecedem: "Agora, não se iluda não,/ eu tenho muita consequência,/ e sou eu que digo pra você qual é o caminho;/ posso ir com o meu jeitinho,/ posso ser desastrada,/posso me mover com carinho/ ou provocar chutando a canela" (op. cit., p. 27). Alguém que "diz qual é o caminho" e que "pode

provocar chutando a canela" não demonstra respeito ao espaço e à liberdade do outro. Isso contradiz os versos que dizem que Lili "é a antítese da opressão" e que termina "quando começa a do outro".

Em *A Dona da Festa* (LUCINDA, 2011b), o epíteto também alça, com *dona*, a personagem-tema a um patamar central e privilegiado, além de já induzir uma expectativa propícia à apreensão do conceito *alegria* por causa de sua contiguidade semântica com *festa*. A mescla de características e localizações para delimitação de *alegria* se repete: é uma menina *otimista, divertida, leve e propícia a muitas circunstâncias*, que se encontra em sorrisos e em olhares. A descrição da *menina*, ou definição da *alegria* é realizada por meio de uma constante inferenciação, que permite transpor traços de um domínio mais concreto para outro domínio mais abstrato. Valores referendados socialmente – e até estereotipados – também são usados como parte da delimitação conceitual: "Não combino com a morte" (op. cit., p. 3); "...sou a principal característica do povo brasileiro" (op. cit., p. 5); "...tenho um primo/ esquisito chamado Sofrimento,/ filho de Dona Dor e de Seu Tormento" (op. cit., p. 5). Mais do que constatações, esses valores que não só balizam a ideia-tema de acordo com o modo de olhar aceitável pela sociedade, mas também perpetuados irrefletidamente por ela. A descrição se pauta pela *vox populi*: "Se bem que dizem que onde eu sou/mais bem identificável é no canto dos passarinhos!" (op. cit., p. 15). E, mais uma vez, bens simbólicos constituem a caracterização, seja nas expressões "árvore de Natal celeste e permanente"; "cardumes *Quixotes*", nas quais se destacam "árvore de Natal" e seu tom festivo, e "Quixotes", nome próprio tomado como qualificador, e seu tom aventureiro e "louco"; seja nas ilustrações que trazem a presença da cultura negra, com o berimbau.

Quanto ao aspecto relativo à *patemização*, ou ao desencadeamento de sentimentos, vale destacar, em *A Dona da Festa*, uma enumeração de elementos naturais que são, conscientemente da parte do enunciador, "representantes" da alegria. A poeticidade ganha força neste trecho não só em função das metáforas utilizadas, mas, sobretudo, na escolha de representações impregnadas de sentimentos, propícios à "subjetividade partilhada". *Cachoeira, vento que espalha papéis e chapéus, nascer do sol, estrelas, pingos de chuva, ondinhas do mar, espuminhas, pedrinhas, peixinhos, conchinhas, cardumes Quixotes, dia azul, rio, galinhas, golfinhos, macaquinhos, animal grande e filhotinhos* são elementos da natureza aos quais reagimos afetiva e

positivamente. O diminutivo presente em muitos deles dota-os da delicadeza e da satisfação que lhes são atribuídas pela coletividade. A personificação em o *segredo* da cachoeira e das conchinhas, a *brincadeira* do vento, o *bebê-sol*, a vivacidade dos pingos *serelepes* da chuva, os *silêncios* das pedrinhas, o *murmurar* do *menino rio*, ao mesmo tempo em que provoca a adesão dos leitores por causa da identificação dos elementos a partir de ações comuns aos seres humanos, os reveste das *qualidades* que se destinam à delimitação da noção de *alegria*: por exemplo, *segredo* é tomado por seu principal atributo, ser *misterioso*, e *brincadeira*, por ser *irreverente*.

PARA TERMINAR

A *qualificação* apenas *implícita*, latente nas representações, nos signos *codificados*, nas metáforas e em outros tipos de analogias, se constitui de *modos de entender* e de *sentir* a realidade. Esse processo atua não só na semiotização do mundo, por meio da identificação/qualificação dos seres, mas, consequentemente, na própria *socialização* do leitor. Independente de uma possível intenção pedagogizante de que se pode imbuir um livro, a cada leitura, a cada movimento em direção à coletividade, o indivíduo adere ao *modo de olhar* do grupo, por meio do conhecimento que adquire e da crença que toma para si como sua "verdade". O sentimento de pertença ao grupo depende dessa opção pela adesão às convenções e à perspectiva grupal. Esse esforço socializante e inconsciente se submete aos vários sentidos propostos pelo mundo, inclusive os sentidos *sentidos*, sensações e sentimentos, partilhados tanto quanto o conhecimento mais consciente e objetivo.

A análise de *livros ilustrados para crianças* pode revelar seu caráter *formativo*, tanto em seu aspecto "educativo" e inclusivo, pois disseminador de *modos de olhar* que integram a crianças ao "mundo", quanto em seu aspecto "crítico", pois passível de um caráter provocativo, de questionamento em relação aos valores que comunicam. Assim como o sistema de ensino pode atuar como instância de conservação e de consagração cultural, o suporte *livro*, ao qual é conferida grande credibilidade, funciona como relevante canal de informação e de legitimação (ou não) de valores. Dessa maneira, a inserção de representações datadas, marcadas regionalmente e mais abertas aos estratos sociais age, colateralmente, na construção de uma identidade atualizada por novos valores, como a aceitação das diferenças, a diversidade cultural, o legado africano na constituição da sociedade brasileira, entre outros.

Se a *(con)formação* do leitor é condição para a leitura proficiente, não significa que ela se obrigue repetidora e passiva, apenas repetidora por requerer a convenção socializadora e fortemente ativa, *inter-ativa*, gerada na influência mútua que se estabelece entre texto e leitor, entre mediador e "ouvinte", entre "mais formado" e "mais livre para todos os sentidos". Afinal, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. Ilustr.: Graça Lima. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.

_____. *A dona da festa*. Ilustr.: Graça Lima. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2011.

_____. *Lili*: a rainha das escolhas. Ilustr.: Graça Lima. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

NICOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado*: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEIRCE, C. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

O "POLVO" A SERVIÇO DA CRÍTICA: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM VERBO-VISUAL DE CAPAS DA REVISTA *VEJA*

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

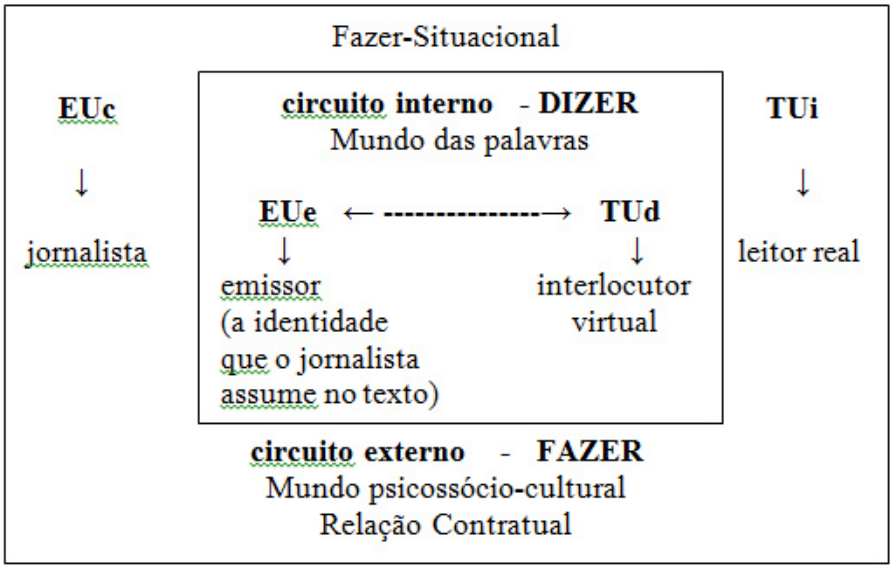
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os gêneros já consagrados têm tomado formatos diferentes em função não só das novas necessidades como também dos múltiplos recursos tecnológicos disponíveis. As revistas informativas, como toda produção midiática, cujo objetivo principal é a informação, acompanham as novas tendências expressivas. Não basta só informar, é preciso trabalhar essa informação de forma criativa a fim de que o leitor se interesse e compre a revista. Dessa forma, ser apenas objetivo não é suficiente para atrair o leitor.

1. OS SUJEITOS DO CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, Charaudeau (2001, p. 31-2) mostra que todo ato de linguagem é uma encenação que comporta quatro protagonistas, sendo dois *situacionais*, externos e dois *discursivos*, internos. Os sujeitos "externos" são o *EUc* (eu-comunicante) e o *TUi* (tu-interpretante) e os sujeitos "internos", o *EUe* (eu-enunciador) e o *TUd* (tu-destinatário).

No circuito externo, os seres são de ação, instituídos pela *produção* (*EUc*) e pela *interpretação* (*TUi*) e guiados pelo *FAZER* da situação psicossocial. Já no circuito interno, os seres são da *fala*, instituídos pelo *DIZER* (*EUe* e *TUd*).



Dessa forma, todo ato de linguagem, seja ele falado ou escrito, é uma representação comandada pelos sujeitos externos e internos. Charaudeau chama essa representação de *mise en scène*.

No ato de comunicação, o *sujeito comunicante* tem por objetivo significar o mundo, a partir de seus propósitos, para um *sujeito interpretante*. Em relação ao texto jornalístico, Charaudeau (2006, p. 256) afirma que

> [...] o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora o acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso [...]

Ao comprar uma revista, a informação que o leitor tem do fato é aquela fornecida pelo jornalista. Nesse sentido, se o leitor não estiver atento, pode interpretar um fato, por exemplo, a partir da maneira pela qual ele é mostrado pela revista. As palavras e as imagens apresentadas podem ou não coincidir com a realidade, podem ou não estar manipuladas.

Assim, no processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o *sujeito interpretante* precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade. Nesse ponto, passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca o significado das palavras ou sua combinação (*sentido de língua*), mas seu sentido social (*sentido de discurso*).

E, para que a comunicação possa atingir a finalidade esperada pelo *sujeito comunicante*, é imprescindível que os parceiros estejam ligados pelo que Charaudeau chama de *contrato de comunicação* e que tenham um saber em comum; caso contrário, a comunicação estará vazia de significados para o *sujeito interpretante*. Não basta falarem a mesma língua, é preciso que se entendam culturalmente. O processo de comunicação é uma *coconstrução* de sentido, ou seja, não dispensa a participação de um dos sujeitos. Cada um tem a sua função dentro do processo. O texto, como resultante é, portanto, uma configuração de sentido. Cabe a nós, leitores, mergulharmos nas entrelinhas do texto, a fim ultrapassarmos o "sentido de língua".

LER NÃO É DECODIFICAR

Ler um texto não é decodificar a mensagem. Segundo Dell'Isola (2001, p. 107), há processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura. Num primeiro momento, o leitor decodifica o texto, para posteriormente compreender a informação explícita. Em seguida, seleciona o que considera mais significativo, de acordo com a sua visão de mundo, direcionando a sua leitura a uma determinada compreensão específica.

O segundo momento consiste em ler as "entrelinhas" e integrar os dados do texto à própria experiência ou conhecimento do mundo. O leitor infere de acordo com seu conhecimento de mundo, que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura. É nesse momento que ele consegue sair do nível da compreensão para ir mais além na leitura, ou seja, interpretar o que lê.

Após as inferências, o leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto e a avaliar os fatos que lhe forem apresentados. E, por último, aquilo que for significativo para o leitor fica retido na memória, podendo ser ativado em outros momentos, para o entendimento de situações comunicativas diversas.

É importante lembrar que, o aluno precisa perceber que "*um texto permite muitas leituras, mas não infinitas*. [...] compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade". (Marcuschi, 2008, p. 257) [Grifo nosso].

Por fim, vale destacar que, a leitura, sendo compromisso de todas as áreas (Cf. NEVES et al., 2007) deve permitir que o *sujeito interpretante* não aprenda a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra. Como afirma Citelli (1994, p. 50) apud Seffner (2007, p. 113),

> É necessário ter claro que desenvolver uma competência para a leitura (da palavra) implica contribuir no sentido da formação de um cidadão mais pleno, que possa, criticamente, se assenhorar de um mecanismo tradicionalmente utilizado pela classe dominante. Tomar posse da palavra não para refazer o circuito da discriminação, mas para forçar espaços de libertação.

OS SIGNOS NA VISÃO DE PEIRCE

A Semiótica pode ser definida como uma teoria geral dos signos. Segundo Santaella (2012, p. 5), a teoria semiótica nos permite

> penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados. Permite-

> nos também captar seus vetores de referencialidade não apenas a um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido, pois em todo processo de signos ficam marcas deixadas pela história, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas econômicas, pela técnica e pelo sujeito que as produz.

Assim, neste estudo, como não analisamos apenas a linguagem verbal, auxilia-nos na leitura dos signos, a ciência Semiótica, criada pelo lógico e filósofo americano Charles Sanders Peirce desde o final do século XIX, tendo em vista que tal ciência fornece definições rigorosas do signo e do modo como os signos agem.

Peirce, na sua obra *Semiótica* (2010, p. 46), conceitua signo da seguinte forma:

> Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representâmen*. [...]

Dependendo do modo como se estabelece a relação entre signo e referente – qualidade, existente ou lei –, para Peirce (2010), um signo pode ser denominado *ícone*, *índice* ou *símbolo*:

a) *ícone*: é um signo cuja relação signo/objeto é de *similaridade* (semelhanças). Sugere ou evoca algo porque a *qualidade* que ele exibe se assemelha a uma outra qualidade. É a base da metáfora. Por exemplo, estátuas, imagens, quadros, onomatopeias etc.;

b) *índice*: é um signo cuja relação signo/objeto é estabelecida de forma direta, real e causal. Sua relação é de contiguidade (pertence a, a partir de, causa/efeito). É a base da metonímia. São exemplos de índice a pegada, a impressão digital, a fumaça (fogo), a nuvem escura (chuva), o chão molhado (choveu), o termômetro, o cata-vento, o relógio etc.;

c) *símbolo*: é um signo cuja relação signo/objeto não é imediata, pois não há necessariamente similaridade ou contiguidade com o objeto, sendo quase sempre tomado de forma arbitrária, só significando dentro de uma convenção estabelecida pela sociedade. São exemplos de símbolos os sinais de trânsito, as placas indicativas, aliança no dedo anular (= compromisso), veste negra (= luto) e, principalmente, o signo linguístico.

As relações sígnicas são importantes para o estudo da linguagem das capas de revista, pois as capas combinam mais de um tipo de signo – a palavra, signo verbal caracterizado pela arbitrariedade e pela linearidade, e da imagem, signo icônico caracterizado pela similaridade e pela superficialidade. Por exemplo, a foto de uma mulher loira é ícone quando tomada como imagem, mas é símbolo quando representa "glamour", "beleza"... Produtos como carro ou cartão de crédito podem ser ícones quando imagens, mas símbolos quando representam ideias abstratas como "status", "sofisticação", "potência" (carro) – no sentido semântico e no conotativo – quando apela para a virilidade.

Como afirma Feres (2011, p. 56),

> [...] Desde as cores do ambiente à expressão fisionômica das personagens, os signos icônicos podem carregar uma relação de semelhança com o objeto representado, num sentido *primeiro*, "literal", como também relações aproximativas, por meio de metonímias (com os *índices*), ou de metáforas, numa "dupla similaridade", num sentido "conotativo". E essa possibilidade de produção de sentido depende do cálculo do não dito, das operações inferenciais, da intertextualidade e de outras estratégias de leitura, tanto quanto na interpretação do signo verbal.

O TROCADILHO COM A PALAVRA *POLVO* NAS CAPAS DA VEJA

As capas de revista são um gênero textual, ou seja, são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Os elementos verbais que compõem a capa de uma revista são, normalmente, manchete principal (ou título), manchetes secundárias, subtítulos e até supratítulos que conduzem a leitura da manchete, nome da revista, nome da editora responsável com logomarca, data de publicação, número da edição, *site* e valor do exemplar. Além desses elementos verbais, as capas de revista também apresentam elementos não verbais, tais como imagem, diagramação (*layout*), cores predominantes no plano de fundo, qualidade do papel, formato e cores das letras, formatação das chamadas e das imagens.

Na manchete principal e nas manchetes secundárias, normalmente, há sempre uma palavra ou expressão que indica ao leitor a que área temática os textos da revista fazem referência. Esse destaque nas manchetes tem por objetivo situar o leitor quanto ao assunto que será abordado, como também dar maior ênfase e dramaticidade ao tema em questão.

A manchete principal, em geral, seguida por um subtítulo, é aquela que ocupa grande parte da capa, destacada por elementos gráficos (letras grandes e cheias, cores que se destacam do restante da capa) e icônicos. Além da manchete principal que destaque o assunto de maior ênfase da edição, a maioria das capas também traz manchetes secundárias sobre outros assuntos. Essas manchetes secundárias, em geral, localizam-se nas laterais ou no alto da página, com letras pequenas e sem muito destaque, tendo em vista que lhes é dada menor ênfase em relação à principal.

Segundo Scalzo (2003, p. 62),

> Uma boa revista precisa de uma capa que a ajude a conquistar leitores e os convença a levá-la para casa. Capa é feita para vender revista. Por isso, precisa ser o resumo irresistível de cada edição, uma espécie de vitrine para o deleite e a sedução do leitor.

Nesse sentido, as capas representam a embalagem das notícias, formando antecipadamente a opinião dos leitores a respeito dos assuntos que serão abordados dentro da revista. Como grande parte do público leitor não tem acesso às reportagens anunciadas nas revistas de modo integral, ou seja, o leitor de banca, a simples exposição dos elementos sígnicos na capa transmite informações e direciona a interpretação dos fatos. Tal exposição altera o que seria a mera informação, ou seja, a objetividade proposta nessa esfera de circulação de notícias.

Passemos à análise.

(I)



FIG. 1 (*Veja* – 08/09/2010)

(II)



FIG. 2 (*Veja* – 15/09/2010)

(III)



FIG. 3 (*Veja* – 22/09/2010).

Nas três capas, a revista Veja faz um trocadilho com a semelhança entre as palavras *polvo* e *povo*.

O *trocadilho* é uma figura de estilo e constitui um recurso retórico mais utilizado em textos humorísticos e publicitários. No entanto, tal recurso foi utilizado em um gênero textual, normalmente, conhecido pela objetividade. O trocadilho nessas capas é intencional, tendo em vista que o sujeito comunicante (o produtor da capa) aproveita a sonoridade similar entre as palavras para expressar sentidos. Mas, por que a palavra *polvo*?

O polvo é um molusco marinho. Possui oito braços com fortes ventosas dispostas à volta da boca. O polvo tem um corpo mole, sendo um animal invertebrado. Como meios de defesa, esse molusco possui a capacidade de largar tinta e de se camuflar e a autonomia dos braços.

Todos os polvos são predadores, vorazes e caçam com os braços e matam com o bico. Para auxiliar a caça, os polvos desenvolveram a visão binocular e olhos com estrutura semelhante à do órgão de visão do ser humano, que tem percepção de cor.

Além dessas características, o polvo é conhecido não só como um animal inteligente, criativo e flexível, mas também como aquele que representa a estratégia, o sigilo e o poder da razão.

Assim, a relação nas capas da revista *Veja* não é à toa. No entanto, um pouco contraditória, pois, num primeiro momento, o leitor identifica o trocadilho com a palavra *povo*, levando-o a pensar que o "povo está no poder", que "o povo está alegre", por exemplo. Porém, não é o povo que está bem, mas algumas pessoas ligadas à política. Todas as três capas criticam o PT, Partido dos Trabalhadores, conhecido como o partido do povo. Aqui, o povo é a vítima, aquele que está sendo trapaceado.

Na primeira capa, "O partido do povo", lê-se abaixo dessa manchete o seguinte: "A quebra do sigilo fiscal da filha de José Serra é sintoma do avanço tentacular de interesses partidários e ideológicos sobre o estado brasileiro."

A revista critica o governo de Lula, levando a crer que pessoas ligadas ao ex-presidente violaram o sigilo fiscal da filha do tucano José Serra, na época, opositor de Dilma Rousseff na corrida pela Presidência da República. Segundo a revista, os documentos da filha de Serra chegaram "a uma mansão em Brasília onde funciona um dos comitês de campanha da candidata petista Dilma Rousseff." (*Veja*, 08/09/2010, p. 74). Ainda segundo a revista, esse tinha sido apenas "o episódio mais recente do contínuo processo de agressão aos direitos individuais e aos princípios elementares da democracia".

A oposição da revista ao governo Lula é tão contundente que chega a afirmar:

> O desprezo pelas instituições é uma marca que será deixada pelo governo Lula. Aparelhamento, coaptação de servidores e sindicalistas, favorecimento a aliado e perseguição a adversários passaram a ser procedimentos rotineiros em órgãos públicos, que deveriam zelar pelo bom funcionamento do aparelho estatal. No poder, o PT colocou o estado a serviço do governo e do partido. (*Veja*, 08/09/2010, p. 78).

E a crítica continua em mais outras páginas. São dezesseis páginas destinadas a criticar o governo e, principalmente, a figura do presidente da época, Lula.

É interessante também observar as manchetes das reportagens relacionadas à capa: "O Estado a serviço do partido" (*Veja*, 08/09/2010, p. 72-80), "O partido do polvo" (ibid., p. 82-86) e "Mister M na fazenda" (ibid., p. 87). Esta última traz em destaque o ministro da fazenda Guido Mantega vestido de mágico e de sua cartola saem notas de cem e cinquenta reais. Segundo a *Veja*, o "governo usa manobras contábeis para tirar dinheiro da cartola e continuar gastando." (id.)

A edição seguinte da *Veja* – "O polvo no poder" também traz uma série de reportagens que têm como objetivo atacar o então presidente da República Lula. Segundo a revista, "próximo ao gabinete presidencial, no Palácio, o filho da ministra Erenice Guerra, chefe da Casa Civil, comanda um esquema de lobby que conta com a ajuda da mãe para atrair empresários interessados em contratos com o governo". (*Veja*, 15/09/2010, p. 76)

Tentando se defender, na sessão "Carta ao Leitor", a revista publica o seguinte comentário a respeito da reportagem relacionada à capa: "A publicação da reportagem a vinte dias do primeiro turno das eleições fará brotar acusações de que o objetivo é prejudicar a candidata oficial, Dilma Rousseff. São especulações inevitáveis. Mas quais seriam as opções? Não publicar? Só publicar depois das eleições? Essas não são opções válidas no mundo do jornalismo responsável, a atividade dedicada à busca da verdade e sua revelação em benefício do país." (*Veja*, 15/09/2010, p. 13)

E, a terceira edição com a palavra "polvo" é de 22 de setembro – "A alegria do polvo". Nessa edição, a *Veja* critica funcionários do Planalto que receberam propinas dentro da Casa Civil, a metros da sala da então ministra Dilma Rousseff e a um andar do gabinete do presidente Lula. Ainda nessa edição, a revista traz outras reportagens contra o governo – "'Ideias são mais letais que armas'" (*Veja*, 22/09/2010, p. 78): acusa o PT de querer calar a

imprensa e “Como varrer escândalos para debaixo do tapete” (*Veja*, 22/09/2010, p. 84-87): acusa o governo de minimizar o crime de violação do sigilo dos tucanos e usar instituições para abafá-lo.

As capas dessas três edições parecem mais uma peça publicitária. A imagem do “polvo” abraçando o brasão e maços de dinheiro e se deleitando nas águas do Planalto é a própria imagem do terrorismo eleitoral. Na primeira e terceira capas, o preto é a cor que predomina. Na segunda, o vermelho. O preto é a cor, normalmente, atribuída ao luto, ao medo, ao terror. O vermelho, aqui, representa a guerra, a vergonha.

A relação estabelecida entre a imagem do “polvo” e o governo é um *ícone*, tendo em vista que sugere algo – flexibilidade, agilidade e sigilo nas transações, voracidade – porque a qualidade que ele – o polvo – exibe – oito braços grandes com ventosas, camuflagem, por exemplo – se assemelha a uma outra qualidade – a qualidade que alguns políticos apresentam de camuflar transações inidôneas, de agir com voracidade – nesse caso, em tudo que envolve dinheiro, não se importando com os outros. Já as cores –vermelho e preto – funcionam como *índice* de que a situação política no Brasil, na época, não era nada boa: roubo, trapaça, ações sigilosas e fraudulentas.

Como então afirmar que o gênero “capa de revista” é objetivo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revistas, como qualquer outro periódico, é um produto feito para informar e vender. E, nesse sentido, ser só objetivo nem sempre é suficiente para atrair o leitor e possível comprador.

As análises das capas de revista revelaram que esse gênero textual não é objetivo; pelo contrário, traduz a ideologia da revista. Se o leitor não estiver atento, pode interpretar os fatos a partir da visão que a revista quer passar. Além disso, a capa tem por objetivo chamar a atenção, daí o exagero nas imagens, nas cores, no tamanho das letras etc. É preciso não ser leitor apenas de capas, mas de toda a revista, a fim de não ser levado a fazer uma interpretação errada dos fatos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso*: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001. p. 23-37.

_____. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges – Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, 1999. p. 27-43.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. *Leitura, fruição e ensino com os meninos de Ziraldo*. Niterói: EdUFF, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2007.

PEIRCE, Charles S. Divisão dos signos; Ícone, índice e símbolo. In: *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 45-76.

REVISTA VEJA. Disponível em <http://veja.abril.com.br/busca/resultado-capas.shtml?Vyear=2010 >. Acesso em julho de 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCALZO, Marília. *Jornalismo em revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2007.

O SUJEITO QUE IMPÕE CONDIÇÕES PARA O AMOR: *ETHOS* E MODALIZAÇÃO EM TRÊS CANÇÕES BRASILEIRAS DA DÉCADA DE 1960

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ/Duque de Caxias)

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática que deve ser considerada das mais libertadoras, pois ser capaz de decodificar um texto torna possível, ao homem, conhecer outros homens, outras épocas, outras culturas – enfim, outro universo de saber.

Entretanto, para ter acesso a outro universo, não é suficiente ler e identificar as palavras, reconhecendo-lhes o significado: é imprescindível alcançar a intenção do texto, atribuindo-lhe sentido. Em outras palavras, o leitor deverá não só compreender o texto e sua estrutura superficial, visível, mas também deverá interpretá-lo, em sua estrutura profunda, de modo a admitir um sentido.

Esses processos – *compreensão* e *interpretação* – exigem do leitor algumas tarefas, tais como considerar o meio social no qual o texto foi produzido, quem foi o destinatário ao qual o autor se dirigiu, entre outros.

Além do conteúdo situacional, é importante analisar quem é o sujeito enunciador, que pode ser estudado a partir do modo como se projetou sua imagem no texto. Assim, procuraremos distinguir o *ethos* presente nos textos e, ainda, como a modalização auxilia na construção dos sujeitos.

Neste trabalho, estudaremos as letras de três canções brasileiras divulgadas nos anos 1960: “Fica comigo esta noite”, “Minha Namorada” e “Se Você Pensa”.

1. TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

A Análise do Discurso, corrente da Semiolinguística conforme proposta de Patrick Charaudeau, reserva grande importância ao fator situacional, o qual interferiria diretamente no resultado final da interpretação. Para que o destinatário realize um cálculo capaz de perceber o sentido proposto pelo falante, é preciso ter em conta os universos de referências partilhados por eles (CHARAUDEAU, 2005). Por isso a significação não se restringe ao ato de linguagem em si (o que seria um espaço interno), mas considera também o mundo em que vivem os sujeitos (espaço externo).

1.1. *ETHOS*

Analisar os discursos presentes na sociedade ou os textos nela produzidos implica levar em conta a identidade dos enunciadores e suas intenções, as qualificações dos elementos presentes naquela troca, os valores sociais da época, entre outros fatores.

Deve-se investigar quem é o enunciador, que máscara usa – ou, em outra terminologia, e mais genericamente falando, que *ethos* está presente nesse texto.

A construção do *ethos* pode ser vista em Aristóteles como um conjunto de virtudes morais que o orador torna visíveis ao seu auditório, com o intuito de influenciá-lo, somado às estratégias de adequação do falante ao público, para adaptar seu texto ao que se espera dele (devido ao grupo social a que pertence, por exemplo) (AMOSSY in CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 220).

Para Maingueneau, o *ethos* não se afirma no enunciado, mas se revela no ato de enunciação, isto é, não é *dito*, é *mostrado*. Para isso, é necessária a presença de dois locutores, o falante efetivo e a imagem que cria de si mesmo com vistas a suscitar a adesão. Com o intuito de esboçar um *ethos* que interesse ao locutor, poderá haver referência às representações partilhadas, valoradas ou não, e aos estereótipos.

1.2. MODALIZAÇÃO

Modalização são as marcas que o falante imprime ao enunciado, para expressar sua postura, ou posição, diante do que está sendo dito e de seu interlocutor.

Assinalar um dito com um grau de certeza, ou de possibilidade (entre outros aspectos), é uma estratégia linguística que aponta o grau de engajamento do locutor, sua atitude em relação ao dito e, simultaneamente, interfere na leitura que se fará desse texto.

Para Neves (2006, p. 152), não se pode conceber que o falante deixe de marcar, de algum modo, o seu enunciado: não haveria, portanto, texto não modalizado. Concorda Cervoni (1989), afirmando que a frase menos modalizada abriga uma modalidade mínima, manifestada, por exemplo, pelo modo verbal (como na proposição “A terra gira em torno do sol”).

Conforme explicado por Maingueneau (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004), discute-se a existência de uma possível lista de categorias modais. Assim é que, por exemplo, em Semiótica, Greimas e Courtés sugeriram as modalidades do *poder* (ou alética, segundo a qual as proposições podem ser consideradas segundo um critério de verdade); do *saber* (ou

epistêmica, segundo a qual as proposições podem apresentar crença, conhecimento e opinião); do *dever* (ou deôntica, segundo a qual são expressas noções de obrigação e permissão) e do *querer* (ou veredictórias, segundo a qual são expressos desejos).

2. CANÇÕES E HISTÓRIA: A LEITURA DE UM MUNDO

Para Mariz (2002, p. 40), o samba já existia desde o fim do século XIX, mas era tomado por outras denominações. O samba-canção – também chamado samba de meio de ano, devido à incompatibilidade deste com o carnaval – possui certa diversidade: pode se apresentar de forma dolente, ou mais viva, sincopada. Da década de 1940 em diante, os sambas-canção assumem características de boleros e baladas, alterando o estilo anterior.

A influência norte-americana do *jazz* e do *blues* na produção artística nacional se fazia cada vez mais perceptível. Uma marca dessa influência se fez sentir na então incipiente bossa nova. Mariz (ibid., p. 165) considera que a música norte-americana é a "mãe" desse estilo, ao passo que o "pai" se compõe de três personalidades: João Gilberto, Vinicius de Moraes e Tom Jobim.

Na década de 60, outro ritmo musical também estava presente nas emissoras de rádio: o iê-iê-iê. Também chamado por *Jovem Guarda*, comportava-se como uma versão do rock internacional, influenciado pelos Beatles.

Observamos que houve uma mudança no estilo de cantar e nos ritmos que mais atraíam ouvintes. De um estilo dramático, em que vozes potentes cantavam sofrimento e tristeza amorosas, seguiu-se para a leveza da bossa nova, com letras que retratavam amores à beira-mar e, daí, também para um tipo de canção animada, dançante, que envolvia os jovens.

3. ANÁLISE DAS LETRAS

Fica Comigo Esta Noite – 1961
Compositor: Adelino Moreira
Intérprete: Nelson Gonçalves
(<http://www.adelinomoreira.com.br/cifras/adelinomoreira_ficacomigoestanoite.jpg>)

Fica comigo esta noite
E não te arrependerás
Lá fora o frio é um açoite
Calor aqui tu terás

Terás meus beijos de amor
Minhas carícias terás
Fica comigo esta noite
E não te arrependerás

Quero em teus braços, querida
Adormecer e sonhar
Esquecer que nos deixamos
Sem nos querermos deixar
Tu ouvirás o que eu digo
Eu ouvirei o que dizes
Fica comigo esta noite
E então seremos felizes.

Em um samba-canção estilo bolero, ouve-se a voz do eu-lírico dirigindo uma espécie de carta à amada. Por meio dessa relação enunciativa, um busca exercer influência sobre o outro, utilizando-se de um pedido (empregando, como argumentos, promessas). Nessa troca, há um mundo semiotizado pelo eu-lírico: caso se aceite o convite para permanecer, esse mundo tornar-se-á um lugar agradável ("Lá fora o frio é um açoite / Calor aqui tu terás"), formado por carícias, amor e felicidade. Não é concedida, à amada, voz para expressar-se. Ela é invocada no texto ("Quero em teus braços, querida"), mas não se sabe que resposta será fornecida.

O *ethos* aqui percebido é o do amado dedicado, capaz de fornecer calor, carinhos e felicidade à mulher amada. Busca mostrar um ar que o apresente como digno de confiança, sensível, sincero – o que conquistaria a amada. O tom que assume é o do sedutor – apoiado pela apresentação pessoal do intérprete, com sua elegância e voz grave e firme. O uso da segunda pessoa do singular confere um aspecto mais formal ao texto – sentido que pode ser transferido para o próprio eu-lírico. Vemos um porte de alguém que se põe no texto como confiável, gentil, educado.

As modalidades enunciativas manifestam-se, predominantemente, sob as formas *pedido* e *promessa*. Para isso, o autor recorre ao verbo no modo imperativo, ou no modo indicativo, empregando o futuro do presente (inclusive, usa três vezes o verbo *ter*, nesse tempo: *terás* calor, beijos e carícias). Essa modalização é chamada implícita, pois deve ser verificada na categoria verbal (tempo, modo, aspecto).

A leitura do texto pode ser iniciada a partir dos elementos de coesão, como a recorrência à ideia dêitica de como é "lá fora" (frio) e como é "aqui dentro" (calor).

Destacamos o uso conotativo do vocábulo *calor*, que pode ser um traço atribuído pelo sujeito a si mesmo, como se fosse um "homem quente" por causa de suas carícias e dos seus beijos. Essa noção retoma a distinção proposta por DaMatta (1986) entre a casa, lugar de afeto e descanso, e a rua, lugar de competição e movimento.

Além disso, pode-se prosseguir a leitura considerando elementos implícitos, como o pressuposto inscrito em "esquecer que nos deixamos" (estivemos juntos) e o subentendido possível de "Tu ouvirás o que eu digo / Eu ouvirei o que dizes": haverá uma conversa (para esclarecer questões?), a qual terá como consequência a felicidade do casal.

Aqui, portanto, observa-se que o objetivo proposto é o de alcançar a felicidade a partir da união do casal. Para isso, a condição é que ela fique com ele naquela noite específica. Como consequência, ela receberá recompensas/prêmios: conforto, cuidado, carícias.

Minha Namorada – 1960
Compositores: Carlos Lyra e Vinicius de Moraes
Intérprete: Carlos Lyra
(<http://www.carloslyra.com/>)

Se você quer ser minha namorada
Ai que linda namorada, você poderia ser
Se quiser ser somente minha
Exatamente essa coisinha
Essa coisa toda minha
Que ninguém mais pode ser

Você tem que me fazer um juramento
De só ter um pensamento
Ser só minha até morrer
E também de não perder esse jeitinho
De falar devagarinho
Essas histórias de você

E de repente me fazer muito carinho
E chorar bem de mansinho
Sem ninguém saber por que

E se mais do que minha namorada
Você quer ser minha amada
Minha amada, mas amada pra valer
Aquela amada, pelo amor predestinada
Sem a qual a vida é nada
Sem a qual se quer morrer

Você tem que vir comigo em meu caminho
E talvez o meu caminho

Seja triste pra você
E os seus olhos têm que ser só dos meus olhos
Os seus braços o meu ninho,
No silêncio de depois
E você tem que ser a estrela derradeira
Minha amiga e companheira
No infinito de nós dois

Em “Minha namorada”, vê-se uma melodia ao gosto do novo estilo, mas uma letra que se distancia do idealismo e da descrição física. Há a explicação do desejo amoroso exclusivista (que a amada seja “só minha até morrer”), acompanhada pela percepção da realidade (“Talvez o meu caminho / seja triste para você”).

Apresentando-se em primeira pessoa, o eu-lírico é capaz de manifestar seus sentimentos estabelecendo uma relação na qual expõe suas intenções (principalmente na última estrofe). Assim, opta por dirigir-se diretamente à musa inspiradora, em um diálogo. Por ser uma canção de cunho romântico, o mote é de simples compreensão e o cálculo inferencial é feito com facilidade (diferentemente, por exemplo, de algumas canções de protesto, nas quais há conotações e figuras que exigem certo trabalho interpretativo). Isso ocorre porque os sentidos de língua desse texto frequentemente coincidem com os sentidos de discurso compartilhados pela comunidade. Auxiliam, nesse processo interpretativo, os elos coesivos (como os conectores) e o equilíbrio entre a redundância calculada e novas informações.

O *ethos* se constrói com clareza semelhante: um sujeito verdadeiro, que apresenta a real situação para o outro. O sujeito é prudente ao relacionar os compromissos a serem assumidos por aquela que desejar ser namorada/amada: ela deve ser fiel e carinhosa, e desprender-se de si para viver com ele. Por isso, o *ethos* do homem sincero está presente, já que assume ser, aquele, um caminho triste. Poder-se-ia qualificá-lo como um *ethos* do sujeito possessivo que tendo sido, anteriormente, privado de carinho, exige a total doação dela.

Já a identidade feminina, aqui, é desenhada como a da mulher que deverá abdicar de tudo para seguir o amado (revisitando, neste ponto, o ideal romântico), marcada não só pela felicidade, mas também pelo sacrifício e pela doação completa, sendo aquela que deverá acolhê-lo, permanecendo junto até o fim. Vale destacar, como característica dessa descrição, a oposição traçada entre o papel de *namorada* e o de *amada*. Outro traço relevante é o fato de essa ser uma imagem totalmente construída a partir de conjectura,

com a repetição contínua da conjunção *se*. As sentenças apontam para uma possibilidade, uma hipótese sobre o que ela "poderia ser".

O sujeito manifesta-se claramente quanto ao que pensa e quer: a modalização se faz de forma explícita. Posicionando-se em primeira pessoa, dirige-se ao interlocutor e o interpela, situando-o no texto, por exemplo, por meio do pronome *você*. Outro traço característico desse posicionamento é a presença de advérbios.

Há algumas obrigações para quem deseja ser a namorada, ou mais, a amada desse sujeito (no estudo das modalidades, esta seria a deôntica, já que traz o "dever-fazer"): *Você tem que me fazer um juramento*; *Você tem que vir comigo em meu caminho*; *E os seus olhos têm que ser só dos meus olhos*; *E você tem que ser a estrela derradeira*.

Aqui, portanto, observa-se que o objetivo proposto é o de alcançar a posição de namorada do eu-lírico. Para isso, as condições incluem exclusividade de doação do sentimento amoroso, manutenção de comportamento meigo e dependente e, ainda, aceitação do sofrimento. Entretanto, diferentemente das outras canções aqui trabalhadas, não há recompensa ou prêmio por sua doação, apenas deveres e sacrifícios.

Se Você Pensa – 1968
Compositores Roberto Carlos e Erasmo Carlos
Intérprete: Roberto Carlos
(<http://www.robertocarlos.com/music/o-inimit%C3%A0vel>)

Se você pensa que vai fazer de mim
O que faz com todo mundo que te
ama Acho bom saber que pra ficar
comigo Vai ter que mudar
Daqui pra frente
Tudo vai ser diferente

Você tem que aprender a ser
gente Seu orgulho não vale nada,
nada Você tem a vida inteira pra
viver
E saber o que é bom e o que é ruim
É melhor pensar depressa e
escolher Antes do fim
Você não sabe
E nunca procurou saber
Que quando a gente ama pra valer
Bom mesmo é ser feliz e mais nada, nada
Nada, nada

Essa canção foi lançada por Roberto Carlos em disco, no ano de 1968, após o fim do programa Jovem Guarda. A música fez grande sucesso e, já em 1969, havia várias regravações (Elis Regina, Wilson Simonal, Gal Costa). Por essa época, o sucesso do cantor já estava consolidado e sua relação com o público era boa: o iê-iê-iê criara um estilo de ser, com roupas e comportamentos próprios – tudo adotado pelos fãs.

A temática envolve um relacionamento amoroso: o eu-lírico declara ao ser amado que está decidido a não passar pelas mesmas más experiências vividas pelas demais pessoas com as quais o outro se envolveu. Dirigindo-se a este, em tom de advertência, o eu-lírico procura estabelecer uma relação de influência, indicando o que deve ser feito ("você tem que aprender a ser gente"), como condição para a união ("Pra ficar comigo / vai ter que mudar"). Dessa forma, o *ethos* aqui constituído é o do sujeito autoconfiante, decidido e capaz de assumir posição de comando (já que impõe regras e exige uma tomada de decisão).

Os recursos expressivos empregados são comuns e de fácil entendimento, tornando o sentido do discurso de fácil acesso ao público em geral. Isso ocorre porque as palavras foram usadas em um sentido de língua que faz parte do cotidiano, contribuindo para uma compreensão rápida. Além disso, há repetição da letra (com algumas poucas variações na segunda vez em que é cantada) e do mote, o que interfere positivamente na memorização e imediata divulgação da canção.

Sob essas condições, pode-se verificar que a canção não buscava, como as músicas de protesto, alertar para a situação social da época: buscava-se animar o público, ainda que, por isso, cantores desse estilo fossem tachados de alienados –tal como os bossanovistas o foram.

O sujeito deseja influenciar o comportamento do outro, indicando como esse deve se portar, manifestando, assim, uma modalidade deôntica, segundo a qual seria necessária determinada conduta para um adequado relacionamento. Dessa forma, após uma reflexão, o sujeito decide dizer ao outro o que pensa e como o outro deve ser para manterem o relacionamento. Trechos significativos são os seguintes: "Acho bom *saber* que pra ficar comigo / Vai *ter que* mudar" ou "Você *tem que* aprender a ser gente".

Observa-se que o objetivo proposto é o de alcançar a felicidade. Para isso, a condição principal é a que o outro mude seu comportamento. A recompensa é somente a expectativa

de “ser feliz e mais nada”, pois o eu-lírico nada oferece à amada. Além disso, parece-nos que o eu-lírico julga prestar um favor ao aceitá-la de volta, pois impõe requisitos (tal como o eu-lírico de “Minha namorada”) sem nenhuma promessa de prêmio ou gratificação (como fez o eu-lírico de “Fica comigo esta noite”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver uma habilidade em leitura, para auxiliar alguém (um aluno, por exemplo) a ser capaz de navegar entre textos e sentidos, há a necessidade de um trabalho coordenado, entre disciplinas do conhecimento do professor: linguística e análise do discurso, por exemplo. Entretanto, muito importante também é o seu conhecimento geral: história, cultura, música etc.

Se a leitura fornece um novo mundo, há a necessidade de um professor que esteja predisposto a buscar alguma informação extralinguística para incentivar a leitura. É importante, por vezes, considerar o contexto social, histórico, cultural para ler um texto. Essa foi a hipótese que aqui seguimos, conforme a Análise do Discurso, segundo Patrick Charaudeau: para esse autor, o sujeito é capaz de produzir, mas sob influências externas, isto é, a situação sociocomunicativa é determinante para a produção textual. Por isso julgamos a década de 1960 significativa para a música, no Brasil: havia uma efervescência cultural surgida sob a pressão de um regime militar que controlava a imprensa e censurava a arte, em geral.

Outros fatores estão ligados a um aprendizado do processo de compreensão e interpretação. Por exemplo, pode haver textos em que o narrador use uma máscara, apresentando certa imagem com uma intenção específica. Vimos que alguns compositores instituíam, por assim dizer, um estilo, pelo qual eram conhecidos. Houve uma imagem gerada pelos que se mostravam tolerantes à ditadura (por exaltarem o país em vez de criticarem o sistema opressor), outra imagem manifestada pelos que se posicionaram contra tal governo (uns declaradamente, outros implicitamente). Houve os que não quiseram se ligar a tal discussão e os que fizeram disso um mote permanente para compor. De qualquer forma, foi criada uma figura desses compositores e, também, dos intérpretes das canções, permitindo uma previsibilidade a respeito de suas canções.

Observamos que uma maneira de assinalar o texto com um engajamento (ou não) é a

modalização. Implícita ou explícita, por meio de verbos ou outras espécies de vocábulos, a modalização permite ao leitor distinguir qual a postura adotada pelo compositor, o quanto ele se prendia ao tema ou ao interlocutor. No nosso recorte, confrontamos três canções em que se impõem deveres ao sujeito – fazendo emergir, portanto, a modalidade deôntica.

Cremos que a canção é um instrumento único para discutir os valores institucionalizados, os fatos históricos, os recursos linguísticos, além de favorecer a fruição. A particularidade melódica, a possibilidade de ouvir um texto (e fugir ao comum "ler" dos livros didáticos) propicia o contato do aluno com o texto, despertando nele, também, a fruição estética musical.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Ethos (verbete). In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 220-221.

ARISTÓTELES. *Arte retórica*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d. (Coleção Edições de Ouro – número 1422).

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, nº 61).

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do* discurso. São Paulo: Contexto, 2004. (Coordenação da tradução: Fabiana Komesu).

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MARIZ, Vasco. *A canção popular brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

"QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER": CANÇÕES DE PROTESTO E *ETHOS* DISCURSIVO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

Maria Aparecida Rocha Gouvêa (UERJ/UniFOA)

INTRODUÇÃO

Após o golpe militar no Brasil, em 1964, a realidade social mudou completamente o rumo da arte brasileira. O que era explicitamente manifestado, a partir daí, passou a ser dito e mostrado através de estratégias e recursos implícitos, estimulando ainda mais a inteligência da classe artística brasileira. Era preciso protestar contra a violência promovida pelos militares, mas, ao mesmo tempo, proteger a face, já que havia repressão oficializada, principalmente, pelos Atos Institucionais e pelos Inquéritos policial-militares.

Stephanou (2001, p. 114) registra que

> a repressão do Estado obrigou os intelectuais a se organizarem de forma mais coesa e acentuou nos mesmos o compromisso – agora necessidade – de construir uma produção cultural combativa, que difundisse um conteúdo de contestação "revolucionário", com objetivo didático-político de conscientizar as pessoas, tirá-las da inércia na qual se encontravam.

Nesse contexto, a música teve um importante papel, já que foi um momento em que a febre dos grandes festivais de música tomou conta do país. Grandes compositores e intérpretes surgiram nesses eventos e se consagraram como símbolos de resistência ao regime militar.

Na época, era preciso dizer o proibido utilizando recursos linguístico-discursivos, de maneira que a censura não percebesse tal intenção. Muitas foram as formas de dizer o que não se podia dizer: metáforas, metonímias, ironias, intertextos, construções dialéticas foram amplamente utilizadas. Entretanto, neste artigo, faremos outra abordagem: como as três categorias propostas por Benveniste – a pessoa, o tempo e o espaço – contribuíram para a construção do *ethos* discursivo desses compositores.

Este artigo objetiva analisar essas categorias nas canções do período, de forma a comprovar que o *ethos* se concretiza com marcas discursivas. Para isso, utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de Maingueneau e Charaudeau e a Teoria da Enunciação de Benveniste.

1. O *ETHOS* DISCURSIVO

Os pressupostos teóricos sobre a enunciação de Émile Benveniste, discípulo de Saussure que propôs reflexões sobre a subjetividade na enunciação, serão a base para nossa discussão sobre o tema, com o objetivo de compreendermos como as marcas linguístico-discursivas formam o *ethos*, nosso objeto de análise nas canções compostas no período militar. Nesse contexto, é importante ressaltar que estamos tratando de um sujeito situado no tempo e no espaço. Assim, considerando que o sujeito histórico estudado fala de um lugar em um determinado tempo, não há forma mais eficiente para analisar esse sujeito do que considerar as três categorias propostas por Benveniste, que expressam esse *ethos*: a pessoa, o tempo e o espaço.

Nessa perspectiva, Fiorin (1999, p. 15) registra que "o discurso, embora obedeça às coerções da estrutura, é da ordem do acontecimento, isto é, da História. Não há acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa."

Maingueneau (2008, p. 117) também defende que "a enunciação impõe uma cenografia que considera uma *cronografia* (um momento) e uma *topografia* (um lugar), formando-se, assim, três polos indissociáveis no discurso, de modo a associar a figura do enunciador à figura do co-enunciador".

Dessa forma, o *ethos* – "a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 220) – se concretiza e pode ser analisado por meio dessas marcas linguísticas.

2. A TEORIA DA ENUNCIAÇÃO E O *ETHOS* DISCURSIVO

Benveniste (1989, p. 82) define enunciação como "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização", possibilitando que o EU interaja com o TU, em um dado momento.

Anscombre e Ducrot (1976, p. 18 apud FIORIN, 1999, p. 31) afirmam que "a enunciação será para nós a atividade linguageira exercida por aquele que fala no momento em que fala. Ela é, portanto, por essência histórica, da ordem do acontecimento e, como tal, não se reproduz nunca duas vezes idêntica a si mesma". Dessa forma, podemos observar que essas acepções nos levam a concluir que a enunciação tece sujeitos sociais que se manifestam subjetivamente através do enunciado, através de três categorias: a pessoa, o tempo e o espaço.

- **A PESSOA**

A categoria de pessoa é essencial para a constituição do discurso. Segundo Benveniste (1988, p. 286), "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'".

Dessa forma, há duas oposições. A primeira oposição (eu-tu) é uma estrutura de alocução pessoal que é exclusiva do homem, possibilitando uma relação em que nenhum dos dois termos se concebe sem o outro, já que são complementares e reversíveis, uma relação possível graças às formas linguísticas denominadas pela gramática de "pronomes". A segunda oposição (eu-tu/ele) opõe a 'pessoa' à 'não pessoa', "fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocução". (BENVENISTE, 1988, p. 101).

Assim, a pessoa enunciativa só pode ser interpretada quando se leva em conta o movimento enunciativo do texto em que está inserida, estabelecendo com o leitor "um modo de comunicação considerado como participando do mundo evocado pelo texto" (MAINGUENEAU, 2008, p. 131).

- **O TEMPO**

A noção de tempo também é de grande importância discursiva. De alguma forma, toda língua distingue o tempo, sempre utilizando como ponto de referência o presente – "a coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que o descreve" (BENVENISTE, 2008, p. 289).

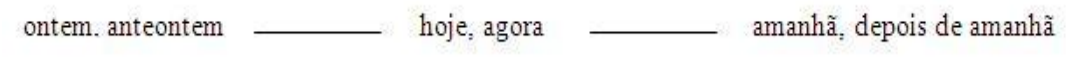
Nessa perspectiva, observamos que há a necessidade de distinguirmos os *tempos físico e crônico*[1] do *tempo da língua*, que é ligado ao exercício da fala e ordenado como função do discurso. Dessa forma, temos o tempo linguístico e seus dois sistemas:

a) **sistema enunciativo**: relacionado diretamente ao momento da enunciação;

b) **sistema enuncivo**: ordenado em função de momentos de referência instalados no enunciado.

[1] Segundo Fiorin (1999, p. 249), o tempo crônico é o tempo dos acontecimentos que engloba nossa própria vida. Baseado em movimentos naturais recorrentes, e assim ligados ao tempo físico, constitui o calendário.

Fiorin (1999, p. 142) ressalta que o discurso instaura um *agora* – o momento da enunciação – que fundamenta as oposições temporais da língua, da seguinte forma:



- **O ESPAÇO**

Fiorin (1999, p. 257) afirma que "das três categorias da enunciação a menos estudada tem sido o espaço". Como exemplo, o autor se refere ao estudo das categorias nas obras de Benveniste, *Problémes de linguistique générale I e II*. O teórico francês apresenta detalhadamente as categorias de pessoa e de tempo, mas dedica poucas linhas a essa categoria. Segundo Fiorin (1999, p. 258), "isso se deve ao fato de que, comparada às do tempo e da pessoa, a categoria do espaço tem menor relevância no processo de discursivização", pois as categorias de tempo e pessoa são inerentes ao processo da pessoa da fala, inclusive expressas por morfemas sufixais necessariamente presentes no vocábulo. O espaço é expresso por morfemas livres, possibilitando ao enunciador que não seja manifestado.

No período histórico estudado, a categoria de espaço é importante porque marca o lugar de onde se fala. Nas canções analisadas, frequentemente, esse espaço é de oposição ao espaço ocupado pelo regime militar.

3. ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste artigo, apresentaremos três exemplos de canções para cada categoria proposta por Benveniste, de forma a valorizar a contribuição das categorias para a formação do *ethos* discursivo. Evidentemente, há a interferência das outras escolhas linguísticas para a construção do *ethos*, como veremos nas análises.

- **A PESSOA**

No período da ditadura, a categoria de pessoa foi utilizada pelos compositores para construir um *ethos* que, ao mesmo tempo, denunciava a realidade do país e, por questões óbvias, protegia suas faces. Para isso, era muito frequente o uso de dêiticos sem referência, inferidos pelo ouvinte da canção. Veja as canções abaixo:

Roda-viva – Chico Buarque – 1967
A *gente* vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente

O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a *gente* cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá.

Aqui temos um sujeito coletivo expresso pela expressão *a gente*, frequentemente utilizada pelos compositores como forma de, além de preservar a face, já que nesse período mostrá-la era perigoso, demonstrar que a coletividade se opunha ao regime militar. Com essa escolha, constrói-se um *ethos* de cumplicidade de opiniões e de união.

Apesar de você – Chico Buarque – 1970
Hoje *você* é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar o perdão.

Temos, nessa canção de Chico Buarque, a oposição *eu-tu* marcada, de um lado, pelo dêitico *você* que se refere ao ditador, propositadamente, disfarçado por uma temática amorosa. Em oposição ao interlocutor, novamente, temos o sujeito coletivo *minha gente* que reforça a ideia de que o enunciador não se manifesta individualmente, tendo outras pessoas que compartilham da mesma opinião que a dele. Assim, temos um *ethos* autoritário do interlocutor em oposição a um *ethos* de passividade imposto ao enunciador coletivo.

Pesadelo – Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós – 1972
Você corta um verso, *eu* escrevo outro
Você me prende vivo, *eu* escapo morto
De repente olha *eu* de novo
Perturbando a paz, exigindo troco
Vamos por aí eu e *meu* cachorro
Olha um verso, olha o outro
Olha o velho, olha o moço chegando
Que medo *você* tem de *nós*, olha aí

Nessa canção, um explícito protesto às ações da censura, o dêitico *você* se refere ao censor e aparece em oposição ao enunciador, que marca, primeiramente, sua posição de repúdio à censura e, posteriormente, estende essa posição a outras pessoas, optando pelo dêitico *nós*. Dessa forma, constrói-se um *ethos* arbitrário do interlocutor e um *ethos*

corajoso e destemido do enunciador, já que ele se posiciona claramente contra as ações da censura.

- **O TEMPO**

Na maioria das canções desse período, o tempo foi utilizado para marcar a oposição tempo sem ditadura *versus* tempo com ditadura. Para isso, instaura-se um tempo de referência, que pode ser presente, passado ou futuro. Vejamos as canções abaixo.

Comportamento geral – Gonzaguinha – 1973
Você *deve* notar que não tem mais tutu
E dizer que não está preocupado
Você *deve* lutar pela xepa da feira
E dizer que está recompensado
Você *deve* estampar sempre um ar de alegria
E dizer 'tudo tem melhorado'
Você *deve* rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado
Você *merece*
Você *merece*
Tudo *vai* bem, tudo legal
Cerveja, samba e amanhã, seu Zé
Se acabar em teu carnaval

Nessa canção de Gonzaguinha, o enunciador se dirige ironicamente ao interlocutor para provocar uma reação por parte dele. Para isso, utiliza o presente enunciativo no verbo *dever*, frequentemente utilizado pelos militares para orientar o comportamento das pessoas no período. Aqui, é significativa a opção pelo vocativo *seu Zé*, expressão comumente utilizada para definir o brasileiro comum, do povo. Com essas e outras escolhas, constrói-se um *ethos* crítico e consciente da realidade do enunciador e um *ethos* alienado e obediente do interlocutor.

Maninha – Chico Buarque – 1977
Se *lembra* da fogueira
Se *lembra* dos balões
Se *lembra* dos luares dos sertões
A roupa no varal
Feriado nacional
E as estrelas salpicadas nas canções
Se *lembra* quando toda modinha
Falava de amor
Pois nunca mais *cantei*, ó maninha
Depois que ele *chegou*

Nessa canção, o enunciador se dirige à irmã no presente para relembrar um passado feliz, sem ditadura. Utiliza o pretérito imperfeito para marcar o aspecto durativo desse período feliz e o pretérito perfeito para marcar o aspecto pontual da chegada do ditador, marcado pelo dêitico *ele* sem referência. Com essas escolhas, constrói-se *ethe* saudosistas (enunciador e interlocutor) e um *ethos* arbitrário e autoritário da 3, pessoa – *ele* (ditador).

Coração civil – Milton Nascimento e Fernando Brant – 1981
Quero a utopia, *quero* tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria, muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu *quero* ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me *inspire* no meu sonho de amor Brasil

Nessa canção, composta no período de abertura política, os compositores optaram pelo presente enunciativo para marcar um novo período, de uma nova realidade que se aproxima: um país sem ditadura. Observa-se que as escolhas lexicais reforçam a ideia da mensagem, um chamado para viver o presente cheio de esperanças, esquecendo-se do passado doloroso. Assim, constrói-se um *ethos* de esperança e alegria no momento enunciativo, um novo tempo na história.

- **O ESPAÇO**

Como o sujeito fala de determinado lugar, a categoria de espaço é importante para marcar que lugar é esse. Nesse período, nas canções de protesto, frequentemente, o lugar de onde se fala se opõe ao lugar ocupado pelos militares.

Pra não dizer que não falei de flores – Geraldo Vandré – 1968
Pelos *campos* há fome
Em grandes plantações
Pelas *ruas* marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Nessa canção de Vandré, um dos maiores clássicos do período, observamos a oposição entre o espaço dos militares e o espaço do povo. Ao mesmo tempo em que o enunciador

denuncia a realidade de miséria da população, mesmo com *grandes plantações*, mostra que o país é conduzido por pessoas mal preparadas, se referindo aos soldados *indecisos nas ruas*, cumprindo ordens dos militares. Vemos então, que o povo não pode tomar o espaço dos latifundiários, privilegiados nesse período – *os campos* – mas os soldados podem ocupar o espaço do povo – *as ruas*. Assim, há um *ethos* de submissão imposto ao cidadão e um *ethos* de conflito interior (cidadão *versus* soldado) do soldado, que justifica a indecisão.

Aquele abraço – Gilberto Gil – 1969
O *Rio de Janeiro* continua lindo
O *Rio de Janeiro* continua sendo
O *Rio de Janeiro*, fevereiro e março
Alô, alô, *Realengo* – aquele abraço!
Alô, torcida do *Flamengo* – aquele abraço!

Essa canção de Gil é uma homenagem à cidade do Rio de Janeiro, composta no momento em que foi obrigado a se exilar em Londres. Nela, o compositor opta por utilizar a categoria de espaço como sujeito coletivo, inclusive utilizando-a como vocativo, como se pode ver no verso *Alô, alô, Realengo*. Segundo o compositor, a expressão *aquele abraço* era a forma como os soldados o cumprimentavam no quartel durante o período em que esteve preso, antes do exílio. Aqui, temos um *ethos* de tristeza do enunciador pela situação de despedida e, ao mesmo tempo, de alegria e reconhecimento da beleza do país e do seu povo.

Deus lhe pague – Chico Buarque – 1971
Por esse pão pra comer, por esse *chão* pra dormir
[...]
Por essa *praia*, essa saia, pelas mulheres daqui
[...]
Pelos *andaimes*, pingentes, que a gente tem que cair
Deus lhe pague

Aqui, a categoria de espaço foi utilizada para marcar o lugar ocupado pelo cidadão brasileiro comum. Observa-se que há um espaço para cada atividade realizada por esse cidadão. Dessa forma, o *chão* marca o espaço do lar, a *praia* marca o espaço do lazer (gratuito) e o *andaime* marca o espaço do trabalho. Temos, aqui, um *ethos* passivo construído a partir da ocupação do seu espaço como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração a fazer é o registro de como a língua se faz presente para registrar a história de um país, colocando-se a serviço dela. Nesse período, isso é claramente

identificado, já que, não só os compositores, mas todos os cidadãos brasileiros tinham de, necessariamente, pensar na forma de dizer, para emitir mensagens. Outra consideração a fazer é sobre a manifestação do poder criativo do ser humano diante do sofrimento, da dor, o que justifica a proficuidade da produção artística e cultural da época.

Além disso, na análise, evidencia-se que o *ethos* – a imagem – do enunciador e o interlocutor se concretiza discursivamente, com marcas textuais explícitas e implícitas, inferidas no discurso, como defende Maingueneau (2008b, p. 117). Dessa forma, as categorias propostas por Benveniste – a pessoa, o tempo e o espaço – vem ao encontro da análise do *ethos* discursivo, porque representam discursivamente um sujeito histórico, inserido em um determinado tempo e espaço.

Cabe também registrar a importância da música produzida nesse período histórico, como forma de denúncia, de propagação de ideias revolucionárias de oposição ao regime e, ao mesmo tempo, um artifício de catarse para o povo, visto o valor persuasivo desse gênero textual, como defende Miranda (2007, p. 470): “mais do que um adereço de nossas vidas, a música pode se apresentar como expressão de nexos profundos, bem como interlocutora de um dado tempo e das formas de sociabilidades aí constituídas.”

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas: Pontes: EdUNICAMP, 1988.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008b.

MIRANDA, Dilmar Santos de. Música popular e sociedade brasileira. In: COSTA, Nelson Barros de (Org.). *O charme dessa nação*: música popular, discurso e sociedade brasileira. Fortaleza: Expressão, 2007.

STEPHANOU, Alexandre Ayub. *Censura no regime militar e militarização das artes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, 328 p.

QUEM VÊ FOTOGRAFIA E LEGENDA NÃO VÊ CUIDADOSA SELEÇÃO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE FOTOGRAFIAS E LEGENDAS NA MÍDIA IMPRESSA

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF / IFRJ)

INTRODUÇÃO

Segundo a perspectiva semiolinguística de Análise do Discurso, comunicar significa realizar uma encenação. Sob essa metáfora, residem aspectos fundamentais que caracterizam todo e qualquer ato de linguagem. Encenar implica a construção de um cenário, em que personagens ganham vida em determinadas circunstâncias constituintes de um enredo específico, mantendo relação direta com um destinatário, um interlocutor, que não só assiste a essa dramatização, mas também interage com ela em diferentes graus.

Na interação pela linguagem, desenrola-se um processo semelhante. Há sujeitos específicos que, em determinadas circunstâncias, travam contato e procedem a certo projeto de comunicação. Tal interação é tão importante para o estudo da significação que é possível dizer que a análise da linguagem só se torna menos obscura quando ultrapassamos o limite do que é falado e levamos em consideração também o modo como a linguagem é falada e faz falar.

Partindo dessa perspectiva, pretendemos analisar de que forma os modos de organizar o discurso para narrar, descrever ou argumentar, por exemplo, configuram-se em legendas e fotografias do jornal *O Globo*. Nesse percurso, buscamos, ainda, apontar as categorias de língua que dão suporte à construção dos diferentes sentidos que constituem a própria natureza desses textos, ainda que, em geral, tenhamos a impressão de que sejam completamente claros e transparentes ao olhar do leitor.

1. A SEMIOLINGUÍSTICA E OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

A Semiolinguística é uma vertente de Análise do Discurso que se fundamenta na confluência entre o situacional, o discursivo e o linguístico. Em seu ponto de interseção, encontram-se os sujeitos envolvidos na produção do ato de linguagem, conceito que, segundo Charaudeau (2008, p. 20), designa “um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão”.

Desse modo, a construção dos sentidos torna-se um mecanismo complexo e multifacetado, de que participam sujeitos de identidade psicossocial e discursiva, portadores de dada intencionalidade e de propósitos comunicativos.

Esse quadro configura o chamado *contrato de comunicação*, em que se reconhecem dois circuitos interdependentes: o espaço do *fazer* (circuito externo) e o espaço do *dizer* (circuito interno). No circuito externo, localizam-se os *parceiros*, dotados de identidade psicossocial e chamados de *EU-comunicante* e *TU-interpretante*, conforme estejam, respectivamente, no polo produtor ou receptor do enunciado.

No circuito interno, situam-se os *protagonistas*, portadores de identidade discursiva, denominados *EU-enunciador* e *TU-destinatário*. Ao interagir com o outro, o sujeito se desdobra e se mostra em seus diferentes traços identitários que, mesmo desprovidos de uma essência una, podem ser analisados em termos de sua dupla constituição/dimensão: a psicossocial e a discursiva.

Não há, em geral, perfeita correspondência entre o que se pretende comunicar e o que efetivamente acontece na arena do discurso. Em que pesem as contingências e projeções sociais e discursivas, há sempre um espaço de manobra que permite inovações, desencontros e deslizamentos de sentidos. Em outras palavras, mobilizam-se estratégias discursivas para ressaltar e/ou escamotear aspectos identitários e ideológicos, em prol da construção e manutenção da legitimidade e da credibilidade dos parceiros em interação.

Desse modo, ratifica-se, uma vez mais, o pilar de sustentação da própria teoria: não há ato de linguagem em si, mas apenas em sua vinculação a um conjunto de condições que o engendra e configura. Essa afirmativa está intimamente associada ao *processo de semiotização do mundo*, que se caracteriza pela passagem de um mundo a significar a um mundo significado, o que compreende, basicamente, os mecanismos de *identificação, qualificação, ação e causação* (relações de causalidade).

Em consonância com o ponto de vista já delineado, essas quatro operações só ganham sentido se subordinadas à própria interação entre os sujeitos no quadro situacional específico a que se relacionam. É sob essa ótica que nos interessa apresentar, ainda que brevemente, um dos elementos que participa da realização de qualquer ato de linguagem, concretizado nos mais variados textos: os modos de organização do discurso.

1.1. OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Os modos de organização do discurso caracterizam-se como uma das estratégias que os sujeitos em interação são capazes de mobilizar e reconhecer de acordo com as finalidades comunicativas colocadas em jogo. Tais modos se subdividem, basicamente, em narrativo, descritivo e argumentativo, que, de acordo com Charaudeau (2008), são estruturados por outro, que funciona como uma espécie de espinha dorsal para cada um deles: o modo enunciativo.

O modo de organização enunciativo diz respeito à forma pela qual o sujeito que fala se relaciona com ele mesmo, com o dito e com o interlocutor, caracterizando diferentes papéis enunciativos e modalidades discursivas: a *elocução*, em que predominam marcas de primeira pessoa; a *alocução*, em que sobressaem as marcas de segunda pessoa, já que o *tu* é aquele a quem se pretende influenciar diretamente; e a *delocução*, em que se apagam as marcas de pessoalização, denotando distanciamento.

O modo de organização narrativo pode ser caracterizado por sua função de contar, o que nos leva a conhecer um mundo constituído no decorrer de uma sucessão de ações encadeadas umas às outras e motivadas por uma falta que se estabelece e que se busca suprir ou preencher, culminando num desfecho.

Ele se estrutura sobre uma organização lógica e sobre uma organização da encenação narrativa. A organização lógica compreende os movimentos de encadeamento e sucessão, voltados para o mundo referencial, em que se observam diferentes papéis discursivos (actantes), processos e sequências. Já a dimensão da encenação narrativa responde pelos mecanismos de construção do universo narrado em si, a cargo de um sujeito que narra e se relaciona ao destinatário da narrativa por meio de um *contrato de comunicação*.

O modo de organização descritivo, a seu turno, é aquele que nos permite ver e falar do mundo com um "olhar fixo", tornando possível a existência dos seres. Para tanto, mobiliza três procedimentos autônomos, mas inter-relacionados: o de nomear, o de localizar/situar e o de qualificar.

Esse modo de organização está diretamente vinculado às funções de narrar e argumentar e utiliza-se de procedimentos como o de identificação e o de construção objetiva e subjetiva do mundo para gerar efeitos próprios à encenação descritiva, tais como o efeito de saber, o de realidade, o de ficção, entre outros.

Por fim, o modo de organização argumentativo responde pela "função de expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor" (CHARAUDEAU, 2008, p. 75).

Assim, possibilita a elaboração de explicações sobre asserções acerca do mundo numa perspectiva demonstrativa (relações de causalidade em sentido amplo) e numa perspectiva persuasiva (prova com base em argumentos que justifiquem as asserções sobre o mundo e as relações de causalidade entre elas).

Portanto, a lógica argumentativa se estrutura da seguinte maneira: parte-se de A1 (asserção de partida) para se alcançar A2 (asserção de chegada) via asserção de passagem, que se apoia, em geral, no conhecimento partilhado entre os sujeitos e no processo de inferência (A1 [asserção de partida] – asserção de passagem → A2 [asserção de chegada].

Já a encenação argumentativa, por sua vez, sustenta-se em um tripé, constituído de *proposta, proposição e persuasão*. A *proposta* se configura como uma ou mais asserções sobre o mundo, por meio de uma relação argumentativa (A1 → A2). Ao se colocar em causa tal *proposta*, situando-a num quadro de questionamento, resultando em tomada ou não tomada de posição por parte do sujeito, tem-se a *proposição*. Por fim, a persuasão visa a expor o quadro de raciocínio que levou à dada proposição, ou seja, a desenvolver a refutação, a justificativa (tomadas de posição) ou a ponderação (não tomada de posição).

A seguir, antes de apresentarmos a análise do *corpus*, incluímos outro eixo teórico relevante para o estudo ora empreendido: o par fotografia e legenda na mídia impressa.

2. A FOTOGRAFIA E A LEGENDA NA MÍDIA IMPRESSA

A fotografia constitui um construto social, cultural, histórico e tecnológico. A própria etimologia do termo já avulta como um dado elucidativo da sua natureza. Derivada da combinação híbrida entre os radicais foto e grafia, o termo remete, respectivamente, à luz e à escrita, indicando algo como escrita à base de luz.

Embora a ideia de escrita remeta a uma forma de fixação e de convenção, que garante a transmissão de nosso acervo cultural e científico às próximas gerações, é preciso sublinhar que isso não torna a fotografia um reflexo imparcial e fiel do referente que nela encontramos.

É inegável, de fato, a aderência do referente ao material impresso, graças à técnica de criação de imagens, fixada em uma superfície sensível, por meio da exposição à luz. No entanto, a exemplo do que qualquer sistema de escrita nos indica, isso já não é mais do que um efeito de sentido, uma produção que sofre a interferência de um sujeito e de um aparelho voltados à criação da imagem fotográfica.

Esse caráter da imagem, que extrapola o icônico, é reconhecido por Joly (1996, p. 84), ao afirmar que "[...] a imagem não são as coisas que representam, elas se servem das coisas para falar de outra coisa". A mesma autora defende que o desafio da análise da imagem fotográfica se encontra exatamente na percepção desse fato: ultrapassar os limites da "cegueira da analogia e constituir a imagem em signo, ou, mais exatamente, em sistema de signos" (ibid., p. 84).

Boris Kossoy (1998, p. 77) reforça esse ponto de vista, destacando o caso específico das fotografias da mídia impressa, geralmente acompanhadas do registro verbal.

> [...] Entre o assunto e sua imagem materializada ocorreu uma sucessão de interferências [...] que alteraram a informação primeira; tal fato é particularizado nas fotos de imprensa, que, uma vez associadas ao signo escrito, passam a "orientar" as leituras do receptor com objetivos nem sempre inocentes.

Quanto às legendas em particular, um conhecido manual de redação, editado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (MARTINS FILHO, 1997, p. 159), define tais textos como produções sucintas, que "devem, sempre que possível, cumprir duas funções: descrever a foto, com verbo de preferência no presente, e dar uma informação ou opinião sobre o acontecimento". Indica-se, ainda, o uso de expressões descritivas para identificar e localizar os elementos da foto e incluem-se os casos em que duas ou mais fotos, lado a lado ou em coluna, podem ter a mesma legenda.

Entre uma das últimas observações sobre a legenda, o manual (ibid., p. 160) indica que se evitem "descrições óbvias", como, por exemplo, "O São Paulo entra em campo". Nesse ponto, é interessante sublinhar que se, de um lado, o guia relaciona a descrição e a opinião como um dos objetivos da legenda, deixando transparecer o reconhecimento de que a imagem fotográfica não é transparente por si mesma, de outro, o livro se aproxima de uma perspectiva sob a qual se admite a possibilidade de haver uma total correspondência entre o visto e o dito.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* selecionado constitui-se de fotografias e legendas retiradas do jornal O Globo, em edição de 22 de julho de 2012. Dessa edição, analisamos um total de 11 seções, a saber: Capa, Segunda Capa, O País, Rio, Segundo Caderno, Morar Bem, Esportes, Boa Chance, Economia, O Mundo e Saúde e Bem-Estar.

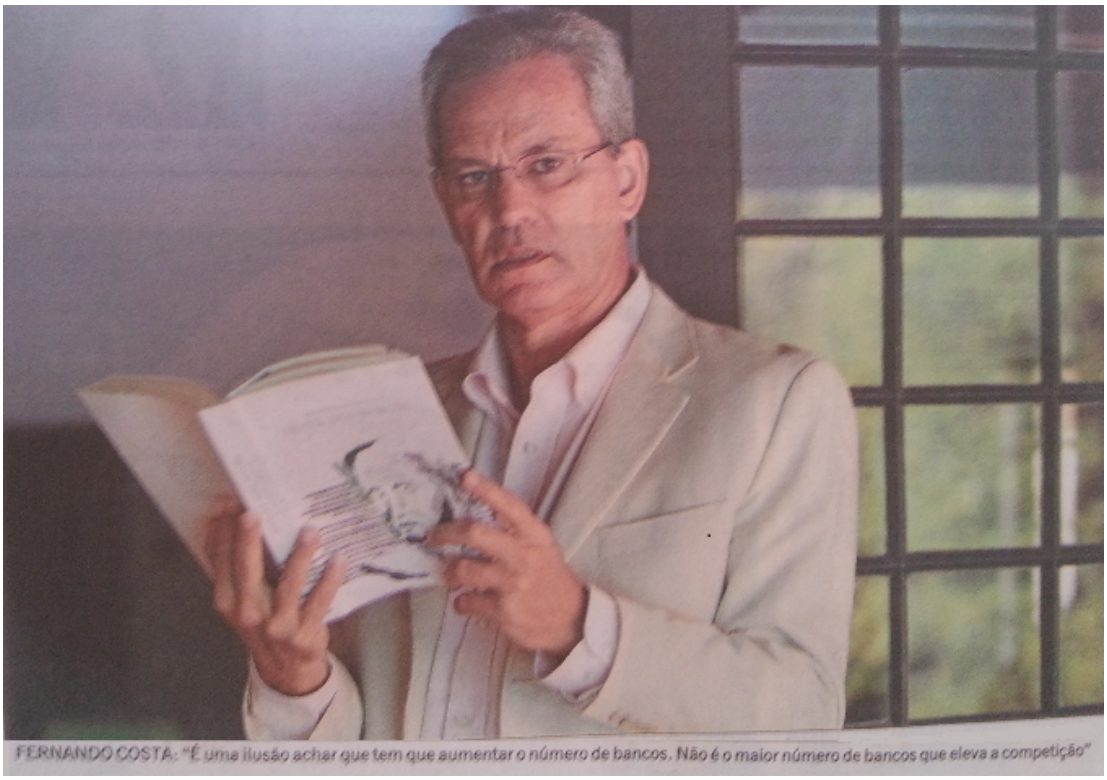
Quanto aos textos em foco, trabalhamos com 108 fotografias e 97 legendas. A diferença numérica entre as imagens e os textos verbais se justifica pela ocorrência de 11 casos específicos verificados no jornal, como, por exemplo, o da existência de uma só legenda acompanhando/ relacionando duas fotografias.

Em nossa análise, levamos em consideração os seguintes aspectos: a) os modos de organização do discurso predominantes (o narrativo, o descritivo e o argumentativo) e os efeitos de sentido produzidos, e b) as relações enunciativas marcadas nas legendas em sua relação com a imagem fotográfica (*alocução, elocução e delocução*).

A título de ilustração da análise e dos resultados obtidos, incluímos, neste

trabalho, três pares de fotografias e legendas do referido jornal, apresentados a seguir.

CASO 1



FERNANDO COSTA: "É uma ilusão achar que tem que aumentar o número de bancos. Não é o maior número de bancos que eleva a competição"

O par em questão foi retirado da seção Economia, que, no total, apresenta nove ocorrências de fotografias e legendas. O texto principal a que o exemplo se relaciona é uma entrevista sobre a história do sistema bancário brasileiro, realizada com Fernando Costa, economista e ex-professor da Unicamp.

Na legenda da fotografia, lemos: "FERNANDO COSTA: 'É uma ilusão achar que tem que aumentar o número de bancos. Não é o maior número de bancos que aumenta a competição'". Inicialmente, reconhecemos as marcas do modo de organização descritivo, concretizadas na função de nomear, pela inclusão do nome próprio do entrevistado (Fernando Costa), e na função de qualificar, por meio da própria fala do economista em discurso direto, reproduzido entre aspas. Ainda que de forma implícita, tal fala remete a um caso de *elocução*, em que o locutor expressa sua opinião ou faz uma declaração a respeito da situação do sistema bancário nacional.

Numa leitura mais atenta, considerando o próprio gênero entrevista e a fotografia presente, é possível reconhecer que os recursos descritivos estão a serviço de uma função mais ampla, a argumentativa.

Isso pode ser visto quando identificamos, na legenda, os três elementos constituintes da encenação argumentativa, quais sejam: a) a *proposta*: um maior número de bancos gera maior concorrência (conteúdo implícito); b) a *proposição*: "isso é uma ilusão" (próprio discurso direto do economista) e c) a *persuasão*: "não é o maior número de bancos que aumenta a competição" (também parte do discurso direto do entrevistado).

Quanto à fotografia, ela também parece reforçar a leitura acima, já que, de um lado, a imagem concorre para a qualificação do enunciador do discurso direto (Fernando Costa é um especialista, haja vista o livro em punho, a roupa formal, o semblante sério e a postura altiva) e, de outro, corrobora o argumento de autoridade que está na base do texto. É como se a imagem nos permitisse ler algo como: "Eu, Fernando Costa, afirmo/defendo que é uma ilusão aumentar a competição pelo aumento do número de bancos".

CASO 2


PARQUES OLÍMPICOS carioca (na perspectiva à esquerda) e londrino: aqui, promessa de recuperação do ecossistema da Lagoa de Jacarepaguá. Lá, descontaminação de terreno em área antes degradada

Esse exemplo foi extraído da seção Morar Bem, com 13 fotografias e 10 legendas. A notícia em que as fotografias e a legenda aparecem trata dos projetos sustentáveis relacionados à realização dos Jogos Olímpicos em Londres, em 2012, e no Rio, em 2016. Na legenda, encontramos o seguinte texto: "PARQUES OLÍMPICOS carioca (na perspectiva à esquerda) e londrino: aqui, promessa de recuperação do ecossistema da lagoa de Jacarepaguá. Lá, descontaminação de terreno em área antes degradada".

Nesse caso, predomina o modo de organização descritivo, presente em sua função de nomear, com o uso de substantivos (parques, recuperação, lagoa, Jacarepaguá etc.); em sua função de qualificar, pelo emprego de adjetivos (olímpicos, londrino, degradada etc.), e também em sua função de situar/localizar, pela utilização de advérbios (aqui / lá).

A conjunção da legenda e da fotografia concretiza a função comunicativa do modo descritivo, já que a identificação e a qualificação das duas realidades são postas em paralelo, estabelecendo um efeito de comparação tanto na legenda, pelo contraste marcado pelos advérbios aqui X lá, quanto nas próprias fotografias, dispostas lado a lado na página do jornal.

O emprego da *delocução* parece reforçar esse caráter naturalmente comparativo das duas realidades em questão, já que tal modalidade apaga os mecanismos de pessoalidade e sugere que o texto (tanto o verbal quanto o não verbal) fala a si mesmo.

CASO 3



DURANTE A quarta edição do evento na Casa do Saber, na última quarta-feira, especialistas debateram com o público os prejuízos do tabaco ao organismo

Esse par origina-se da seção Sáude e Bem-Estar, que congrega sete pares de fotografias e legendas. A notícia em que o caso selecionado aparece versa sobre a sessão de debates promovida pelo jornal O Globo, em instituição pública e cultural, abordando assuntos de interesse geral na área da saúde. A legenda em foco inclui o seguinte texto: “DURANTE A quarta edição do evento na Casa do Saber, na última quarta-feira, especialistas debateram com público os prejuízos do tabaco ao organismo”.

Com base na legenda, identificamos a predominância do modo narrativo de organização do discurso. Percebemos que, aqui, incluem-se, em uma sequência cronológica, informações sobre dado evento, especificando-se o local (na Casa do Saber), a data (na última quarta-feira), o propósito (debate com o público) e o assunto (os prejuízos do tabaco ao organismo).

Ao contrário do que a imagem fotográfica parece sugerir (uma palestrante que domina o uso do microfone diante de uma plateia passiva e apenas audiente), os actantes envolvidos na cena (especialistas/público) aparecem interligados por um *contrato de*

comunicação em que se marca uma relação de troca entre saberes: de um lado, o de especialistas, e, de outro, o das pessoas em geral, já que, na legenda, o verbo caracterizador da ação é debater ("[...] especialistas debateram com o público [...]"), sugerindo a participação igualitária de todos na discussão.

A exemplo do que ocorreu no caso 2, também verificamos a presença da *delocução* e do consequente apagamento das marcas de pessoa, o que faz com que o relato visual e verbal pareçam neutros e destituídos de autoria.

4. RESULTADOS

A análise de fotografias e legendas da referida edição do jornal *O Globo* nos possibilitou perceber as diferentes relações de sentido que se originam da conjugação entre o verbal e o não verbal com base nos diferentes modos de organização do discurso em que se apoiam.

Num cômputo geral, em número de ocorrências, a distribuição dos modos de organização do discurso em conjugação com as fotografias e legendas analisadas pode ser assim resumida:

Seção do jornal	**Modo de organização do discurso**		
	narrativo	descritivo	argumentativo
Capa	-	1	2
Segunda Capa	1	1	-
O País	3	4	4
Rio	7	17	3
Segundo Caderno	1	9	3
Morar Bem	-	10	-
Esportes	-	6	4
Boa Chance	-	3	3
Economia	-	4	6
O Mundo	-	6	3
Saúde e Bem-Estar	1	-	6
TOTAL	13 casos	61 casos	34 casos

Com base na tabela, confirma-se a natureza descritiva do par fotografia e legenda (61 casos), mas também se revelam ocorrências significativas do modo de organização argumentativo (34 casos) e, em menor número, do modo de organização narrativo (13 casos). Vale, ainda, ressaltar, a exemplo do que ocorreu no caso 1 incluído neste trabalho, que, em algumas ocorrências, as marcas e recursos típicos de um modo de organização do discurso, embora presentes, não se limitam à sua função discursivo-comunicativa em si, servindo a outros efeitos de sentido e *contratos de comunicação*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Semiolinguística, a análise de fotografias e legendas de um jornal impresso permitiu-nos concluir que os supostos traços de objetividade e transparência de imagens em relação ao texto verbal nada mais são do que efeitos resultantes das estratégias discursivas presentes nos textos midiáticos em questão.

Percebemos, ainda, que, a despeito das características próprias aos modos de organização do discurso, elas são existem por si mesmas, num universo abstrato. Antes, tais formas e estruturas típicas se revitalizam e se configuram em quadros situacionais e discursivos específicos, nada mais representando do que uma tentativa de sistematização desses variados contextos, em que cada um de nós procede a uma encenação, a uma *mise-en-scène*, na e pela linguagem, seja verbal, seja não verbal.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005. p. 11-29.

_____. *Linguagem e discurso*, modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa-preta, ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 1996.

KOSSOY, Boris. *O que é fotografia*. São Paulo: Ática, 1998.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

FÓRMULAS DISCURSIVAS EM LIVROS INFANTIS

Patricia Ferreira Neves Ribeiro (UFF)

O INÍCIO DO CAMINHO

Nesta pesquisa, procede-se ao exame da fórmula discursiva (re)enunciada, visando não só refletir sobre os imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2006) que lhe são correspondentes, como também sobre possíveis construções de leitura que perpassam o universo do livro ilustrado infantil.

Sendo as expressões (des)cristalizadas, ou ainda, as fórmulas discursivas e suas alterações, campo fértil para a difusão da estereotipia e, por vezes, de seu simultâneo deslocamento, deseja-se *problematizar* seu uso em livros ilustrados, cujo público é (também) a criança. Assim, o emprego do livro para crianças como *corpus* deste trabalho, para apreensão de fórmulas discursivas e de suas derivações, justifica-se, primordialmente, pelo fato de ser possível mostrar como o leitor aprendiz pode ser inserido nessa problematização, isto é, na "densidade história que se presentifica" (MOTTA e SALGADO, 2011, p. 5) na circulação da fórmula discursiva.

Esse emprego constitutivo, e não ornamental, da sequência (des)cristalizada faz dela lugar privilegiado de produção de sentido, uma vez que possibilita a inscrição de crenças, valores e princípios no texto. Com efeito, deseja-se pensar como o leitor é afetado por esse dizer alheio sintético que assevera – mediante jogos de poder calcados naquelas crenças, valores e princípios – ora vozes mais consensuais, ora mais questionadoras diante de uma comunidade.

Para a confecção do trabalho, adota-se uma orientação teórica em que são conjugadas as noções de *estereótipo*, especialmente da perspectiva de Amossy e Hershberg Pierrot (1997), de *fórmula discursiva*, proposta por Alice Krieg-Planque (2010) e de *détournement*, cunhada por Gréssilon e Maingueneau (1984).

O *corpus* selecionado para esta pesquisa compreende o livro "No caminho de Alvinho tinha uma pedra...." (1993), de Ruth Rocha e Ivan Zigg, o qual incorpora a fórmula e suas reenunciações.

PARA UM CAMINHO SEGURO

Pensando em algumas enunciações-síntese como um fenômeno de estereotipia, é possível defini-las como uma representação coletiva cristalizada. Sendo essa representação estereotipada, tais enunciações circulam pelas trocas verbais não só indicando a intrínseca necessidade de se estabelecer normas de conduta aos homens de certa comunidade, mas também revelando os ajustes por que passam os valores instrutivos que divulgam. Portanto, a cristalização, sob a qual enunciações-síntese se estruturam, está longe de esgotar seu valor discursivo, porque, como se pode ver, na prática, estão abertas a muitas ressignificações.

Amossy e Herschberg Pierrot (1997) estabelecem que, em diferentes níveis, as formulações estereotipadas integram a construção do sentido do texto. Sendo entendidos como representações ou imagens coletivas cristalizadas e esquemas culturais preexistentes – compartilhados socialmente – os estereótipos permitem a inscrição do social e do histórico no texto de que são formas constitutivas.

Schapira (1999), por seu turno, organiza os estereótipos sob duas categorias, a saber: os estereótipos de pensamento e os estereótipos linguísticos. Especialmente os estereótipos linguísticos apresentam-se como estruturas, relativamente fixas, em uma língua.

Amossy e Herschberg Pierrot (1997) identificam os estereótipos linguísticos não só a locuções de diferentes tipos, tais como – construções cotidianas da habitual dinâmica da conversação – mas também a construções proverbiais, alçadas à condição de estereótipos argumentativos e didáticos, enraizados em remota tradição da sabedoria popular.

Os estereótipos linguísticos são fixados na memória de uma comunidade linguística, após serem adquiridos pelos falantes com o conhecimento e o uso da língua. Além disso, são enunciados genéricos que, mesmo transportados para situações específicas de enunciação, definem-se por promover uma relação convencional, consensualmente partilhada, entre a estrutura sintática e o conceito nomeado acerca de valores de um grupo social.

Dentro do escopo desta pesquisa, examina-se a estereotipia linguística para que se apreendam em um *corpus* constituído por um livro ilustrado para crianças – cujo ato de ler é mediado pelo leitor adulto – os discursos que a modelam e que a fazem circular. Acredita-se que esses discursos alimentem a prática linguageira da estereotipia com o que foi pré-fixado pelo consenso, mas também com o que é modulado pela singularidade, numa espécie de

continuum. Na constituição de um modo de leitura eficaz para o referido livro, é essencial a investigação desse *continuum*, no que pese a natureza do próprio fenômeno linguageiro.

Com vistas à execução do que se postula neste artigo, é necessário, como já mencionado, recorrer também à noção de fórmula proposta por Alice Krieg-Planque (2010). Essa recorrência é necessária, sobretudo, para que se refine o conceito de estereotipia sobre o qual se debruça este trabalho.

Consoante Krieg-Planque "a fórmula tem um caráter cristalizado pelo qual ela se identifica com uma materialidade linguística particular" (2010, p. 67), podendo, contudo, existir através de variadas paráfrases de que ela é a cristalização, o que inibe a imposição de um formalismo absoluto sobre o referido conceito. Vale ressaltar, entretanto, que ela não existe fora de uma sequência cristalizada bem identificável que condensa as múltiplas paráfrases.

Nesse sentido, não são fórmulas, grosso modo, os estereótipos de pensamento, uma vez que não são coconstruídos por uma "sequência verbal estável e repetida" (2010, p. 69). Desse modo, no trabalho proposto, a análise recai, essencialmente, sobre os estereótipos linguísticos – entendidos como fórmulas – e sobre suas derivações.

Sobre quatro pilares sustenta-se o conceito de fórmula. Na concepção de Krieg-Planque (2010), uma fórmula: a) tem um caráter cristalizado; b) assume uma perspectiva discursiva; c) exerce papel de referente social; d) abriga um aspecto polêmico. Dentro dessa perspectiva teórica, ressalta-se que essas quatro propriedades podem apresentar-se de maneira desigual, sendo cada uma delas mais ou menos verificável na enunciação da fórmula. São, nos termos de Planque (2010, p. 111), "verificáveis em *continua*, e não mensuráveis em termos de presença ou ausência".

Para a autora,

> o fato de a fórmula ser um objeto inscrito em um continuum não faz dela, de modo algum, um objeto totalmente acientífico que resiste a uma análise fundamentada. Ao contrário, o caráter contínuo do objeto – e consequentemente, a grande diversidade de silhuetas e figuras sob as quais será possível encontrá-lo – faz da noção de fórmula uma noção heurística, suscetível de ser sempre recolocada, revisitada, redefinida. (KRIEG-PLANQUE, 2010).

A fim de examinar a tênue linha divisória que vai da cristalização formulaica à sua alteração, é necessário, ainda, somar à fundamentação teórica já delineada outro conceito fundamental extraído de Gréssilon e Maingueneau (1984): o *détournement*. O *détournement* ou o *desvio* consiste em "produzir um enunciado que possui marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque de provérbios reconhecidos" (1984, p. 114) e que compreende tanto casos de captação quanto de subversão.

ABRINDO CAMINHOS

Entre tantos enunciados e especificidades enunciativas a serem capturados para análise no bojo dos livros ilustrados (também) para crianças, elegeu-se, como já exposto, o espaço do aparente apaziguamento das fórmulas discursivas; apenas aparente, uma vez que as fórmulas estão sempre em movimento, submetidas a constantes alterações.

Mais especificamente, é destacada para a análise uma enunciação-síntese que intitula uma das obras de Ruth Rocha e Ivan Zigg, "No caminho de Alvinho tinha uma pedra...".

Ao circular, essa enunciação remete à famosa máxima: "No meio do caminho tinha uma pedra", extraída do célebre poema de Carlos Drummond de Andrade – "No meio do caminho" – publicado, pela primeira vez, em 1928.

Embora a referida fórmula tenha conquistado autonomia e sido, portanto, integrada ao repertório de expressões populares do país, a construção "No meio do caminho tinha uma pedra" pode, entretanto, sugerir uma remissão paródica ao início da obra de Dante, "A Divina Comédia" (ARRIGUCCI JR., 2002).

Nesse sentido, o poema de Drummond ecoa certa errância sofrida – descrita no percurso do poeta moderno – que, diante do próprio ato inaugural da criação, apresenta-se, ironicamente, já fatigado – "Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas" (DRUMMOND, 1928). E essa fadiga é a do "caminho infindável, que mais parece impedimento que via certa do encontro." (ARRIGUCCI JR., 2002, p. 73).

No meio do caminho, o que se encontra é a pedra irremovível, que corrói a alma ensimesmada e abatida. Reduzido a uma situação narrativa básica, o poema conta um acontecimento, qual seja o "do caminhante que se defronta com o obstáculo –situação essa que se converte no drama íntimo de quem se abate diante da barreira." (ARRIGUCCI JR., 2002, p. 72).

Inegavelmente, o dito reenunciado – “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...” aponta para a recorrência desse significante drummondiano, cuja integridade (“no meio do caminho tinha uma pedra”). Diante das reenunciações, o interlocutor captura a circulação de um significante estável e em constante repetição. Tal estabilidade faz-se necessária para seu funcionamento como significante partilhado. Assim, a nova fórmula faz ressoar uma que lhe é anterior e sobre a qual está calcada. A partir dela, entretanto, propõe novos efeitos de sentido.

Considerando a reenunciação a seguir: “No caminho de Alvinho tinha uma pedra...” em paralelo à versão original: “No meio do caminho tinha uma pedra”, verifica-se que se trata de derivação que resulta de um processo de retextualização, o qual figura em uma associação sintagmática – “no caminho tinha uma pedra” – de certo modo, bloqueada.

O termo *retextualização* é entendido como uma espécie de “tradução”, como uma forma de “reescrita”, que produz mudanças de um texto para o outro; ambos pertencentes, entretanto, à mesma língua. Essa atividade de transformação textual pode ocorrer por apelo a processos de substituição, de acréscimo, de supressão e de fusão e pode envolver mudanças na forma das expressões cristalizadas em metáforas, ritmo e construção.

Diante do fragmento em análise, observa-se que o enunciado derivado conserva o dito original, mas efetua alterações no interior da locução adverbial “no meio do caminho”. Essas modificações ocorrem por apelo tanto ao recurso da supressão quanto ao do acréscimo de itens lexicais. Tal versão é resultado da exclusão dos termos *meio* e *do*, e, ao mesmo tempo, da inserção da locução adnominal *de Alvinho* e das reticências ao final do fragmento reenunciado. Nessa reenunciação, a arquitetura sintática mais ampla é preservada, atendo-se, inclusive, ao modelo hospedeiro da versão original (SAdv + verbo ter + SN).

A alteração proposta relativamente à construção original não invalida, contudo, a propriedade de cristalização – de ordem memorial – que a caracteriza e que a pode conduzir à versão primeira. Esse paralelismo que recobre a parte significante da fórmula não deixa o leitor perder de vista a voz matriz.

Por outro lado, se é verdade que essa formulação concorrente da fórmula original insere-se num quadro de “pertencimento morfossintático e lexical” relativamente à fórmula original, é verdade também que tal formulação aponta para uma “instabilidade fundamental

dos significados". Em outros termos, a construção derivada funciona como concorrente da forma primitiva, do ponto de vista sociopragmático, ao encerrar uma espécie de bifurcação entre o senso comum e seu deslocamento para o universo da obra em que se insere.

Por sua vez, esse deslocamento é sintomático do uso discursivo que se faz da fórmula "No meio do caminho tinha uma pedra", uma vez que exibe a produção de diferentes julgamentos acerca da temática em questão. A propósito, no que concerne a essa dimensão discursiva, atente-se para o fato de que é seu uso linguageiro – circunscrito social e historicamente – que desencadeia o percurso da sequência para o alcance do caráter *formulaico*. Além disso, enquadrar a fórmula numa configuração discursiva equivale a vê-la no papel de um referente social.

Cada vez que é retomada, a fórmula põe em evidência seu papel de referente social, ou seja, a função de ser uma sequência material por que passam, obrigatoriamente, os discursos produzidos no espaço público num determinado período. Isso leva à dimensão do caráter notório da fórmula. Diante de tal notoriedade, como bem elucida Salgado, "todos são chamados a assumir alguma posição em relação ao que está condensado no material linguístico cristalizado, sintetizador de usos, de retomadas." (2011, p. 155).

Para que se flagre a heterogeneidade de posições frente à fórmula focalizada, observe-se, então, o fragmento que intitula o livro de Ruth Rocha: "No caminho de Alvinho tinha uma pedra..." em contraste com a máxima: "No meio do caminho tinha uma pedra.".

A fim de acomodar o dito "No meio do caminho tinha uma pedra" à construção da narrativa proposta, o sujeito enunciador particulariza o caminho anunciado pela inserção da locução adjetiva classificatória: *de Alvinho*. Estabelece-se, neste caso, uma relação semântica de posse entre Alvinho e o termo a que se refere: *o caminho*.

Por meio da introdução da locução *de Alvinho*, a generalização e a atemporalidade, intrínsecas aos ditos populares, são direcionadas para um fato particular, localizado no tempo e no espaço, de acordo com a histórica narrada. No discurso, o que é normalmente tomado como uma categoria referencial estável pode tornar-se instável, por consequência de uma mudança de contexto ou de ponto de vista. No "aqui" e no "agora" do texto elaborado, a ausência de um agente (o caminho é de qualquer um), estabilizada na versão canônica, torna-se instável pela inserção da expressão "de Alvinho".

Para contextualizar, é válido resgatar a história narrada. No referido texto, Alvinho – "menino gorduchinho" e falante – é apresentado segundo a mania que tem "de levar para casa tudo que ele encontra". Num belo dia, o menino leva para casa, supostamente, uma pedra grande e redonda. Protegida debaixo de sua cama, o menino descobre que a pedra era um ovo de avestruz. Passa então a cuidar do animal sem deixar que sua mãe perceba a presença do bicho. O que parecia mesmo inevitável acontece. A mãe de Alvinho descobre o avestruz escondido no quarto do filho e começa a algazarra, que só termina quando a ave é mandada para o jardim zoológico.

É a esse enredo que a fórmula derivada dá título e é, nesse contexto, que deve ser analisada a fim de que se investigue a flutuação semântica da construção fonte e seus correspondentes imaginários sociodiscursivos.

O conceito "de entrave" interposto na vida de qualquer ser humano, metaforicamente sustentado pela fórmula original é, de certo modo, subvertido na versão derivada, uma vez que o dito é orientado para um sentido diferente do original. Nesse caso, a reenunciação é concebida como um *détournement* ou *desvio* que comporta a estratégia da subversão. No interior da história comentada, estabelece-se uma divergência entre o que apregoa a versão convencional e o que a nova instaura. E é justamente por essa brecha da divergência, marcada discursivamente, que capturamos os diferentes imaginários sociodiscursivos constituídos a partir da fórmula selecionada.

Na obra de Ruth Rocha e Ivan Zigg, a leitura da máxima (que "vive" na instância linguageira drummondiana), baseada na metáfora "dificuldades (pedras) são impedimentos para o deslocamento (caminho)", é, inicialmente, cancelada. Favorece-se, neste primeiro momento do novo contexto, uma construção de leitura calcada na Simbolização referencial dos termos *pedra* e *caminho*, conforme se vê nos trechos retirados da obra: "Pois o Alvinho tem a mania de levar pra casa tudo que ele encontra... Pedra, bicho, tudo que é lixo..." e "No outro dia, Alvinho trouxe pra casa uma pedra. Era uma pedra grande e redonda".

Vale dizer que, para Charaudeau, o ato de linguagem resulta de uma dupla atividade: a Simbolização referencial e a Significação. A primeira "tende a unir uma forma material a um determinado conteúdo de sentido produzindo uma *condensação semântico-formal*" (2008, p. 37). A segunda "tende a fazer essa união irromper em uma multiplicidade de relações sentido-forma, produzindo uma *disjunção semântico-formal*." (2008, p. 37).

Com base, mais especificamente, na leitura referencial dos termos *pedra* e *caminho*, o efeito de sentido produzido, em consequência, é outro. O mineral "pedra" é algo agradável – um bem – que se encontra no espaço público – "E todo dia, quando chegava do colégio, Alvinho corria pro quarto, pra ver se o seu *tesouro* ainda estava lá".

O jogo da recriação é permitido uma vez que objetos concretos podem ser, efetivamente, encontrados, "catados" ("cata tudo") numa via, num caminho: "Pois o Alvinho cata tudo!". Além disso, mais especificamente, a leitura do termo *pedra*, segundo sua referencialidade, é favorecida – no interior desse novo universo do discurso – em virtude de o citado mineral integrar, paradigmaticamente, uma lista cujos itens podem ser apreciados conforme sua natureza concreta, como: *berloque*, *latinha*, *parafuso*, dentre outros: "Pois o Alvinho cata tudo! Desde berloque, canudo, barbante, escama, tampinha, pau de sorvete, latinha até besouro chifrudo!". Com efeito, cancela-se, inicialmente, a metáfora consensual mais transparente: "dificuldades são impedimentos para o deslocamento", para se recobrar o sentido de *pedra* como mineral.

Além disso, constata-se que uma nova metáfora, a incidir sobre o item *pedra*, parece ser delineada no seio da obra. Identificada a pedra a um *tesouro* – "E todo dia, quando chegava do colégio, Alvinho corria pro quarto, pra ver se o seu tesouro ainda estava lá" – encerra-se a ideia de que a "pedra" é algo valioso e, como tal, algo que agrada ao menino. Nesse sentido, assume-se outra associação metafórica na totalidade discursiva do texto em questão, qual seja a de que "o agradável é valioso".

O texto se abre a essa nova Significação, sobretudo quando o menino descobre ser a pedra um ovo de avestruz: "A pedra não era pedra, era um ovão!" e "De dentro daquela pedra estava saindo um frangão". Na visão de Alvinho, o "ovo" agora é a representação de uma conquista positiva, acentuada pelo uso do sufixo aumentativo, *-ão*: "Alvinho ficou contente: — Oba, oba, agora tenho um bicho diferente."

Ainda, alçando a pedra a um ovo de avestruz, rompe-se, no interior do texto, com ideia de que a inevitável e permanente circularidade da pedra inserida no dito é um obstáculo à criação, seja ela poética – como sugere Arrigucci: "Nela (na pedra) reside a dificuldade básica que para ele (Drummond) funda a criação: é fator desencadeante e, simultaneamente, entrave do ato poético" (2002, p. 73) – ou não. No universo discursivo de "No caminho de Alvinho tinha uma pedra...", a circularidade da "pedra grande e redonda" é rompida – "De

dentro daquela pedra estava saindo um frangão", encerrando o claro efeito de sentido (Significação) positivo do milagre da criação.

Ao mesmo tempo, contudo, mesmo transportado para uma situação específica de enunciação, o sentido metafórico consensual do termo *pedra* é mantido reconhecível, sobretudo porque sobrevive diante da situação de interlocução encenada entre o menino Alvinho e sua mãe Dona Branca. Nesse sentido, flagra-se o *desvio* ou *détournement* como um caso de captação, ao se verificar a utilização da autoridade convencional do estereótipo linguístico.

Os fragmentos a seguir comprovam que, diante de Dona Branca, as duas noções flagradas na esfera do dito derivado se mesclam: "A mãe de Alvinho vive desesperada", "— Este menino deixa a casa toda desarrumada" e "— Ai meu Deus! Este menino traz pra casa tudo que ele encontra". A "pedra" representa um *entrave* à vida doméstica de Dona Branca, ao mesmo tempo em que o é como objeto que se acumula no interior da casa, impedindo a devida limpeza do local. Segundo apreciação de Alvinho, Dona Branca vê, de fato, a "pedra" como um *obstáculo* à manutenção da ordem doméstica e responde às apreensões da mãe: "Alvinho ficou com medo que Dona Branca jogasse a pedra fora. Então escondeu a pedra debaixo da cama".

Nesse caso, também, diante da descoberta de que a "pedra" era um ovão, Alvinho ressignifica o vocábulo frente à reação da mãe, ao considerá-lo, novamente, como um entrave à vida doméstica. Essa nova orientação argumentativa pode ser percebida claramente na passagem a seguir introduzida pelo operador *mas*: "Mas escondeu o avestruz, pra Dona Branca não ver. Se ela visse aquele bicho, que escarcéu ia fazer", como também em muitas outras passagens que acenam as ações de esquiva do menino: "E Alvinho passou a trancar a porta do quarto quando ia pro colégio"; "Dona Branca reclamava: — Eu preciso arrumar o seu quarto, menino! / — Pode deixar que eu arrumo – o Alvinho respondia."

A fórmula derivada, "No caminho de Alvinho tinha uma pedra...", expõe a heterogeneidade constitutiva da fórmula básica, que conduz à construção de outra Significação, outros valores, outro imaginário sociodiscursivo. Recria-se, no interior da obra de Ruth Rocha, novo real discursivo justamente pela matéria formulaica que o constitui. O imaginário consensual acionado pelo dito "No meio do caminho tinha uma pedra", qual seja o que refere os impasses da passagem do homem pela vida, é, em parte, ultrapassado pela leitura multifacetada proposta pela fórmula alterada no texto em tela.

Em Ruth Rocha, abre-se para o conglomerado de noções que postula o termo *pedra* como signo: não se impõe à criança, surpreendentemente, a leitura consensual do dito. Isso, aliás, parece já estar configurado na opção pelo uso das reticências do título – "No caminho de Alvinho tinha uma pedra..." – sinal de pontuação que marca uma inflexão de natureza emocional a remeter para o referido efeito de surpresa.

A construção em foco transita pelas diversas noções que o signo *pedra* pode comportar, sendo elas, ora mais, ora menos consensuais. A "pedra" é tanto algo que dificulta o deslocamento, quanto o que o torna agradável. Isso revela que a Significação se constrói, de fato, no texto, não ocorrendo, previamente, à sua elaboração. Segundo Charaudeau, "não se pode determinar de forma apriorística o paradigma de um signo, já que é o ato de linguagem, em sua totalidade discursiva, que o constitui a cada momento de forma específica" (2008, p. 26).

O imaginário sociodiscursivo do "impasse", do "fim" e da "morte", produzido, de modo metaforicamente consensual, pelo dito "No meio do caminho tinha uma pedra" e ecoado por tantos outros estereótipos linguísticos que se centram sobre tal referente, como: "Pedra no sapato"; "Tirar leite de pedra"; "Coração de pedra", é ultrapassado, em parte, no livro "No caminho de Alvinho tinha uma pedra...". Recorre-se também, nesta obra, ao imaginário do virtuoso: para Alvinho, em seu caminho, tinha (tem) "passagem", "começo" e "vida". Por isso mesmo, ele parece não descartar o hábito de levar para casa tudo com o que se depara na rua, conforme se comprova pelo trecho final da narrativa: "E o Alvinho perdeu aquela mania que ele tinha (tinha?) de levar pra casa tudo que ele via".

(IM)PASSES DO CAMINHO

Nesta pesquisa, foi de grande interesse apreender as posições de retomada – assumidas pelos enunciadores e por seus correspondentes imaginários sociodiscursivos – diante do que se sintetizou pela fórmula discursiva "No meio do caminho tinha uma pedra".

Aliás, sendo essas retomadas às fórmulas o que as instauram como centro de polêmica, evidenciou-se, nessa travessia em que a fórmula em questão fez-se ponto de passagem obrigatório, que, a cada nova enunciação, houve a construção de um referente próprio. Em outros termos, o sujeito enunciador, atravessado inevitavelmente pela fórmula,

assumiu, relativamente a ela, posição, ora mais "problematizadora" ora mais consensual na rede interdiscursiva em que se situa.

Assim, neste trabalho, constatou-se a heterogeneidade constitutiva da fórmula básica "No meio do caminho tinha uma pedra", explicitada na deriva analisada – "No caminho de Alvinho, tinha uma pedra...". Pôde-se perceber como tal variabilidade produziu modos de leitura voltados a um conglomerado de sentidos, ora mais, ora menos constantes.

E esse *continuum* de sentidos – da Simbolização referencial à Significação – impulsionou as construções de leitura relativas à obra estudada.

De um lado, apontou-se para a confirmação do imaginário sociodiscursivo do impasse, do fim e, quiçá, da morte que se interpõe na travessia – dentro daquilo que foi pré-fixado pelo consenso. De outro lado, a leitura construiu-se em direção a novo valor, crença e princípio – no âmbito do que foi modulado pela singularidade – uma pedra no meio do caminho pode ser símbolo da passagem, do começo, da vida, agradável ao sujeito que a encontra, em razão do valor inestimável que agrega ao percurso vivido.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R.; HERSCHBERG PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés*: langue, discours, société. Paris: Nathan, 1997.

ARRIGUCCI JR., D. *Coração partido*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

_____. *Linguagem e Discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement. *Langages*, Paris, n. 73, p. 112-125, 1984.

KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de "fórmula" em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA, R. M.; SALGADO, L. *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

ROCHA, R.; ZIGG, I. *No caminho de Alvinho tinha uma pedra*... São Paulo: FTD, 1993.

SCHAPIRA, C. *Les stéréotypes em français*: proverbes et autres formules. Paris: Ophrys, 1999.

A CORPORALIDADE EM CAPAS DE REVISTAS BRASILEIRAS: EROTISMO EM PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Rosane Monnerat (UFF)

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar aspectos da identidade feminina articulados à ideologia da valorização estética por meio do culto à aparência física, sobretudo, do "corpo perfeito", concretizado e singularizado, metonimicamente, tanto na mulher de hoje, quanto na de ontem, pela exposição de imagens de determinadas partes do corpo feminino.

Estamos no século XXI e participamos de uma sociedade, ao mesmo tempo, narcisista e exibicionista. Como característica da primeira década deste século, destacam-se a quebra de tabus e uma maior tolerância em relação à exposição pessoal. Se no século passado os corpos eram castos e cobertos, hoje, apresentam-se desnudos, perfumados e exibidos. E essa exibição se dá tanto por meio da mídia (nas revistas e TV, como, por exemplo, em programas com exposição das "mulheres frutas" e, também, nas novelas, em que práticas antes marginalizadas estão na "telinha") quanto da internet, já que a privacidade entrou na rede social, abrindo-se um universo, antes inusitado, de possibilidades para o sexo.

Na atualidade, portanto, a atenção que se dá ao corpo, à nudez e ao sexo é crescente.

E no passado, será que essas tendências já não se insinuariam, sub-repticiamente, ainda que guardadas a sete chaves nos cofres da moral e dos bons costumes? Se essa hipótese for verdadeira, como essas tendências se apresentavam, ou seja, como vinham à tona? E por meio de que estratégias e/ou artifícios?

São essas questões que pretendemos discutir no presente trabalho, com ênfase ao texto visual.

1. UM MÍNIMO DE TEORIA

O fenômeno da linguagem deve ser tratado tanto a partir de questionamentos mais internos (construção do sentido e construção do texto), quanto daqueles mais externos (lógica das ações e influência social), considerando, assim, que a linguagem deve ser estudada não apenas por uma linguística da língua, mas também por uma linguística do

discurso. É a linguística do discurso que vai procurar analisar não só a organização do sentido em uma unidade sistêmica, como também e, sobretudo, as condições extralinguísticas da enunciação. Alguns conceitos fundamentais nesse recorte teórico, juntamente com outros sobre *ethos* e estereótipos, darão suporte à nossa análise. Dentre esses conceitos, destacam-se o de estratégias discursivas, contrato de comunicação, princípios de influência e de regulação.

O conceito de "estratégia", termo derivado da linguagem militar, oriundo da arte de conduzir as operações de um exército sobre um campo de ação, corresponde às possíveis escolhas que os sujeitos podem fazer na mise-en-scène comunicativa para alcançar dois importantes objetivos nesse jogo interativo: adaptar os enunciados à situação em que se encontram e conseguir a adesão do sujeito interpretante.

As estratégias discursivas definem-se, então, em relação ao contrato de comunicação, este último entendido como conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação. Para o sujeito, trata-se inicialmente de avaliar a margem de manobra de que dispõe no interior do contrato para jogar com as restrições situacionais e as instruções de organização discursiva e formal. Essas estratégias são muitas e dependem dos princípios de influência e de regulação (CHARAUDEAU, 2008).

Segundo o princípio de influência, todo locutor pretende influenciar, de algum modo, seu interlocutor para levá-lo à ação, para orientar seus pensamentos ou, ainda, para emocioná-lo e, nesse processo, entrarão em ação estratégias de persuasão e de sedução. Paralelamente, de acordo com o princípio da regulação, o locutor precisa controlar o ato interativo.

Levando-se em consideração a questão da influência social, pretende-se investigar, no presente trabalho, não só que padrões comportamentais se evidenciam em relação à imagem da mulher – visualizada em recortes temporais diferentes e, portanto, submetida a coerções socioculturais diferentes, já que articuladas a épocas distintas – como também que perfis identitários são levantados (nesse intervalo de quase cem anos entre uma e outra época) que justifiquem um *ethos* coletivo marcado por determinados estereótipos (AMOSSY e PIERROT 2004), os quais, por sua vez, estariam articulados a arquétipos dominantes, no caso das capas que analisaremos, o arquétipo dinâmico, da Donzela (sombra do arquétipo estático da Grande Mãe), marcado pelas ideias de sedução e de fascínio (RANDAZZO, 1996).

Vale lembrar que estereótipos são representações simbólicas de pessoas ou grupos, cujo comportamento se adapta às expectativas e julgamentos sociais de rotina. Trata-se, portanto, de representações sociais partilhadas, que correspondem a um modelo cultural. Em seu aspecto mais negativo, como processo mais redutor e particular de representação, confunde-se com o preconceito (AMOSSY e PIERROT, 2004).

Também Zarate (1986) focaliza o estereótipo – como processo redutor e tipo particular de representação – sob duas perspectivas: a primeira, como ato de conhecimento equivocado (que deveria ser evitado por se tratar de atividade discriminatória) e a segunda, numa visão mais positiva, como conhecimento sumário, ainda incipiente sobre dado objeto, na construção de uma identidade social.

Os sistemas de representação social refletem e refratam imaginários, ideologias, cristalizando em verdades a visão invertida do real (CHAUÍ, 1996), ao mesmo tempo em que interpretam a realidade que nos cerca, mantendo com ela relações de simbolização, por um lado, e de atribuição de significações, por outro.

Concordando com Charaudeau (2007), considera-se, neste trabalho, a representação social como fenômeno cognitivo-discursivo geral, que engendra sistemas de saber nos quais se distinguem os saberes de conhecimento (voltados para o mundo e representando-o de forma racionalizada) e os saberes de crença (direcionados para o próprio sujeito, ao comentar o mundo de maneira subjetiva) cujo fundamento constitui os chamados imaginários sociodiscursivos.

Os imaginários sociodiscursivos, portanto, por sua natureza cognitivo-discursiva, veiculam imagens mentais pelo discurso, configurando-se explicitamente (palavras, expressões, ou imagens) ou implicitamente (alusões). Dessa forma, esses imaginários – imersos no inconsciente coletivo tecido pela história – podem contribuir para o estabelecimento de crenças numa determinada sociedade, orientar as condutas aceitas numa dada época e desempenhar o papel de responsáveis pela constituição do sujeito com fins de adaptação ao meio ambiente e de comunicação com o outro.

Na sociedade do espetáculo, o culto à aparência física é alçado a uma posição dominadora, representado como um sistema de crenças tão poderoso quanto o das religiões e transmitido como um evangelho (WOLF, 1992). O cuidar-se fisicamente passa a ser dever e

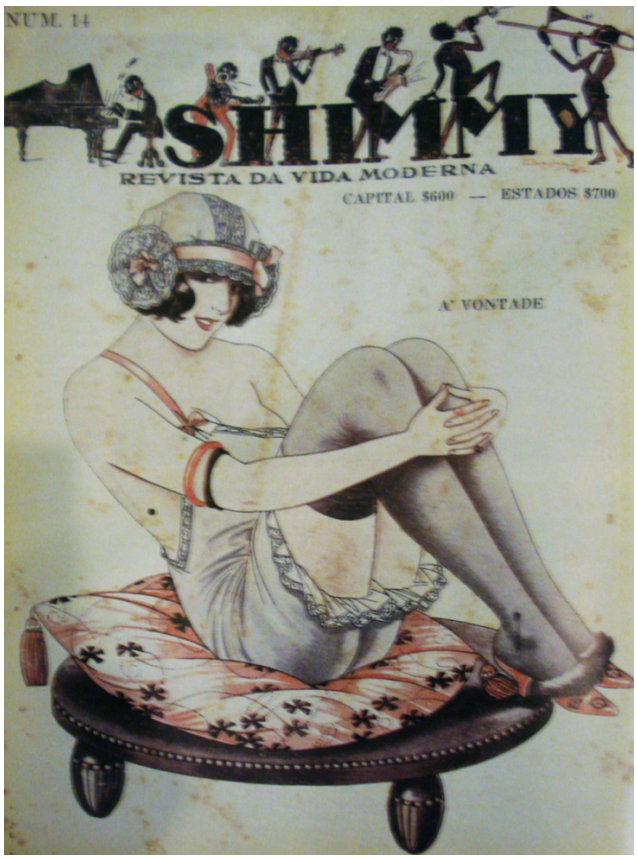
responsabilidade de cada indivíduo, que, dessa forma, pode-se destacar na cena social: a *mise en scène* da aparência se transforma em imperativo. Assim, cada um é responsável, e também culpado por sua beleza, saúde e juventude. Hoje em dia, "só é feio quem quer e só envelhece quem não se cuida" (GOLDEMBERG, 2007, p. 9).

É sob essa perspectiva da valorização corporal que se desenvolverão as análises das capas seguintes.

2. A CORPOLATRIA OU CENTRALIDADE DO CORPO NAS CAPAS DE REVISTAS: O EROTISMO

O foco no corpo, nos dias atuais, é fato incontestável. Essa ideia transparece na preocupação excessiva com o físico, que leva homens e mulheres às academias para "malhar", na busca pelo corpo perfeito e esculpido.

E no passado? Qual seria a tônica? Que se entenderia como padrão de beleza feminina? Com certeza, as formas eram mais roliças, sem a preocupação obsessiva com a magreza, que assola o ideário feminino na atualidade. E em relação ao erotismo? Poderia ser manifestado numa sociedade de padrões éticos mais rígidos? A análise da capa da revista Shimmy, de 1925 parece responder afirmativamente a essa pergunta.



A mulher, como herdeira direta de Eva, foi responsável pela expulsão do paraíso e pela queda dos homens. Para pagar seu pecado, só dando à luz com dores (DEL PRIORE, 2011, p. 34). Daí, o arquétipo da *Grande Mãe* (RANDAZZO, 1996), que dominou a sociedade patriarcal. Assim, numa época em que o papel da mulher na sociedade era apenas o de ser esposa e mãe, totalmente subalterna ao marido – o chefe da casa –, quebrar essas regras significava comportar-se como uma mulher vulgar, da vida. Essa linha de análise associa a imagem da mulher ao arquétipo da sereia (RANDAZZO, 1996), a sedutora, a mulher que os homens procuravam fora do lar, enfim, as *cocottes*. As esposas, então, ocupavam-se da casa e iam à igreja, enquanto os homens bebiam, fumavam charutos e se divertiam com as prostitutas. Era esse o padrão estereotipado tradicional.

Que mulher é essa, então, estampada na capa da revista Shimmy?

Essa capa, de 1925, focaliza a mulher sob um viés erótico para a época: uma mulher que se apresenta em trajes íntimos, fora do recanto do lar, voltada, então, para o espaço do público e sem o mínimo pudor.

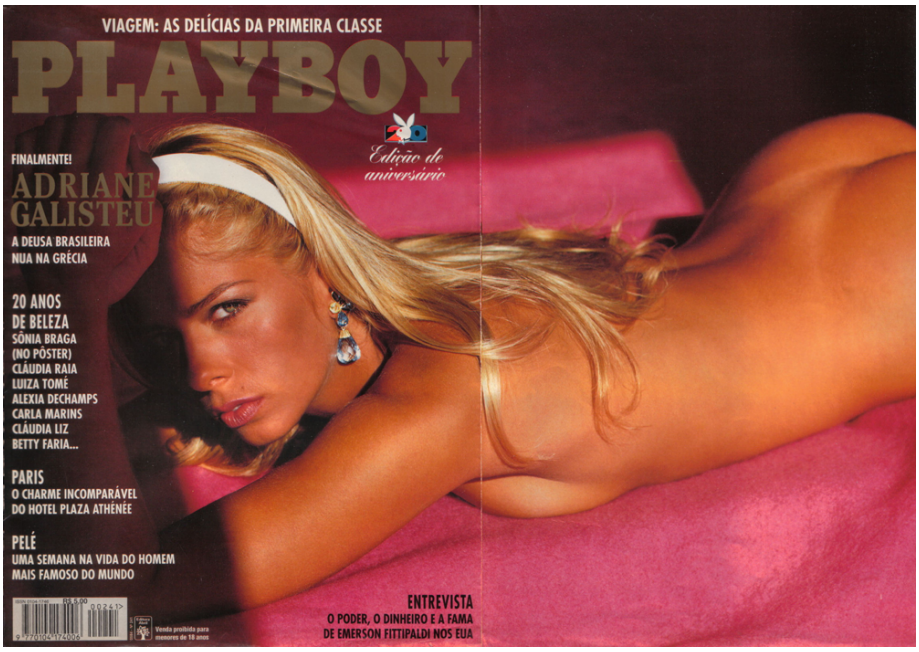
A sua postura é reveladora da sedução que pretende provocar. Observe-se a alça esquerda da combinação, levemente caída, deixando entrever o contorno de um seio; as meias finas pretas (elemento de fetiche) que vão até pouco acima dos joelhos, desvelando parte das coxas; o contorno das nádegas, realçado pelos babadinhos da combinação (ou camisola). Já os pés, que sempre funcionam como isca para o desejo (DEL PRIORE, 2011, p. 28), estão calçados em chinelas róseas contornadas por pelinhos. Toda a imagem é tecida em tons pastéis, com ênfase aos rosados, e a atitude lânguida da moça é bastante provocadora.

A capa da revista Shimmy, portanto, evoca o erotismo permitido para a época, o qual vai encontrar ressonância, nas duas capas subsequentes: a primeira, de 1995, portanto, do final do século XX (com capa e contracapa) e a segunda, de 2011, por conseguinte, já do século XXI.

Selecionamos duas capas da revista Playboy, que apresentam fotos da mesma modelo – Adriane Galisteu.

Vale observar que, na atualidade, as capas de revistas femininas, com raríssimas exceções, apresentam personalidades do mundo moderno. Isso ocorre porque a construção

cultural das identidades individuais e coletivas se processa, sobretudo, em função da "imitação prestigiosa" (MAUSS, 1974). Em outras palavras, imitam-se atos, comportamentos e corpos de prestígio.





A partir das décadas finais do século XX, a centralidade do corpo na cultura brasileira vem-se manifestando de varias formas: na maneira como andamos, gingamos, dançamos,

jogamos futebol, brincamos carnaval, praticamos capoeira etc. A partir, então, desse ideário, é construído um padrão de beleza do corpo feminino, pautado nas mulheres imitáveis, que são magras, com cabelos longos, lisos e louros – o que vem a ser um fato curioso, num país em que se cultuam as mulatas e as negras.

De qualquer forma, instaura-se, a ditadura da beleza: as mulheres passam a viver submetidas a coerções estéticas, que as levam, na obsessão pela magreza, aos regimes e à modelagem do corpo (*body building*), numa insatisfação permanente com a aparência física. A revista *Playboy* aposta nesse imaginário do corpo perfeito, com direcionamento para o público masculino.

De acordo com Goldemberg e Ramos (2007, p. 29), pode-se dizer que, "sob a moral da "boa forma", um corpo trabalhado, cuidado, sem marcas indesejáveis (rugas, estrias, celulites, manchas) e sem excessos (gorduras, flacidez) é o único que, mesmo sem roupas, está decentemente vestido." Seguindo essa linha de pensamento, é possível dizer que a exibição de um corpo fora de forma seria mais indecente que a exibição de um corpo nu. Segundo o dono de uma grande academia carioca, no Rio de Janeiro, há uma cobrança muito grande por um corpo bonito, já que com o calor, todo mundo vive quase nu, "e não dá pra ficar indecente sem roupa" (GOLDEMBERG e RAMOS, 2007, p. 30).

Nesse aspecto, o corpo pode ser interpretado como fato social, já que por meio dele uma gama de sentidos sociais é veiculada. O cabelo, por exemplo, já valorizado no passado (as chamadas "crinas", segundo DEL PRIORE, 2011, p. 27) atua como elemento simbólico na demarcação de valores nas sociedades complexas. Para Leach (1983, p. 141), é um símbolo universal, ao mesmo tempo singular (aspecto físico e pessoal) e coletivo (a despeito de ser pessoal, é público, representando o pertencimento a uma tendência coletiva).

Em relação aos cabelos, convém não perder de vista, no entanto, que as "louras" (sejam elas naturais ou artificiais) têm também a sua preocupação com a "morenidade", que se manifesta pelo culto ao corpo bronzeado. Freyre (1986, p. 39) se refere ao "orgulho da morenidade, característica da pigmentação tropical". Segundo o antropólogo (op. cit., p. 39), "o bronzear da pele, tem-se tornado entre brasileiras de todos os grupos sociais [...] um quase rito religiosamente estético, [...]". Observa-se, na capa de 1995, a marca do biquine no corpo bronzeado da modelo.

As capas em análise apresentam o corpo de Adriane Galisteu em duas posições: de costas (1995) e de frente (2011).

Sugere-se, na capa de 2011, uma projeção do peito, ou do tórax, na imagem meio contorcida de Adriane, o que pode significar, segundo Weil e Tompakow (2009, p. 30), uma preponderância do EU, com implicações de natureza psicológica, ou seja, essa postura, segundo os autores, é característica de "pessoas vaidosas, egocêntricas e extremamente narcisistas; ou que naquele momento querem se impor".

Vale observar, ainda, o predomínio das cores quentes – do vermelho ao rosa escuro (GUIMARÃES, 2003) – nas capas atuais, em contraste com os tons pastéis da capa de 1925.

Como já mencionado, o foco desta análise é o texto visual e vale destacar o predomínio do visual sobre o verbal nas três capas: na de 1925, como texto verbal, praticamente, só o nome da revista, seguido da expressão: "Revista da vida moderna". As capas da atualidade incidem sobre a imagem da modelo. Como texto verbal, além do nome da revista, mais abaixo, apresenta-se o da modelo, em letras grandes, sendo que as matérias são dispostas em letras menores, à esquerda (1995), ou à direita (2001) da capa. O corpo ocupa a posição de centralidade, nas duas capas.

Em relação aos significados não verbais da linguagem visual, pode-se dizer, com Kress e van Leeuwen (1996) que a posição central do corpo da modelo nessas capas, tomando quase toda a página, evocam a categoria da "saliência", segundo a qual, num texto multimodal, quanto mais espaço central é ocupado por uma imagem, maior será a relevância dessa imagem.

Vale lembrar que essas imagens são feitas a partir de fotografias, "elaboradas e/ou corrigidas", segundo a intenção do editor da revista, pela ação do *fotoshop* (é bem verdade!), mas representando um momento único, colhido pelas lentes de determinado fotógrafo. Assim, a fotografia é evidência e, segundo Barthes (1981) é "pura linguagem dêitica", a significar "olhe", "veja", "aqui está". Para Barthes, a referência é a "ordem fundadora da fotografia". Com efeito, essa linguagem dêitica se concretiza nas capas de revistas eróticas ao apontar deiticamente para o corpo das modelos imortalizadas.

De acordo com Santaella e Nöth (2005, p. 127), "embora a fotografia tenha a natureza inegável de um fragmento, trata-se de um recorte intensificador", já que o que perde em

extensão, na sua relação com o mundo, ganha em intensidade, pois, ao mesmo tempo em que imobilizam e aprisionam, as fotografias também ampliam a realidade (SONTAG, 1986, p. 144) e sobrevivem não apenas a nós, mas a muitas gerações, como uma "promessa de eternidade" (SANTAELLA e NÖTH, 2005, p. 134).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo, portanto, na modernidade, ganha um novo significado na "sociedade do espetáculo", que tem, em seu exibicionismo, a celebração do prazer conquistado na relação com o outro, já que no corpo, estão inscritos os comportamentos exigidos pela sociedade; ele agora "intenciona, age, conhece", sente e, se soubermos escutá-lo, "fala". Trata-se do que Costa (2004) chama de "personalidade somática", ou seja, o corpo nos identifica e identifica o outro, pois diz o que somos e quem somos.

Essas imagens são compartilhadas em redes significantes de acordo com a nossa posição no mundo e a nossa ontologia cultural. Dessa forma, a questão identitária nas sociedades urbanas ocidentais parece estar mais ligada à aparência do que à essência; a imagens fluídas do que a tradições e, nesse sentido, concordamos com Matos (2005, p. 38), quando diz que "na contemporaneidade, o corpo vem adquirindo uma centralidade, de ocultado transformou-se em objeto de exposição, admiração, desejo, interferências". Assim, segundo a autora "... nos últimos 50 anos, passou-se do corpo oculto para o corpo como lócus da sensitividade, sensibilidade e expressão".

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2004.

BARTHES, Roland. *A câmera clara*. Lisboa: Edições 70, 1981.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes*: fonctionnements ordinnaires et mises en scène. Langue(s), discours. v. 4. Paris: Harmattan, 2007.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura*: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Modos de homem e modas de mulher*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

GOLDEMBERG, Miriam (Org.). *O corpo como capital*. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2007.

_____; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDEMBERG, Mirian (Org.). *Nu e Vestido*: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GUIMARÃES, Luciano. *As cores na mídia*. São Paulo: Annablume, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London/Nova York: Routledge, 1996.

LEACH, E. Cabelo mágico. In: _____. *Os grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1983.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Âncora de emoções*. Bauru: EdUSC, 2005.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

RANDAZZO, Sal. *A criação de mitos na publicidade*: como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem*: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SONTAG, Susan. *Ensaios sobre fotografia*. Trad. José Afonso Furtado. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala*. 65. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

WOLF, N. *O mito da beleza*: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

GT16 – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Coordenação: Tania Camara (UERJ) e Regina Michelli (UERJ)

A CONSTRUÇÃO DO POSICIONAMENTO DIALÓGICO DE ALUNOS DO 3° ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE POLIFÔNICA DE REDAÇÕES

Adriana Rodrigues de Abreu (PUC-Rio)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir de reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa em ambientes escolares. Muitos estudiosos (DUTRA, 2011; GOUVEIA, 2009) têm questionado o ensino da escrita na Educação Básica, mostrando que a gramática vem sendo privilegiada como objeto único e suficiente em si. Por outro lado, a prática de produção textual, que é fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade, está sendo pouco trabalhada em sala de aula. Todavia, sabemos que a aquisição da habilidade escrita requer que o aluno tenha contato com textos em diversas situações de aprendizagem. Podemos dizer que deixar de usá-los em sala é desconsiderar a natureza social da prática escrita.

Apesar de ser socialmente importante, a escrita, em muitas escolas, não tem recebido um tratamento adequado. Geralmente, há pouca preocupação com a produção e compreensão de textos. Além disso, a ênfase no ensino de gramática descontextualizada de seu uso real não contribui para a formação crítica do indivíduo. A prática escrita, de forma diferente, permite que o discente busque conhecimento do mundo que o cerca e dialogue com diversos saberes. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, costuma trabalhar com propostas que levem o aluno a refletir sobre questões sociais. Estimular, então, a reflexão em sala de aula deve ser o maior interesse dos profissionais da educação.

Como visto, a produção escrita permeia a sociedade como um todo, e um indivíduo, sem o seu domínio, pode ser excluído socialmente. Dessarte, é válido refletir sobre a seguinte pergunta: como os alunos serão incluídos na sociedade se a maioria das escolas não privilegia a produção de textos em sala de aula?

A partir desse questionamento, o presente trabalho busca investigar duas escolas públicas do município de São Gonçalo, uma de Formação Geral e outra de Curso Normal (Formação de Professores), a fim de trazer contribuições para o trabalho com a escrita em sala de aula. Para tal, serão analisadas quatro redações produzidas por alunos do 3° ano do Ensino Médio, com o intuito de responder às seguintes questões: (1) como esses estudantes

se posicionam em relação ao ensino da escrita recebido?; (2) quais vozes trazem para construir tal posicionamento? O trabalho contará com a perspectiva de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), em interface com os estudos de Bakhtin (2003) e com a Teoria da Valoração (MARTIN e WHITE, 2005). A partir do diálogo entre essas três perspectivas teóricas, o presente estudo tem como objetivo analisar como se dá a construção do posicionamento dialógico dos estudantes pesquisados, observando a apropriação das diferentes vozes sociais. Os resultados levam à reflexão sobre a importância da investigação de textos sob a ótica discursiva, em seu fazer e constituição dialógicos.

Este trabalho, então, encontra-se estruturado em quatro partes: a primeira situa o construto teórico da pesquisa; a segunda parte caracteriza a metodologia que será usada no trabalho, bem como a natureza do *corpus*; a terceira trata da análise dos textos; e, por fim, a última parte é dedicada às conclusões e contribuições da pesquisa.

1. PRINCÍPIOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

As três perspectivas teóricas escolhidas levam em conta a importância do contexto na produção de qualquer discurso, sendo relevantes para atingir os objetivos aqui propostos. A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) é uma das áreas que se dedicam ao estudo da linguagem em situações reais de interação, assim como a Teoria da Valoração (MARTIN e WHITE, 2005) e a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003), já que as três consideram que o significado de qualquer enunciado se dá a partir da interação entre as diferentes vozes que estão situadas em dado contexto.

1.1. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Este estudo insere-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que está interessada nas relações sociais estabelecidas em contextos reais de situação, voltando-se para uma perspectiva semântica e funcional de linguagem. Essa teoria é, em sua essência, uma abordagem sociossemiótica que se preocupa com a linguagem como formadora de sentidos, bem como com a função que esses sentidos adquirem em seu uso (EGGINS, 2004).

Portanto, a linguagem é realizada a partir de três metafunções: a *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*. A metafunção *ideacional* corresponde às representações, o conteúdo do enunciado. A *interpessoal*, por outro lado, relaciona-se aos papéis sociais dos participantes da interação, suas relações e negociações estabelecidas no discurso. A

metafunção *textual*, por sua vez, compreende o uso da linguagem na organização do texto, incluindo o canal (falado ou escrito) e a forma retórica (persuasão, exposição etc.).

Na análise de dados deste trabalho, será contemplada, principalmente, a metafunção interpessoal, pois temos como objetivo observar como estão sendo estabelecidas as relações entre os participantes da pesquisa, atentando, mais especificamente, para a construção do posicionamento desses participantes. Para tal, a Teoria da Valoração, que é uma ramificação da LSF, será utilizada.

1.2. A TEORIA DA VALORAÇÃO

A Teoria da Valoração tem como um dos seus principais pressupostos investigar como falantes usam a língua para avaliar e se posicionar mediante o mundo e as pessoas que os cercam, sendo composta por três sistemas que se inter-relacionam: *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação* (MARTIN e WHITE, 2005). Entretanto, será abordado, neste trabalho, apenas o sistema do *Engajamento*, uma vez que observaremos como os alunos se posicionam em relação ao ensino da escrita em língua portuguesa nas escolas.

O sistema do *Engajamento* leva em conta a interação das vozes que abrangem as opiniões do discurso, tendo profunda relação com os trabalhos de Bakhtin (2003) sobre dialogismo. Martin e White (2005, p. 93) estão interessados em "saber até onde falantes/escritores dão créditos a falantes anteriores e de que forma eles se relacionam com aqueles". Durante esse processo, os falantes se posicionam dialogicamente, ora para refutar uma voz, ora para esclarecê-la ou apoiá-la.

Dessarte, a apropriação das vozes alheias permite observar como os alunos se posicionam em relação ao ensino, além de demonstrar como constroem e negociam pontos de vista na interlocução entre o discurso previamente instituído e aquele vivenciado durante as suas experiências de vida.

1.3. A TEORIA DIALÓGICA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Partindo da ótica discursiva, a perspectiva dialógica adotada nesta pesquisa está baseada em estudos desenvolvidos por Bakhtin (2003), que entende o enunciado como produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo. Incorporando, então, o sentido bakhtiniano de enunciação, esta pesquisa irá considerar a escrita em seu contexto de uso e em suas relações sociais.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é dialógica/polifônica e os discursos são caracterizados pela diversidade de vozes, visto que "todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 289). O papel da polifonia, na construção de sentidos, é fundamental, e a forma como o aluno utiliza outros enunciados em seu texto será objeto da presente análise. Perceber como os discentes constroem as suas opiniões e observar se essas estão baseadas em suas próprias experiências e/ou em discursos de outrem é essencial para observarmos as diferentes vozes que estão imbricadas em seu discurso.

O interesse de Bakhtin está no estudo da língua enquanto elemento de comunicação e de interação humana. Bem como para a LSF e a Teoria da Valoração, o contexto é fundamental para Bakhtin, já que "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (BAKHTIN, 1981, p. 121). Logo, a teoria bakhtiniana permite entender que o indivíduo constrói seu posicionamento a partir da negociação com o interlocutor, ao mesmo tempo em que recebe influências deste.

Por compartilhar com Bakhtin (2003) a visão polifônica de linguagem, proponho uma análise voltada para observar como diferentes vozes podem ser ouvidas nas redações analisadas. Cabe ressaltar que a noção de voz, utilizada neste trabalho, compreende a presença de diferentes discursos que entremeiam os textos dos alunos pesquisados, sendo que esses discursos são compostos por visões, crenças e valores sociais.

2. METODOLOGIA: A DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DO *CORPUS* DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em duas escolas públicas do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro — uma de Formação Geral e outra de Curso Normal —, cujo objetivo é investigar a prática de produção textual de alunos do 3° ano do Ensino Médio. O *corpus* é composto por, aproximadamente, 90 (noventa) redações; contudo, para este estudo, escolhemos apenas quatro — duas de cada escola. A partir de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa e de cunho interpretativo (DENZIN e LINCOLN, 2006), analisaremos o posicionamento dialógico através de recursos linguísticos e discursivos.

A proposta de redação tinha como tema a seguinte questão: "Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a

inclusão social?". Como as redações produzidas são extensas, apenas as partes que evidenciam, de forma explícita, a presença das vozes no discurso foram analisadas. Os textos escolhidos não foram modificados, permanecendo da mesma forma que foram escritos. Durante a análise, identificaremos as escolas como Colégio 1 e Colégio 2, representando, respectivamente, a escola de Formação Geral e a de Curso Normal. Além disso, os nomes dos alunos serão substituídos por nomes fictícios.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise de parágrafos retirados de quatro redações, dentre os dois colégios pesquisados, discutirei as perguntas de pesquisa propostas para este trabalho e apresentadas no início do mesmo: (1) como os estudantes se posicionam em relação ao ensino da escrita recebido?; (2) quais vozes trazem para construir tal posicionamento?

A primeira redação analisada tem como título "O bom português" e foi redigida pela aluna Rafaela, do Colégio 1. A partir do próprio título, podemos perceber que a aluna constrói o seu ponto de vista estabelecendo uma visão com base em uma crença social: a de que existe o "português bom" e o "português ruim".

> No Brasil, a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade "esquece" que muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que "forçadamente" aprender a língua alheia.
>
> A sociedade, não dá a devida importância a língua portuguesa, a cultura brasileira. Estão mais preocupados com o que acontece na Europa e em outros continentes, do que com o seu país, a sua cidade, a sua educação.
>
> Deveria-se criar uma lei que funcionasse realmente com o seguinte tema: "O bom português, para o bom brasileiro bilíngue", ou seja, aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português, "ganharia" gratuitamente um curso de língua estrangeira de sua preferência, com o direito de sair, já empregado do curso.

Essa redação se inicia com uma crítica à sociedade brasileira, que se preocupa em aprender a língua estrangeira, nesse caso, o inglês, sem atentar para o fato de que muitos brasileiros ainda nem sabem a sua própria língua. Essa crítica se constrói a partir do embate entre as exigências do mercado (representado pela voz da empresa) e a realidade da população. Há um discurso que ecoa um posicionamento contrário ao ensino de Língua Estrangeira sem que haja antes uma boa formação da Língua Portuguesa.

O primeiro parágrafo também demonstra a construção de um posicionamento baseado no preconceito linguístico, uma vez que a aluna enfatiza que “muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito”. Assim, há ênfase da visão homogeneizante de língua, como sendo aquela que não sofre variação. Tal posicionamento é construído a partir de um discurso que ecoa a voz da gramática tradicional, já que a mesma tende a padronizar a língua.

De igual modo, o segundo parágrafo representa uma crítica à sociedade que não sabe valorizar aquilo que é seu: “o país, a cidade e a educação”. O uso enfático do pronome possessivo *seu* pode ser contrastado com o adjetivo *alheia*, utilizado no final do primeiro parágrafo. Sendo assim, a aluna entende que o seu país e a sua cultura devem vir em primeiro lugar. Há, nesse caso, a construção de um posicionamento que ressalta a voz dos patriotas, daqueles que defendem e lutam pelo seu país.

O último parágrafo ecoa vozes provenientes de uma concepção de ensino de língua tradicional, apontando principalmente para uma visão compensatória, visto que a estudante enfatiza a premiação de uma língua estrangeira para aqueles que sabem o “bom português”. Rafaela tenta apresentar uma solução para a problemática que vem discutindo no decorrer do texto a partir de uma visão tradicional de linguagem, já que a recompensa seria para “aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português”.

A segunda redação, intitulada “Brasil o país do futebol”, foi escrita pela aluna Vanessa, do Colégio 1. Esse texto, bem como o anteriormente analisado, reflete certos valores sociais que estão atrelados a determinadas ideologias. O próprio título é bastante sugestivo e já vai demonstrando como a aluna traz uma visão estereotipada do Brasil.

> Saber ler e escrever é de suprema importância na inclusão social dos indivíduos, pois a leitura e a escrita faz parte do nosso cotidiano. Mas será que a escola tem feito o seu papel certo, de incluir esses cidadões na sociedade?
>
> Aqui no Brasil não somente a língua portuguesa, mas também a educação em si não é priorizada, somos conhecidos mundialmente apenas como o “País do Futebol” ou “País do Samba” aonde para você ter uma vida boa e sucesso é mais fácil você “crescer” chutando uma bola ou dançando do que crescer com esforço, estudando, acordando cedo toda manhã.
>
> Infelizmente a própria escola muitas vezes expulsa o aluno querendo mostrar que ele não é capaz de concluir o ensino médio e mais tarde chegar ao ensino superior.

No primeiro parágrafo, a aluna afirma que a leitura e a escrita são fundamentais para a inclusão social, uma vez que elas fazem parte do nosso dia a dia. Entretanto, a partir de uma pergunta retórica, Vanessa questiona o papel da escola nessa inclusão. Com a pergunta, podemos perceber que a aluna busca um diálogo com seu interlocutor, levando-o a refletir sobre o papel da escola de incluir os cidadãos na sociedade.

No parágrafo seguinte, a estudante avalia negativamente o Brasil, mostrando que tanto a língua portuguesa quanto a educação não são priorizadas. Para construir tal avaliação, Vanessa traz a voz do senso comum, apontando para o fato de sermos mundialmente conhecidos como o país do futebol e/ou do samba. Além do mais, é possível perceber que existe uma crítica social muito forte nesse excerto, uma vez que há um questionamento acerca das disparidades que assolam a sociedade: parece ser paradoxal uma pessoa que se esforça, estuda e acorda cedo toda manhã ter menos chances de sucesso na vida que aqueles que "crescem chutando uma bola ou dançando".

Já no último parágrafo, a estudante responde à pergunta feita no início do seu texto, declarando que a própria escola não cumpre a sua função de incluir o cidadão na sociedade. Desse modo, parece que há um desabafo da aluna no que diz respeito ao papel social que essa instituição deveria desempenhar. Tal discurso representa a voz de alunos insatisfeitos com a educação brasileira, que tem excluído muitos estudantes da escola e, consequentemente, da sociedade.

A próxima redação tem como título "Escrever faz parte" e foi redigida por Marcela, estudante do Colégio 2. Nesse texto há uma voz muito positivista do ensino, em que a aluna coloca o docente como sendo o detentor de todo o conhecimento que deverá ser repassado para o discente. Entretanto, há uma concepção de ensino da escrita voltada para a construção de conhecimento. Esse embate deixa claro que, no momento da escrita, a aluna traz vozes sociais com as quais teve contato durante a sua formação e que são, muitas vezes, opostas. Com isso, podemos observar que os saberes adquiridos estão em constante diálogo e que surgem ora para refutar, ora para afirmar determinado posicionamento.

> Escrever é um exercício para a mente, para a coordenação, e principalmente para o conhecimento. Todo ser humano incluso na sociedade, participando ativamente precisa saber escrever, para argumentar, criticar, entender, e principalmente escrever corretamente. Saber contar uma história, escrever músicas, livros, fábulas, é essencial para a sociedade e também para si próprio.
>
> A escrita faz parte do nosso cotidiano, é dever dos professores transmitirem o ensino para o aluno, para uns com os outros. Viver na sociedade sem escrita, sem argumentos, sem críticas é viver sem conhecimento.

No primeiro parágrafo da redação, a aluna relaciona a escrita com a construção de conhecimento. Em seguida, diz como o indivíduo deve se comportar para ser incluído na sociedade: o mesmo deve "saber escrever, para criticar, entender, e principalmente escrever corretamente". Para a aluna, escrever é bem mais do que simplesmente colocar palavras no papel, pois a escrita envolve produção de saberes, o que mostra a apropriação de vozes provenientes de um ensino de língua diferenciado do modelo tradicional.

Contudo, o segundo parágrafo ecoa a voz positivista de ensino e aprendizagem de língua, já que a aluna coloca o professor como o transmissor do conhecimento: "é dever dos professores transmitirem o ensino para o aluno". Essa visão reitera um posicionamento ultrapassado da imagem do docente como aquele que é detentor de um saber que o aluno não tem. Com isso, o discente tende a ser visto como mero receptor de conhecimentos, ou seja, como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, há, nesse mesmo excerto, a construção de um ponto de vista que leva em conta a importância da escrita para a construção do conhecimento. Para Marcela, "viver na sociedade sem escrita, sem argumentos, sem críticas é viver sem conhecimento". Podemos dizer que a apresentação de ideias opostas é resultado de um diálogo constante entre diferentes vozes, que, muitas vezes, são contraditórias e até excludentes. Esse embate de ideias demonstra uma heterogeneidade de saberes que se distanciam daqueles privilegiados pelo gênero redação.

O último texto, "A sociedade é direito de todos", foi escrito pelo João, estudante do Colégio 2. Apesar de iniciar sua redação com uma afirmação de que a sociedade é para todos, João, a partir de uma visão estereotipada do gari, cria um posicionamento baseado no preconceito linguístico e social, demonstrando que, para se enquadrar nessa sociedade, é necessário o domínio da leitura e da escrita. Caso contrário, a pessoa que não sabe ler nem escrever será excluída do ambiente em que estiver inserida.

> Muitas pessoas realmente se saiem muito bem, mais nem todas tem sorte, mas até mesmo essas pessoas precisam saber escrever e ler eles sempre estão dando entrevista, estão saindo em capa de revista como muitos estão na justiça e se não souberem ler, muitos advogados podem passar a perna neles.
>
> Hoje em dia todos os trabalhos pede pelo menos o ensino médio, esses dias estava lendo um jornal e tinha um enunciado que dizia assim "Estamos precisando de Gari, com o ensino médio completo". Eu parei para pensar até para ser gari precisamos saber ler e escrever. Então todos necessitamos ao menos saber ler e escrever.

No primeiro parágrafo dessa redação, o aluno faz uma avaliação positiva daquelas pessoas que se "saiem muito bem" na sociedade. Parece que ele está se referindo a pessoas famosas, pois o mesmo fala de entrevistas e de capas de revistas. Além disso, João traz a voz do senso comum para se posicionar mediante a postura dos advogados, que, em muitas das vezes, são conhecidos socialmente como falsos e impostores.

O aluno também traz a voz do discurso midiático (representada por um anúncio de jornal) para construir uma visão negativa da imagem do gari em nossa sociedade, revelando certo preconceito social. O uso do "até para ser gari" demonstra uma voz preconceituosa que está associada ao valor social atribuído a essa profissão. Assim, o gari é rotulado como uma pessoa que não precisa saber ler e escrever, uma vez que é uma profissão socialmente desvalorizada. João considera um absurdo exigir o ensino médio para trabalhar como gari. Entretanto, ele faz questão de enfatizar que, atualmente, é necessário que todos saibam ler e escrever, independentemente da profissão ou carreira escolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que as redações aqui investigadas se constituem como um discurso perpassado por diferentes vozes sociais. Ademais, muitos dos enunciados trazidos pelos alunos revelam certos preconceitos e estereótipos da sociedade contemporânea. Todavia, para compreendermos esses significados, precisamos de um conhecimento que vai além do texto, isto é, de um conhecimento social dos conceitos e valores que estão presentes na cultura brasileira.

Logo, as concepções sobre o ensino de língua nas escolas, trazidas pelos estudantes, são o resultado dos enunciados de todos os outros indivíduos com os quais eles interagiram e cujas vozes sociais absorveram durante as suas experiências de vida. A partir da análise realizada, conseguimos observar que muitos alunos reconhecem a importância da escrita nos dias de hoje e que vários deles estão insatisfeitos com o ensino da escrita em língua

portuguesa, demonstrando que é necessária uma mudança no sistema educacional brasileiro.

Cabe destacar, ainda, que muitos alunos se distanciam do gênero redação do tipo argumentativo, aproximando-se muitas vezes de um relato de experiências pessoais, demonstrando como são heterogêneos os modos de apropriação das vozes. Tal distanciamento ajuda a comprovar que esse gênero tem sido pouco explorado em sala de aula, o que provoca falta de habilidade do discente com a escrita.

Em suma, a presente pesquisa torna-se importante para o ambiente pedagógico e tem grande relevância social, uma vez que busca incitar uma reflexão acerca do uso da linguagem escrita no contexto escolar. O trabalho com produção textual é fundamental para a construção de conhecimento dos alunos e contribui para a sua inclusão social, já que a sociedade cobra, com frequência, a habilidade escrita, seja nos vestibulares, concursos públicos ou empregos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 389-406.

DUTRA, V. L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2011. p. 4296-4305.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

GOUVEIA, C. A. M. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática. *DELTA*, 25: especial, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

MARTIN, J.; WHITE, P. *The Language of Evaluation*: Appraisal in English. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O CONTO NA SALA DE AULA

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)

INTRODUÇÃO

Um dos assuntos mais debatidos entre os estudiosos da linguagem é o ensino de leitura e escrita na escola básica. A escola brasileira não tem cumprido satisfatoriamente o compromisso de ensinar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência, fato reconhecido por pesquisadores da área. Ao final de oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio, a maioria dos estudantes não tem se mostrado capaz de apreender do texto sentidos possíveis nem de escrever textos que levem à consecução dos objetivos previstos.

A capacidade de compreender e produzir textos com autonomia é condição necessária para quem deseja ter participação ativa nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade. As aulas de língua portuguesa, como língua materna, devem, portanto, ter como foco principal a leitura e a produção de textos. A respeito desse objetivo existe unanimidade. As divergências surgem principalmente quando se discutem as competências consideradas necessárias para atingi-lo:

> Há aqueles que rejeitam a hipótese de uma leitura única, definitiva, ou correta, mas não descartam a possibilidade de leituras cada vez mais ricas e abrangentes; que não acreditam na redação do texto perfeito, mas incentivam o esforço de aperfeiçoá-lo indefinidamente. A compreensão do texto é um processo gradual e ininterrupto e a sua redação é sempre passível de melhora. (PLATÃO e FIORIN, 2006, p. 5)

O presente artigo é um gesto nesse sentido: pretende-se realizar estudo da leitura e da produção de contos nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II, mais especificamente no 9º ano, como via estratégica efetiva para a produção de narrativas na sala de aula.

1. O GÊNERO EM FOCO: CONTO

O conto é um gênero de base narrativa, logo, antes de se iniciar o estudo desse gênero, é importante que o aluno já tenha estudado as sequências textuais (narração, descrição, dissertação, argumentação e dissertação) e saiba diferenciá-las, pois, dessa forma, saberá identificar as principais características de uma narrativa:

> Em síntese, toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas. (Garcia, 2007, p. 258)

Ao iniciar o trabalho com o conto, é preciso retomar as principais características da narrativa – progressão temporal, conflito, clímax, desfecho... – e aprofundá-las com o estudo do gênero em questão. É válido também que o professor informe ao aluno um pouco da origem do conto, fale sobre sua relação com a oralidade e explique que há vários subgêneros dentro desse gênero: conto de terror, conto maravilhoso, conto etiológico, conto popular etc.

Antes de se aprofundar nesses subgêneros, o estudante precisa conhecer a estrutura do gênero, as características que enquadram um texto como tal. Esse será o enfoque desta pesquisa: o presente trabalho traz algumas sugestões metodológicas para a leitura e a produção de contos no 9º ano do ensino fundamental II. Tais sugestões valem para o trabalho inicial com o gênero. Após as etapas que serão sugeridas, o professor deve aprofundar o estudo, valendo-se dos subgêneros.

Foram selecionados a seguir aspectos de relevância para o trabalho com o conto na sala de aula. As características são:

- •classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o *romance*, tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Enquanto no romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o conto é conciso;
- •no interior dos textos de base narrativa, há sempre uma progressão temporal entre os acontecimentos relatados, ou seja, os eventos relatados são concomitantes, anteriores ou posteriores uns aos outros (observe, no entanto, que o narrador pode dispor os acontecimentos no texto na ordem em que quiser, desde que deixe claro qual é o anterior, o concomitante e o posterior);
- •o subsistema do pretérito (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos por excelência da narração;

- •o enredo (intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula) é constituído pelo conjunto de fatos que se encadeiam, dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente, motivados por conflitos de interesse ou de paixões. É estruturado por um nexo de causa e efeito. Enredo é, portanto, o que acontece, é a narrativa mesma. Vale ressaltar o que afirmou Geraldi (2008): "O enredo enreda o leitor";
- o enredo clássico típico apresenta três ou quatro estágios progressivos de intriga: a exposição (menos frequente atualmente), a complicação (conflito), o clímax e o desenlace ou desfecho;
- na exposição, o narrador explica (ou explicava, pois, hoje, muitas narrativas se iniciam na complicação) certas circunstâncias da história, situando-as em certa época e certa ambiência e introduzindo ou apresentando algumas personagens;
- a complicação é a fase em que se inicia propriamente o conflito, o choque dos interesses entre o(s) protagonista(s) e o(s) antagonista(s);
- o clímax é o ápice da história, seu ponto de maior tensão, aquele estágio em que o conflito entre as personagens centrais chega a um ponto tal que já não é possível prolongar o desfecho;
- o desfecho ou desenlace é a solução mesma dos conflitos, é o da grande destruição trágica, da morte, das revelações de identidade, da solução do mistério, da união dos amantes, da descoberta e morte dos vilões etc.;
- "as personagens são simulacros de pessoas. São a representação de alguém que poderia perfeitamente existir no mundo real. O narrador vai construindo, diante dos olhos do leitor, de acordo com as exigências particulares do texto, a personagem." (PLATÃO e FIORIN, 2006).

2. PROPOSTAS DIDÁTICAS

O trabalho com o conto na sala de aula deve se iniciar com a leitura de um texto escolhido coletivamente pelos alunos ou pelo professor. O professor deve ler para os alunos textos desse gênero criteriosamente selecionados, que prendam a atenção do leitor. Esse é um bom momento para mostrar aos estudantes o prazer da leitura. Como o objetivo desse trabalho é

fomentar discussões sobre o trabalho com o gênero em questão na sala de aula, apresenta-se, abaixo, um roteiro para orientar o estudo desse gênero nas aulas de produção textual.

O primeiro passo é a seleção dos textos que serão lidos para a e pela turma. Na primeira aula, o professor lerá em voz alta o primeiro texto selecionado. Após a leitura, o professor iniciará o debate sobre a história. Ouvir o que os alunos têm a dizer é sempre importante. Depois de ouvi-los, o debate deve ser orientado a partir da análise linguística: qual o tempo verbal predominante? Quais expressões temporais ocorrem no texto? O que elas marcam? Após ressaltar que o texto é um conto, o professor deve pedir que os alunos destaquem os elementos estruturais que o compõem. A sistematização é importante. A partir da análise com a turma, os conceitos vão sendo construídos.

Na aula seguinte, o professor deve levar um outro conto para leitura e discussão com a turma. Sugestão: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Com o texto, pode pedir que a turma identifique os elementos estudados (exposição, complicação, clímax e desfecho). Depois, fazer a análise das personagens, do espaço, tempo, foco narrativo, tempo verbal predominante etc.

São bastante produtivas as propostas nas quais o aluno cria apenas alguns parágrafos para narrativas já prontas. Uma ótima sugestão seria modificar o desfecho de uma história lida em sala de aula. Uma boa ideia também é modificar o foco narrativo de um texto e pedir que o estudante diga que efeito de sentido essa mudança produziu na história.

A partir daí, o aluno já pode ser capaz de elaborar o plano (esquema, roteiro) de uma narrativa inspirada em episódios, pequenos incidentes ou peripécias do dia a dia, evidentemente, “temperada” com certa dose de fantasia. Produziria apenas o roteiro para um texto narrativo, o planejamento: personagens, espaço, tempo, foco narrativo, enredo. Esse roteiro poderia ser retomado em outro momento para a produção do texto em si.

Outros textos podem servir como pretexto, positivamente falando, para produção textual, definindo a interlocução do leitor/texto/autor:

> ...a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc.). (GERALDI, 2008, p. 97)

A criação de texto em grupo, com a orientação do professor, também é uma excelente atividade. A partir de uma notícia de jornal, por exemplo, o professor criaria um texto coletivo com os alunos (no quadro). Primeiramente, seria feito o planejamento: enredo, personagens, espaço, tempo, narrador, conflito, clímax e desfecho. Depois, o docente escreveria a narrativa, interagindo com a turma. Ao terminar, é necessário reler e fazer alterações, mostrando a importância do planejamento e da revisão na hora de escrever.

Após a realização das atividades propostas acima, sugere-se um exercício em que os alunos leriam sozinhos, em silêncio, um conto e depois responderiam às questões propostas. Durante a correção, o professor tiraria possíveis dúvidas. O conto "Essas meninas", de Carlos Drummond de Andrade, seria uma boa escolha.

ESSAS MENINAS

Carlos Drummond de Andrade

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera a notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.

Contos plausíveis. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p.24.

Sugestão de questões:

1- A primeira parte do conto – os dois primeiros parágrafos – fala de personagens meninas.

a) Que comportamentos caracterizam as personagens como *meninas*?

b) "O riso as diferencia": por que as diferencia se todas riem?

c) As meninas falam de "coisas sem importância": que exemplo dessas *coisas sem importância* aparece no conto?

2- Na segunda parte do conto – os dois últimos parágrafos – *essas meninas* passam a ser *essas mulheres*.

a) Por que o crime transformou *as meninas*, "de uma hora para outra", em mulheres?

b) Segundo o conto, que diferença há entre *ser menina* e *ser mulher*?

3- Recorde: o narrador não diz que crime foi cometido nem em quais condições foi encontrado o corpo da menina. Transcreva do texto o parágrafo que comprova essa afirmativa.

4- Que características presentes no texto "As meninas" o definem como um conto?

5- A leitura tem o poder da transformação. Quando nos entregamos ao prazer de ler, passamos a olhar o mundo de outra forma. Um bom texto nos faz refletir, criticar, mudar...

Que impressões o conto "Essas meninas" causou em você? Essa história conseguiu fazer você refletir? Compartilhe suas opiniões e impressões com outros leitores.

Depois de ler bastantes textos e ter feito as produções propostas nas atividades acima, o aluno estará mais seguro para produzir um texto narrativo, pois saberá como planejá-lo, como iniciar a história, construir o conflito, escrever o clímax etc. Conhecendo as características composicionais do gênero, fica muito mais fácil produzi-lo.

É importante ressaltar que todas as produções devem ser lidas pelo professor, o qual deve fazer anotações, observações e sugestões para aperfeiçoar a escrita do estudante. A reescritura do texto corrigido é um exercício indispensável. O professor deve reler o texto para se certificar de que o estudante efetuou as correções sugeridas.

Para fugir da artificialidade que muitas vezes envolve a escrita na sala de aula, o professor pode propor aos textos produzidos em aula outro destino. Uma sugestão seria a

organização de antologia no final do ano com as narrativas produzidas pelos alunos. Uma ótima ideia também é montar uma apresentação teatral baseada nos contos produzidos pelos estudantes. O aluno precisa conceber a escrita como um momento de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de trabalho para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir do estudo e da produção do gênero conto.

Acredita-se que a análise de textos, a discussão com a turma sobre os elementos essenciais em uma narrativa, a produção de parágrafos e de pequenas narrativas são atividades que auxiliam a produção textual dos alunos.

Acompanhando as atividades aqui propostas, a leitura não pode ficar longe da sala de aula. O professor deve incorporar em sua rotina o hábito da leitura em voz alta. Ler textos para os alunos é uma atividade de suma importância, não pode ser algo esporádico. Ao trabalhar os textos narrativos, como o conto, o docente tem a oportunidade de trazer histórias que encantem seus alunos, contribuindo assim para a formação de leitores.

Incorporando essa metodologia à prática pedagógica, o conto será estudado de forma consistente, possibilitando produções de narrativas de melhor qualidade, já que, no texto literário, a língua se realiza em todas as suas potencialidades. O aluno terá uma base bem formada para sua produção, conhecerá a estrutura do modo de organização de texto que deverá criar e aprenderá a planejar o que irá escrever.

Essa perspectiva de trabalho irá propiciar ao aprendiz o refinamento/desenvolvimento de sua competência discursiva para produzir e entender textos, sendo capaz, ainda, de discorrer sobre a própria linguagem e seus recursos expressivos, numa atividade de metalinguagem centrada não no produto, mas no processo.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Moacyr Othon. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2008.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto*: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO ESCRITO: UM ESTUDO DE CASO

Fernanda Paschoalini Frias (UFJF)[1]
Suzana Lima Vargas (UFJF)[2]

A PESQUISA

Este trabalho é uma das ações do projeto de extensão *Oficina de escrita e reescrita de textos para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental*, desenvolvido no Laboratório de Alfabetização (LABOALFA), da Faculdade de Educação/UFJF. Pretende-se investigar as modificações linguísticas operadas pelo aluno-produtor: (i) substituição, (ii) inclusão, (iii) supressão, em textos narrativos escritos, revisados e reescritos (FIAD, 1991; FABRE, 1986 apud MENEGASSI, 2001); e observar como essas modificações contribuem no desenvolvimento do discurso narrativo escrito.

Os dados da pesquisa foram obtidos no ano letivo de 2011, durante os atendimentos pedagógicos do LABOALFA, realizados uma vez por semana, com duração de 120 minutos, sob a coordenação das professoras-bolsistas, alunas dos cursos de Pedagogia ou Letras. As atividades foram definidas conforme o modelo da situação didática (SD), prevendo momentos pontuais para o planejamento, a produção escrita, a revisão e a reescrita. No início do ano letivo são realizadas SDs para o diagnóstico das capacidades linguístico-cognitivas envolvidas na produção escrita para, posteriormente, serem definidas e promovidas as intervenções pedagógicas necessárias para a constituição de novos conhecimentos acerca da produção textual. Quanto a isso, definimos as Situações Didáticas a partir das condições de produção discursiva destacadas por Geraldi (1991, p. 137): "a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)." Acreditamos que os alunos precisam saber quais são os objetivos e as finalidades da atividade linguística, nas quais eles estão engajados.

O sujeito da pesquisa é aluno de uma escola pública, localizada nas proximidades da UFJF, encaminhado pela professora da escola com base no critério da reprovação, utilizado

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da UFJF. Contato: pf.nanda@yahoo.com.br.
[2] Profa Dra da Faculdade de Educação da UFJF. Contato: suzana_lima@uol.com.br.

para “exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências” (CHARLOT, 2000, p. 14). A escolha desse sujeito, denominado J. B., se deu a partir dos seguintes critérios: (i) assiduidade; (ii) participação nas aulas por meio de perguntas e comentários nos momentos de escrita e revisão textual; (iii) número representativo de produções escritas.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 20 produções escritas, obtidas nos atendimentos pedagógicos nos meses de março a junho e de outubro a novembro. Em decorrência da greve dos professores municipais, as crianças pararam de frequentar os atendimentos nos meses de agosto a meados de outubro.

Gênero	Produções	Escrita / Reescrita
Reconto	A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho	Escrita
	A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho	Reescrita
	Chapeuzinho Vermelho em ação	Reescrita
	Os três lobinhos e o lobo mal	Escrita
	Chico bento no shopping	Escrita
	O guloso	Escrita
	O guloso	Reescrita
	Meu amigo robo	Escrita
	Meu amigo robo	Reescrita
Relato	Brincadeira fatal	Escrita
	Aniversário	Escrita
HQ para conto	A turma da Mônica em: Os bandidões	Escrita
Conto	O desastre	Escrita
	Chapeuzinho Vermelho	Escrita
	Chapeuzinho Vermelho	Reescrita
	Sem título (narrativa coletiva)	Escrita
	Sem título (narrativa coletiva)	Reescrita
Descrição	Batman	Escrita
	Minha casa	Reescrita
Autobiografia	Meu nome é Juan	Escrita

Quadro 1: *Corpus* de produções textuais do aluno J. B. no ano de 2011.

Para realização da análise, foram eleitos quatro textos do *corpus* descrito acima: a primeira escrita e reescrita do ano (*A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho*), produzida nos dias 22/03 e 29/03, respectivamente, e a última escrita e reescrita, dos dias 25/10 e 01/11 (*Meu amigo Robô*). Esses textos são predominantemente ligados ao tipo textual narrativo.

A partir desses textos serão analisadas as modificações/operações linguísticas efetuadas na escrita e reescrita desse aluno e discutidos os resultados advindos das reelaborações realizadas por ele.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica utilizada nesse estudo é o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que observa a ocorrências de dados singulares, idiossincráticos e episódicos, que geralmente não possuem relevância na análise geral. Com isso, essa abordagem irá possibilitar a identificação dos traços e das pistas que o aluno deixa em seus textos no processo de construção e refacção textual, mediados pela atividade reflexiva.

Essa abordagem, de cunho qualitativo, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 14)

> pode ser mais produtiva para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem [...] e orienta a própria relação a ser estabelecida, entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender.

O trabalho com esses indícios possibilitará analisar os dados singulares que são pertinentes na atividade de reformulação do discurso escrito do aluno J. B. Como ressaltado por Melo (2003, p. 184), uma das maneiras de se compreender a constituição da escrita é

> através de indícios, pistas, deixados no texto, como os processos de apagamento, substituições, acréscimos, novas ordenações etc. São pistas privilegiadas para a comparação de hipóteses que o escrevente formula sobre o texto e da relação que mantém com ele e com a situação de produção que o envolve. Estas práticas de produção de escrita, portanto, podem nos ajudar a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem.

A partir dessa relação entre sujeito e linguagem, conforme exposto por Melo (2003), assumimos a concepção de linguagem como forma de interação, que segundo Geraldi (1991) é mais que uma transmissão de informações entre um emissor e receptor, para ele a

linguagem é vista como um lugar de interação humana. É mediante a linguagem como forma de interação que o sujeito se constitui como ator ativamente participante nas situações de comunicação em que ele está inserido.

> A linguagem, assim concebida, se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, deste modo não há condições para a linguagem se constituir fora da interação. No sentido desta concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento. A linguagem constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (GOULART, 2003, p. 86).

Pautadas na concepção de linguagem como forma de interação, compreendemos a escrita como trabalho (FIAD, 1991), que considera os diversos momentos da escrita: planejamento, escrita, leitura, revisão e reelaborações, essenciais nesse processo. Tal pressuposto é reafirmado por Spolders e Yde (1991), quando enfatizam que esses momentos/etapas acontecem simultaneamente e recursivamente, sem estabelecer uma ordem ou hierarquia. Ou seja, "enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos porque os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los" (SPOLDERS e YDE, 1991, p. 47).

Considerando a concepção de escrita adotada, as situações didáticas dão ênfase à produção de textos narrativos, compreendidos como "um tipo de texto literário, definido de acordo com a estrutura, o estilo e a recepção junto ao público leitor ouvinte" (GANCHO, 2002). A maioria dos textos são recontos de histórias literárias ou invenção de novas histórias. Optamos por trabalhar com o tipo textual narrativo, pois na escola ele é usado com predominância. Com isso, procuramos aumentar a capacidade desses alunos em escreverem bons textos narrativos para que esse aprendizado tenha repercussões positivas no processo escolar.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. SITUAÇÃO DIDÁTICA "A VERDADEIRA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO"

A primeira escrita analisada refere-se ao reconto da história "A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho", produzida na primeira Situação Didática do ano de 2011. Essa SD tinha como objetivo uma produção diagnóstica, para aferirmos quais eram as capacidades linguístico-cognitivas que os alunos já possuíam e quais seriam necessárias para a

constituição de novos conhecimentos acerca da produção textual nas situações didáticas futuras.

Texto 1

a verdadeira história de chapeuzinho Vermelho

Era uma vez um lobo que queria ficar bonzinho e ele sabia aonde procurar ajuda o lobo mandou uma carta e a chapeuzinho aceitou mas so com uma condição que ele fizece tudo que ela disesse ele ia obedecer e a primeira coisa era virar vegetariano comer ambúrguer de beteraba e etc.
O tenpo passou e o lobo ficou tão bonzinho com a vovó, com todos e saiu até na televisão e nos jornais e as pessoas de lá fizeram uma votação de quem era mais bomzinho votaram no lobo 63% no lobo e 32% na capeuzinho Vermelho parece que a chapeuzinho Vermelho não e a mas preferida de todos.
Ai a chapeuzinho vermelho ficou com muita raiva e mandou uma carta dizendo: Querido lobo venha na minha festa hoje PS. não falte.
Quando o lobo chegou o lobo a chapeuzinho disse: "Oi lobo tudo bem eu preparei uma surpresa para voce o lobo pegou a surpreza que era um amburguer de carne e deu uma mordida e ficou mauvado de novo e ficou correndo atras do caçado e a chapeuzinho Vermelho virou a boazinha de novo

Supressões

Após a leitura da produção escrita, a professora percebeu que a narrativa poderia conter mais detalhes apresentados na história original, de tal forma que o leitor tivesse uma melhor compreensão do enredo. Assim, optou pelo bilhete como método de correção para informar ao aluno quais aspectos ele deveria melhorar em seu texto – caligrafia, letra maiúscula, pontuação – além de orientar a atividade de releitura e reescrita.

Texto 2

A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez um Lobo que queria ficar bonzinho e ele sabia a onde procurar ajuda o Lobo mandou uma carta e a Chapeuzinho Vermelho e a Chapeuzinho aceitou mas so com uma condição que ela disesse ele ia obedecer e a primeira coisa era virar vegetariano comer ambúrguer de beterraba e etc.

O passou e o Lobo ficou tão bonzinho com a vovó e com todos e saiu até na televisão e nos jornais e as pessoas de la fizeram uma votação no lobo 63% e na Chapeuzinho 32% parece que a Chapeuzinho Vermelho não era a mas a preferida de todo.

Ai a Chapeuzinho Vermelho ficou com muita inveja e mandou uma carta dizendo: Querido Lobo venha na minha festa hoje P.S: nao falte
(parágrafo)Quando o Lobo chegou a chapeuzinho disse:
___Oi Lobo tudo bem eu preparei uma surpresa para você.

O Lobo pego o ambúrguer de carne e deu uma mordida e ficou mauvado de novo e ficou correndo atras do lenhador e a chapeuzinho Vermelho virou a boazinha de novo

Inclusões
Substituições

Para identificar as mudanças operadas na passagem do primeiro para o segundo texto, serão utilizados os conceitos de operações linguísticas apresentados por Fabre (1986) apud Menegassi (2001) e por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): (i) *inclusão*: quando ocorre o acréscimo de algum elemento, como acento gráfico, pontuação, letra, e também de frases, conjuntos de frases, sintagmas e palavras; (ii) *substituição*: quando algum elemento ou termo é apagado e substituído por outro; (iii) *supressão*: ocorre o apagamento de algum termo ou elemento linguístico sem que haja a substituição.

Observando as reelaborações efetuadas pelo aluno J. B., nota-se que a substituição obteve mais ocorrências, com o total 16 modificações. Percebemos no texto do aluno, na cor verde, quais foram essas mudanças: (i) substituir as letras minúsculas por letras maiúsculas nos nomes dos personagens (11 ocorrências). Esse fato explica-se pelas orientações contidas no bilhete da professora, no qual ela ressalta a importância de se iniciar nomes próprios com letra maiúscula. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de o aluno J, em sua primeira versão do texto, colocar letra maiúscula somente na palavra “Vermelho”, no nome da personagem “chapeuzinho Vermelho”. Qual seria a hipótese de uso da letra maiúscula apenas na palavra “Vermelho”? A partir dessa indagação, observamos o segundo texto e encontramos uma ocorrência da palavra ‘chapeuzinho’, na última linha do texto, sem a alteração de letra maiúscula, porém o nome ‘Vermelho’ permanecia escrito em maiúscula, como na primeira versão. Com isso, nos questionamos, se seria um ‘descuido’ do aluno, que ao

escrever rápido não percebeu que esse nome ele deixou sem alteração, ou se as oscilações indiciam a construção das regras de uso da maiúscula?

As outras 05 ocorrências de substituição foram em torno de troca de palavras e conjunto de palavras: *aonde* por *a onde*; *32% na chapeuzinho Vermelho* por *na Chapeuzinho 32%*; *raiva* por *inveja*; *caçador* por *lenhador*; *a surpreza que era um ambúrguer* por *o ambúguer*. Notamos a preocupação em atender o bilhete da professora e organizar melhor as ideias para seu leitor compreender o que o autor queria dizer. Como ressaltado por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a substituição manifesta a intenção do escritor em dar clareza e organização em seu texto, assim como feito pelo aluno J. B. Percebemos isso, por exemplo, quando ele realiza a troca do nome *caçador* por *lenhador*, pois na história lida pela professora o referente era *lenhador* e, com isso, o leitor seria esclarecido acerca do papel desempenhado pelo personagem da história.

Na categoria *supressão* o aluno J. B. fez menos modificações se compararmos com a substituição. No texto 1, 11 ocorrências destacadas em vermelho e indicam que no momento da reescrita ele não se preocupou em reescrever algumas partes ou palavras de seu texto original. Vejamos esse trecho do texto, no qual o aluno suprimiu a palavra tempo:

> 1 a. “O tenpo passou e o lobo ficou tão bonzinho com a vovó, com todos e saiu até na televisão e nos jornais” (primeira versão)
> 1 b. “O passou e o lobo ficou tão bonzinho com a vovó, com todos e saiu até na televisão e nos jornais” (segunda versão)

Nessa frase, o aluno suprimiu a palavra ‘tenpo’ e com isso seu leitor fica sem saber o que ‘passou’ já que ele não conhece sua história anterior.

Verificamos, também, ocorrências que demonstraram que o aluno ao revisar seu texto percebeu que certas palavras estavam sendo repetidas desnecessariamente. Com isso ele realiza duas modificações:

> 1 a. lobo 63% no lobo e 32% na capeuzinho Vermelho parece[...]
> 1 b. lobo 63% e 32% na capeuzinho Vermelho parece[...]
> 2 a. Quando o lobo chegou o lobo a chapeuzinho disse [...]
> 2 b. Quando o lobo chegou a chapeuzinho disse

Nas duas ocorrências apresentadas acima, o aluno percebe que a palavra *lobo* está se repetindo em dois momentos e decide retirá-las a fim de melhorar seu texto. As outras ocorrências dessa categoria basearam-se na supressão de frases, que possivelmente

passaram despercebidas no momento da reescrita, mas que não afetaram no sentido do texto.

Já na categoria *inclusão*, as modificações foram em menor número, totalizando 5 ocorrências, marcadas no texto na cor azul. Dentre essas cinco, o aluno J. B. realizou alterações de pontuação e diagramação em sua segunda versão do texto, indicando que as orientações expressas no bilhete da professora estavam sendo atendidas. Entretanto, houve uma ocorrência, na qual o aluno inseriu as seguintes palavras:

> 1 a. *o Lobo mandou uma carta e a Chapeuzinho aceitou* [...]
> 1 b. *o Lobo mandou uma carta e a Chapeuzinho Vermelho e a Chapeuzinho aceitou* [...]

Nessa frase, o aluno insere o nome da personagem mais uma vez, provocando a repetição. Isso talvez demonstre que no momento da escrita o aluno não tenha relido o que estava escrevendo e, com isso, repetiu as palavras.

Na análise feita da primeira produção do aluno J. B., verificamos que as reordenações efetuadas centraram-se no nível da palavra, ocorrendo, assim, modificações de troca de letras, acento gráfico, substituição de palavras, letra maiúscula, entre outras. Comparando as três operações de refacção, a substituição obteve maior número, demonstrando que o aluno ainda precisa desenvolver seu discurso narrativo escrito, fazendo mais inclusões de ideias para contribuir na construção do sentido da narrativa.

3.2. SITUAÇÃO DIDÁTICA “MEU AMIGO ROBÔ”

O segundo caso analisado refere-se à invenção da história “Meu amigo Robô”, criada pelo aluno J. B. através da solicitação contida na última situação didática desenvolvida pelo LABOALFA. Para construção desse texto o aluno recebeu algumas instruções: dê um título; construa o cenário; construa seu texto a partir da estrutura narrativa: introdução, complicação, clímax e desfecho; faça uma narrativa envolvente; e construa quantos personagens quiser. Essas instruções foram dadas para relembrar o aluno os aspectos trabalhados durante o ano, para que sua narrativa ficasse bem estruturada.

Texto 3

Meu Amigo robô

Era uma vez, no meu Aniversario eu ganhei um robo ele se - chamava ASIMO mas eu coloquei outro nome o nome dele era Robot ele era branco grande não falava mas andava e pegava as coisas eu no começo eu estranhei mas depois ai eu descobri que ele corre numa velocidade de 6 KL, H ate mais que eu e nos viramos grandes amigos.
ate que um dia eu o procurei nas redondesas da fazenda aonde eu e minha família morravamos procurei por toda os lugares só não tinha procurado na floresta minha mãe aprovou eu ir na floresta andei e o achei dentro de um casarão enorme eu o consegui velo porque ele apareceu na janela do quarto mais alto entrei na casa toda empuerada e comecei a subir as escadas as escadas rangiam, na hora que eu avistei o meu robo persebi que tinha auquem se-escondendo atrás dele eu disse:
__ Larque meu robo.
Quando eu persebi que o menino não tinha ninquem o menino disse:
__ Eu só pequei o seu robo porque eu não tinha ninguem comigo.
Ai eu pensei em uma solução se eu deixasse o meu robo com ele eu ia ficar com saudade então eu pensei mais e descobri uma solução eu pedi permição para minha mãe minha mãe deixou o menino morrar com a gente e assim eu e o menino (o nome dele era Kemedi) ficamos felizes e toda a minha família

Supressões

Ao compararmos o texto 3 com os anteriores, observamos que o aluno J. B. preocupou-se em acrescentar mais detalhes na sua história, usando as orientações expressas no enunciado da SD. Após a leitura atenta do texto do aluno, a professora A. escreveu um bilhete para orientar a reescrita e revisão, priorizando a inclusão de informações acerca da introdução da narrativa, dos personagens e detalhes do cenário. Em seguida J. B. produziu o texto abaixo:

Texto 4

Meu amigo robô

Era uma vez, n o meu aniversário dia 11 de janeiro minha mãe disse que era para eu me arrumar porque meus colegas estavam chegando. Meu aniversário teve um lobo muito grande. Quando eles chegaram, agente cantou parabens , partimos o bolo, brincamos de pegue-pega e nos divertimos muito.

*Até que chegou a melhor parte a hora dos presentes, o uti**mo presente meu pai e minha mães** que miderão fizeram suspense mais logo me entregaram eu abri o presente ele estava em uma caixa grande e branca com um embrulho vermelho cheio de meias de natal verde desenhadas.*

Quando eu abri o presente e vi um grande robô branco com um nome escrito no peito dele: ASIMO.

Mas eu decidi chamalo de Robot.

Então eu percebi que estava falando alguma coisa... faltava ligar ele!

Rodei o robot todo mais não descobri onde ligava ele depois que eu li as estruções da caixa que eu percebi que tinha uma tampa atrás dele.

Quando eu o liguei ele se mexeu. No começo eu estranhei, mais acabei me acustumando e viramos grandes amigos.

Um dia eu o perdi nas redondezas da fazenda, onde eu e minha família morávamos.

Lá era muito grande a casa era de estilo colonial tinha varanda grande, bichos e uma floresta atrás.

Procurar ele não foi facil, no único lugar que eu não procurei foi na floresta.

Então eu pedi minha mãe para ir lá e ela aprovou. Andei muito e achei o meu robô dentro de um casarão enorme.

Eu consegui vê-lo porque ele apareceu na janela do quarto mais auto da casa.

Entrei pela porta da frente e percebi que a casa era muito escura e enpueirada_ comecei a subir as escadas que rangian tanto que fiquei assustado.

na hora que eu avistei o meu robô, vi que tinha alguém se escondendo atrás dele. Eu disse:

- Largue o meu robô!

Quando eu percebi que o mesmo morava sozinho lá na quela casa fiquei com pena do garoto. Ele me disse:

- Eu so pegei seu robô porque eu não tinha ninguém comigo...

Ai eu pensei em uma solução: Se eu deixasse meu robô com ele eu ia ficar com saudade. Então eu pensei mais e descobri uma solução: eu pedi permição para minha mãe deixar o menino morar com agente.

Assim eu e o menino Kenedi ficamos grandes amigos.

Inclusão
Substituição

Na passagem da primeira para a segunda escrita, o aluno J. B. demonstrou seu trabalho de reconstrução da narrativa: 34 ocorrências de inclusão, 24 substituições e 12 supressões.

Percebemos que a *inclusão* foi realizada com mais frequência, provavelmente devido à preocupação de J. B. em atender às orientações da professora, inserindo mais detalhes sobre a introdução da narrativa, o personagem (Robô) e os cenários presentes na história.

Além dessas inserções, verificamos que o aluno fez acréscimos referentes à diagramação do texto (parágrafos), ortografia e acentuação. No início do texto, várias informações inseridas relacionam-se a introdução da narrativa: o que contribui para a compreensão do texto pelo leitor. Vejamos:

> 1a. Era uma vez, no meu Aniversario eu ganhei um robo ele se - chamava ASIMO mas eu coloquei outro nome o nome dele era Robot ele era branco grande não falava mas andava e pegava as coisas eu no começo eu estranhei

> mas depois ai eu descobri que ele corre numa velocidade de 6 KL, H ate mais que eu e nos viramos grandes amigos.
>
> 1b. Era uma vez, no meu aniversário dia 11 de janeiro minha mãe disse que era para eu me arrumar porque meus colegas estavam chegando. Meu aniversário teve um lobo muito grande. Quando eles chegaram, agente cantou parabens, partimos o bolo, brincamos de pegue-pega e nos divertimos muito.
> Até que chegou a melhor parte a hora dos presentes, o utimo presente meu pai e minha mães que miderão fizeram suspense mais logo me entregaram eu abri o presente ele estava em uma caixa grande e branca com um embrulho vermelho cheio de meias de natal verde desenhadas.
> Quando eu abri o presente e vi um grande robô branco com um nome escrito no peito dele: ASIMO.
> Mas eu decidi chamalo de Robot.
> Então eu percebi que estava falando alguma coisa... faltava ligar ele!
> Rodei o robot todo mais não descobri onde ligava ele depois que eu li as estruções da caixa que eu percebi que tinha uma tampa atrás dele.
> Quando eu o liguei ele se mexeu. No começo eu estranhei, mais acabei me acustumando e viramos grandes amigos.

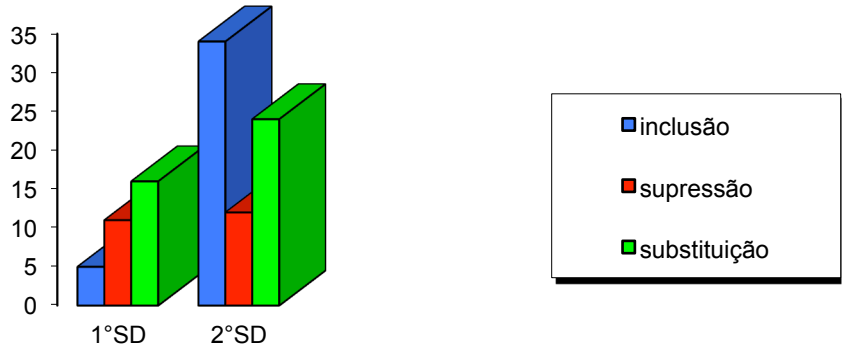
A comparação entre os dois trechos evidencia as inserções: quando foi o aniversário, como foi, quem participou, qual foi o presente e suas características, se houve suspense ou não. Essas inserções elevam o padrão textual narrativo, evidentemente com o auxílio das mediações efetuadas pela professora. Além disso, supomos que J. B. esteja compreendendo a importância de ser leitor/autor de seu texto, corroborando o que diz Spolders e Yde (1991) acerca dos momentos recursivos na construção do texto.

Quanto às substituições verificamos 24 modificações centradas em troca de expressões e letras, garantindo, assim, maior clareza e organização de seu texto. Já na categoria supressão as modificações foram operadas em menor número: 12 ocorrências. Essas alterações foram em torno de frases e/ou palavras que não alteravam o sentido do texto, sendo assim, o aluno retirou-as e inseriu trechos que julgou necessário.

Ao traçar um paralelo entre as primeiras produções, da SD “A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho” e as últimas produções, da SD “Meu amigo Robô”, percebemos que houve uma evolução no discurso narrativo escrito do aluno J. B. Ele demonstrou que, durante essa trajetória, seu texto apresentou os aspectos solicitados na SD e operou mais a categoria inclusão, em vez de usar a substituição, como realizado no primeiro texto. Notamos que elementos como a pontuação e diagramação do texto, também foram usados com mais frequência. Estabelecemos assim, um parecer positivo na intervenção da professora e do uso frequente das etapas recursivas

na construção do texto sugeridas por Spolders e Yde (1991) e Fiad (1991). Observemos na tabela abaixo a comparação entre as modificações operadas no começo do ano e no final:

Tabela 1: Comparação entre as primeiras produções e as últimas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a comparação das produções constatamos que o aluno J. B. durante o ano de 2011, conseguiu empregar o conhecimento aprendido nos atendimentos do LABOALFA em suas produções escritas. Isso se evidencia através do salto qualitativo que seus textos obtiveram na comparação das escritas iniciais com as finais.

Observamos que em março o aluno operou 32 modificações linguísticas, sendo essas: 16 substituições, 11 supressões e 5 inclusões. Enquanto em novembro foram 70 modificações realizadas na passagem da escrita para a reescrita.

Os dados analisados evidenciaram que nas primeiras produções as operações eram centradas na superfície do texto, como ortografia, diagramação e pontuação. Já nas últimas, o aluno preocupa-se em reelaborar seu texto, de maneira que ficasse mais claro, organizado e estruturado, considerando os aspectos discursivos e textuais. Isso demonstra a atividade epilinguística realizada pelo aluno J. B. e o uso positivo das SDs como instrumento de ensino, pois o desenvolvimento do discurso narrativo escrito do aluno é uma consequência dessas ações.

Percebemos, também, que a mediação da professora foi essencial, para que o aluno pudesse desenvolver sua capacidade de escrita. Pois foi a partir de suas intervenções, seja ela por meio das SDs, seja pelos comentários orais e bilhetes, que suas escritas/reescritas obtiveram melhoras no decorrer do ano letivo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *Cenas de aquisição da escrita*: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOULART, Cecília Maria Araújo. A produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos*: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-107.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____. *Mitos, emblemas, sinais*: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MELO, Márcia Helena de. A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003. p. 183-221.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-67, 2001.

SPOLDERS, Marc; YDE, Philip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26(4), n. 7, p. 45-57, dez. 1991.

O BILHETE DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO

Moyra Ribeiro Marques (UFJF)
Suzana Lima Vargas (orientadora, UFJF)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da pesquisa longitudinal *Processos de escrita, revisão e reescrita de textos por alunos do ensino fundamental* desenvolvida no Projeto de Extensão *Laboratório de Alfabetização*, da FACED/UFJF. O Projeto desenvolve oficinas de leitura, escrita e reescrita de textos junto aos alunos do 4º e 5º ano de escolas públicas com histórico de fracasso escolar. Os alunos são encaminhados pela coordenação pedagógica das escolas para serem atendidos por professores-bolsistas dos cursos de Letras ou de Pedagogia, em dois encontros semanais, de duas horas cada.

Neste contexto, o enfoque do artigo é investigar as *operações discursivas de elogios* presentes nos bilhetes, gênero adotado como instrumento de correção textual. Segundo Ruiz (2001), o bilhete do professor se constitui em uma vantajosa maneira de corrigir produções textuais, pois abre espaços para a interlocução e favorece a reflexão do aluno em torno de suas próprias escolhas linguístico-discursivas. A correção mediada por bilhetes possui duas funções básicas: (i) falar ao aluno sobre a tarefa da revisão, especificamente sobre os problemas encontrados no texto; (ii) falar metadiscursivamente sobre a tarefa de correção do professor. Esse método de correção está repleto de afetividade entre seus pares, pois incentiva o processo de refacção e reforça positivamente a revisão realizada por meio do diálogo.

Ao analisar os papéis dos sujeitos no diálogo que se dá no uso da língua, Bakhtin (2003), ressalta a alternância de sujeitos falantes como a primeira particularidade constitutiva de enunciados. Quanto a isso, o autor assim se expressa

> o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, adapta-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e de compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

O ouvinte torna-se locutor, dado que a compreensão do enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa e toda a compreensão é prenhe de resposta. Nesse trabalho, compreendemos o bilhete como um enunciado pleno, pois propicia o processo contínuo de trocas nas interações entre o professor e os alunos e propõe percursos singulares para a revisão e a reescrita por meio de reflexões linguísticas.

Geraldi (1991), ao abordar o processo de significação, tendo como ponto de partida os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, afirma que "no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de "inevitabilidade de busca de sentido": esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro." (GERALDI, 1991, p. 18).

É através do exercício da linguagem em sala de aula que o professor e os alunos dão forma às suas experiências com a escrita, constituindo-se sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados alheios. As interações que se dão no interior desses contextos sociais são espaços privilegiados para a produção de linguagem e constituição dos sujeitos do discurso.

O método de correção textual por bilhetes é essencialmente marcado pela polifonia, constituído por diálogos altamente produtivos entre a professora e o aluno que tomam o texto e o trabalho com o texto como objeto de discurso. Tomando-se emprestado a noção de *dialogia* definida Bakhtin, reconhecemos o bilhete do professor como a expressão máxima da dialogia constitutiva desse modo especial de correção textual-interativa; será por meio desse método que o professor dará o *acabamento* ao texto do aluno.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* que possibilitou a análise é um recorte transversal do banco de dados da pesquisa longitudinal *Processos de escrita, revisão e reescrita de textos por alunos do ensino fundamental*, desenvolvida no Projeto Laboratório de Alfabetização, da FACED/UFJF.

O banco de dados foi constituído durante o período de 2009-2011 e conta com 1039 produções textuais elaboradas por alunos do 4º e 5º ano e 60 bilhetes produzidos por um grupo de 04 professores-bolsistas dos cursos de Letras e Pedagogia que atuavam junto aos alunos em atendimentos pedagógicos semanais.

Para o presente estudo foram selecionados 25 bilhetes produzidos no primeiro semestre de 2011, em uma situação didática de produção de narrativas escritas, na qual os professores visavam assegurar a interlocução professor-aluno nos momentos de correção e revisão textual.

A intervenção pedagógica foi planejada pela equipe do Laboratório de Alfabetização e tinha como principal objetivo que o aluno fosse capaz de escrever, revisar e reescrever seu texto narrativo de acordo com as regras de organização da narrativa escrita. As atividades foram organizadas em sete momentos: 1) levantamento das experiências prévias com o gênero conto; 2) leitura em voz alta pela professora do conto *A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho*, de Pat Gwinner; 3) interpretação do texto; 4) reconto oral da história; 5) escrita individual; 6) revisão do texto com auxílio do bilhete da professora; 7) reescrita individual.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os bilhetes foram elaborados pelas professoras após um *longo tempo* destinado à análise da produção textual de cada criança, permeada por perguntas sobre os aspectos discursivos, o conteúdo das narrativas, os aspectos textuais e as regras de organização da escrita (ortografia, pontuação, paragrafação, etc.). A análise das produções escritas se pautou nos seguintes questionamentos: O que o aluno está fazendo com êxito? O que o aluno está tentando fazer? O que o aluno não está conseguindo fazer sozinho e precisa de ajuda? Essas perguntas nortearam o diálogo construído entre a professora e a criança, por meio do bilhete, partindo do princípio que não bastava melhorar o texto do aluno; era preciso melhorar o aluno como produtor de textos.

O levantamento das operações discursivas presentes nos bilhetes produzidos pelos professores revelou o predomínio de cinco operações: operação de *ordem* para tratar de aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação); operação de *pergunta* para esclarecer questões implícitas e pressuposições ou apontar um encaminhamento para os ajustes de sentido; operação de *elogio* refere-se àquilo que o aluno soube fazer em seu texto; operação de *argumentação* com orientações a respeito do que não ficou bom e precisará ser refeito e operação de *exemplificação* com sugestões de escrita acerca dos problemas discutidos no bilhete. Nesse sentido, nossa investigação busca colaborar para uma melhor compreensão do papel do elogio no

interior do método de correção por bilhetes, tendo em vista a revisão e a reescrita do texto pelo aluno.

De acordo com a pesquisa de Vinha (2003), o elogio é compreendido em duas categorias: valorativo e descritivo. O primeiro implica julgamento de valor, pois aborda as características ou traços de caráter do indivíduo, por meio de frases "você é muito inteligente", "você é tão bonzinho", usadas como "uma forma *açucarada* de controle, de manipulação" (p. 53). Para a autora, o elogio valorativo tem um caráter destrutivo e gera dependência, talvez por ser mais fácil escrever palavras que qualificam do que indicar os pontos fortes presentes no trabalho do aluno. Essa categoria acaba por gerar uma dependência no aluno, pois o mesmo faz suas atividades esperando receber a aprovação das pessoas, perdendo assim sua autoavaliação. A autora sugere alternativas propondo que, nas classes numerosas, o professor faça intervenções positivas em alguns trabalhos apenas, em cada aula. Por meio de um revezamento, ao final da semana ou de determinado período, todas as crianças terão suas lições avaliadas de modo mais criterioso.

Ao contrário do elogio valorativo, Vinha define o elogio descritivo como beneficente, já que contribui para que o estudante adquira consciência da sua própria evolução: pelas boas ideias, pelo empenho e pelo resultado. Frases como "Parabéns. Seu texto está muito bem redigido e você conseguiu captar bem o tema proposto" podem ser ditas em particular ou de maneira que a classe ouça, pois a turma toda aprende com os erros e acertos de um colega.

Calkins, Hartman e White (2008) acreditam que os elogios ajudam o aluno a progredir, desenvolvem a identidade, a autoestima e um estilo próprio. Ao elogiar deve-se buscar no texto um fato específico e admirável, de tal forma que essa exaltação estruture o trabalho da criança e sirva como exemplo para produções futuras.

Diferentemente daqueles elogios que atribuem adjetivos como *legal*, *ótimo*, os elogios presentes em nosso *corpus* decorrem da análise linguístico-discursiva do texto, fornecem elementos norteadores para a reflexão linguística e contribuem para reescrita do texto, conforme evidenciado no bilhete 25:

Andrelina,

*Sua produção ficou muito **interessante** porque contou detalhes da história**. Adorei a parte em que** se lembrou de uma das surpresas da história: o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho serviu para o Lobo. Foi muito **bacana** você escolher a expressão "animadíssima", isso mostra mais o seu vocabulário e como ele está mudando. Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em "ajudá-lo". **Isso ficou legal!***

Fiquei em dúvida no início do seu texto, o que aconteceu primeiro? O Lobo escreveu a carta para Chapeuzinho ou ele virou amigo dela antes disso?

Outra coisa importante é o uso do travessão (-) e dos dois pontos (:) nas falas dos personagens, por exemplo:

Chapeuzinho falou:

- Lobo, você não vai comer carne?

Agora é com você! Vamos trabalhar para melhorar ainda mais o seu texto?

Abraços

Professora M. 05/04/2011

Os adjetivos *interessante* e *bacana* e os trechos "Adorei a parte em que se lembrou" e "Isso ficou legal!" destacam o bom trabalho do aluno em torno de aspectos discursivos, lexicais e gramaticais. Na frase "Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em "ajudá-lo". Isso ficou legal!", a professora desenvolveu a reflexão metalinguística acerca da referenciação, apontou com admiração o uso adequado do pronome oblíquo e permitiu que o aluno compreendesse que sua escolha linguística era transferível para futuras escritas.

O levantamento dos elogios presentes nos bilhetes indicou o predomínio de adjetivos para apontar um ou mais acertos do aluno-escritor, sempre acompanhados das respectivas justificativas ou vice-versa:

Professora	Nº do Bilhete	Fragmentos do texto com os elogios e justificativas
A.	01	A sua história ficou muito legal. Você se lembrou de escrever todas as coisas que o lobo fez para se tornar bom.
	02	Gostei muito da sua história, você se lembrou de detalhes importantes.
	03	O seu texto ficou criativo. Você se lembrou de escrever que o lobo estava cansado de ser mau, que levou flores para a vovó, que ele ajudou a arrumar a casa e vários outros detalhes que enriqueceram a sua história.
	04	Gostei muito da sua história. Assim como os bons escritores, você se lembrou de detalhes importantes.
D.	05	Você se lembrou de muitas coisas importantes que estavam escrito no livro. O seu reconto apresentou o trecho em que o lobo ficou amigo da vovó e foi até a sua casa para jogar baralho. As idéias estão bem legais.
	06	O reconto da história ficou muito bom. Você colocou informações importantes, como no trecho em que você diz que a Chapeuzinho preparou uma comida vegetariana para ajudar o lobo, que é um animal carnívoro.

	07	Seu texto ficou bem criativo. Você se lembrou de aspectos importantes da história, relatando o trecho do livro em que a personagem Chapeuzinho Vermelho é substituída pelo lobo, e os seus amigos passam a preferir a companhia do bichano.
	08	A sua história ficou muito legal. Você se lembrou de partes importantes do livro, como por exemplo, a fama do lobo quando ele ficou bonzinho e o plano maldoso da Chapeuzinho Vermelho.
	09	O seu texto ficou muito legal. Você se lembrou de colocar alguns trechos importantes do livro, como a dieta preparada pela Chapeuzinho Vermelho para ajudar o Lobo a se redimir.
	10	Seu texto ficou muito legal. Você se lembrou de vários trechos do livro, até mesmo da matéria do jornal que aparece na história falando sobre a popularidade do lobo.
	11	Nenhum elogio.
J.	12	Você se lembrou de várias partes da história tradicional, conhecida por muitas pessoas, ficou muito bom.
	13	Você se lembrou de várias partes da história lida. Lembrou-se da carta do lobo para a Chapeuzinho, lembrou-se que ele ficou famoso. O seu texto ficou muito bom.
	14	Você se lembrou de várias partes da história, lembrou-se do plano de vingança da Chapeuzinho Vermelho, lembrou-se de quando o lobo ficou famoso.Sua história ficou muito boa.
	15	Você se lembrou de várias partes da história que lemos como quando o lobo pediu ajuda para a Chapeuzinho, lembrou-se do plano da Chapeuzinho contra o lobo e ficou bastante legal.
	16	A sua versão da história ficou muito criativa! Adorei a mistura da versão tradicional com a história lida em sala. Ficou bem legal.
	17	Nenhum elogio.
M.	18	Adorei sua história, você teve boas idéias. Quando li no seu texto os tipos de doces que o Lobo comeu na cesta da vovó, achei muito criativo. Outra coisa que eu achei bem bacana foi quando você utilizou a expressão “de boa”.
	19	Sua história ficou muito interessante. Adorei quando você se recordou que o Lobo virou uma celebridade na televisão e no jornal. Achei muito legal você contar o que aconteceu na festa da Chapeuzinho.
	20	Sua história ficou super legal. Adorei quando você se lembrou que a Chapeuzinho Vermelho era a favorita da floresta antes do Lobo ficar bonzinho.
	21	Adorei sua história. Você se lembrou de muitos detalhes do livro, como: as refeições vegetarianas do Lobo, a entrevista que ele fez na televisão, entre outras coisas.
	22	A sua produção ficou super legal. Você se lembrou do que o Lobo disse quando mandou sua carta para Chapeuzinho Vermelho, bem como as atividades que ele teve que fazer para se tornar um lobo bom.
	23	Sua história ficou muito criativa. Foi muito interessante você enfatizar que o Lobo “bateu, bateu e bateu na porta”. Adorei também quando você se lembrou que o Lobo estava fazendo um bolo para sua avó.
	24	Achei sua história super legal. Você se lembrou de vários detalhes importantes, como por exemplo, os pratos que Chapeuzinho preparou para o Lobo.

	25	Sua produção ficou muito interessante porque contou detalhes da história. Adorei a parte em que se lembrou de uma das surpresas da história: o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho utilizou para o Lobo. Foi muito bacana você escolher a expressão "animadíssima", isso mostra mais o seu vocabulário e como ele está mudando. Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em "ajudá-lo". Isso ficou legal**!**

Quadro 1: Operações de elogio retiradas dos 25 bilhetes.

Os elogios apontados anteriormente priorizam os aspectos discursivos: (i) destacam a identificação do conflito gerador do enredo; (ii) salientam a presença dos elementos constitutivos da narrativa e (iii) apontam a construção da relação de causa e consequência – aspectos que contribuem para a coerência textual. Quanto a isso, ressaltamos que esse tipo de operação discursiva se mostrou eficaz para que o aluno refletisse, por meio do bilhete do professor, acerca do sentido global para o texto e as relações significativas entre seus elementos – dado que isso só se dá na interação leitor-escritor.

Dentre os 25 bilhetes aqui analisados, 23 iniciam com um elogio, sendo estes acompanhados dos adjetivos e dos verbos apreciativos *gostei* e *adorei* que destacam as qualidades do texto e justificam os motivos do elogio:

Expressões	**Número de ocorrências**
Bacana	**01**
Bom	**02**
Boa	**02**
Interessante	**03**
Criativo	**05**
Legal	**11**
Gostei	**03**
Adorei	**07**

Quadro 2: Expressões utilizadas nas operações de elogio.

Nota-se que a maioria dos *adjetivos* acima são acompanhados dos advérbios de intensidade *muito* (16 ocorrências), *bem* (02 ocorrências), *super* (03 ocorrências) e bastante (01 ocorrência), também usados pelas professoras para intensificar os verbos *gostei*, *achei* e *adorei*.

Os elogios priorizam os aspectos discursivos e destacam a identificação do conflito gerador do enredo, a presença dos elementos constitutivos da narrativa e a construção da relação de causa e consequência, aspectos que contribuem para a coerência para o texto. Quanto a isso, ressalto que esse tipo de operação discursiva se mostrou eficaz para que o aluno refletisse, por meio do bilhete do professor, acerca do sentido global do texto e as relações significativas entre seus elementos – dado que isso só se dá na interação leitor-escritor.

Conforme está evidenciado nos quadros 01 e 02, os elogios se configuram como ações voltadas para ajudar o aluno a chegar o mais próximo possível de seu projeto comunicativo, com a adequação requerida pelo gênero conto: (i) apontam o que não está adequado; (ii) sugerem as modificações necessárias quanto aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais; (iii) provocam uma resposta, uma reação do aluno no momento da revisão e reescrita; e (iv) fomentam a autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, discutimos as operações de elogio presentes nos bilhetes orientadores das professoras-bolsistas do Laboratório de Alfabetização, buscando analisar um modo diferenciado de avaliar produções textuais, que vai além das aulas tradicionais de português. Assumindo assim, uma postura interacionista, onde a língua é compreendida como um sistema aberto, inacabado, tendo diferentes práticas sociais.

A abordagem de correção por bilhetes abriu possibilidades de devolução da palavra ao sujeito e mostrou para o aluno os caminhos para construir o seu projeto de dizer, assegurando a liberdade de expressão e potencializando a imaginação por meio da troca dialógica. Esse movimento de rearticulação de saberes oportunizou o aparecimento de sujeitos singulares, que ganharam voz e se tornaram autores dos próprios discursos, produzindo condições de responsividade.

A correção mediada por bilhete se mostrou um método eficaz tanto na formação inicial dos professores de português quanto na constituição das crianças enquanto escritoras. O professor revelou indícios da apropriação de um novo gênero que fortaleceu as relações dialógicas com os alunos em torno de suas produções escritas e ampliou suas possibilidades de promover reflexões acerca dos aspectos discursivos, não se restringindo

apenas às correções gramaticais. Além disso, os bilhetes também revelaram o grau de maturidade linguística dos professores, pois sua escrita envolveu o domínio da língua e da metalinguagem, conhecimento que lhes permitiu falar dos problemas textuais e conduzir a intermediação necessária na direção da relação forma-conteúdo.

A análise dos bilhetes evidenciou o papel do elogio do professor na constituição de conhecimentos da escrita pelo aluno: propôs percursos para o aprimoramento da escrita por meio da análise linguística; favoreceu a construção da autoria em produções futuras e o aumento da autoestima dos sujeitos. Concluímos que os bons elogios decorrem da análise linguístico-discursiva do texto, diferentemente daqueles que atribuem adjetivos como *legal*, *ótimo*, mas não fornecem elementos norteadores que promovam a reflexão linguística e contribuam para reescrita do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto*: a arte de interagir na sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

O HERÓI DESPRESTIGIADO NA INTERFACE COM A RECEPÇÃO INFANTIL

Regina Michelli (UERJ)

Exatamente como nos contos de fadas mais antigos, a vida é um mundo em que nossas fraquezas são em geral nossas maiores dádivas, em que o mundo da perda e o reencontro do coração e da alma são dolorosos, mas são em geral a única questão fundamental e valiosa.
Clarissa Pinkola Estés

INTRODUÇÃO

A literatura voltada às crianças tem sua origem mais conhecida nas histórias de Charles Perrault e dos irmãos Grimm. Famosas são as personagens de Chapeuzinho Vermelho, Cinderela ou Gata Borralheira, Pequeno Polegar, Branca de Neve, apenas para citar algumas. Em muitas histórias, percebe-se a presença de personagens principais marcadas por descrédito ou mesmo demérito social, ora excluídas do convívio familiar, ora sendo-lhes atribuída a alcunha de boba ou tola.

Como é relativamente grande a incidência desse tipo de enredo nas histórias registradas por Perrault e pelos Grimm, questiona-se a importância deste tipo de narrativa em que se consagra um herói em princípio com um valor diminuído perante o grupo social da história. Movido por esta inquietação, objetiva-se, neste artigo, apresentar uma reflexão sobre a função de narrativas em que se apresenta um protagonista desprestigiado, tendo em vista a relação com o leitor empírico infantil, também ele muitas vezes considerado incapaz. Cumpre destacar, porém, que as narrativas de Perrault e de Grimm não se dirigiam originalmente ao público infantil, o que alarga a discussão sobre a funcionalidade desses contos.

1. VIAJANDO PELAS NARRATIVAS

Discorrendo sobre as narrativas escritas por Charles Perrault, escritor francês falecido em 1703, encontramos algumas que apresentam esse protagonista delineado como oprimido ou desqualificado na história. Cinderela – ou Gata Borralheira – sofre nas mãos de sua madrasta e filhas, destituída de sua condição inicial de herdeira: a madrasta “obrigou a moça a fazer os trabalhos mais grosseiros da casa: era ela que lavava a louça e as panelas, que varria o quarto dela e das filhas.” (PERRAULT, 1989, p. 113). Situação semelhante é a de

Pele de Asno, após fugir ao casamento com o pai: refugia-se na floresta e é acolhida em uma granja, onde precisavam de alguém disposto a limpar a sujeira de galinheiro e chiqueiro, além de cuidar de ovelhas e perus. A aparência repugnante da jovem "foi alvo dos mais rudes gracejos da criadagem" (1989, p. 168); o narrador, reiterando a discriminação que sofre a personagem, acrescenta que "por ser tão porca e imunda ninguém falava com ela e sequer a olhava" (1989, p. 172). No conto As Fadas, a filha mais jovem é preterida pela própria mãe, que prefere a mais velha, parecida com ela em tudo. A caçula é obrigada a trabalhar sem descanso, fazendo as tarefas mais pesadas da casa, como ir apanhar água em uma fonte muito distante, local em que encontra a fada que mudará o rumo de sua história. As três narrativas integram o mesmo ciclo de histórias à roda da personagem degrada à condição servil. A ligar as personagens, além da sina, atributos marcantes do ideário que cercava a figura feminina nessa época: beleza, bondade, doçura. Graças a estas qualidades, as heroínas conseguem superar o estado aviltante em que se encontravam, recuperando – caso de Pele de Asno – ou ascendendo à condição de princesas, através do casamento com filhos de rei.

Outras personagens podem ser destacadas pelo demérito que as cerca na narrativa, caracterizadas especialmente por defeitos que provocam certa rejeição social. O Pequeno Polegar, muito pequeno e sem falar uma palavra, é tido como parvo pelos pais que lamentam a existência daquele filho: "O pobre menino era o bode expiatório da casa, sendo considerado culpado de tudo o que acontecia de errado ali. No entanto, era o mais esperto e o mais ajuizado de todos os irmãos. E se falava pouco, ouvia muito." (1989, p. 57-58). No conto, Riquet, o Topetudo, a personagem título, ao nascer, era tão feio que suspeitaram não pertencer à raça humana: a rainha-mãe "se sentia muito amargurada por ter posto no mundo um fedelho tão grotesco." (1989, p. 141). Barba Azul também integra a galeria dos feiosos: "para sua infelicidade, esse homem tinha a barba azul, e isso o tornava tão feio e tão assustador que não havia nenhuma mulher e nenhuma moça que não fugisse de sua presença." (1989, p. 189). Os dois primeiros – Polegar e Riquet – obtêm o que almejam: em uma das possibilidades de desfecho da narrativa, Polegar apropria-se da riqueza do ogro e volta à casa paterna, para alegria de todos; Riquet casa-se com a bela princesa por quem era apaixonado. Apenas Barba Azul, um *serial killer* de esposas desobedientes, encontra seu desfecho nas espadas dos irmãos de sua última quase vítima.

Os alemães Jacob e Wilhelm Grimm registraram as histórias advindas da oralidade na primeira metade do século XIX. Vários contos apresentam o herói tolo ou desacreditado por ser o mais jovem; apesar disso, ele cumpre os desafios que lhe são propostos – na maioria das vezes graças a um auxiliar mágico – e obtém um final feliz. A título de exemplificação, em O ganso de ouro, o filho mais novo "era chamado de João Bobo; os outros caçoavam dele e o desprezavam, e o mantinham em segundo plano" (GRIMM, 2005, p. 89); o desfecho da história reserva ao protagonista o casamento com a princesa e a sucessão ao trono: "João Bobo herdou o reino e teve uma vida longa e feliz com sua esposa." (2005, p. 93). No conto As três penas – ou João Bobo e as três plumas, na tradução e adaptação de Monteiro Lobato – o terceiro filho "era caladão e simplório, por isso o chamavam de Pateta." (2005, p. 189); depois de sair vencedor em várias provas, "O Pateta recebeu a coroa e reinou com firmeza e sabedoria durante muitos anos." (2005, p. 191). O enredo de O rapaz que não sentia calafrios apresenta um pai com dois filhos, um deles "era burro, não conseguia aprender nada e não tinha imaginação." (2005, p. 109), ainda que ao final enriqueça e se case com a princesa. No conto As três línguas, a personagem principal é o filho único de um velho conde. Como "o rapaz era muito burro e não conseguia aprender nada" (2005, p. 77), o pai o envia, por três anos consecutivos, a três professores com os quais ele aprende a linguagem dos cães, dos pássaros e dos sapos. O pai considera tal conhecimento irrelevante e o expulsa de casa, ordenando aos criados que matem seu filho na floresta, o que não acontece. A habilidade, porém, com as três linguagens ajuda a personagem a se orientar na vida, sendo diretamente responsável por seu sucesso quando, ao final da narrativa, torna-se papa. A caracterização das personagens principais masculinas como tola ou desacreditada se repete em contos como O velho grifo, O pássaro de ouro, O pobre aprendiz de moleiro e a gata. O desfecho, porém, coroa o protagonista com o sucesso final caracterizado pelo enriquecimento, seja por mérito pessoal, seja através do casamento com filha de rei.

Cumpre pensar em que medida tais personagens que protagonizam as histórias podem ser chamados de heróis. O que torna um herói *herói*?

2. BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO HERÓI

Ao se pensar na configuração do herói, instala-se, inicialmente, a imagem idealizada de seres com poderes sobrenaturais ou distinguidos por algum mérito, caracterizados pela bravura, coragem, destemor. Junito Brandão, referindo-se a Aristóteles, destaca a

supremacia física e espiritual dessa personagem, acrescentando: “Sob esse enfoque o herói surge aos nossos olhos externos e sobretudo “internos”, como alto, forte, bonito, solerte, destemido, triunfador...” (2002, p. 52). Habitando o imaginário humano, o herói remete a tempos – e narrativas – muito antigos:

> O mito do herói é o mais comum e o mais conhecido em todo o mundo. Encontramo-lo na mitologia clássica da Grécia e de Roma, na Idade Média, no Extremo Oriente e entre as tribos primitivas contemporâneas. Aparece também em nossos sonhos. Tem um flagrante poder de sedução dramática e, apesar de menos aparente, uma importância psicológica profunda. (HENDERSON, 1964, p. 110)

O modelo heroico épico, na exposição de Sellier e de Brandão com base em Otto Rank, define-se por sequências mais ou menos padronizadas: nascimento em geral de pais ilustres, precedido por dificuldades e anunciado por oráculos ou sonhos proféticos; abandono da criança em um ambiente hostil e posterior salvamento, projetando-a em uma vida obscura; reconhecimento do herói através de um sinal ou da realização de façanhas fabulosas (epifania heroica), elevando-o à condição de rei; final trágico do herói.

Joseph Campbell também assinala a aventura heroica segundo um padrão definido: o herói afasta-se do mundo, penetra em alguma fonte de poder e retorna enriquecido com a experiência. Para este estudioso, “o herói é o homem ou a mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas” (CAMPBELL, 1993, p. 28).

Henderson traz-nos outra contribuição ao estudo. Destaca o nascimento humilde, mas milagroso, do herói; a realização de provas que evidenciam sua superioridade e o conduzem rapidamente ao poder e à fama, culminando com o declínio e sua morte. Assinala ainda que

> uma outra característica relevante no mito do herói vem fornecer-nos uma chave para a sua compreensão. Em várias destas histórias a fraqueza inicial do herói é contrabalançada pelo aparecimento de poderosas figuras “tutelares” – ou guardiães – que lhe permitem realizar as tarefas sobre-humanas que lhe seriam impossíveis de executar sozinho. (1977, p. 110)

Por sua natureza heroica, segundo Junito Brandão, a criança, ao nascer, traz duas virtudes essenciais: a “honorabilidade pessoal” e a “excelência”, a superioridade em relação aos demais seres humanos. Por outro lado, o pesquisador assinala a ambivalência dessa personagem, em quem também convive a monstruosidade:

> um herói aparece igualmente e com muita freqüência sob a forma anormalmente gigantesca ou como baixinho; pode ter um aspecto teriomorfo ou andrógino; apresentar-se como fálico, sexualmente anormal ou impotente; pode ser aleijado, caolho, ou cego; estar sujeito à violência sanguinária, à loucura, ao ardil e astúcia criminosa, ao furto, ao sacrilégio, ao adultério, ao incesto e, em resumo, a uma contínua transgressão do *métron*, vale dizer, dos limites impostos pelos deuses aos seres mortais. (BRANDÃO, 2002, p. 53)

O herói responde a uma necessidade humana, transitando pelo espaço arquetípico das imagens que existem no inconsciente humano. Se por um lado apresenta traços comuns a culturas afastadas no tempo e no espaço, remetendo ao conceito de inconsciente coletivo formulado por Jung, por outro,

> Trata-se de entender que as obras clássicas também são construídas a partir de determinadas perspectivas sociais, bem como entender que mudanças no modo de produção e no regime político criam novas sensibilidades e iluminam com novas luzes as obras do passado, obrigando-nos a repensá-las. (KOTHE, 1985, p. 16)

Assim, cada época confere uma identidade própria ao que considera heroísmo. Se na Idade Média aflora o cavaleiro andante, o *milles Christi*, em *Dom Quixote*, de Cervantes, outros são os paradigmas ideológicos que norteiam a narrativa. A ideia de um herói com atributos superiores aos demais mortais convive também com a caracterização de certa fragilidade e monstruosidade, relativizando-se sua configuração.

3. O HERÓI SOCIALMENTE DESPRESTIGIADO

Não é intenção de este trabalho proceder a uma investigação sobre a mitologia do herói. Basta-nos assinalar a existência de estudos que acentuam a possibilidade de os protagonistas dos contos assinalados de Perrault e Grimm serem tratados como tal. Parece-nos que há algumas explicações para a existência desse herói que não preenche os requisitos de superioridade humana, mas se firma, conforme já citado, como o que "conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas".

Observa-se, nessas narrativas, a vitória final – ou o sentimento dela – na vivência do protagonista, que alcança o prestígio social na maioria das histórias. É, portanto, um herói. Venceu as provas e elevou-se acima dos demais, obtendo o "prêmio" final. É merecedor da ajuda ou da mediação mágica de fadas ou "poderosas figuras tutelares", evidenciando tanto

as limitações da condição humana, quanto a ideia de que o processo de amadurecimento que essas histórias assinalam não prescinde do auxílio do outro. Autonomia não significa autossuficiência.

Ao analisar personagens da Literatura Infantojuvenil, a professora Sonia Salomão Khéde destaca que

> Perrault foi responsável pela introdução dos desprivilegiados nos salões, em contos cujos personagens são mais estereotipados: a madrasta, o lobo e os irmãos mais velhos são sempre maus. Os fortes e poderosos são de nítida descendência canibalesca, de devoração dos mais fracos. (1986, p. 18)

A autora assinala que subjaz às histórias deste escritor a intenção política de crítica à corte: "Seus personagens se armam com os atributos da inteligência e perspicácia para vencer a força bruta do poderoso opressor." (1986, p. 17-18). O protagonista inferiorizado responde, assim, a uma necessidade ideológica daquela sociedade de, ao final da história, assinalar a possibilidades de ascensão da personagem degradada, espelho do desejo das pessoas daquela época em situação similar.

Perseguindo esse viés, aportamos ao trabalho de Robert Darnton sobre os contos de Perrault, tratados como "documentos históricos" (1986, p. 26). Para o historiador, "os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua" (1986, p. 29), fruto provável da realidade em que se inseriam, em constante luta contra a morte:

> Os homens trabalhavam do amanhecer ao anoitecer, arranhando o solo em faixas dispersas de terra, com arados semelhantes aos empregados pelos romanos, e cortando seu cereal com pequenas foices primitivas, a fim de deixar restolho suficiente para a pastagem comunitária. As mulheres se casavam tarde – entre vinte e cinco e vinte e sete anos – e davam à luz apenas cinco ou seis filhos, dos quais apenas dois ou três sobreviviam até a idade adulta. Grandes massas humanas viviam num estado de subnutrição crônica, subsistindo sobretudo com uma papa feita de pão e água, eventualmente tendo misturadas algumas verduras de cultivo doméstico. [...] Muitas vezes, não conseguiam o quilo diário de pão (2.000 calorias) de que necessitavam para se manterem com saúde e então tinham pouca proteção contra os efeitos conjugados da escassez de cereais e da doença. (1986, p. 40)

O historiador discorda da necessidade edificante de finais felizes, advogando que "Os camponeses obtinham alguma satisfação logrando, em suas fantasias, os ricos e poderosos, como tentavam lográ-los no cotidiano, fosse através de ações judiciais, ou deixando de

pagar os tributos senhoriais ou, ainda, roubando caça." (1986, p. 85). Se os contos foram registrados por Perrault diretamente da tradição oral camponesa, justifica-se a presença de personagens próximos àquela realidade. Face ao quadro de miséria e mortalidade exposto em relação à França de Perrault, Darnton realça que há "uma espécie de operação de resistência" na velhacaria ou mesmo no engodo e na esperteza, únicas estratégias ao alcance dos pequenos, dentro de um contexto de fantasias de "virar a mesa".

Os contos funcionariam como matrizes de insurreição apresentando personagens inicialmente desprestigiados – como o Pequeno Polegar e mesmo o dono do Gato de Botas – que, no entanto, ultrapassam os obstáculos iniciais de pobreza e miséria. Em outros, a vitória advém de valores relacionados à bondade ou ao mérito, como nos contos Cinderela, Pele de Asno e Riquet, o topetudo.

Nas narrativas dos irmãos Grimm, a violência presente nos contos de Perrault "cede agora a um *humanismo*, onde se mescla o sentido do *maravilhoso* da vida [...] o que predomina sempre é *a esperança e a confiança na vida.*" (COELHO, 1991, p. 142). Os autores, levando em consideração o público infantil, passaram a "suavizar" algumas histórias, retirando delas o conteúdo fortemente sexual e violento.

A personagem tola, geralmente o filho mais novo, torna-se alvo do demérito ou até mesmo do escárnio familiar, embora seus sentimentos de infelicidade não apareçam na narrativa – forma de ratificar seu afastamento de uma percepção consciente do mundo que a cerca. Bruno Bettelheim identifica a personagem simplória com o infante, também ele ingênuo face à complexidade do mundo, fato que justificaria a presença desse tipo de personagem em muitos contos tradicionais. O psicanalista alude à função consoladora propiciada à criança através do contato com um herói simplório:

> No nível mais simples e direto, os contos de fadas onde o herói é o mais jovem e inapto oferecem à criança o consolo e a esperança para o futuro, de que ela mais necessita. Embora a criança se dê pouco valor – um ponto de vista que ela projeta na visão dos outros a seu respeito – e ache que nunca valerá nada, a estória mostra que ela já começou o processo de concretizar seus potenciais. À medida que o filho aprende a linguagem dos cães e mais tarde a dos pássaros e das rãs em "As três linguagens", o pai vê nisso apenas uma indicação clara da tolice de seu filho, mas na verdade o filho dá passos importantes na direção da egoicidade. O resultado destas estórias dizem à criança que o indivíduo que foi considerado por si mesmo ou pelos outros como menos capaz todavia os sobrepujará. (BETTELHEIM, 1980, p. 132-133)

Com relação ao conto “As três plumas”, Bettelheim afiança, porém, a relação com o inconsciente e a necessidade de aprender seus poderes e usar seus recursos. Na narrativa, apesar de o herói ser considerado parvo, “sai vitorioso porque age neste sentido, enquanto seus competidores, que dependem da “esperteza” e ficam fixados na superfície das coisas, revelam-se os verdadeiros tolos” (1980, p. 131).

Atributos que caracterizam algumas das personagens tolas dos contos de Grimm – sabedoria instintiva, generosidade, obediência, sentimento, humor, espontaneidade, paciência, compaixão, ingenuidade – nem sempre são qualidades valorizadas socialmente. Podem, no entanto, representar a razão da vitória e da qualificação dessas personagens ao final da narrativa, afinal, “Depois disso, que ninguém diga que um tolo não pode se tornar uma pessoa importante.” (GRIMM, 2005, p. 212), palavras que encerram o conto O Pobre aprendiz de moleiro e a gata.

Na esteira de Bettelheim, considerando o fato de a criança fixar-se em algumas histórias por acionarem problemas internos, o contato com essas narrativas poderiam facilitar a identificação da criança com o herói. Assim, outra possibilidade para a função dessas narrativas estende-se ao processo de identificação operado durante a recepção, o que aproximaria as crianças desse tipo de enredo, estimulando-as à leitura.

Ampliando a questão com outros olhares, recorremos a Gustavo Bernardo, que afirma não ser identificação o processo ocorrido entre o leitor e uma personagem “que diz ou vive o que ele gostaria de dizer ou viver.” (2005, p. 21). O que há é uma possibilidade de o leitor construir uma nova identidade através do contato com a personagem: “Eis porque precisamos tanto de ficção, precisamos tanto dos personagens: eles nos emprestam, ainda que por poucos momentos, uma forte sensação de identidade pessoal. Eles nos dão o modelo imaginário de que tanto carecemos.” (2005, p. 21). Assim, uma obra de ficção é boa quando “leva o leitor a vivenciar uma catarse completa, tornando-o diferente, quiçá melhor, do que era antes da leitura.” (2005, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensarmos na necessidade contemporânea de criar celebridades que ascendem ao palco, embora iluminadas por fugazes refletores, ou mesmo forjar idealizações padronizadas de beleza à custa de intervenções medicamentosas ou cirúrgicas, talvez a leitura de contos

em que o herói e a heroína não sejam tão "brilhantes" promova alguma diferença na mentalidade de crianças e jovens que tenham acesso a essas histórias. Verificar que valores como humildade e compaixão podem assinalar caminhos mais éticos e felizes – em meio a tanta competição acirrada e vitória fraudulenta, seja em que âmbito for, – talvez já justifique a apresentação desses contos aos leitores atuais, especialmente infantis. Considerando ainda as fragilidades e as precariedades do viver atual, pode ser que a leitura desses contos desperte certa consciência de que "que nossas fraquezas são em geral nossas maiores dádivas" (ESTÉS, 2005, p. 19). Por fim, talvez a utopia percorra esse discurso de quem acredita que a leitura pode auxiliar o leitor a tornar-se um outro melhor do que era antes. De qualquer forma,

> Se as coisas são inatingíveis... ora!
> não é motivo para não querê-las.
> Que tristes os caminhos, se não fora
> a mágica presença das estrelas! (QUINTANA, 1997, p. 42)

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra, o escritor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro (DCL), 2005, p. 9-24.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas.* São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega.* 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, v. III.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: _____. *O massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. Cap. 1, p. 21-101.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *A Terapia dos Contos*. GRIMM. Contos dos irmãos Grimm. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

GRIMM. *Novos Contos de Grimm*. Trad. e adapt. Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1960.

GRIMM. *Contos dos irmãos Grimm*. Editado, selecionado e prefaciado pela Drª Clarissa Pinkola Estés; ilustrado por Arthur Rackham; tradução de Lya Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, C. G. (Org.) *O Homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977, p. 104-157.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

KOTHE, F. R. *O herói*. São Paulo: Ática, 1985.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

QUINTANA, Mário. Das Utopias. In: _____. *Antologia poética*. Seleção e apresentação de Walmir Ayala. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

SELLIER, Philippe. Heroísmo (o modelo – da imaginação). In: BRUNEL, Pierre (Org.). *Dicionário de mitos literários.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2000, p. 467-473.

LITERATURA SEMPRE: A EXPRESSIVIDADE DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS EM *MICO MANECO*

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

INTRODUÇÃO

Já bem disse Monteiro Lobato que "um país se faz com homens e livros". O resultado da relação que se estabelece entre os dois membros desse binômio é a cidadania, que dá ao ser humano a consciência plena de seu "estar no mundo". Assim, quanto mais cedo ocorrer a aproximação da criança com o livro, melhores serão os resultados futuros, no nível tanto pessoal quanto social .

A ligação entre a criança e o livro não é uma responsabilidade exclusiva da escola. É sabido que o fato de a criança ter, próximos de si, pai, mãe, avô, avó, irmãos, primos que tenham o livro como companhia frequente certamente vai despertar com mais facilidade o desejo de "imitar" essas pessoas. Da imitação ao gosto, tudo depende de quê e de como lhe for apresentado e oferecido como texto a ser lido.

A realidade brasileira, porém, não nos permite garantir que tal ambiente componha o cotidiano de nossas crianças. Ao contrário, é possível afirmar que o dia a dia dos lares de nosso país não garante esse tipo de experiência, cabendo, pois, à escola não só o preenchimento dessa lacuna como também o desenvolvimento de competências e habilidades que a ela dizem respeito.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1997), entre os objetivos do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, está fazer o aluno ser capaz de conhecer características do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente sua identidade nacional, pessoal, bem como o sentimento de pertinência ao país. A leitura mostra-se, sem dúvida, caminho pleno para a consecução desse propósito. A construção de uma educação cidadã, que faz com que o aluno seja capaz de perceber, desde seu ingresso na escola, as marcas da cultura em que está inserido, encontra na literatura um espaço propício à formação desse nível de consciência. No dizer de Ana Maria Machado (2002, p. 10), "... nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela ficam marcadas de forma muito funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção".

O professor, portanto, deve ter sempre em mente que o letramento literário de seu aluno se inicia antes da fase de alfabetização, e que, dependendo da maneira como se realiza a mediação, pode representar um momento marcante a partir do qual esse tipo de leitura passe a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do aluno. Retomando-se os PCN (1997), é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento que possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas.

O mercado editorial é rico na oferta de importantes títulos. Para que esse material possa ser devidamente aproveitado, é essencial que o professor o conheça ou busque conhecê-lo, a fim de não só manter-se atualizado em relação ao que está disponível como também poder escolher as obras mais adequadas a seus alunos, no intuito de garantir a esses a construção e o desenvolvimento de seu espírito crítico, bem como de sua sensibilidade estética.

No dizer de Ana Maria Machado (2002, p. 12), o cuidado do professor deve ser o de procurar propiciar ao aluno a oportunidade de um primeiro contato com a literatura, na esperança de que este seja um momento "sedutor, atraente, tentador" e que possa redundar na construção de uma lembrança "que fique para toda a vida".

De acordo com Benjamin (1987 apud SILVA, 2012, p. 31), a criança não passa superficialmente pela leitura; ao contrário, ela "penetra-a, decifra-a, interage com o texto", pois

> para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos focos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indivisivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está toda coberta pela neve do lido.

Nos livros com palavras, a penetração, decifração e interação, tais como aponta Benjamin, ocorre por meio da linguagem. Assim, o presente artigo tem por objetivo expor o trabalho de linguagem realizado por Ana Maria Machado na coleção *Mico Maneco*; a maneira como a autora se apropria do material linguístico e manipula expressivamente os elementos que a língua portuguesa coloca ao seu dispor, na busca da melhor forma de expressão para atingir uma determinada finalidade. O estudo dos textos que compõem a

coleção escolhida demonstra o quanto é adequado, prazeroso, instigante aprender a ler lendo efetivamente, mantendo contato com "textos de verdade".

1. OS RECURSOS LINGUÍSTICOS COMO MARCA DE EXPRESSIVIDADE EM *MICO MANECO*

1.1. A COLEÇÃO MICO MANECO

Mico Maneco é uma coleção infantil composta por vinte livros. Tal quantidade, por sua vez, encontra-se dividida em cinco grupos que se formam por nível de aprendizado, obedecendo a um grau crescente de dificuldade de leitura. Cada um desses grupos é formado por quatro livros, como se apresenta a seguir: Mico Maneco I: *Cabe na Mala*, *Tatu* Bobo, *Menino Poti* e *Mico Maneco*; Mico Maneco II: *Pena de Pato e de Tico-Tico*, *Boladas e Amigos*, *Fome Danada* e *Uma Gota de Mágica*; Mico Maneco III: *O Rato Roeu a Roupa*, *No Barraco do Carrapato*, *Uma Arara e Sete Papagaios* e *O Tesouro da Raposa*; Mico Maneco IV: *A Zabumba do Quati*, *Banho sem Chuva*, *O Palhaço Espalhafato* e *No Imenso Mar Azul*; Mico Maneco V: *Um Dragão no Piquenique*, *Troca-Troca*, *Surpresa na Sombra* e *Com Prazer e Alegria*.

A autora, efetivamente, apresenta uma proposta inovadora de alfabetização – na verdade, de letramento – pela utilização do texto literário. As histórias narradas são imaginativas, interessantes, divertidas, coerentes e passam, gradativamente, de textos simples para textos mais complexos, levando-se em conta diversas marcas, como, por exemplo, o desenho das letras, a extensão das frases, a quantidade de frases por página apresentada, o grau crescente de dificuldade ortográfica.

Quanto aos temas apresentados, estão ligados ao contexto sociocultural da criança, seu ambiente, seu interesse, com um toque de arte, com personagens brasileiros ou, não o sendo, pelo menos bem conhecidos das crianças brasileiras. A importância de trazer, sob forma literária, a realidade cotidiana é defendida pela própria autora: "... as experiências intensas que dão significado à vida não precisam necessariamente se passar longe de casa...", nem deixar de ser "Gente como a gente, afinal de contas." (MACHADO, 2002, p. 102), o que não a impede de trazer também a magia e o sonho como realidades do universo infantil, como se observa em *Uma Gota de Mágica*: a transposição para o universo onde tudo é possível. Na apresentação dos personagens, bichos, gente de verdade e gente "de mentira" – um espantalho – interagem e convivem harmoniosamente.

1.2. A LINGUAGEM LITERÁRIA E SEUS EFEITOS EXPRESSIVOS

A utilização da língua materna como matéria-prima na produção de textos literários não está relacionada unicamente àquilo que diz, e, sim, ao como se diz. A manipulação artística de aspectos relacionados aos sons, ao léxico, ao registro linguístico, aos elementos morfossintáticos, às questões semânticas é o divisor que separa o literário do não literário.

Várias são as marcas que Ana Maria Machado imprime em seu texto, do que resulta uma prosa poética. Entre elas, destacam-se o emprego da rima e da onomatopeia; os jogos de palavras, explorando, também, a linearidade do signo linguístico; a brincadeira do trava-língua; a homonímia; uso do registro informal da linguagem; a repetição de palavras com valor intensivo; a repetição rítmico-sintática de orações; o símile e a exploração do espaço gráfico como efeito de sentido. Essas marcas de expressividade podem ser , didaticamente, divididas em grupos, levando em conta a natureza do campo linguístico ao qual pertencem. Assim, pode-se relacionar marcas de expressividade relacionadas ao som, ao elemento léxico, à morfossintaxe, à semântica, na qual se inclui a utilização do espaço gráfico.

A rima e a onomatopeia estão entre os recursos de expressividade e de produção de sentido ligados ao som. Quanto à primeira, é frequentemente explorada pela autora e, como exemplo, destacam-se as passagens que seguem, presentes logo nos primeiros livros da coleção:

> Ela vê a batata e a v**ela**, / vê a bola e a pan**ela**. (*Cabe na Mala*);
> Aí o macaco v**iu** / a gaivota e ped**iu** (*Boladas e Amigos*).

As brincadeiras com rimas são frequentemente realizadas com crianças com, entre outros, o objetivo de desenvolver a capacidade de perceber semelhanças fônicas, acurando a audição. Quanto à onomatopeia, estão presentes na obra os seguintes exemplos:

> Ela subiu e o burro / saiu a galope: / **pocotó**, / **pocotó**, / **pocotó**
> (*No Barraco do Carrapato*)
> **ZÁS**! / Zuniu / Sumiu. (*A Zabumba do Quati*).

Ainda no campo fônico, duas outras marcas mostram-se relevantes. A primeira delas diz respeito aos jogos de palavras, explorando a linearidade do signo linguístico:

> **Até** mole e melada / **eta** bananada boa (*Mico Maneco*)

Na passagem destacada, a autora joga com a combinação das letras **a**, **t** e **e**, e, consequentemente, com a dos os fonemas /a/, /t/ /é/ e /ê/, gerando a diferença entre as palavras *até* e *eta*.

O segundo relaciona-se ao universo das brincadeiras infantis, na medida em que a autora faz uso do trava-língua, tanto no título da história – *O Rato Roeu a Roupa* – quanto na passagem que segue:

> **r**oeu a **r**oupa nova / do **r**ei de **R**oma.

O trava-língua é, ao lado da rima, uma brincadeira que as crianças apreciam, funcionando como desafio pela dificuldade de pronunciar as frases organizadas, o que acaba por levar a realizações fônicas que, por não constituírem vocábulos da língua portuguesa, produzem formas ininteligíveis.

No campo do léxico, questões relativas à homonímia estão presentes, como ilustram as passagens:

> Tico-tico é ave. / E toda ave tem **pena**. [...] O tico-tico tem **pena** do / menino Benedito e da / menina Janaína (*Pena de Pato e de Tico-Tico*)

No trecho destacado, a palavra *pena* é mostrada à criança em dois sentidos distintos: cobertura do corpo das aves e sentimento de dó. O leitor iniciante começa, pois, a tomar consciência de que não há relação biunívoca entre palavra e sentido e, com isso, aumenta seu vocabulário pelo fato de perceber que uma mesma palavra pode apresentar mais de um significado. O mesmo recurso pode ser percebido na passagem:

> Mas a pipa / não vê e **nada** fala. [...] Veja o pato. / Pato **nada** na lagoa.
> (*Pena de Pato e de Tico-Tico*)

Aqui, a autora explora as possibilidades da palavra *nada* em seu aspecto semântico-gramatical: como pronome indefinido, no sentido de “nenhuma coisa”, e forma do verbo *nadar*.

Expandindo o aspecto lexical à utilização de registro linguístico, o emprego do uso informal é outro traço presente, marcando a aproximação do texto com o leitor por meio da linguagem natural e descomplicada dos usuários no cotidiano. Sejam as seguintes passagens ilustrativas:

Cadê a bola / de Benedito? / **Cadê**? (*Pena de Pato e de Tico-Tico*)
Aí a gaivota falou: (*Boladas e Amigos*)
A gente já / sabe ler qualquer palavra (*Com Prazer e Alegria*)

A marca de informalidade também se mostra no emprego de expressões populares em diferentes histórias, expressões essas, em alguns casos, pouco frequentes na fala contemporânea, embora estejam presentes na fala espontânea dos membros de uma família, o que permite às gerações mais novas não só conhecê-las como também empregá-las, causando, algumas vezes, espanto e incompreensão nos interlocutores.

Cada coisa **papa-fina**, / cada **negócio da China**. (*Troca-Troca*)

– Até com **gol de letra** e / **de bicicleta**. (*Com Prazer e Alegria*)

O resgate de formas de expressão antigas ou pouco usuais atualmente coloca a criança frente às modificações pelas quais a língua passa ao longo do tempo: seu caráter histórico, seu papel de traço social.

Ainda no campo do léxico, vale destacar o emprego da repetição de palavras com valor intensivo. Considere-se, nesse caso, a passagem:

Triste, triste, ele voltou para casa. (*Surpresa na Sombra*)

A criança, com facilidade, percebe que o efeito de sentido produzido com a repetição do adjetivo *triste* é diferente daquele obtido sem a referida repetição: no primeiro caso, a tristeza do personagem é muito grande, ou seja, ele está tristíssimo, enquanto, no segundo, está mais amena.

Quanto à exploração de recursos de expressividade no terreno da morfossintaxe, marca relevante está na produção de efeito de sentido pela repetição rítmico- sintática de orações, tal como ocorre no trecho:

E de noite, ele / alumia e apaga, / alumia e apaga, / alumia e apaga
(*Uma Gota de Mágica*)

Tal recurso traz a alternância de claro e escuro, provocada pela luz do vagalume. A repetição da estrutura é, pois, a responsável pela produção do efeito.

No campo das figuras de linguagem, o símile é um recurso utilizado. Seja, por exemplo, a seguinte passagem:

A bola de gude / alumiava **feito** uma lua! (*Uma Gota de Mágica*)

A autora expõe a comparação que o narrador faz entre *bola de gude* e *lua*. É importante destacar que a aproximação de objetos próximos de outros distantes, tais como planetas, satélites, estrelas, é comum nas falas das crianças, por se tratarem de elementos grandiosos e "inatingíveis". Desse modo, o que Ana Maia Machado faz é trazer para seu texto uma construção fácil de ser produzida pela criança.

Fora do campo linguístico, ainda que também esteja sendo empregado como recurso gerador de sentido, é importante destacar a maneira como a autora explora a disposição gráfico-espacial das palavras. Considerem-se as passagens abaixo:

Lá, a água cai e Joana
na lata gota a gota imagina
gota imagina...
a
gota
(*Uma Gota de Mágica*)

O gotejar da água na lata graficamente se representa pela disposição das palavras da maneira como a autora o faz. Do mesmo modo, a imaginação voa mais longe na medida em que as duas orações que formam o período se distribuem em três linhas, diagonalmente dispostas, remetendo à amplidão. Não por coincidência, tais recursos encontram-se no livro *Uma Gota de Mágica*, narrativa em que o poético e o imaginário se materializam e constroem uma nova realidade, diferente da narrativa dos demais livros da coleção.

Outra passagem em que se percebe a exploração do espaço com finalidade expressiva encontra-se abaixo:

Mais sete !
– Arara!
– Arara!
Arara!
Arara! Arara!
Arara!
Arara!
Arara!
(*Uma Arara e Sete Papagaios*)

A ideia de alvoroço, decorrente da grande quantidade de aves, é marcada artisticamente pela disposição das palavras no papel. A presença das aves em diferentes lugares, emitindo sons quase que simultaneamente, é destacada pela utilização desse recurso.

As marcas de expressividade trabalhadas nesta seção demonstram a maneira como Ana Maria Machado manipula a linguagem, no intuito de expor, literariamente, conteúdos cotidianos, simples, próximos do universo infantil. A riqueza do material exposto substancia o valor da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação contínua entre o homem e o mundo, representando este sempre uma situação à qual aquele pode atribuir significado. Segundo Azeredo (2008, p. 39), "A atribuição de significado é o fundamento da orientação humana em qualquer situação" e essa atribuição se dá por meio da linguagem, que, na relação do eu com o outro, se materializa sob forma de textos que apresentam diferentes funcionalidades sociais. Ainda de acordo com Azeredo (2008, p. 44), "qualquer texto – seja uma simples saudação, seja uma longa narrativa de peripécias – promove o encontro de duas subjetividades: a de seu autor e a de seu destinatário, ouvinte ou leitor".

Mais do que o desenvolvimento de um "hábito", a leitura de textos de diferentes naturezas deve representar um "gosto" e, no caso específico do texto literário, esse "gosto" precisa ser cultivado, parafraseando Ana Maria Machado, "desde cedo" ou, por que não dizer, "desde sempre".

Daniel Pennac (1993, p. 17) nos traz importante reflexão acerca dos primeiros contatos da criança com a literatura:

> Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. [...] Desde o seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego.

Destaca a passagem acima a importância da mediação do professor desde esses primeiros contatos. O clima de prazer reinante nessa fase inicial de encontro com a leitura é fator determinante na formação do leitor ao longo da vida. Daí o cuidado que o professor deve sempre ter em sua prática pedagógica, sem reduzir a leitura ao nível da obrigação: "Ele é, desde o começo, o bom leitor, que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência..." (PENNAC, 1993, p. 55), quando da aplicação de provas, testes e questionários cuja finalidade é exclusivamente a atribuição de um grau.

Ler em voz alta constitui, para o referido autor, com o qual concordamos, constitui uma estratégia de manter essa aproximação com o texto lido, o que traz consigo o interesse, o envolvimento, a curiosidade, desenvolvendo a participação ativa do leitor, colocando-o na posição de coautor.

No caso específico dos recursos linguístico-expressivos presentes nas histórias da coleção *Mico Maneco*, pode o professor naturalmente buscar na fala da criança os efeitos de sentido trazidos pela utilização dos diferentes recursos escolhidos pela autora. Esse tipo de atividade desenvolve na criança tanto a oralidade quanto sua capacidade reflexiva acerca do que ouve e, posteriormente, do que lê.

A última página da última história da coleção – *Com Prazer e Alegria* – bem resume a intenção da autora:

> – Agora não é mais difícil. A gente já
> sabe ler qualquer palavra. [...]
> – É ... Hoje a gente já pode ler
> qualquer história, de qualquer livro,
> com tudo o que existe.
>
> E saíram todos juntos.
>
> Para começar um passeio
> pelos livros, sem fim.
> Com prazer e alegria.

Uma viagem sem fim, com prazer e alegria, que o encantamento do texto literário, que tem na matéria-prima da língua seu instrumento de construção, pode produzir no leitor "desde sempre".

REFERÊNCIAS:

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. *Mico Maneco*. São Paulo: Moderna, 1988.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

APRENDER E APRIMORAR: ESTUDO LONGITUDINAL DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS

Thaís Helena Ribeiro (UFJF)
Suzana Lima Vargas (UFJF)

INTRODUÇÃO

O presente estudo de caso, inserido na área de estudos sobre linguagem e educação, constitui-se como o resultado de uma análise sobre os processos efetuados por uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, durante o aprendizado dos elementos que compõem o Tipo Textual Narrar, com um enfoque no Gênero Conto.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do trabalho realizado na Faculdade de Educação da UFJF, precisamente no Laboratório de Alfabetização, inserido no NEEL. Trata-se de uma ação extensionista, que já atendeu 119 crianças, desde 2007, intitulada "Oficina de Escrita e Reescrita de Textos por alunos do Ensino Fundamental", visando ampliar a competência discursiva dos alunos.

Além do exposto compromisso com as crianças, o projeto também fornece subsídios teórico-metodológicos para as alunas dos cursos de Pedagogia e de Letras que dele fazem parte. Sendo assim, as graduandas em processo de formação inicial, fazem o exercício tão importante de transposição didática (Cruz, 2011, p. 153). Outro trabalho crucial para essa pesquisa, também desenvolvido pelas bolsistas, consiste na preparação das Situações Didáticas desenvolvidas junto às crianças durante os atendimentos pedagógicos. O termo Situação Didática consiste na denominação empregada para se referir aos planos de aula construídos para os atendimentos oferecidos às crianças.

Tais Situações Didáticas são construídas de modo a garantir sempre a aprendizagem e o aprimoramento dos saberes linguísticos pelos estudantes. Desse modo, é realizado, primeiramente, um diagnóstico para identificar quais são as capacidades de linguagem conquistadas e os pontos que merecem atenção no processo de produção textual dos sujeitos. Posteriormente, são definidas situações que explorem aspectos específicos em torno das dimensões: discursiva, textual e gramatical.

Trata-se de um estudo longitudinal que investiga as narrativas produzidas em atendimentos pedagógicos, por uma aluna de 11 anos, referida por M. A criança

demonstrava que as práticas de leitura e escrita vivenciadas por ela nos períodos em que permanecia em casa, predominantemente consistiam nas tarefas escolares. Sendo assim, tinha pouco contato com obras literárias. Entretanto, se posicionava muito positivamente diante dos momentos de leitura literária e quando participava dos eventos culturais desenvolvidos pelo Laboratório.

O quadro a seguir, demonstra as quinze narrativas produzidas pelo sujeito:

	Data	Texto produzido pela criança
1.	22/03/2011	A Verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho – Escrita
2.	29/03/2011	A Verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho – Reescrita
3.	05/04/2011	Chapeuzinho Vermelho em Ação
4.	06/04/2011	O Canguruzinho Fujão
5.	31/05/2011	Turma da Mônica em Bandidões e Mocinhas – Escrita
6.	02/06/2011	Turma da Mônica em Bandidões e Mocinhas – Reescrita
7.	07/06/2011	Pinóquio – Escrita
8.	14/06/2011	Pinóquio – Reescrita
9.	20/09/2011	O Guloso – Escrita
10.	20/09/2011	O Guloso – Reescrita
11.	18/10/2011	A Casa Monstro
12.	25/10/2011	A Casa Amarela
13.	01/11/2011	O Asimo
14.	08/11/2011	História de Amor
15.	22/11/2011	O Herói Desastrado

Considerando que a escrita é

> Uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. (FIAD, 1991)

E acreditando também que o trabalho sobre a produção textual se constitui como um trabalho recursivo de planejamento, escrita, revisão e reescrita (Spoelders e Yde, 1991) as Situações Didáticas se processam em meio a um trabalho de adaptação, aprendizado e experiência com os alunos em torno da escrita e da reescrita. Isso se materializa através das análises empreendidas nesse trabalho acerca das quatro produções textuais presentes no *corpus* dessa pesquisa.

1. QUADRO TEÓRICO

Esse estudo objetiva-se a estudar apenas a narrativa escrita, que possui peculiaridades distintas em relação à oral. Contudo, já que a capacidade de narrar está intrinsecamente relacionada ao ato da fala e a própria constituição do ser humano, se institui como relevante para a compreensão do leitor a explicação de tal conceito passando também pela modalidade oral desse tipo textual.

Desde os primórdios da existência humana há indícios do aparecimento da narrativa, “os povos primitivos começam a narrar mitos e contos oralmente com uma função empática, institucional ou de transmissão de conhecimento social.” (CARDOSO, 2000, p. 59)

A narrativa se constitui, então, como uma atividade de linguagem e de mediação entre um fato ocorrido (ou ilusório), seu locutor e o receptor a quem tal informação se destina. O ato de narrar consiste assim, como uma

> realização linguística mediata que tem como finalidade comunicar a um ou mais interlocutores uma série de acontecimentos, de modo a fazê-lo(s) tomar parte no conhecimento deles, alargando assim o seu contexto pragmático [...]. (SEGRE apud CHAGAS, 2006)

De acordo com Labov (1969) grande teórico dos estudos linguísticos, a narrativa se concretiza como um “método de recapitulação de experiências passadas, combinando com uma sequência de eventos que ocorreram efetivamente.” (apud Silva, 2001, p. 85)

Não é possível produzir atualmente uma investigação sobre o desenvolvimento do discurso narrativo sem citar as contribuições do trabalho de Perroni (1983). Essa autora, embora veja certas lacunas no estudo de Labov, creditando-o como demasiadamente restrito, também considera a importância de suas constatações, utilizando-as como subsídios para incrementar sua teoria.

Perroni descreve a narrativa como um produto que se dá através de três formas distintas: *relatos*, *estórias* e/ou *casos*. Uma vez que as produções desenvolvidas pelo sujeito dessa pesquisa aproximam-se mais dos *casos*, retomamos o conceito:

> *Casos* apresentam ações/eventos inspirados na experiência organizada ainda que precariamente na memória da criança e, portanto, passíveis de serem chamadas à menção a qualquer momento. Há a possibilidade do narrador está presente como personagem. O especifico do caso é o não compromisso com o realmente já ocorrido, com a coerência necessária do relato de experiências efetivamente vividas. (PERRONI, 1983, p. 71)

Vigotsky (1987) expõe sobre esse distanciamento com a realidade como condição para a escrita, colocando-a como um exercício de abstração mais elevado:

> Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (Vigotsky, 1987, apud Cardoso, 2002)

Há indícios de refinamento ou até mesmo a ausência, nos textos escritos pelo sujeito que se referem a elementos que compõem o texto narrativo. Esses elementos serão abordados a partir dos construtos elaborados por Gancho (2006), de maneira objetiva e didática.

2. ELEMENTOS DA NARRATIVA

Para compor uma narrativa é necessária a utilização de cinco elementos fundamentais: *enredo, personagens, ambiente, tempo* e *narrador*. O modo como serão utilizados varia conforme a intenção comunicativa do autor, entretanto tratam-se de ferramentas necessárias para a escrita de uma narração.

O enredo consiste nos acontecimentos que formam a narrativa, ou seja, trata-se do conjunto de fatos que incorporam a história a ser contada. O enredo presente no conto é estruturado através das partes que o compõem, quais sejam: *introdução*: início da história. Nesse fragmento do texto são expostos os personagens, o lugar aonde irá se passar a história, em que tempo ela ocorre; *complicação*: parte da narração em que é explicitado o conflito (ou os conflitos) da trama. Consiste no principal elemento caracterizador da narrativa, pois ele é o encarregado de trazer à tona o momento de tensão que irá envolver o interlocutor; *clímax*: Versa sobre o momento culminante do conflito na narrativa. “O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.” (GANCHO, 1991, p. 08); *desfecho*: Consiste no fim do conto. Também é o momento em que o conflito do conto é solucionado. Entretanto, há outras abordagens que denominam esse período através do termo *resolução*, separadamente da conclusão.

Os personagens configuram-se como seres fictícios que executam as ações presentes na história. Podem ser humanos, animais ou ainda objetos, sendo assim definidos como personagens a partir das falas que possuem, das atividades que realizam ou até mesmo pelo julgamento que o narrador e outros personagens fazem dele. Suas características poderão ser apresentadas de maneira sumária, inserida em alguns fragmentos ou dispersa ao longo da história. Um personagem pode ser classificado de duas formas distintas: em relação ao *papel* desempenhado no interior da narração (protagonista, antagonista ou personagens secundários) e em relação à *caracterização* (personagens planos e personagens redondos).

O tempo na narrativa pode ser compreendido de quatro formas: *Época*: se constitui

como o momento histórico em que a história contada ocorreu. Não necessariamente ela irá coincidir com o tempo em que essa foi escrita; *Duração*: trata-se do tempo de duração que a narração possui. Em geral, os contos possuem um tempo de duração menor que outros gêneros narrativos. *Tempo cronológico*: refere-se ao tempo mensurável ao longo da história, diz-se do formato linear que a narrativa possui, para a sucessão de acontecimentos que se dão no texto; *Tempo psicológico*: consiste em um tempo mais abstrato, transcorre conforme determinação do narrador ou de alguns personagens. Nesse tempo os eventos ocorrem deslocados de uma ordem natural/real.

Já o cenário, diz respeito ao local onde se passa a história. Gancho (1991) aborda como o lugar onde as ações acontecem através das especificações: Espaço e Ambiente, diferenciando-os. Para os fins dessa investigação, o termo Cenário torna-se mais adequado, por compreender o espaço físico onde se passa a história, interagindo com os personagens, influenciando-os em seus hábitos, sentimentos e atitudes, formando o clima, elemento compositor do ambiente, que envolve a trama. Nesse sentido, a caracterização do cenário poderá ser desenvolvida em fragmentos específicos ou de forma dispersa durante a escrita do texto.

O Narrador consiste no elemento estruturador da história, materializado através do discurso em primeira ou terceira pessoa: a *narração em primeira pessoa* ocorre quando o narrador da trama é também um personagem que participa ativamente do conto. Seu ponto de vista em relação ao enredo irá variar conforme o tempo da história, tornando-o mais amplo ou mais restrito, ou seja, se ele está contando algo que esteja acontecendo naquele momento, será mais restrito e mais amplo, caso ele esteja descrevendo algo que já se passou; a *narração em terceira pessoa* é definida pela presença de um narrador que se encontra ausente nos fatos narrados, possuindo, portanto, um ponto de vista mais imparcial. Esse narrador é onisciente e onipresente.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* será analisado a partir dos conceitos de narrativa apresentados por Gancho (2006). A apreciação desenvolvida constitui-se como a adição de uma análise dos aspectos singulares que compõem o aprendizado e aprimoramento da escrita da aluna com uma abordagem mais quantitativa, que se propõe apenas a descrever e mensurar através das ocorrências ou não ocorrências dos elementos da narrativa na produção textual realizada pela criança.

De acordo com essa autora analisar "é separar as partes, compará-las e tirar conclusões lógicas, coerentes com o texto." (GANCHO, 2006, p. 34)

3.1. ENREDO

As primeiras escritas de M. revelam a construção de uma estrutura narrativa, mesmo que de forma incipiente, visto que a seção introdução está incompleta e o desfecho não está bem definido.

> Texto 1 – 23/03/2011
>
> A verdadeira historia da chapeuzinho vermeho
>
> O lobo mal mandou uma carta para chapeuzinho vermeho pedidno para, ela ajudalo a ser bonzinho. a chapeuzinho vermeho ligou para o lobo e disse eu vou te ajudar.
>
> Mas com uma comdiçaõ você não vai comer carne. [...]

A introdução apresenta os personagens (lobo mal e chapeuzinho) e a situação inicial (pedido de ajuda do lobo mal), porém não expõe o lugar em que se passa a história e o tempo em que ela ocorre. Já o desfecho apresenta a solução do conflito do conto, com o uso da conjunção *assim*, que ocupa a função de termo de fechamento da narrativa. A brevidade no desenvolvimento do desfecho da narrativa de M. talvez se relacione com os eventos narrados no livro lido anteriormente pela professora.

Ao comparar o modo de organização da seção introdução no texto 1 com o primeiro parágrafo do texto 15 notou-se a presença de cenário (*casa muito humilde*), a caracterização do personagem principal (*menino*, *Tarik*, *chegava a passar fome*) e a locução adverbial de tempo *era uma vez*:

> Texto 15 – 22/11/2011
>
> O Herói Desastrado
>
> Era uma vez, um menino que se chamava Tarick. Ele morava numa casa muito humilde e chegava a passar fome. [...]

O aspecto tempo também pode ser observado nas outras seções da narrativa, por meio da escolha de advérbios e locuções adverbiais: *um dia*, *quando (03 ocorrências)*, *no dia seguinte*, *até hoje* e *nunca*.

3.2. PERSONAGENS

Quanto à inclusão de personagens planos e redondos nas narrativas escritas do sujeito, concluímos que a aluna, ao longo dos atendimentos obteve um bom desempenho no que diz respeito à caracterização dos personagens, ainda que essa conquista não se materialize de modo linear.

Nos primeiros seis textos M. utiliza de zero a dois adjetivos para caracterizar seus personagens, como pode ser visto no fragmento retirado do Texto 5: "Turma da Mônica em Bandidões e Mocinhas" – Escrita, do dia 29/05/2011:

> Turma da monica Em Bandidões e mosinhas
>
> Um dia a Monica viu o casção e o cebolinha bincando e pediu muito para ela bincar com eles:
>
> – Pom vavor deixa eu bincar com voces?
>
> – Quaro Monica. [...]

Entretanto, nesse texto, existe uma variável que a resguarda, como a aluna deveria fazer a transposição do gênero HQ para narrativa, e esse texto conta com o auxílio de imagens, que descrevem os personagens: roupas, traços físicos, comportamentos isso pode ter influenciado a ausência de caracterização.

No texto 12 (A Casa Amarela) com o maior número de incidência de adjetivos para caracterizar física e psicologicamente os personagens, revela como esse aprendizado foi consolidado pela aluna:

> [...] As contas estavam muito altas e o vovô dessidiu alugar um quarto. Vovó catita disse:
>
> – Será que algem ira alugar nosso quarto?

O Vovô muito **confiante** diz.

– Na fé di deus.

Duas horas depois aparesseu um cachorro **muito bonito alto** e **malhado** querendo alugar a casa, o avô muito **ansiozo** disse:

– Pode mudar pela manhã.

Esse aspecto possui muita relevância para a narrativa escrita, por esse motivo tal produção da criança, com tamanha variedade de características para os personagens, se constitui como o produto final de uma Situação Didática específica, com o objetivo voltado para o ensino da caracterização de personagens. Além desse aspecto, também foi trabalhado com a criança as funções que o personagem possui na narrativa, pois, segundo Gancho (2006, p. 10),

> O personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Se um determinado ser é mencionado na história por outros personagens mas nada faz direta ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não o considerar personagem.

3.3. CENÁRIO

Os textos iniciais há ocorrência de no máximo três adjetivos para a caracterização do cenário, conforme demonstrado nos textos 04 e 10, respectivamente:

Ele ficava numa jaula **tranacado**, ele so via bichos, e todos os domingos iam muita gente para vizitar o zólogico. [...] O canguru emtrou em uma loja **cheia de coisas gostosas**, e já saindo de uma loja, uma semhora gorda.

Era uma vez, um ratinho chamado Zezé ele era muito golozo, ele morava na parede de uma casa **grade**, ele robou um queijo da geladeira.

Após a Situação Didática com a temática “Caracterização de Cenário”, percebe-se um salto quantitativo e qualitativo no uso de adjetivos para caracterização do local onde se passa a história, exemplificado com fragmento do texto 11, de 18/10/2012:

> Era uma vez, uma casa mal asonbrada que era numa foresta, cheia de arvores sem folha, janelas quebadas, madeira podre e seu escuro [...]
>
> E eles foram para dentro da casa. la dentro estava tudo **escuro** com janelas **pegando fogo**, quando eles iam sair a porta se feixol com eles La dentro tentaram sair mas não consiguirão sair da casa.

Tal situação didática, dentre outras atividades, proporcionava a exibição de um vídeo com um cenário assustador para que as crianças tecessem a comparação com uma imagem encantadora da casa de *João e Maria*. Houve, ainda, espaço para que a criança classificasse as características desses: auditivas, olfativas, perceptivas e visuais.

O levantamento da adjetivação presente nas quinze narrativas escritas pela aluna revelou o uso de 18 adjetivos para descrição do cenário de suas histórias, desta lista, apenas o termo *grande* foi utilizado mais de uma vez, sendo todos os outros distintos entre si.

3.4. TEMPO

Esse elemento foi empregado pela aluna em todas as suas narrativas, com o intuito de evidenciar apenas a marcação cronológica do tempo, a despeito de Gancho (1991) propor quatro categorias distintas para a descrição desse aspecto. Percebemos, ao longo das quinze narrativas, a utilização de 54 marcadores temporais, dentre eles advérbios e locuções adverbiais, embora apenas 17 desse total sejam utilizados uma única. O texto abaixo revela o emprego de locuções adverbiais (*era uma vez, um dia, muito tempo, até hoje)*, um advérbio (*quando),* uma expressão *(muito tempo se passou),* além de uma unidade de velocidade *(k por ora)*:

> Texto 13 – 01/11/2011
>
> O Asimo
>
> **Era uma vez**, um menina chamada Mylena que queria muito ganhar um robo chamado asimo.
>
> **Um dia** seu pai sail para trabalhar e um homem estranho te oferecel um, mas em troca ela teria que virar prostituta a mylena não aceitou e sail correndo daquele local.

Quando seu pai chegol em casa Mylena contou tudo para ele.

Muito tempo se passou e seu irmão virol um inventor e fez para ela esse robo, era legal subia e dessia escada, ele corre 6 k po**r ora** ele ia para escola com ela dormia com ele e foi assim por **muito tempo**.

Um dia o robo sem querer caiu na pisina e estragou.

O pai de mylena progurou um inventor para arumalo mas não teve jeito o robô morreu e **ate hoje** o robô vive na mente da mylena.

3.5. NARRADOR

Em todas as quinze produções textuais M. utilizou apenas o narrador em terceira pessoa, alguém mais distante da trama, com uma visão imparcial dos fatos ocorridos. Como define Gancho (2006, p. 20),

> é o narrador que está fora dos fatos narrados, portanto seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. O narrador em terceira pessoa é conhecido também pelo nome de narrador observador [...]

Durante sua primeira escrita a criança não consegue realizar a devida dissociação entre a voz do narrador e a dos personagens, como demostrando abaixo:

Texto 1 – 22/03/2011

A verdadeira historia da chapeuzinho vermeho

O lobo mal mandou uma carta para chapeuzinho vermeho pedidno para, ela ajudalo a ser bonzinho. a chapeuzinho vermeho ligou para o lobo e disse eu vou te ajudar.

Mas com uma comdiçaõ você não vai comer carne. O lobo bateu na porta, da casa da chapeuzinho vermeho, disse **em quanto** eu vou a escola você a ruma a casa e **depois** vai busca ajente na escola.

Diante disso, sua professora orienta sobre a correta utilização desse elemento através dos sinais de pontuação, por meio de um bilhete, método de correção textual pautado no diálogo entre professor e aluno. (ALBERT, 2008, p. 67)

Bilhete da professora 1 – 29/03/2011

[...]Além disso, é muito importante utilizarmos os sinais de pontuação adequadamente para que o nosso texto fique mais organizado. Por exemplo, quando um personagem tem algo a dizer, devemos utilizar dois pontos, soltar um parágrafo e inserir um travessão. [...]

Após receber a instrução da professora, M. procura acrescentar a pontuação durante a reescrita, construindo suas hipóteses acerca do uso dos sinais de pontuação:

Texto 2 – 29/03/2011

A verdadeira história da chapeuziho vermeho

O Lobo Mal mandou uma carta para Chapeuzinho Vermeho pedindo para, ela ajudá-lo a ser bonzinho:

– a chapeuzinho Vermeho ligou para o Lobo e disse eu vou te ajudar.

Mas com uma condição, você não fai comer carne.

– O Lobo bateu na porta, da casa da Chapeuzinho vermeho, disse **enquanto** eu vou a escola você arruma a casa e depois vai buscar a gente na escola.

Esse esforço cognitivo da criança, bem como a mediação da professora, que propôs, nas semanas seguintes, Situações Didáticas abordando o discurso direto e indireto na narrativa, tem resultado positivo: na terceira escrita de M., as vozes do narrador e dos personagens aparecem de forma bem marcada, através do uso dos sinais de pontuação empregados corretamente:

Texto 3 – 29/03/2011

Chapeusinho Vermeho em ação.

Era uma vez, Chapeuzinho vermeho estava bicando e, de repente, a sua mãe chamou e falou:

– Chapeuzinho, vai levar esses docinhos para a Vovozinha.

– Já estou indo.

A chapeuzinho foi levar os dosinhos para o vovô e ela foi cantando pelo bosque:

– Lá, lá, lá, lá...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado mostrou-se profícuo para a análise dos dados à medida que possibilitou a percepção da estrutura composicional do gênero em sua totalidade, proporcionando uma eficiente identificação dos avanços conquistados pela criança.

Entretanto, percebemos que o modelo estrutural se apresentou insuficiente para a apreciação dos dados que estavam sendo revelados, como por exemplo, as marcas autorais impressas na escrita do sujeito, por sua linguagem peculiar e sua extrema originalidade, que também evidencia o processo de aprimoramento de sua competência discursiva, já que expõe autonomia da criança enquanto autora para extrapolar a constituição do gênero. Conforme apontado por Cardoso (2002, p. 215) “gradativamente o controle exterior da atividade perde força, em favor de um controle mais interior, ou seja, de um processo de planejamento mais autônomo e deliberado”.

Diferentes aspectos, como os processos epilinguísticos, os avanços ortográficos e coesivos foram conquistados por M. ao longo desse período de trabalho, mas também não foram discutidos dentro dessa pesquisa, ainda que os mesmos fossem notórios e representativos nas narrativas escritas pela menina.

Além disso, vimos que os textos narrativos não apresentam o mesmo tratamento em relação a todos os seus elementos, pois a utilização deles não ocorre de maneira equivalente, ou seja, não é condição para um bom texto narrativo o emprego das mesmas quantidades de caracterizadores de personagens e cenário, bem como de um uso determinado de marcadores temporais, por exemplo, uma vez que tais ocorrências irão variar conforme a temática e a intenção discursiva do autor.

Também concluímos que os aprimoramentos indiciados no texto do sujeito se relacionavam às intervenções pedagógicas realizadas em torno de aspectos específicos das dimensões discursiva, textual e gramatical da escrita. As Situações Didáticas desenvolvidas

possuíam objetivos bem definidos, que pressupunham um trabalho direto com as questões norteadoras: "o que o aluno já sabe fazer, o que ele realiza com mediação e aquilo que ele precisa aprender" (CALKINS, 1989). Tais questões proporcionaram ao educador a sensibilidade para mobilizar seu trabalho em torno das necessidades da criança, isso obviamente demandou mais esforço por parte do docente, mas, também conduziu o educando para o aprendizado e o aprimoramento do discurso narrativo escrito.

REFERÊNCIAS

ALBERT, S. A. B. Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo? *Estudos Linguísticos*: São Paulo, 2008

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1988.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*: o desenvolvimento do discurso escrito. PA: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Mercado das Letras: São Paulo, 2002

_____. *Da oralidade à escrita*: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT, 2000.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. A narrativa oral e escrita das crianças na fase inicial da alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino. *31ª Reunião Anual da Anped*. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4257--Int.pdf>.

CRUZ, G. B. Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Ler e Escrever*: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2011.

PERRONI, M. C. Tese de Doutorado: *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Campinas, 1983.

SILVA, D. E. G. *A repetição em narrativas de adolescentes*: do oral ao escrito. Brasília: UNB, 2001.

SPOLDERS, Marc; YDE, Philip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, 26(4): 45-57, dez. 1991.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Thalita Fernandes Clemente (UERJ)

INTRODUÇÃO

Uma grande inquietação por parte dos professores e pesquisadores do ensino de língua diz respeito à fragmentação das subáreas que o compõem. Não se pode pensar o ensino de Língua Portuguesa excluindo conteúdos como conjugação de verbos, processos de formação de palavras, classificação de orações etc. Do mesmo modo, não se deve cogitar a possibilidade de manter os alunos em sala de aula sem *ler* ou *escrever*. O grifo dado a essas palavras corresponde à tamanha importância dessas atividades para formação do cidadão crítico que a Pedagogia nos mostra como o principal objetivo da educação.

Em conformidade com esse preceito, este trabalho tece considerações sobre a prática docente em relação a duas competências fundamentais para o pleno desenvolvimento dos educandos, primando não somente pelos aspectos gramaticais do ensino de língua, mas a gramática em favor da leitura e da escrita social, práticas que já fazem parte de nossa rotina desde a mais tenra idade e que precisam ser estimuladas e enriquecidas a fim de que possamos participar dos diversos eventos comunicativos a que somos e seremos expostos ao longo de nossa vida.

Sabe-se que o tripé da formação linguística corresponde à oralidade, leitura e escrita. A oralidade é o primeiro contato do indivíduo com o mundo linguístico; passamos a interagir socialmente lendo o mundo pelo que ouvimos e falamos, sem interferências da palavra escrita. Não se pode rebaixá-la, entretanto, a nível inferior porque continuamos, por toda a vida, a nos comunicar por meio oral. O trabalho com essa vertente tem sido deixado de lado, pois se acredita que a interferência dos coloquialismos “impede” o desenvolvimento da norma padrão da língua. Deve-se, contudo, relevar que a discussão da realidade é o que fundamenta nossas ideias e nos permite a melhor compreensão leitora e uma boa produção escrita. Yunes (2009, p. 13) afirma que “saber falar o que se quer dizer e de forma que outros o entendam é exercício importante para dominar o discurso que se começa a esboçar no uso que cada um faz da língua, na intenção de se expressar e se comunicar com os outros”.

Assim, a oralidade não pode ser dispensada no ensino de língua; ao contrário, partir dela é fundamental para que a leitura da palavra escrita não seja mera decodificação e que a produção textual possa ser baseada por tudo aquilo que o aluno já refletiu sobre o tema discutido. Além disso, a atividade oral propicia o desenvolvimento da capacidade de ouvir o outro, adormecendo os demais sentidos, aguçando somente a audição; aprimora, também, a elaboração de contra-argumentos. Yunes, inclusive, reafirma o importante papel da oralidade quando traz à tona que, em entrevistas de trabalho, somos avaliados pelo que falamos e não só pelo que escrevemos.

Com o aprimoramento linguístico, nosso comportamento oral começa a se transformar, variando, obviamente, com a situação comunicativa da qual participamos. E é exatamente essa a missão do professor: ampliar o leque de possibilidades do aluno para que se torne um "poliglota dentro de sua própria língua" (BECHARA, 2006, p. 14).

Por meio da oralidade, a leitura de mundo se amplia e, segundo Paulo Freire (1981), é esta que precede a leitura da palavra. Desse modo, não podemos exigir do aluno um elevado grau de compreensão leitora se não abrimos caminhos para a reflexão, que se dá, antes, pela discussão da temática desejada. Não se pode, porém, restringir o ensino de língua a isso; é preciso avançar.

Concomitante à oralidade, os alunos precisam entrar e atuar no mundo da escrita. Não basta apenas reconhecer letras, sílabas e palavras; torna-se essencial estabelecer uma *interação* com o texto, com o autor. Assim, a leitura dos textos alheios favorece a formulação da própria escrita (YUNES, 2009, p. 35). Cabe ao professor, então, a sutil tarefa de ouvir os alunos, despertar e manter o interesse, apresentar e desenvolver a leitura e a escrita e colocar a gramática em função disso e não como um fim em si mesmo.

1. A VIA DA LEITURA

1.1. A LEITURA NA ESCOLA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) exigem que o professor de língua realize um trabalho ativo de leitura e compreensão textual, reforçando o papel do leitor como "construtor de sentido". Koch e Elias (2011) afirmam que o verdadeiro leitor é o que levanta hipóteses, critica, avalia o que está sendo dito, regulando o processo de leitura.

O posicionamento de autores como Koch e Elias (2011), Geraldi (1997) e Silva (2011) admite que a intenção da leitura (a finalidade que se dá a ela) interfere na significação. Como nós, professores, temos levado os alunos a ler? Somente pela obrigação de conhecer determinado conteúdo para responder as questões da prova ou também para fruição? Consideramos tal resposta como um dado importante, pois isso reflete, inevitavelmente, no modo de leitura e, portanto, no nível de interação com o texto.

Existem formas mais sedutoras de se incitar a leitura. Ler por obrigação, para fazer provas, é totalmente desprazeroso, mas necessário. O que devemos mostrar é que a leitura possui várias funções e cada uma delas norteará o processo de interação com o texto. Na escola, por exemplo, permitir que os alunos escolham algumas obras a serem lidas facilita o interesse pelo que se lê. Claro que o professor deve difundir a cultura: deixar apenas a cargo do alunado a seleção literária pode privá-los de um conhecimento mais amplo. Uma indicação de Geraldi (2011) para que se desperte a leitura por fruição consiste no circuito do livro, no qual se pode ter notícias e opiniões sobre obras até então desconhecidas por alguns de nós e, movidos pela curiosidade e interesse, escolhemos um (ou alguns) para ler também. Desse modo, trabalhamos com a oralidade, levando os alunos a externarem suas opiniões e apresentamos o elemento literário. Em relação aos diferentes gostos, é necessário, às vezes, que todos leiam o mesmo livro para a realização de alguma atividade; no entanto, tal prática promove uma discussão rica e proveitosa para a aprendizagem coletiva.

1.2. LER E COMPREENDER

Na gama de fatores linguísticos que interferem na compreensão do texto, é preciso levar em conta o léxico, estruturas sintáticas complexas (relacionando ao público a quem se destina), ausência de marcas de causa e efeito, espaciais ou temporais, ausência da pontuação etc. (cf. KOCH e ELIAS, 2011). Tanto é assim que o mercado deadaptações literárias tem crescido amplamente, uma vez que há necessidade de permitir o acesso de grupos distintos às grandes obras literárias. Uma criança recém-alfabetizada não tem domínio linguístico suficiente para ler *Dom Quixote* (de Miguel de Cervantes), por exemplo, pois exige um grau de abstração muito elevado, um léxico mais enriquecido. Nada a impede, porém, de ler a adaptação feita por Monteiro Lobato, que apresenta linguagem mais acessível, com a qual a criança poderá estabelecer relações de sentido mais facilmente. O que o professor não deve deixar de ressaltar é que existem diferenças entre a obra completa

e as versões, sem desmerecer estas; apenas deve esclarecer que, mais à frente, poderão ler a obra original sem dificuldades.

Outro fator que interfere na produção de sentido é o tempo. Se a circunstância de produção não é a mesma de leitura, obviamente, haverá certas divergências na significação dada. Assim, o professor não pode exigir do aluno a compreensão exata de um poema escrito na época da escravidão, levando em conta todo o contexto histórico, a menos que isso seja trabalhado em sala de aula (como deve ocorrer nas aulas de Literatura). Ainda assim, o aluno pode mostrar sua leitura atual, como ele entende determinadas figuras de linguagem e argumentar suas próprias afirmações. O professor deve, portanto, se mostrar receptivo e lapidar a leitura do aluno, ampliar seus horizontes (cf. PERISSÉ, 2007).

No que tange à compreensão de texto:

> [...] o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam *interagir dinamicamente*. (ALLIENDE e CONDEMARÍN apud KOCH; ELIAS, 2011, p. 37, grifo meu)

Geraldi agrega outra observação fundamental para nosso estudo com uma ilustração de Chauí (1983): se o aluno de natação aprende mesmo em seu contato com a água (e não com o professor), na leitura (e também na escrita), o diálogo do aluno deve ser com o texto – o professor é apenas uma ponte e uma testemunha desse processo de aprendizado. Significa que não adianta o professor discursar belamente sobre um texto sem dar ao aluno a vez e a voz para refletir sobre o que se apresenta a ele. É o aluno, com suas experiências, quem deve ler o mundo e a palavra e ser capaz de intervir neles.

1.3. LEITURA EM VOZ ALTA

É preciso ler, é preciso ler...

> E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? (PENNAC, 1993, p. 80)

Uma questão que Lilian Silva (2011) levanta em seu artigo é que alguns professores, por diversas razões, não leem e, por isso, a lista de livros destinados à leitura em sala se repete. Um professor que não *mostra* que lê não desperta essa necessidade nos alunos e não pode, então, exigir deles a prática de leitura. E mostrar o interesse por leitura ultrapassa

o fato de citar cinco ou seis obras por ano e dizer o que acontece em cada uma, mas é ler, comentar sua própria leitura e promover a participação dos alunos nesse movimento de construção de significado.

O professor mesmo deve fazer a leitura em voz alta, seduzindo, capturando a atenção, aproveitando cada elemento do texto, dando aos alunos o prazer (momentâneo) e a fruição (duradoura). Claro que há momentos em que o professor deve dar a oportunidade para os aprendizes (afinal, eles precisam exercitar), o que não se pode é perder a chance de dar aos alunos o gosto de uma história bem contada (YUNES, p. 76).

A leitura em voz alta ainda é capaz de seduzir; trata-se de uma prática estética e linguística. Há textos que só fazem sentido se recitados, a fim de que haja maior esclarecimento ou para que o ritmo e a melodia se mostrem ao ouvinte. Como afirma Yunes (2009), "a sedução do ouvir jamais se esgota" (p. 72). Costuma-se, hoje em dia, ler na escola apenas para ocupar determinada carga horária, retirando desse momento toda a fruição que se poderia gerar. Além disso, há um rompimento com a magia da leitura quando se entra no ambiente escolar: passa-se a ler somente para responder as questões de prova. A prática de leitura em sala de aula para fruição deveria ocupar algum tempo das aulas de língua para que, solidariamente, se solucionasse "conflitos de interpretação".

> Ler em círculo é uma estratégia para não se ficar a 'andar em círculo', mas não significa prender-se ao interior do círculo, e sim abrir-se ao diálogo. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas. Daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo... um passo para dentro da leitura. (YUNES, 2009, p. 77-79).

A prática dos círculos de leitura deve servir para levantar hipóteses de interpretação de um texto, esclarecimentos sobre o que se achou "estranho", apreciar os recursos usados pelo autor, para entrar no universo que se constrói à nossa frente, simplesmente, para deleite da história contada. Em suma: serve para o diálogo, aprender a ouvir os outros e mostrar também as próprias percepções acerca da obra. É a *construção coletiva* do significado. Precisa-se que o mediador (docente) desse círculo não queira deter o poder de afirmação – ele apenas organiza as falas, levanta mais questionamentos, sem deixar que sua opinião seja a única verdadeira. Esse é o caminho que o professor deve dar à discussão em sala, sem desejar ser o detentor do saber, ele constrói novas possibilidades de leitura, dá e recebe. O círculo de leitura é um espaço democrático em que se exercita o saber ouvir,

pensar e elaborar a própria fala. Como a autora afirma, após “dizer o que se pensa, o próximo passo é agir” (p. 85). Somente assim podemos conferir a nossos alunos a verdadeira criticidade para agir no mundo que tanto ouvimos falar e desejamos cumprir.

Ao docente cabe o papel de mediador entre o texto e o aluno, sem sobrepujar o saber ainda em construção. O leitor-guia é aquele que “costura as falas” que surgem no decorrer da leitura, sem deixar a sua própria fala interferir na construção do público. Não se pode ignorar, porém, a necessidade de conter alguns sujeitos mais afobados com a atividade a fim de evitar o embaraço dos demais.

Yunes assegura que tecer um leitor é auxiliá-lo a costurar todas suas experiências, todas suas leituras, de forma a não possuir retalhos destacados, mas um todo coerente e articulado. “O leitor lê com as suas memórias...” (2009, p. 82) – esse acervo pessoal configura a tessitura da personalidade de cada um de nós: é um tecido formado pela cultura socializada e pela visão singularizada.

Aquele que não é sujeito de si mesmo não é capaz de compreender o que lê, pois não consegue preencher com suas próprias experiências as lacunas que os textos apresentam. De igual modo, então, esse indivíduo não é capaz de produzir, porque não se atreve a dar o seu toque pessoal aos próprios textos, sempre fará uma reprodução do discurso alheio.

O professor de língua deve, então, “ampliar a experiência do aluno com a nossa” (GERALDI, 1997, p. 121) e, para tanto, não basta ensinar conceitos gramaticais, mas dar-lhe condições de usá-los em favor de sua expressividade.

2. A VIA DA ESCRITA

2.1. O TEXTO DO ALUNO NA ESCOLA

Um ponto de destaque da produção textual escolar se refere ao enfoque quase exclusivo na forma com que se escreve, primando pelo uso da norma padrão. Esquece-se, entretanto, da articulação das ideias, da necessidade de fundamentar os argumentos e fugir do senso comum. De acordo com Cavalcanti (2010), o aluno tem de estar envolvido numa situação interlocutiva (p. 99). A condição fundamental para a produção escrita dos alunos é dar a eles o que dizer para que não reproduzam o discurso da mídia, do professor ou do colega.

Certamente, as atividades de encaminhamento para reflexão e, consequentemente, produção textual são necessárias. Não se pode abrir mão, no entanto, de oferecer ao aluno técnicas para redigir seu texto. Faz-se extremamente necessário ensinar as formalidades da escrita. Deve-se dar condições para o aluno expressar suas opiniões e, para tanto, é preciso levá-lo a construir um raciocínio sobre o tema que se apresenta (ter sobre o que dizer). Depois, dar as ferramentas necessárias para que ele diga, adequadamente, suas ideias, usando os recursos da língua em seu favor (estratégias de dizer o que se pretende).

A produção de texto se faz em função do perfil do indivíduo, das conclusões que cada um constrói a respeito do tema abordado, de acordo com suas experiências, bem como da situação comunicativa, do grau de formalidade etc. Perissé (2011, p. 130) destaca que a arte do professor consiste em promover esse diálogo que desperta o interesse e suscita ideias, chegando a conclusões criativas.

Outra questão fundamental nos remete à função do texto. Em geral, o professor pede aos alunos uma redação em períodos regulares para originar uma nota. A função do texto é, então, receber mais pontos para 'passar de ano'. Como professores, temos de ultrapassar esse protocolo e levar o aluno a entrar no universo dos gêneros propostos para que ele desenvolva as técnicas mostradas para a construção textual, posto que isso facilita as leituras que ele mesmo fará ao longo de sua vida, podendo reconhecer notícias, receitas, crônicas, poemas. Não se trata de formar, na escola, jornalistas, cozinheiros, cronistas ou poetas, mas de, por meio da própria escrita, o aluno entender a construção dos variados gêneros que circulam socialmente e fazem parte de sua vida.

Quanto à correção, o olhar docente sobre o texto do aluno não deve ter apenas o intuito de "caçar os erros" (como diz Irandé Antunes em *Muito além da Gramática*), mas ter a missão de auxiliar o discente na reformulação do discurso, de acordo com a função destinada a ele. A escrita e a reescrita devem fazer parte da rotina das aulas de língua, pois de que modo se aprende a escrever? Escrevendo! Os conteúdos meramente normativos da língua são consequências dessas atividades de composição e recomposição do texto, das atividades de leitura e releitura. Assim, o aluno passa a desenvolver um olhar crítico sobre o que produz. E se não há tempo necessário para idas e vindas dos textos, os alunos podem se ajudar nessa tarefa e o professor se dispor a sanar as dúvidas. Para isso, é preciso despertar nos alunos o encantamento pela matéria e mostrar a utilidade daquelas aulas para a

formação deles como sujeitos sociais, pois só assim eles se prontificarão a trabalhar desse modo (PERISSÉ, 2011, p. 125).

> Um professor, além de conhecedor de um tema, além de especialista num campo do saber, precisa *mobilizar* seus alunos, e isso só será possível se ele, professor, aprender a transbordar. (ibid., p. 18, grifo meu)

2.2. A PRÁTICA ESCRITA EM SALA DE AULA

A boa escrita advém da prática. O professor deve fazer da produção textual um costume, uma necessidade, na vida dos alunos. É preciso, contudo, cuidar para que a escrita não seja artificial. A redação, apesar de ser algo simulado, faz parte da vida social dos alunos: necessitam fazer redações para exames escolares. Em *Professor, leitura e escrita*, Cavalcanti (2010) nos leva a pensar o trabalho da escrita como o trabalho do atleta: é preciso praticar, identificar as falhas, retomar a atividade solucionando os 'problemas' encontrados e nunca deixar de praticar. A autora diz que escrever não tem a ver com inspiração ou dom, mas é resultado de "muito trabalho, muitas idas ao texto para modificações e ajustes" (p. 86).

Nas aulas de língua, deve-se fazer menção à infinidade de gêneros textuais, salientando as suas características típicas (dos mais usados, mais vistos, levando em conta a realidade dos alunos) e mostrando sua estabilidade relativa, conforme nos ensina Bakhtin. Assim, o aluno terá mais embasamento para construir textos de acordo com esse padrão, percebendo por si mesmo a necessidade de adequar o seu discurso para cumprir determinada função.

Os tipos textuais podem selecionar os gêneros a serem trabalhos, posto que, pedagogicamente, é uma estratégia de ensino que torna a aprendizagem mais lógica – "quais os gêneros narrativos?", "em que se diferenciam?", "quais elementos estão presentes?" seriam os questionamentos abordados, propiciando melhor reflexão e desenvolvimento do que deve ser conhecido. É importante, também, mostrar os passos para se obter uma boa redação, apresentando modelos das partes que integram o todo textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) para que o aluno possa construí-los com eficácia.

Ao analisar o que acontece no ambiente de ensino, talvez, e essa dúvida soa mais como afirmação, nos decepcionemos. Trata-se da exigência dura e cruel do uso padrão da língua, e não apenas um saber linguístico (do uso), mas um saber metalinguístico (sobre o uso – das regras que o comandam), como assevera Geraldi. A grande questão é

que nos preocupamos desesperadamente com a aprendizagem de nomenclaturas que, fora de contexto, não servem para nada. Os alunos devem, sim, aprender os conceitos gramaticais, mas também precisam saber aplicá-los em suas produções. O que tem nos preocupado é o elevado grau de 'incompetência' escrita até de pessoas com nível superior. O professor, ao solicitar a produção dos alunos, deve, antes de tudo, avaliar a maneira pela qual eles apresentam suas ideias, elaboram histórias, contam fatos e auxiliá-los a melhorar o texto.

Graciema Therezo, em seu livro *Como corrigir redação*, levanta questões bem pertinentes em relação ao "dilema" do professor de Português:

> [...] o professor de português depara-se com uma questão de enorme importância: como fazer para que aquilo que observou na redação do aluno possa chegar a este, de modo a contribuir para o seu crescimento como produtor de texto? Como fazê-lo perceber as falhas, incentivá-lo a buscar recursos gramaticais, lexicais, semânticos para recompor as frases, ordenar de modo adequado as idéias, desenvolvê-las a contento, apresentar mais dados de fundamentação, aprofundar suas reflexões (no caso da dissertação); de que modo, por meio de que instrumentos, fazê-lo perceber que é preciso caracterizar melhor as personagens, lidar adequadamente com tempo e espaço, trabalhar bem o conflito e a complicação, de modo a interessar o leitor, manipular a linguagem como matéria de criação e encantamento (no caso da narrativa)? (THEREZO, 2002, p. 43)

Nessas questões levantadas por Therezo, constata-se que o uso da gramática não é desconsiderado; não é, entretanto, colocado num pedestal e visto como um saber que deve preceder a produção textual. Exercícios de leitura e "refeitura" do próprio texto têm o poder de despertar na turma uma visão mais crítica sobre a produção escrita. O que os leva a aulas mais produtivas de sintaxe, que ajudar a tornar o texto mais bem disposto. Os alunos passam a notar que a pontuação e a paragrafação, a escolha lexical, a coesão e a coerência (interna e externa) contribuem para um melhor entendimento do interlocutor. Além disso, podem desenvolver a norma "culta", como muitos ainda insistem em chamar, em seus escritos; contudo, podem fazer uso de outras variantes de que dispõem na língua para a construção dos diversos gêneros que não exigem a língua padrão.

A partir da leitura do texto *Em terra de surdos-mudos*, de Luiz Percival Leme Brito, chegou-se à conclusão de que a produção textual de qualidade não se dá somente pelo pleno domínio linguístico. Não existe uma transposição natural da leitura para a escrita; o professor precisa ensinar a *escrever*: o aluno, por vezes, pensa que linguagem 'culta' tem a

ver com o uso de palavras rebuscadas, de uso raro, ignorando o fato de que um bom texto é fluido e claro, atendendo aos objetivos propostos.

A proposta para produção dos textos deve ser bem explicada, sua finalidade e seu público alvo são elementos que fundamentarão a escrita dos alunos; por isso, não lhes basta dizer: “fazer uma carta ao governador, mínimo de quinze linhas”. O objetivo dessa carta deve ser bem descriminado, bem como ressaltar que, por se tratar de um governador (um cargo político), a carta deverá ter uma escrita mais formal, diferentemente de uma carta ao amigo. Nesse momento, o aluno terá de pensar nos pronomes de tratamento para usar, as palavras mais adequadas, evitar gírias, argumentar suas solicitações etc. O trabalho do professor é estabelecer a ponte entre o “sobre o que dizer” do aluno e as estratégias que ele vai usar para se expressar adequadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, pois, modificar a realidade da sala de aula. A formação de nossos professores tem-se intensificado e discutido questões mais pertinentes à formação do ser crítico. Desse modo, a prática docente deve corresponder ao conhecimento técnico de sua profissão, não se reduzindo ao ensino puro e simples da gramática, mas para o desenvolvimento do saber linguístico dos sujeitos, dando o embasamento necessário para saber dizer o que se deseja, levando em conta o público a quem se direciona o discurso, sendo a língua um instrumento de comunicação e não o ponto de chegada encerrado em si próprio.

Assim, após a oralidade, vem o ato de ler que o aproxima do ato de escrever sua própria história (YUNES, 2011, p. 35). A leitura é necessária para tomar consciência de si mesmo e do outro (ler o mundo, ler a palavra e tornar a ler o mundo com ainda mais criticidade). Yunes encara a leitura não como um trabalho de decodificação do que outro escreveu, mas a formulação da nossa própria escrita.

Por isso, como professores, não podemos deixar de trabalhar os textos, esmiuçá-los, não para a apropriação instantânea da fala do outro, mas para a assimilação e desenvolvimento do próprio pensamento, da própria escrita. Daí, Yunes finaliza com a prática da escritura, que deve vir após a discussão (oralidade) e reflexão (leitura) – ela “depende de seus antecedentes” (ibid., p. 66). É preciso despertar em nossos alunos esse “querer-dizer” e não apenas pedir redações para ocupar o tempo.

Assim como Yunes, os demais autores de referência deste trabalho concordam que o texto é o principal objetivo do estudo da língua. Não se pode excluí-lo do âmbito escolar. Geraldi (1997) vê o texto como o ponto de partida e o ponto de chegada das aulas de língua: por ele se inicia a discussão e a reflexão, assimilação de conceitos também. Para ele partimos, expondo as próprias ideias, usando as regras aprendidas em favor do embelezamento e da fluidez da nossa escrita.

Dessa maneira, a via de mão dupla "leitura-escrita" é contínua e complementar. O encontro entre essas duas vertentes proporciona o enriquecimento linguístico que almeja o ensino de língua. Ao mesmo tempo, uma contribui para a outra: a leitura constrói a escrita, que amplia a leitura, reformulando a escrita. Não se pode, pois, negar esse direito aos nossos alunos. Cabe a nós, professores de língua, a missão de abrir-lhes os horizontes, tornando-os "poliglotas de uma língua só".

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da Gramática*: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. (Estratégias de Ensino; 5).

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática*: Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios, 26).

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João Wanderley; Milton José de Almeida et al. (Org.). *O texto em sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 2002.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Vanessa Barros de Lima de Melo (UERJ)

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu durante um estágio supervisionado numa escola do Estado do Rio de Janeiro. Ao ser realizado, percebeu-se que os discentes apresentaram grande dificuldade na elaboração e na organização de redações. Por isso, sugerem-se, neste artigo, propostas metodológicas para a produção de texto e exercícios para as aulas de língua portuguesa. Este trabalho é de fundamental importância, pois pretende contribuir com as pesquisas sobre o ensino de produção de texto de língua portuguesa, propondo metodologias e exercícios que podem ajudar os alunos a passar pela fase do "branco" ao iniciar uma produção de texto. Dessa forma, justifica-se este trabalho como um instrumento de ajuda para os docentes no ensino de redação.

O presente trabalho, quanto à estrutura, apresenta introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. Na introdução, apresentam-se os objetivos, o problema que motivou o presente estudo, a sua relevância no meio acadêmico bem como a sua justificativa. No desenvolvimento, pretende-se apresentar pressupostos teóricos dos estudiosos da área, fundamentando a discussão em teorias já existentes. Em seguida, apontaremos alguns problemas com relação ao ensino da produção textual e, por fim, apresentaremos propostas ou sugestões de exercícios para as aulas de produção textual.

Em geral, as aulas de língua portuguesa são divididas em gramática, literatura e produção textual. Nas aulas de gramática, o professor ensina como a língua se estrutura e se organiza nos níveis morfológico, sintático, semântico e fonológico. Na literatura, o professor explica e reflete sobre os poemas, contos e romances dos principais autores brasileiros. Já na produção de texto, o professor se limita a pedir para que o aluno componha uma redação cujo título é "Minhas Férias".

Esse tema torna a aula cansativa, monótona e desinteressante para os educandos. Dessa forma, eles não terão o interesse em produzir ou pensar no texto escrito. Para desmitificar e desconstruir essa metodologia tão recorrente em nossas salas de aula. Serão

propostas outras abordagens para o estudo do texto escrito. Contudo, deve-se partir do princípio de que o professor será o responsável por desenvolver o interesse e o gosto pelo texto escrito.

Para isso, ele se utilizará de perguntas como “quais são as características da minha turma?”, “qual é a idade predominante na minha classe?”, “qual é o nível socioeconômico dos alunos?”, “qual é o nível de escolaridade dos responsáveis?”, “o aluno tem incentivo à leitura em sua casa?”.

Essas perguntas devem ser os pontos norteadores para que o professor desenvolva um trabalho produtivo nas aulas de redação. Passada essa fase, parte-se para o debate de textos a fim de ajudar o aluno na composição da redação.

1. O PAPEL DA LEITURA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

De acordo com o senso comum, considera-se que a escritura de um texto passa pelo processo “solitário”, pois nesse ato não há interação, isto é, não há troca verbal entre o redator e o leitor. Esse pensamento é um equívoco. Na verdade, no processo de escritura, o redator traz para o seu texto um arcabouço de conhecimentos adquiridos tanto no meio escolar quanto no seu quotidiano. O texto, segundo Bakhtin (BAKHTIN, 1995 apud IRANDÉ, 2006), é “uma ponte lançada entre mim e os outros”.

Dessa forma, o processo de produção de um texto, mesmo escrito, traz não só a voz do autor, mas também a voz de outros interlocutores na composição de ideias e seleção de argumentos no texto. Conforme diz Irandé Antunes (2006, p. 46), “quem escreve, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa será o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

No processo da escritura, o professor deve priorizar em suas aulas a leitura e o debate de textos para fins de compreensão de seu conteúdo. Apresentar um texto que desperte o interesse dos alunos, atentando para o fato de que ler não é decifrar o significado de cada palavra, ou retirar trechos do texto. Ler é extrair o sentido global do texto, associando-o a leituras de outros textos, estabelecendo um processo dialógico para a construção do significado.

Conforme ratifica João Wanderley Geraldi (2005, p. 91), a maturidade na leitura é desenvolvida com o próprio ato de ler. Dessa forma, o professor explica que “Leitor maduro

é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes, da vida".

Aulas cujo conteúdo é a leitura de textos são muito importantes para ajudar o aluno não só a desenvolver a sua habilidade interpretativa como também vai ajudá-lo a selecionar e até mesmo a compor argumentos para o seu texto escrito.

A metodologia sugerida pelo professor Wanderley Geraldi (2005, p. 91) relaciona-se à busca de informações sem roteiro previamente elaborado. O professor pode conduzir seus alunos à leitura com o objetivo de verificar quem escreveu o texto, para quem o escreveu, quando e para que o escreveu. Deve-se levar o aluno a entender que o texto tem uma intenção e que não é neutro, isto é, um texto possui uma ideologia.

Nessas aulas é bastante interessante o professor estabelecer um debate com seus alunos sobre a tese do texto, os argumentos selecionados pelo redator, discutir se os argumentos são fortes ou são fracos para a defesa da tese, a que tipo de conclusão o redator coloca no texto. Além disso, é muito importante o professor estudar os conectores utilizados pelo autor e que tipos de relações semânticas eles estabelecem entre os enunciados e entre os parágrafos do texto. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões acerca da estrutura da redação.

2. A ESTRUTURA DA REDAÇÃO

O estudo sobre a estrutura de uma redação é importante para que a sua organização seja clara e objetiva. Tendo em vista isso, o docente poderá mostrar ao seu aluno que a redação se constitui de introdução, desenvolvimento e conclusão. Sugere-se que o professor apresente essa estrutura no quadro e mostre, em seguida, ao aluno que se deve colocar a tese, depois os argumentos e, por fim, uma frase conclusiva.

Segundo Agostinho Dias Carneiro, em *Redação em Construção* (1993), a introdução é flagrante, porque ela é quem determina "o tom do texto, o encaminhamento do desenvolvimento e sua estrutura básica". Dessa forma, para o estudioso, é na introdução que o redator marca um primeiro compromisso com a parte posterior, que é o desenvolvimento.

No desenvolvimento, o professor deve mostrar que o aluno deve escrever sua redação persuadindo o interlocutor, seduzindo e convencendo-o por meio dos argumentos ora selecionados. Assim, ele mostrará ao aluno que se deve fazer uma seleção lexical, utilizar de

construções sintáticas que apelem para a atenção do leitor e recorrer ao uso dos conectores para estabelecer relações semânticas entre os enunciados e entre os parágrafos do texto.

Após a apresentação da estrutura da redação e após o debate de textos com temas que despertem o interesse dos alunos, sugere-se aos alunos que componham parágrafos de introdução. Em outra aula, os de desenvolvimento e, por fim, o de conclusão (CARNEIRO, 2003).

Após a escritura do texto, sugere-se que o professor proponha aos alunos e revisão e, se necessário, a reescritura do próprio texto. Além disso, como exercícios de prática de produção textual, o professor também pode apresentar textos que apresentem problemas de coesão e coerência para que o aluno o reescreva.

3. PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, serão apresentados alguns exercícios que devem ser encarados como sugestões para a prática de produção textual. É interessante salientar que esses exercícios poderão se adaptados de acordo com as características da turma.

3.1. EXERCÍCIO 1

A partir da leitura do texto da questão anterior, reflita sobre a ética nas propagandas nos dias de hoje. A seguir, elabore um planejamento redacional que contenha *sua* tese, *seus* argumentos e *sua* conclusão.

Tese:

Seus argumentos:

Sua conclusão:

3.2. EXERCÍCIO 2

Crie uma conclusão para o seguinte plano de redação:

Tese: a ecologia corre o risco de tornar-se uma bandeira de luta esvaziada.

Primeiro argumento: propagandas ecológicas de grandes grupos econômicos responsáveis por desmatamento e poluição visam a redimir a sua responsabilidade perante a opinião pública.

Segundo argumento: a defesa ecológica existe como proposta teórica de todos os partidos políticos, mas não há medidas concretas sendo realizadas.

Terceiro argumento: a ecologia passou a representar, nos últimos anos, uma mercadoria no mundo da moda, sobretudo na roupa de jovens.

Conclusão:

3.3. EXERCÍCIO 3

Identifique o que se pede: “A educação é o caminho mais eficiente para a justiça social. Estudo e cultura tendem a aproximar os homens, fazendo-os não só mais solidários como também mais preocupados com a evolução uniforme da sociedade. Assim, o equilíbrio dos direitos e a distribuição de renda proporcionam a ansiada igualdade”.

Ideia núcleo:

Ideias secundárias:

Conclusão:

Os exercícios que foram apresentados são sugestões de práticas de produção textual a fim de colaborar com o processo de escritura dos alunos. Tendo em vista isso, começa-se com um exercício mais simples (exercício 1) e, em seguida, aplicam-se exercícios mais complexos.

É interessante reafirmar que o professor deve analisar o perfil de sua turma, identificar a faixa etária predominante, observar quais são os textos ou gêneros textuais predominantes na leitura de seus alunos e assim por diante. Esse primeiro momento é essencial para que as atividades de produção textual sejam realizadas com sucesso.

Sendo assim, o professor poderá adaptar os exercícios de acordo com o perfil de seus alunos. A utilização dos gêneros textuais também é importante para desenvolver o gosto pela leitura.

É interessante acrescentar que o professor poderá utilizar as aulas de produção textual e os textos utilizados nos exercícios como uma ponte para aprender as regras gramaticais. Assim, ao trabalhar o gênero resenha de filme ou uma charge, o professor poderá apontar os casos de pontuação, do uso do pronome proclítico ou enclítico, da concordância, dentre outros. Assim, ele poderá trabalhar com o assunto da Gramática Tradicional difíceis para a sua turma.

Outra prática redacional interessante que foi abordada com os alunos foi a reescritura dos textos. Textos que apresentaram incoerências e ambiguidades foram revisados e reescritos pelos próprios alunos. Isso foi proveitoso no sentido de se observar a estrutura e o funcionamento da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado, podemos concluir que no ensino de redação é necessário que o professor faça uma análise do perfil de seus alunos para criar o gosto pela escritura do texto. Este é um recurso que se deve priorizar, pois não há interesse em escrever um texto sobre assuntos que não despertam interesse.

O professor também deve promover o debate, por meio de textos de apoio, sobre o tema escolhido. O debate promoverá a reflexão da turma sobre o tema, levando aos alunos o surgimento de temas para a escritura da redação. Além disso, permitirá que o aluno desenvolva seu pensamento crítico.

Além desses dois procedimentos, o professor deve ensinar ao educando sobre a estrutura ou o planejamento da redação, para que esse possa ser um recurso que ajudará ao aluno a organizar suas ideias e a elaborar a tese e os argumentos.

Na quarta parte deste artigo, foram apresentados exercícios de produção de texto. O primeiro com o objetivo de sistematizar o planejamento redacional. O segundo apresenta a tese e os argumentos e pede ao aluno uma frase conclusiva de acordo com o que foi apresentado na tese e nos argumentos. O terceiro, por fim, propõe ao aluno identificar a ideia núcleo ou tese, as ideias secundárias e a conclusão a partir de um pequeno texto.

Diante do que foi exposto, tentou-se apontas novas metodologias para o ensino de produção textual, priorizando um ensino participativo, reflexivo e prazeroso para o aluno, explorando as ideias, a capacidade reflexiva, a habilidade linguística, a criatividade e o conhecimento de vida como instrumentos que permitem ao educando superar a dificuldade de uma folha em branco.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

BRAITH, Beth. *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2003.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*: a escritura do texto. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GT17 – LINGUAGEM, SOCIEDADE E COGNIÇÃO
Coordenação: Tania Mara Gastão Saliés (UERJ)

PRESSÕES NORMATIVAS EM CONSTRUÇÕES FÔNICAS ESTIGMATIZADAS: UM ESTUDO VARIACIONAL

Davidson Martins Viana Alves (UFRJ / FAPERJ)

Sedule curavi humanas actiones non ridere, non lugere, neque detestare, sed intellegere. – Tenho-me esforçado por não rir das ações humanas, por não deplorá-las nem odiá-las, mas por entendê-las. (SPINOZA, 1923).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa denominado "Análise do Processo de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras a Brasileiros – Problemas de Sotaque e de Pronúncia", que, de certo modo, tangencia o tema da inclusão / exclusão social por meio da linguagem.

Objetiva-se elucidar alguns conceitos da sociolinguística, puramente interacionais e pragmáticos, por meio de aspectos complexos relacionados aos fenômenos da variação e, ocasionalmente, da mudança. Aspectos estes que se estabelecem no âmago de comunidades de fala que, por sua vez, possuem falantes que interagem na promoção de sentidos e na criação de significados nas mais diversas situações comunicativas.

Uma língua muda no tempo e no espaço, com as instituições, com os usos e costumes, com as exigências e com os interesses dos indivíduos que a empregam.

Ela constitui um universo linguístico plural, rico e complexo, do qual muito se perdeu e ainda se perde no processo peculiar às línguas faladas que acompanham o caminho dos homens e a vida da sociedade, dinâmica e variacional.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS

– Modelos baseados no uso:

Fonologia de Uso de Bybee (2001). Teoria que estabelece estritamente a produtividade de um padrão linguístico com seu *type e token frequency*, que, por sua vez, estão vinculados à competência pragmática e aos propósitos comunicativos do falante,

devendo a língua ser entendida como uma estrutura remoldada a cada dia pelo uso e pela experiência.

Difusão Lexical de Cheng e Wang (1977 apud CRISTÓFARO-SILVA, 2011). Teoria que preconiza que a mudança sonora afeta o léxico gradualmente, atingindo algumas palavras e outras não, podendo, ou não, chegar a um estágio em que todo o léxico é atingido.

2. ESTIGMA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Esse trabalho propõe efetuar uma análise e desenvolver uma explicação do fenômeno da estigmatização para melhor compreensão da relação existente entre linguagem e cultura. O fenômeno da estigmatização contempla a fala de grupos de falantes considerados minoritários, o que na realidade efetivamente não se prova, já que os falares baixos, rurais e populares, que sofrem certo estigma social por meio da linguagem, são os mais utilizados pela população. Isso é corroborado pelo fato de essas determinadas variedades serem muito mais encontradas nos falares cotidianos.

A frequência de uso dessas variedades que sofrem preconceito linguístico é deveras presente e efetivamente real nos falares brasileiros. O fenômeno da estigmatização linguística, que restringe a liberdade e a expressão comunicativa de pessoas, afrontando um dos direitos fundamentais do homem, que é o de falar sua língua materna com suas marcas de identidade linguística, constrangendo o próprio estatuto e criando barreiras e sérios entraves ao desenvolvimento da autoestima.

O preconceito linguístico pode ser analisado como uma atitude etnocêntrica que hierarquiza os diversos falares de uma região e valora os usos linguísticos em inferior, baixo, chulo (popular) e superior, elevado, padrão (*standard*). As marcas fonéticas do falante, bem como seu sotaque com sua linha melódica constituem vários estereótipos linguísticos de efeito estigmatizador, cujos sentidos vão muito além da comicidade. Muitos desses conceitos podem ser revistos em Leite (2008).

Erving Goffman (1988) aborda o estigma e a identidade social e individual em uma perspectiva da sociologia da linguística. Em sua obra, estigma significa marca. É uma marca que o indivíduo carrega e o torna inabilitado para a aceitação social plena. Assim, um indivíduo portador de estigma distingue-se dos outros pela marca que lhe é peculiar.

3. PRESTÍGIO LINGUÍSTICO: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?

Berruto e Berretta (1980 apud DAL CORNO et al., 2008; 2010) afirmam que, em decorrência de determinados mitos e valores, predominantes em uma determinada sociedade em uma dada época, uma variedade específica de uma determinada língua adquire prestígio e passa a ser percebida como portadora de uma cultura superior ou de costumes a serem imitados.

Por não possuir a variante de prestígio, o falante de uma comunidade de fala estigmatizada é visto como ignorante, pois tem um falar 'atrapalhado', 'errado', 'embolado', 'feio' ou até é tachado como aquele 'que não sabe falar'. Mesmo que essa variante de prestígio não seja o falar majoritário, impõem-se regras especulativas e prescreve-se o uso do 'bom falar', ou seja, se estabelece um sotaque a ser seguido, mas sem uma efetiva funcionalidade.

4. PRÁTICAS SOCIAIS: EXCLUSÃO / INCLUSÃO LINGUÍSTICA

Calvet (2002) preconiza que a linguagem se caracteriza como um dos principais componentes culturais, ela delineia formas de atitudes e comportamentos que são utilizados para preencher os espaços sociais e interacionais desenvolvidos durante o uso da língua. Por isso aprender uma língua implica também desvendar a cultura em que ela se insere. Logo se estabelece a seguinte equação: ([{língua} + cultura] + sociedade) baseada nos estudos aqui difundidos e, sobretudo, nos pressupostos interacionais e que prezam o efetivo uso da língua.

Vide:

> O estudo do processo interativo no discurso de sala de aula, a partir da interculturalidade, propicia a discussão sobre que materiais didáticos e estratégias de ensino melhor favorecem a construção de identidades e a negociação de sentidos, capacitando o estudante de línguas a se comunicar apropriadamente (HYMES, 1986, 1994) na língua-alvo e a desenvolver sua consciência linguístico-cultural (MOITA LOPES, 1996).

Assim, a partir de análises do nível fônico, não se admite a exclusão do ensino de uma determinada variedade linguística e a inclusão de outra por questões subjetivas ou pela manutenção de um falso '*status*', mas sim, preza-se pela conjunção de ambas as variedades sonoras, que, por sua vez, se complementam e se inter-relacionam multirrepresentativamente, devido à multifuncionalidade de seus itens fonológicos.

5. ENTENDENDO AS NORMAS LINGUÍSTICAS... (BAGNO, 2003)

–Norma-padrão: variante concentrada na capital, onde há centros comerciais, polos de cultura e ciência;

–norma culta e não culta: está relacionada às variações diastrática (divide-se em estratos sociais, o rico e o pobre), diatópica (divisão a nível espacial, por isso 'topos'.

Ex.: meio urbano e meio rural) e diafásica (contextos de uso, situação experienciada, variação de registro);

–norma regional / localizada: está estritamente relacionada a sua comunidade de fala, a suas próprias regras e princípios linguísticos, que se normatizaram naquele espaço. Há uma inversão dos quadros das normas.

6. DEFINIÇÃO DE FALARES: O SOTAQUE E A PRONÚNCIA

Sotaque é o conjunto de marcas que caracterizam a fala de um indivíduo, identificando-o como integrante de um grupo social, linguístico e cultural e pronúncia é a produção e percepção de segmentos (unidades sonoras) isoladamente, ou na cadeia da fala, quando os sons interagem com os suprassegmentos (unidades prosódicas), em especial o acento e a entonação.

Proposta metodológica:

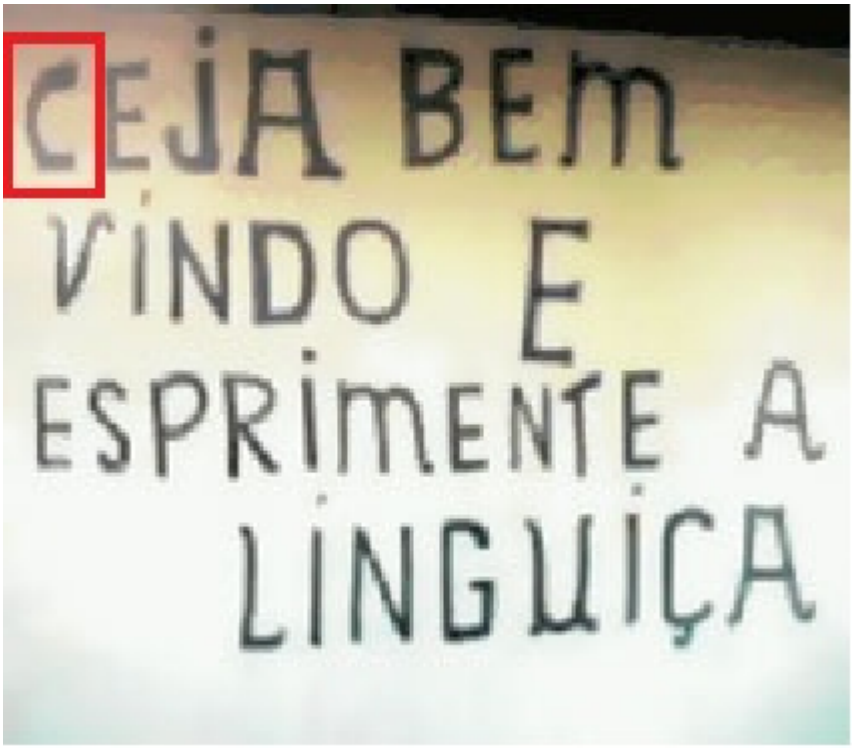
Ao evidenciar a riqueza fônica do Português Brasileiro, riqueza esta advinda da pluralidade étnica e sociocultural de um país de dimensões continentais, propõe-se que exercícios de pronúncia e sotaque, bem como a discussão desses conceitos nocionais, devam ocorrer com mais frequência nos níveis iniciais de formação dos estudantes brasileiros, a fim de que desde o início, o falante nativo perceba quais são as multirrepresentações existentes em sua língua materna e qual variedade ele seleciona, representando-a, produzindo sentido e criando significados multifacetados. Assim objetiva-se que se minimizem alguns preconceitos linguísticos, bem como as práticas sociais de inclusão e exclusão social por meio da linguagem.

7. A PARANOIA ORTOGRÁFICA SOB O PRISMA DE BAGNO (2009)

– O uso multigrafemático das sibilantes:






CEJA BEM
VINDO E
ESPRIMENTE A
LINGUIÇA


BATATA
4,00
SEBOLA 1,50
MÉU 4,00
MELANSIA 3,00
LARANJA 3,00



A título de exemplificação:

UM *CONTINUUM* SOB A FONOLOGIA DE USO, DE BYBEE (2001a)

+ marcado	- marcado
- prestígio	+ prestígio
• c[uN]jugado, [uN]dulado	• [iN]xada, [iN]fermo
• [u]spital, [u]nesto	• [i]spelho
• [u]rvalho	• milho[i]rvilha
• [t]ia, Eu [t]i amo	• [tʃ]ia, Eu [tʃ]i amo
*pe[θ]oas	pe[s]oas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, conclui-se que em uma mesma comunidade linguística 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. Sendo assim, até mesmo a universalidade do pensamento é expressa de maneiras distintas e específicas em cada comunidade de fala e o desconhecimento da interação de um conjunto de regras e representações é que gera as falas caricaturais nos diversos meios de comunicação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BENEDICTUS DE SPINOZA. *Spinozas Briefwechsel und andere Dokumente*. J. Blumstein: Insel, 1923. p. 325.

BYBEE, Joan. *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: Uma introdução crítica. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHENG, C.; WANG, W. Tone change in Chao-zhou chinese: a study in Lexical Diffusion. In: WANG, W. (Org.). *The lexicon in phonological change*. The Hague: Mouton, 1977. p. 86-100.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; GUIMARÃES, D. O.; CANTONI, M. M. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani et al. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul./dez. 2008.

_____; FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria. Estigma: cultura e atitudes linguísticas. 1. ed. Caxias do Sul: EdUCS, 2010.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1988.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ANÁLISE DE FALA-EM-INTERAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: CONTROLE DE TÓPICO E DIGRESSÕES DURANTE O EVENTO AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juliely Veiga Gomes (Bolsista Probic/Fapemig, UFV)
Wania Terezinha Ladeira (orientadora, UFV)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um interesse no estudo de tópicos discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, que inclui o controle do tópico e as possíveis digressões que podem vir a surgir. A partir desse trabalho, busca-se compreender melhor o evento aula de Língua Portuguesa em uma escola de nível fundamental do Espírito Santo, pois acredita-se que esse tipo de pesquisa, voltado para a análise de fala-em-interação, pode contribuir significantemente para o entendimento de situações em sala de aula que tenham sido ou não bem-sucedidas.

A pesquisa é realizada em um ambiente institucional e no decorrer do trabalho será possível perceber que esse tipo de espaço ocasiona certas limitações em relação às escolhas linguístico-discursivas dos falantes. As atividades interativas que são relacionadas com o contexto institucional apresentam algumas distinções da conversa cotidiana, pois, no primeiro caso, há a presença de interlocutores que norteiam o rumo da interação através do contexto interacional que limita, de certa forma, as opções discursivas dos falantes, como expõe Ladeira (2008). Maynard (1984) e Atkinson e Drew (1979), citados por Ladeira (2008), argumentam que isso ocorre porque os interlocutores são guiados por suas "identidades, papéis e tópicos relevantes para a situação em questão" (MAYNARD, 1984 e ATKINSON; DREW, 1979 apud LADEIRA, 2008, p. 183). Assim sendo, Drew e Heritage (1992) sugerem três propriedades características para o encontro institucional: (i) no mínimo um dos interlocutores apresenta um objetivo, uma atividade ou alguma identidade fundamental que estejam ligados à instituição analisada; (ii) os tópicos são restritos ao contexto situacional para que consigam colaborar com a atividade que está sendo desenvolvida; (iii) os participantes se enquadram e realizam procedimentos que são peculiares a determinados contextos institucionais. Essas características serão mais bem observadas na análise de dados.

O objetivo geral é analisar e descrever os tópicos e subtópicos discursivos que surgem em sala de aula, o seu gerenciamento, bem como o das possíveis digressões que venham a surgir. Para atingi-lo, conta-se com o auxílio de teorias pertencentes ao campo da Análise da Conversa Etnometodológica. É importante deixar claro que o foco desse trabalho é conhecer determinada realidade social, para interferir futuramente com a elaboração de novas práticas pedagógicas, por exemplo. Além disso, a pesquisa é uma excelente oportunidade para instigar o professor a ter uma atitude reflexiva sobre sua prática em sala de aula.

1. TÓPICO DISCURSIVO E SUAS PROPRIEDADES

O tópico discursivo pode ser compreendido como "aquilo acerca do que se está falando" (BROWN e YULE, 1983 apud FÁVERO, 1993, p. 38). Além disso, ele é resultado de um processo cooperativo construído pelos integrantes de uma determinada interação e, portanto, o sentido é elaborado no momento da atividade interativa, levando-se em conta elementos e conhecimentos que estão ligados ao contexto da interação.

Jubran entende o tópico como sendo um conjunto de "enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem" (JUBRAN, 2006, p. 91). Além disso, Jubran et al. (2002) expõem de forma muito clara que a conversação é uma atividade organizada, que se desenvolve com base na troca de turno de pelo menos dois falantes, sendo que esse evento comunicativo é resultado de um processo de colaboração entre os dois interlocutores, já que o turno seguinte está intimamente ligado com o anterior. Outro ponto que os autores abordam é a interdependência entre os turnos dos falantes, fato que está relacionado com a preocupação de promoverem uma conversa entrosada, sendo que para isso é preciso que eles mantenham em comum um tópico discursivo.

Segundo Jubran (2006), as duas propriedades primordiais do tópico discursivo são a centração e a organicidade. A centração é regida por três princípios: concernência, relevância e pontualização. O primeiro deles refere-se à dependência dos enunciados de uma dada interação em relação ao aspecto semântico, sendo que isso se dá em torno de um conjunto de objetos do discurso (foco da interação); a relevância refere-se ao destaque atribuído a esse conjunto de objetos do discurso; por fim, a pontualização diz respeito ao local em que se encontra esse conjunto na interação.

Seguindo Jubran (2006), a organicidade se dá no plano hierárquico e no plano linear. O primeiro se caracteriza pela presença de supertópicos e subtópicos que são classificados levando-se em consideração o alcance do assunto. Já o segundo está associado às relações intertópicas, isto é, são as relações estabelecidas entre os tópicos vizinhos ou as interposições de tópicos distintos que acabam interferindo na linearidade do discurso. Desse modo, o plano linear está ligado com o modo pelo qual o tópico se organiza na linha discursiva. A linearidade está associada com os fenômenos da continuidade e da descontinuidade. A continuidade é caracterizada pela iniciação de um novo tópico somente após o término do tópico que o antecede (adjacência). Ela é importante para que uma conversa tenha duração e prosseguimento. Por outro lado, a descontinuidade ocorre no momento em que há uma quebra na sequência linear do tópico, ou seja, o tópico em desenvolvimento é interrompido, acontecendo as digressões.

1.1. DIGRESSÕES

Fávero (1993) define digressão como sendo "uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento" (FÁVERO, 1993, p. 50). A partir do momento em que pensa em digressão, é fundamental que o analista atente para a conversação com o intuito de observar se o desvio tópico provocou mudança tópica, desenvolvimento espontâneo ou digressão.

Dascal e Katriel (1982), citados por Fávero (1993), propõem a classificação das digressões em três tipos:

–digressão baseada no enunciado: são assim denominadas pelo fato de estabelecerem um vínculo com o conteúdo do tópico que está sendo desenvolvido e o digressivo. Na maior parte das vezes, esse tipo de digressão se caracteriza por apresentar marcadores discursivos como, por exemplo: por falar nisso..., isso me lembra..., já que você mencionou isso...

–digressão baseada na interação: esse tipo de digressão está ligado ao contexto interacional, isto é, a algum fato que esteja associado a conteúdo que não faz parte da essência do tópico relevante num dado momento, isto é, um conteúdo externo ao tópico conversacional em questão;

–digressão baseada em sequências inseridas: está ligada a uma sequência de turnos que tem por objetivo explicar algum tipo de informação que não foi compreendida com

clareza por um dos interlocutores. Assim, a sequência inserida se caracteriza pela presença de um turno, geralmente composto por uma pergunta, que é elaborado pelo ouvinte que não compreendeu claramente ou não aceitou o enunciado anterior presente no turno do interlocutor. Desse modo, apenas após o esclarecimento é que o evento comunicativo retoma o seu fluxo conversacional.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter metodológico qualitativo, já que o interesse está voltado para a realização de uma análise reflexiva e interpretativa dos dados coletados. O *corpus* é composto por duas aulas de Língua Portuguesa, sendo que uma refere-se à explicação de conteúdo e a outra se refere à correção de exercícios. A metodologia consiste basicamente na gravação de sete aulas, sendo que a escolha das aulas analisadas se deu com base na qualidade da gravação e nas atividades que estavam sendo realizadas pelos alunos na aula, lembrando que se optou por não escolher aulas em que os alunos simplesmente realizavam exercícios, pois não seria muito interessante analisar o controle do tópico feito por parte da professora nesse caso. Além da gravação em áudio das aulas, contou-se com a observação participante que, segundo Johnstone (2000), é a principal técnica da Etnografia, através da qual os pesquisadores "tentam registrar e compreender os pressupostos tácitos do senso comum do grupo que estão estudando" (JOHNSTONE, 2000, p. 81-82). As notas de campo elaboradas por meio da observação do pesquisador não dão conta de captar todas as informações relevantes para a realização da pesquisa, pois diversos fatos podem passar despercebidos aos olhos do observador. Entretanto, isso pode ser resolvido quando ele tem as gravações em mãos.

A partir das gravações em áudio, foi possível realizar a transcrição das duas aulas escolhidas por meio do Modelo de Transcrição de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). A formatação das transcrições é usualmente constituída de espaço simples, fonte *courier new*, número 10. Não se utilizou nas transcrições letras maiúsculas para nomes próprios, para que o leitor não se confunda com a sinalização de ênfase que é feita por meio de letras maiúsculas. As informações das gravações são organizadas, na transcrição, por meio de três colunas, sendo que a primeira indica o número da linha, a segunda o nome do participante a que a elocução pertence e a terceira possui a transcrição da fala dos participantes. O analista pode acrescentar uma quarta coluna se desejar fazer um breve comentário ou colocar uma

flecha para chamar a atenção de algum fenômeno específico. A forma adotada para se referir aos participantes da interação foi através de pseudônimos.

Após a realização das gravações e das transcrições, realizou-se a segmentação tópica, relacionada à análise dos tópicos e subtópicos que ocorreram nas aulas. Esse método permite ao analista isolar os enunciados centrados de um texto para posteriormente observar a organização global, hierárquica e linear do texto.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresentará as discussões e os resultados obtidos por meio da pesquisa. A presente análise é constituída pela exposição dos tópicos que surgiram nas duas aulas analisadas e das digressões que surgem em sala de aula, nessa sequência.

3.1. TÓPICOS DISCURSIVOS DAS AULAS

Foram confeccionados gráficos com intuito de mostrar a estrutura hierárquica dos tópicos das duas aulas analisadas. Vejamos o gráfico da primeira aula:

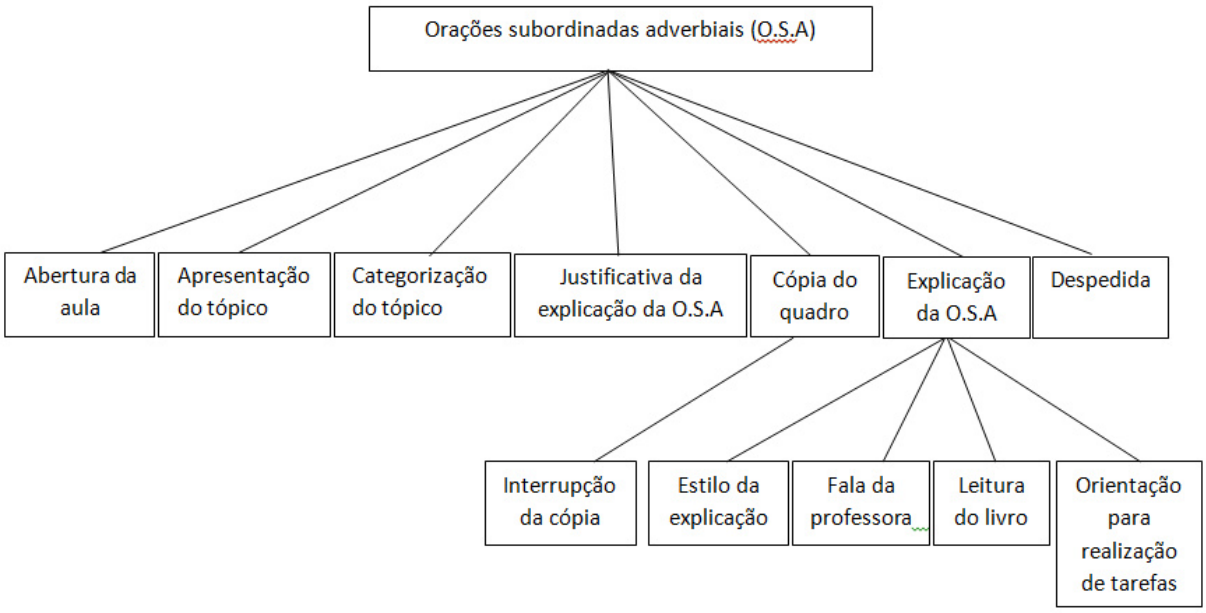


Figura 1: Aula de explicação do conteúdo.

Durante o evento comunicativo Aula de Língua Portuguesa, a professora é a participante que domina a interação com o intuito de atingir os objetivos propostos por ela e que estão ligados à instituição escolar. Entretanto, não se pode dizer que há pré-alocação rigorosa de turnos, pois no decorrer da aula percebe-se que os alunos fazem comentários que não são pré-determinados pela professora. Além disso, observaram-se casos em que, no decorrer da

explicação, a professora é interrompida por causa da dúvida de algum aluno. Notou-se também que muitas vezes os alunos falam juntamente com a professora, devido a conversas entre estudantes que se sentam próximos. Essa característica se difere da conversa cotidiana em que os falantes tendem a falar um de cada vez. Os turnos da professora na aula de explicação da matéria são mais extensos em relação aos turnos dos alunos, já que ela é responsável por expor todo o conteúdo. A duração da aula é determinada, diferentemente da conversa cotidiana, cuja duração varia do contexto de cada interação.

O controle do tópico discursivo pela professora na sala de aula ocorre na maior parte do tempo disponível para a aula, sendo, inclusive, ela quem determina o supertópico que será abordado no decorrer da aula. Isso é percebido logo no início da aula, quando a professora expõe o supertópico *Orações subordinadas adverbiais*, conforme observado no excerto 1 a seguir:

Excerto 1:

```
01   Marina     bo:m di:a pra você:s (1,5)
02              olha só
03              e:u já me adiante:i >aqui< a copia:r
04              porque vai ser o esquema da explicação que
05              eu vou fazer ho::je
06              sobre orações adverbia:is
07              então comecem a copia:r
08              na hora que eu termina:r lá eu vou explicar.
```

O tópico *Explicação das orações subordinadas adverbiais* gera dois subtópicos, que são desenvolvidos paralelamente e que auxiliam a compreender a didática da professora: *Leitura do livro e Fala da professora*. A explicação do conteúdo se dá através da leitura do livro didático, seguida de comentários feitos pela professora em relação à matéria, com o intuito de esclarecer e fixar os principais pontos do conteúdo para os alunos. Ou seja, é uma forma de auxiliar a aprendizagem e de garantir a participação dos alunos na aula por meio da leitura.

Além do tópico *Explicação das orações subordinadas adverbiais*, tem-se o desenvolvimento do tópico *Apresentação do tópico*, que tem o intuito de dizer qual será a atividade desenvolvida no decorrer da aula, no caso, a explicação das orações subordinadas adverbiais. Isso mostra que a aula tem um caráter programado pela professora, que é responsável por determinar qual será o supertópico da aula. Isso também justifica o poder predominante da professora no evento comunicativo aula.

Apesar de ser a professora quem determina o supertópico da aula, ela tem uma preocupação em esclarecer o motivo da escolha de determinados assuntos para a turma. Isso pode ser percebido a partir do tópico *Justificativa da explicação da oração subordinada adverbial modal*, pois ele resulta da justificativa do tópico a ser abordado na explicação, a oração adverbial modal, pois ela não consta no livro didático dos alunos. Além disso, percebe-se que, apesar de a professora funcionar como coordenadora e organizadora da aula, ela considera a opinião dos alunos, em certos momentos, para passar ou não para o desenvolvimento de um novo tópico ou subtópico. Isso ocorre, por exemplo, nos momentos em que ela termina de explicar um subtópico do conteúdo e pergunta aos estudantes se entenderam antes de ela passar para o próximo tópico, conforme excerto 2 a seguir:

Excerto 2:

```
01  Marina     então vamos lá
02             número do:is
03             deu pra entender aqui a causa:l? (1,2)
```

No decorrer da aula, pode-se perceber a preocupação que a professora tem em finalizar o tópico e as atividades que foram propostas no início da aula. Assim sendo, em vários momentos é possível observar situações em que ela pede aos alunos que parem de conversar simultaneamente para que ela atinja o objetivo que foi proposto, conforme excerto 3 a seguir:

Excerto 3:

```
01  Marina     pessoal
02             na terceira aula vocês estavam participando
03             melho:r.
04             vão só ouvir [porque se não]
```

A aula é finalizada com o tópico *Despedida*. Este tópico refere-se ao momento em que a professora diz que os alunos estão liberados para irem para o recreio. A expressão *podem sair* também ajuda a confirmar a autoridade da professora na sala.

A segunda aula é composta de exercícios de fixação do conteúdo apresentado na primeira aula. No início da aula, a professora anuncia o tópico *Correção do exercício 1*, porém, devido à conversa simultânea dos alunos, ela precisa interromper o tópico da aula para chamar a atenção dos alunos em conluio (GOFFMAN, 1998b). Antes de retornar ao

tópico interrompido, a professora ainda esclarece uma dúvida dos alunos em relação ao visto das atividades, fato que gera o tópico *Visto das atividades*. O tópico *Correção do exercício 1* foi retomado pela professora somente depois da finalização do tópico digressivo *Visto das atividades*. Entretanto, ele é interrompido novamente devido ao surgimento do tópico digressivo *Correção de um termo*, que foi introduzido pela professora com o intuito de corrigir a nomenclatura que ela havia usado na explicação da matéria na aula anterior, pois ela escreveu no quadro oração subordinada substantiva adjetiva ao invés de oração subordinada adjetiva. Depois da finalização desse tópico, houve a retomada do tópico *Correção do exercício 1*, que foi desenvolvido basicamente por meio da leitura das questões do exercício e das respostas dadas pelos alunos que eram escolhidos pela professora. Após a correção dessa atividade, a professora introduziu um novo tópico denominado *Orientação para os próximos exercícios*, que funcionou como um direcionamento para a realização das próximas atividades passadas pela professora. Os tópicos da segunda aula podem ser resumidos na figura abaixo:

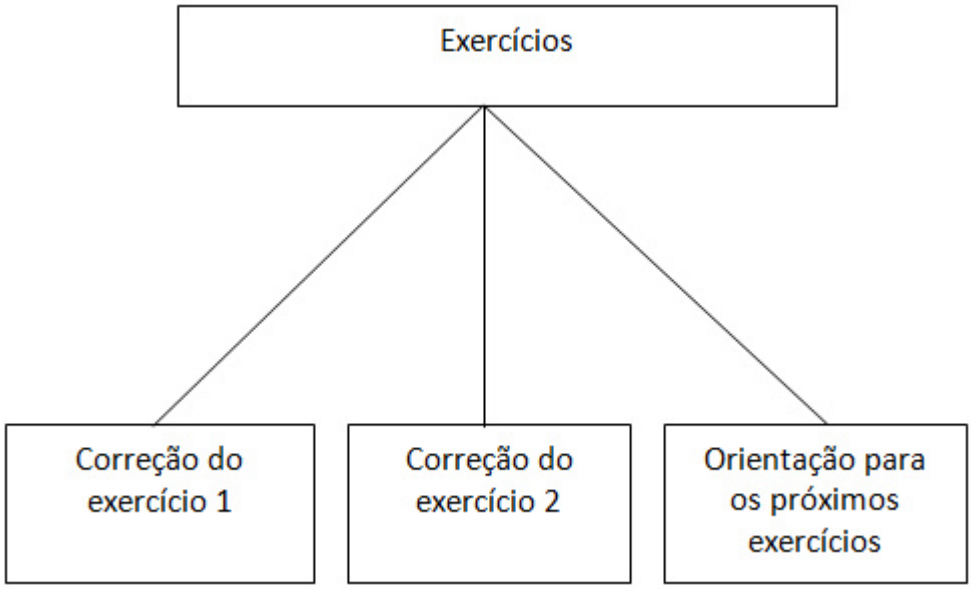


Figura 2: Aula de correção de exercícios.

Esse terceiro tópico é interrompido por uma professora da escola que deseja dar um recado e, diante dessa situação, surge o tópico *Interrupção da aula*. Posteriormente, o tópico cortado é retomado e é finalizado pela professora.

3.2. DIGRESSÕES

Observou-se que grande parte das digressões feitas pela professora tem por finalidade chamar a atenção dos alunos, geralmente em relação à conversa simultânea entre eles, a qual Goffman (1998b) chama de interações em conluio, situação que a incomoda demasiadamente, pelo fato de que isso pode impedir ou impossibilitar o desenvolvimento de algum tópico proposto por ela. No momento desse tipo de digressão percebe-se também a necessidade que a professora tem de finalizar o supertópico que foi escolhido para a aula. As digressões com a finalidade de chamar a atenção dos estudantes, na maioria das vezes, ocorrem simultaneamente com a leitura de algum texto ou atividade, no decorrer da correção de exercício ou explicação de matéria e no início da aula em que a professora pede silêncio para iniciar o desenvolvimento de algum tópico. As digressões podem ser de pequena extensão, como por exemplo, a palavra *psiu*; ou de maior extensão, como por exemplo, o fragmento abaixo:

Excerto 4:

01	professora	gente olha só eu não <se:i se vo:cês:
02		percebe:ram>
03		mas hoje eu tô com pou:ca paciên:cia
04		então quem: estiver: conversan:do ou de
05		gracinha fique sabendo que eu vou anotar
06		aqui tá?

Existem tópicos desenvolvidos na aula que não estão ligados diretamente ao supertópico e, portanto, podem ser considerados digressões. Um exemplo é o tópico *Exercício da substituta*, que é iniciado pelos alunos em decorrência de uma dúvida sobre um exercício feito em uma aula na qual a professora não foi e, por isso, mandou uma substituta. Isso mostra que, apesar de ser a professora quem inicia e sugere a maior parte dos tópicos, os alunos também podem vir a desenvolver um tópico na aula. Outro tópico que funciona como exemplo dessa situação refere-se a *Justificativa da presença da observadora*, que foi introduzido a partir de uma pergunta feita pelo aluno em relação à presença da pesquisadora. Os dois exemplos citados são digressões baseadas na interação, pelo fato de eles não estarem relacionados com o supertópico da aula proposto pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da descrição e análise dos dados foi possível observar que a professora gerencia os tópicos durante a aula e, além disso, observou-se que a aula tem um caráter programado devido à escolha prévia do supertópico por parte da professora. Entretanto, os alunos também podem inserir novos tópicos. As digressões, na maior parte das vezes, influenciam a linearidade do discurso devido à interrupção de um tópico que estava em desenvolvimento, fato que provoca a descontinuidade tópica. Por outro lado, o tópico interrompido é retomado quase sempre, devido à necessidade da professora em finalizar os tópicos relacionados com o supertópico da aula. Tendo em vista os objetivos institucionais da professora de apresentar conteúdos de língua portuguesa e testar os conhecimentos dos alunos, enfim, tarefas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, o controle de tópico faz-se necessário entre as atividades de gerenciamento e coordenação do evento comunicativo chamado aula.

REFERÊNCIAS

DREW, P.; HERITAGE, J. Analysing talk at work: an introduction. In: _____ (Ed.). *Talk at work*: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993. p. 33-54.

FREITAS, Ana Luiza Pires de; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Org.). *Fala-em-interação social*: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística interacional*: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.

JOHNSTONE, B. *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 163.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*: níveis de análise linguística. Campinas, São Paulo: EdUNICAMP, 2002.

JUBRAN, C. C. A. S. O tópico discursivo. In: _____; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*: construção do texto falado, v. 1. Campinas: EdUNICAMP, 2006. p. 89-132.

LADEIRA, Wânia Terezinha. Organização interacional e controle de tópico em audiências de conciliação. *The especialist*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 181-204, 2008.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: _____; JUNG, Neiva Maria (Org.). *Fala-em-interação social*: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 127-157.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo sobre o uso de formas referenciais na organização tópica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 37-64, 2003.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Washington, v. 50, p. 696-735, 1974.

A ETIMOLOGIA APLICADA À INTERTEXTUALIDADE

Marilia Siqueira da Silva (IFF)

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que suscita as relações familiares em textos bíblicos e literários brasileiros, pretende apresentar um estudo etimológico e semântico de palavras relacionadas ao ciclo familiar.

Qualquer que seja a estrutura familiar, surgem conflitos, que se expressam na disputa de toda uma família com o pai autoritário, observada em *Éramos seis*, de Maria José Dupré, ou na visão do patriarcado, estendida e ressaltada, inclusive, no papel representado pelos coronéis, conforme ocorre na obra *Terras do sem fim*, do escritor baiano Jorge Amado. Os embates dos filhos com a mãe forte ou simplesmente no papel destacado da mulher encontram eco em *Laços de família*, de Clarice Lispector, e *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo. Há também os conflitos em que se envolvem diretamente irmãos, seja na rivalidade pura e simples, ou numa espécie de rivalidade como a revelada na "Parábola do filho pródigo" e no conto de Márcia Kupstas "O velho Miller". Destacam-se ainda os conflitos de exceção, vividos por irmãos gêmeos em *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis.

Para melhor explanação dessas quatro faces das relações em família, cada parte do presente trabalho foi subdividida de modo a se obterem, num primeiro momento, comentários sobre a palavra que inspirou a problemática abordada em cada obra analisada, bem como investigação de suas origens próximas e remotas, associados a seus possíveis significados de acordo com estudiosos da língua. A seguir, analisa-se a aplicação dos termos em textos bíblicos e, por último, em obras de autores nacionais.

1. PATRIARCADO

De origem milenar, passando pela Grécia e por Roma, pela Idade Média e Moderna, até os dias de hoje, o poder patriarcal manteve-se muito forte.

Atualmente, se a lei impede, por exemplo, que o pai interne sua filha à força num convento, ainda se constatam, em muitos lugares do mundo, abusos de direitos, que vão desde a violência física até o casamento forçado e a escolha da carreira dos filhos.

1.1. ETIMOLOGIA DA PALAVRA

Ao serem buscadas as origens do termo *patriarcado*, observa-se que suas raízes se encontram diretamente ligadas às do vocábulo patriarca, tornando-se necessária a análise deste.

Segundo Antônio Geraldo da Cunha, em seu *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*:

> **patriarca** s.m. 'chefe, líder' 'chefe de família' / patriarcha XIII / Do lat. *Patriarcha-ae*, deriv. do gr. *patriárches* // patriarcado XIII / Do lat. *Patriarchatus*. (CUNHA, 1982)

No *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, a definição assim é feita:

> **patriarca** s.m. (sXIII) **1** entre os antigos, esp. os judeus, o chefe de família<*Abraão é o grande p. do Velho Testamento*> **2** *p.ext.* pessoa mais velha que se respeita, obedece e venera e que tem grande família **3** *p.ext.* chefe de família que tem uma vida pacífica e honrada **4** chefe da igreja grega <*o p. de Atenas*> **5** prelado superior de uma grande diocese <*o p. do Rio de Janeiro*> **6** nome recebido por fundadores de algumas ordens religiosas ○ ETIM lat. *patriarcha* ou *patriarches,ae* 'patriarca, pai de uma raça'

Para *patriarcado*, lê-se:

> **patriarcado** s.m. (sXIII) **1** dignidade ou jurisdição de patriarca **2** diocese subordinada a um patriarca **3** forma de organização social em que predomina a autoridade paterna **4** ANTROPOL. forma de organização social em que a descendência reconhecida é patrilinear **5** ANTROPOL. sociedade ou comunidade baseada nesse tipo de organização social ○ ETIM *patriarca* + *ado* ○ SIN/VAR ver sinonímia de *diocese* ○ ANT matriarcado (HOUAISS e VILLAR, 2009)

No presente trabalho, emprega-se a palavra latina referindo-se à organização social em que o homem é o chefe da família ou se advoga a dignidade de patriarca, com amplos poderes de decisão.

1.2. PATRIARCADO NOS TEXTOS BÍBLICOS

Os patriarcas da Bíblia são figuras de forte religiosidade e de muito poder, que lideravam não só os membros de sua família, mas também o povo a que pertenciam, segundo as orientações divinas.

Noé, por exemplo, pai de três filhos: Sem, Cão e Jafé, foi escolhido por Deus para liderar sua família e aconselhar o povo a fim de livrá-lo de uma grande catástrofe prestes a ocorrer: o dilúvio.

> Depois disse o Senhor a Noé: Entra na arca, tu e toda a tua casa, porque reconheço que tens sido justo diante de mim no meio desta geração (Gênesis, capítulo 7, versículo 1)

O Novo Testamento, ratificando o Antigo, declara, por meio do apóstolo Paulo no livro de Hebreus, capítulo 11, versículo 7, que

> Pela fé, Noé, divinamente instruído acerca de acontecimentos que ainda não se viam e sendo temente a Deus, aparelhou uma arca para a salvação de sua casa; pela qual condenou o mundo e se tornou herdeiro da justiça que vem da fé.

Outro exemplo clássico inclusive mencionado por Antônio Houaiss e Mauro Villar é o do patriarca Abraão, por meio de quem todas as nações que cressem no poder divino seriam beneficiadas com a bênção.

> É o caso de Abraão, que creu em Deus, e isso lhe foi imputado para justiça. Sabei, pois, que os da fé é que são filhos de Abraão. Ora, tendo a Escritura previsto que Deus justificaria pela fé os gentios, preanunciou o Evangelho a Abraão: em ti serão abençoados todos os povos. De modo que os da fé são abençoados com o crente Abraão. (Gálatas, capítulo 3, versículos 6-9).

1.3. PATRIARCADO NA OBRA DE AUTORES BRASILEIROS

Embora o termo *patriarcado* não apareça explicitamente nas obras que serão aqui exploradas, percebe-se seu uso intrínseco no livro de Maria José Dupré, intitulado *Éramos seis*.

Trata-se da história de uma família paulista composta por seis membros: pai, mãe, filha e três filhos que passam por grandes dificuldades financeiras, o que afeta o relacionamento familiar.

O patriarca da história, Júlio, representa o chefe, o mandão, que todos temem e a que obedecem; como se observa no seguinte fragmento cuja narradora é a submissa esposa e mãe Eleonora.

> Continuei calada; ele gritou mais:
> — Diga quem manda nesta casa? Quem é que paga tudo? Hein? Por que não fala? Chego exausto do serviço, sento na mesa para jantar e ela vem me dizer que não devo comer isto ou aquilo. Fique sabendo que como o que quero e ninguém tem nada com isso. Ouviu? Ninguém! [...] As crianças olhavam para mim e baixavam a cabeça outra vez, timidamente, com medo do pai. (DUPRÉ, 1986, p. 8)

No Brasil, o patriarcado gerou a figura do coronel, título tantas vezes irônico, já que, no caso, esses coronéis não possuíam exército, mas sim, prestígio conquistado pela força de

jagunços ou acordos políticos. Jorge Amado soube retratá-lo muito bem, em livros como *Cacau* e *Terras do sem fim*.

O trecho apresentado a seguir, retirado do livro *Terras do sem fim*, ressalta a imagem do coronel semelhante à de Júlio de *Éramos seis*, ou seja, ambos se impunham, suas ordens eram acatadas sob ameaças e por temor.

O episódio se passa numa festividade em homenagem ao Dia da Árvore no Grupo Escolar, onde as pessoas mais ilustres da localidade se faziam presentes.

> O tropel dos cavalos aumentou e eles irromperam na Praça da Matriz. Era o coronel Teodoro das Baraúnas, à frente de doze homens armados. Entraram dando uns tiros para o ar, os cavalos pisando o capim da Praça. Teodoro atravessou entre os colégios, os meninos corriam, corriam as mulheres e os homens. Parou bem em frente ao grupo reunido em torno à árvore. A professora Irene engoliu o verso que ia dizer, ainda estava com o braço levantado. Teodoro tinha o revólver na mão:
> — Que fuá é esse? Tão plantando uma roça aqui na Praça?
> Jessé explicou a comemoração em palavras trêmulas.
> Teodoro riu, pareceu concordar:
> — Então plantem logo. Quero ver...
> Apontou o revólver, os cabras chegaram mais para perto, seguravam as repetições. Jessé e mais dois homens plantaram o cacaueiro. É verdade que a cerimônia foi muito diversa da que o dr. Jessé imaginara. Não tivera mesmo solenidade nenhuma, apenas empurraram, às pressas, o cacaueiro dentro do buraco, cobriram-no com a terra que se acumulava ao lado. Restava pouca gente na Praça, a maioria correra.
> — Já está? – perguntou Teodoro.
> — Já.
> — Agora vou orvalhar ele... – riu Teodoro.
> E, de cima mesmo do cavalo, abriu a braguilha, puxou o sexo, urinou em cima do cacaueiro. Mas não acertava direito, a urina respingava em todo mundo. A professora Irene tapou os olhos com a mão. Antes de acabar, Teodoro deu um jeito com a mão, o resto da urina caiu em cima do dr. Jessé. Depois chamou pelos seus homens, saíram num galope pela rua central. Os assistentes que não tinham podido fugir ficaram sem gestos, olhando uns para os outros. Uma professora limpava o rosto onde caíram uns pingos de urina. Outra se assombrava:
> — Ora, já se viu? (AMADO, 1978, p. 163 e 164)

2. MATRIARCADO

A estrutura das sociedades primitivas era fundamentalmente agrária e matriarcal, havendo entre a mulher e a terra íntima relação uma vez que, de ambas, surge a vida – da terra originam-se as plantas; da mulher, o seu descendente.

Se o poder foi um dos atributos do homem, a capacidade de união e agregação familiar, aliada à sua peculiar abnegação, caracterizou o perfil feminino ao longo dos tempos. No decorrer da história, inúmeras mulheres assumiram esse papel.

2.1. ETIMOLOGIA DA PALAVRA

Encontra-se, no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, o seguinte comentário sobre a palavra matriarcado:

> **matriarcado** s.m. (1899) SOC regime social em que a autoridade é exercida pelas mulheres [Esta ideia, meramente hipotética, foi tida como uma realidade no sXIX, quando se acreditou que tal sistema teria prevalecido em sociedades arcaicas.] ○ ETIM *matriarca* + *ado* ○ ANT patriarcado

Para melhor compreensão, é bom fazer menção à palavra matriarca que, segundo o mesmo dicionário, significa:

> **matriarca** s.f. **1** mulher que governa uma família, um clã, uma tribo **1.1** *p.ext.* mulher que domina um grupo qualquer de pessoas ○ ETIM *matr* + *-i-* + *-arca*. *p.ana. a patriarca*

Mergulhando mais fundo na origem do termo, Cunha (1982) apresenta o vocábulo *mãe* como significado do radical *matr(i)*, podendo-se assim considerar que o regime matriarcal é aquele no qual a figura feminina (mãe, mulher) ocupa posição central, exercendo autoridade, poder, influência.

2.2. MATRIARCADO NOS TEXTOS BÍBLICOS

Durante séculos, a figura da mãe foi colocada em segundo plano, haja vista a genealogia bíblica ser registrada unicamente com nomes masculinos.

> Abraão gerou a Isaque; Isaque, a Jacó; Jacó, a Judá e a seus irmãos. (Mateus, capítulo 1, versículo 2)

No Novo Testamento, nota-se uma valorização da mulher na mãe de Jesus, Maria, que aparece como tendo gerado o menino.

> E Jacó gerou a José, marido de Maria, da qual nasceu Jesus, que se chama o Cristo. (Mateus, capítulo 1, versículo 16)

2.3. MATRIARCADO NA LITERATURA BRASILEIRA

O termo *matriarcado* se faz representar claramente na obra de Érico Veríssimo *O tempo e o vento*, cuja personagem Ana Terra evidencia sua capacidade de governar e

comandar a família perante os conflitos políticos oriundos das conquistas no Rio Grande do Sul.

> Naqueles dias, ajudados por vizinhos, Ana Terra, Eulália e Pedro construíram o rancho onde iam morar. [...] Ana conservava sempre junto de si, à noite, a velha tesoura, pensando assim: Um dia inda ela vai ter a sua serventia.
> E teve. Foi quando uma das mulheres da vila deu à luz uma criança e Ana Terra foi chamada para ajudar. [...]
> Os olhos de Pedro brilharam.
> — Mãe, tome conta de tudo.
> — Nem precisa dizer. (VERÍSSIMO, p. 97 e 106)

Clarice Lispector, em seu livro *Laços de Família*, mais precisamente no capítulo intitulado "Feliz aniversário", vislumbra a posição matriarcal. Narra uma festa familiar: os filhos, os netos, as noras, vindos de variados pontos da cidade do Rio de Janeiro, juntam-se em casa de Zilda, onde morava a aniversariante, que fazia oitenta e nove anos de vida. Zilda, filha dedicada, arrumou a mesa com guardanapos e copos, espalhou balões e pôs o bolo no centro. Após a chegada dos familiares, a festa tem início num clima constrangedor, pois, além das desavenças entre eles, a velha, sentada à cabeceira se mantém "tesa e silenciosa", aparentemente indiferente a todos. Era uma senhora grande, magra, morena e imponente.

Nesse cenário, a narradora onisciente, frequente nos contos e romances da autora, descreve o fluxo da consciência da aniversariante.

> — Hoje é dia da mãe! disse José.
> Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou.
> Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse; ela era a mãe de todos e impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração. Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada, cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devido com um bom homem a quem, obediente e independente, a respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos, lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Corno pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos fracos, sem

> austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão. (LISPECTOR, 1998, p. 60 e 61)

3. IRMÃOS GÊMEOS

O nascimento de gêmeos sempre foi visto, por diversos povos, como um acontecimento extraordinário, ou para o bem ou para o mal. Algumas tribos indígenas do Brasil aceitam gêmeos, considerados aberração da natureza. Já a cultura egípcia e greco-romana via nos gêmeos a possibilidade de um sinal positivo dos deuses.

3.1. ETIMOLOGIA DAS PALAVRAS

Respectivamente em Cunha (1982) e Houaiss e Villar (2009), os termos irmão e gêmeo assim são definidos:

> **irmão** s.m. filho dos mesmos pais ou de um deles apenas. Membro de confraria (XIII, ermano XIII etc. / Do lat. *germanus* // coirmão / coirmaão XIII / Do lat. *germano* // irmanAÇÃO XX // irmanAR XVII // irmanDADE / yrmandade XIVII // mono / mana fem. 1572
> **irmão** s.m. (sXIII) **1** aquele que, em relação a outrem, é filho do mesmo pai e/ou da mesma mãe **2** *p.ext.* pessoa a quem alguém se liga por para um fim comum ou ajuda mútua ou a quem se considera unido por sentimento de fraternidade universal [...] ○ ETIM lat. *Germanus* (SC *frater*) filhos dos mesmos pais
> **gêmeo** – geminar
> **geminar** vb. Do lat. geminare // CONgemiAÇÃO 1889. Do lat. *Congeminatis*
> **gêmeo** adj.s.m. (sXIII) **1** diz-se de ou cada um dos filhos que nasceu do mesmo parto ▪ adj. **2** diz-se de cada um dos frutos do mesmo ramo **3** *p.ext.* que é igual, ou muito semelhante <*indivíduos de natureza g.*>

Gêmeos em textos bíblicos

O relacionamento entre os gêmeos mais conhecidos da Bíblia sempre foi muito conturbado. Desde o ventre materno, lutavam pela posse da primogenitura, símbolo de poder e bênção. Esaú e Jacó, filhos de Isaque e Rebeca, tiveram atritos constantes.

> Os filhos lutavam no ventre dela; então, disse: Se é assim, por que vivo eu? E consultou ao Senhor. Respondeu-lhe o Senhor: Duas nações há no teu ventre, dois povos, nascidos de ti, se dividirão: um povo será mais forte que o outro, e o mais velho servirá ao mais moço. (Gênesis, capítulo 25, versículos 22 e 23)

3.2. GÊMEOS EM MACHADO DE ASSIS

Tomando por base as divergências dos gêmeos bíblicos, Machado de Assis reproduz em sua obra a mesma problemática. Em Machado, os irmãos representam, na realidade, as duas facetas antagônicas existentes no ser humano, as quais se encontram em constantes situações conflitantes.

A briga ocorre do campo emocional ao político. Ambos se apaixonam pela mesma mulher, Flora, que se mantém indecisa por ver em um o complemento do outro. Em política, um é de oposição, o outro não.

> Os filhos chegaram tarde, cada um por sua vez, e Pedro mais cedo que Paulo. A melancolia de um ia com a alma da casa, a alegria de outro destoava desta, mas tais eram uma e outra que, apesar da expansão da segunda, não houve repressão nem briga. Ao jantar, falaram pouco. Paulo referia os sucessos amorosamente. Conversara com alguns correligionários e soube do que se passara à noite e de manhã, a marcha e a reunião dos batalhões no campo as palavras de Ouro Preto ao Marechal Floriano, a resposta deste, a aclamação da República. A família ouvia e perguntava, não discutia, e esta moderação contrastava com a glória de Paulo. O silêncio de Pedro principalmente era como um desafio. Não sabia Paulo que a própria mãe é que pedira ao irmão com muitos beijos, motivo que em tal momento, ia com o aperto do coração do rapaz.
>
> O coração de Paulo, ao contrário, era livre, deixava circular o sangue, como a felicidade. Os sentimentos republicanos, em que os princípios se incrustavam, viviam ali tão fortes e quentes, que mal deixavam ver o abatimento de Pedro e o acanhamento da outra gente sua. Ao fim do jantar, bebeu à República, mas calado, sem ostentação, apenas olhando para o teto, e levantando o copo um tantinho mais que de costume. Ninguém replicou por outro gesto ou palavra. (ASSIS, 2002, p. 181 e 182)
>
> Flora só se lembrava dos gêmeos. Se nenhum deles a esqueceu, ela não os perdeu de memória. [...]
>
> Tais eram de longe, ela e eles. A rixa velha, que os desunia na vida, continuava a desuni-los no amor. Podiam amar cada um a sua moça, casar com ela e ter os seus filhos, mas preferiam amar a mesma, e não ver o mundo por outros olhos, nem ouvir melhor verbo, nem diversa música, antes, durante e depois da comissão do Batista. (ibid., p. 191)

4. FILHO PRÓDIGO

“Eu voltei agora pra ficar porque aqui, aqui é o meu lugar” cantava Roberto Carlos no começo da década de 1980. Essa é a ideia central de um tipo de conflito familiar: o retorno.

4.1. ETIMOLOGIA DA PALAVRA

De acordo com o dicionário de Cunha (1982),

> **filho** – a. s.m.f., indivíduo em relação aos pais descendente XIII. Do latim *filĭus filĭa*.

Houaiss e Villar (2009) apresentam, para a mesma palavra, as seguintes definições:

> **filho** s.m. (sXIII) **1** cada um dos descendentes do sexo masculino em relação a seus genitores **2** pessoa que descende, que se origina de determinada família, grupo social etc.; descendente <f. dos primeiros habitantes das Américas> [...] ○ ETIM lat. *fĭlius*, *ĭi* 'indivíduo em relação aos pais, descendente' [...]

Em relação a pródigo, entre outros sentidos, Houaiss e Villar (2009) assim declaram:

> **pródigo** adj. (sXV) **1** que dissipa seus bens, que gasta mais do que o necessário; gastador, esbanjador, perdulário <*parábola do filho p.*> [...]○ ETIM lat. *Prodigus*

Portanto a associação das palavras filho e pródigo resulta no seguinte significado: filho liberal, esbanjador; aquele que retorna ao seio de sua família após longa ausência em que levou vida dissipada.

4.2. O RETORNO EM TEXTOS BÍBLICOS

Sobre esse tema, encontramos na Bíblia, no Novo Testamento, a "Parábola do filho pródigo" que, afastado da família, resolve retornar ao lar após desperdiçar toda a parte da herança que solicitara ao pai.

> Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus trabalhadores. (Lucas, capítulo 15, versículos 18 e 19)

O pai o aceita integralmente, causando ciúme no outro filho que, ao contrário do irmão, nunca tinha saído de casa. Compara-se a atitude do pai à do pastor que encontra uma ovelha supostamente desgarrada. Na narrativa, está implícita a ideia de arrependimento. O filho pródigo retorna ao lar arrependido de uma vida de pecado. Seu retorno é mais do que ao lar: ele reassume os valores de fé e humildade presentes na sua família.

4.3. O RETORNO NA LITERATURA BRASILEIRA

O conto "O velho Miller", de Márcia Kupstas, mostra como a intolerância pode afastar pai e filho durante anos. O distanciamento ocorre a partir do momento em que o filho Alfredo, de 21 anos, começa a namorar uma mulata embora o pai, o velho Miller, não aprove. Alfredo sai de casa. Mais tarde, casa-se e muda-se para Porto Alegre, onde nasceu

seu filho. “Era isso que incomodava meu pai: o fato de Alfredo ter se casado com uma garota mulata.” (KUPSTAS, 1992, p. 82)

Nove anos passam-se; o pai de Alfredo adoece e este retorna à casa paterna para fazer uma visita que resulta na reconciliação. Feliz com o reencontro, o irmão caçula narra o episódio: “Não sabíamos como o velho Miller ia reagir. Nove anos de distância... sem ver o filho, visitar o neto ou perdoar. [...] Aí eu sei que Alfredo soltou um riso nervoso, uma gargalhada gigantesca, aliviada... Abraçou papai com força.” (ibid., p. 87, 88 e 90)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos com aprofundamento etimológico aliado ao semântico possibilita uma melhor compreensão, o que, por sua vez, proporciona mais prazer ao ato leitor. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma prática de sala de aula na qual a interpretação aconteça com o apoio dos conhecimentos linguísticos.

Vale ressaltar ainda a importância da intertextualidade na análise, uma vez que se alcançam visões ampliadas e diversificadas de um mesmo tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. *A Bíblia Sagrada*. 2. ed., em letra gigante. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996.

AMADO, Jorge. *Terras do sem fim*. 50. ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó*. São Paulo: FTD, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da Silva. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DUPRÉ, Maria José. *Éramos seis*. 29. ed. São Paulo: Ática, 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KUPSTAS, Márcia. *Sete faces da família*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento* – O continente I. Disponível em: <http://www.opendrive.com/.../O%20 tempo%20e%20>. Acesso em: 23 out. 2012.

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS OU CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO: INSERINDO O OLHAR DO ALUNO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Morgana de Abreu Leal (UERJ)

INTRODUÇÃO

No ano de 2011, realizei uma pesquisa com meus alunos que questionava, entre outras coisas, quais habilidades eles gostariam de desenvolver na língua inglesa, e descobri que o que eles queriam mesmo era falar inglês. Agora, em outra instituição de ensino, resolvi pesquisar a mesma questão. Ambas as instituições são escolas federais de EM/T. As duas têm o ensino de língua inglesa ancorado pela abordagem Inglês para Fins Específicos. O ensino da habilidade de leitura é priorizado em ambos os casos.

O artigo se divide em três partes. Inicialmente, são apresentadas as premissas básicas do ESP (*English for Specific Purposes*, ou Inglês para Fins Específicos) que são relevantes para a pesquisa. Na segunda parte, a desenho metodológico é apresentado. Dois instrumentos de investigação são utilizados para obter os dados e gerar os resultados: questionários de análise de necessidades e entrevista pessoal. Na terceira parte, os dados são analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo (OLABUENAGA e ISPIZUA, 1989). Por fim, sugere-se a implementação de parâmetros propostos por Kumaravadivelu (1994).

1. INGLÊS INSTRUMENTAL, INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS, ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: CONTEXTO DE PESQUISA

Algumas escolas brasileiras públicas de ensino médio optam por pautar o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, como o inglês, na abordagem instrumental, ou línguas para fins específicos, como é o caso do colégio federal no qual trabalho, e que será retratado nesse trabalho. Mas, antes, uma palavra sobre o ESP.

O ESP (English for Specific Purposes, Inglês para Fins Específicos) nasceu no período pós-segunda guerra mundial e teve seu desenvolvimento acelerado pela crise do petróleo na década de 70, o que influenciou a criação de cursos de baixo custo e curta duração. Para acompanhar a demanda, os cursos deveriam ter objetivos muito bem definidos, de modo a suprir as necessidades imediatas do aluno (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7). Resumindo,

a Abordagem Instrumental tem como premissa atender às necessidades do aluno, baseada nos motivos que o aluno tem para aprender a Língua Inglesa, oferecendo a ele uma aprendizagem centrada nele e instrumentalmente relevante para a situação-alvo, de modo a mantê-lo motivado e torná-lo autônomo.

A premissa do ESP a ser apresentada aqui é a análise de necessidades[1]. Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125) propõem que o conceito de Análise de Necessidades abranja aspectos variados. Para eles, ao analisar necessidades, é importante obter informações sobre fatores pessoais (como razões, atitudes, perfil e expectativas perante a aprendizagem da língua) e profissionais dos alunos (a situação-alvo, como a língua é usada nela e que habilidades devem ser desenvolvidas), sobre as falhas entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa dominar para atingir seus objetivos, e sobre o ambiente no qual o curso se dará.

O ESP é a abordagem de ensino adotada pelo instituto no qual trabalho. Para demonstrar como ele é utilizado, vou apresentar aqui três artigos de outros professores de inglês da mesma instituição, que já fizeram pesquisas e escreveram artigos a respeito do ensino de inglês para esse público (a saber, alunos do Ensino Médio/Técnico de uma instituição federal de ensino).

Mulico (2011) promove uma discussão acerca do papel das atividades de *brainstorming* (dá-se um tema central e alunos sugerem e organizam léxico relacionado a ele) e que promovam a interação entre os alunos na pré-leitura instrumental de textos na língua inglesa. Ancoradas em teorias que enfatizam a importância do léxico no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua, como a Abordagem Lexical de Michael Lewis (1993), na aprendizagem significativa, na interação e na socialização da linguagem (OCHS e SCHIEFFELIN, 1997), as sequências de atividades foram capazes de promover o aumento da capacidade de concatenações lexicais e da fluidez de leitura. Ainda, o autor afirma que "a organização do léxico em torno de um tema central é uma importante ferramenta de retenção de vocabulário na memória de trabalho, suficiente para uma bem sucedida compreensão textual na fase de *skimming*." (MULICO, 2011, p. 186).

Guimarães (2011) investiga a tradução como estratégia de ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos no mesmo contexto. A autora esclarece que se refere à tradução

[1] Outras premissas, como o uso de materiais autênticos, não serão abordadas nesse trabalho.

como transferência de informações do texto, mediante utilização da língua materna (doravante L1), durante o processo de leitura do texto em inglês e nas atividades e tarefas que serão propostas pelo professor. Guimarães apresenta vários exercícios que envolvem a reorganização da informação do texto em L2 em quadro-resumo, diagrama, dentre outros, nos quais o aluno deve realizar a transferência de informações da L2 para a L1 e a técnica de resumo na língua materna.

Guimarães conclui que as atividades de leitura permitem a concomitância de L1 e L2. Isso, por sua vez, auxilia a aprendizagem de L2, contribuindo, ainda, para que os alunos desenvolvam habilidades e técnicas que são úteis à vida acadêmica como um todo, por exemplo, ao aprender a resumir as ideias de artigos acadêmicos na L2 (técnica conhecida como fichamento, muito comum em ambientes acadêmicos) para apresentá-los na L1.

Beato-Canato (2011), pesquisadora da linha do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), se questiona como o trabalho processual, organizado em sequências didáticas (SD) acerca de um gênero textual, que demandariam muitas horas de trabalho para compreender a língua como prática social e o texto como instrumento semiótico, poderia caminhar lado a lado com o ESP, que, por sua vez, tem como princípio o curto espaço de tempo para alcançar a sua finalidade, a de preparar os aprendizes para agir socialmente e profissionalmente na língua-alvo.

A autora conclui que ISD e ESP caminhando juntos geram a "articulação entre os processos de expressão e de estruturação [da linguagem], com os segundos a serviço dos primeiros, em oposição ao processo didático clássico, que se centrava no domínio do código (estruturação gramatical)" (BEATO-CANATO, 2011, p. 868).

Os três artigos aqui brevemente descritos têm como contexto de pesquisa a mesma instituição federal na qual trabalho e o mesmo perfil de alunos (EM/T). Os artigos são unânimes ao afirmar que o ESP é a abordagem de ensino de língua inglesa utilizada pelo corpo docente dessa instituição. Todos partiram de análises de necessidades: Mulico (2011, p. 176) percebeu que os seus alunos não tinham fluidez na leitura em L2 e por isso propôs atividades que facilitassem a aquisição de vocabulário na leitura instrumental de língua inglesa. Guimarães (2011) parte da necessidade acadêmica das turmas para a escolha das práticas pedagógicas, as quais são, então, analisadas no seu trabalho. Já Beato-Canato (2011) lidera o projeto *O mapeamento de gêneros textuais necessários para agir em*

contextos profissionais e acadêmicos diversos, cadastrado no CNPq, cujo objetivo é o levantamento dos gêneros necessários a contextos diversos.

Outra característica em comum é a leitura como eixo norteador das atividades apresentadas e testadas, bem como habilidade a ser trabalhada em sala de aula, nos três artigos. Mulico (2011, p. 183) até sugere exercícios de repetição oral, com o objetivo de familiarizar o aluno com o sistema fonológico da língua inglesa, mas o foco da prática pedagógica é a leitura. O ensino de leitura na aula de inglês para fins específicos é defendido por muitos pesquisadores e professores da área de ESP. Mas também é um mito, como veremos a seguir.

Ramos (2009) reconta a história do ESP no Brasil. Durante a década de 1980, professores e pesquisadores, principalmente da PUC-SP, começaram o Projeto Nacional de Inglês Instrumental. O ensino de leitura foi identificado como prioridade, já que alunos e pesquisadores precisavam ler a literatura acadêmica (RAMOS, 2009, p. 4). No final da década de 1980, o Projeto se voltou para as escolas técnicas federais (ibid., p. 8). Canagarajah (2002, apud Ramos, 2009, p. 9) aponta para um dos legados do Projeto: a criação de uma metodologia diferenciada, local, para o ensino/aprendizagem de leitura, que prioriza o texto autêntico, bem como estratégias de leitura e conscientização do próprio processo, de modo a empoderar o aluno para lidar com textos na L2 de maneira autônoma, levando em consideração o pouco tempo de estudo que ele terá.

As contribuições do Projeto ajudaram a criar alguns mitos sobre o ESP: “ESP é o ensino de uma única habilidade”, “ESP é inglês técnico” etc. (RAMOS, 2009, p. 10-13). E o maior de todos é “ESP é leitura”. Apesar de ter sido identificada, na década de 70, como habilidade primordial a ser ensinada em sala de aula de LE, e de ser indispensável ao desenvolvimento acadêmico de qualquer aluno, a leitura não *precisa* ser a única habilidade na sala de ESP. Ramos (2009, p. 13-14) argumenta que, se o perfil e as necessidades do aluno mudaram, já que agora precisa também produzir e compreender gêneros acadêmicos e profissionais, o ESP precisa se adaptar. E também critica os professores que não fazem uso do princípio fundamental do ESP: a análise de necessidades, que foi preterida em lugar da aplicação de uma metodologia de ensino de leitura desenvolvida em outro século e para outro público. Ora, se estamos falando de ESP, a análise de necessidades deve vir antes de qualquer outro dogma que tenha se enraizado no ensino de inglês para fins específicos.

Toda essa discussão era necessária antes que chegássemos ao verdadeiro porquê deste trabalho: a análise de necessidades vista pelos próprios alunos do EM/T de uma instituição de ensino federal.

2. ANÁLISE DE NECESSIDADES, ANÁLISE DE CONTEÚDO

Um questionamento permanece no meu horizonte desde que comecei a trabalhar com o EM/T: por que os alunos parecem tão desmotivados nas aulas de inglês, se o ensino de leitura é justificado por uma análise de necessidades (a habilidade de leitura é a habilidade que lhes será exigida nos exames de acesso ao ensino superior, posteriormente, na vida acadêmica e, depois, na profissional; pelo menos é o que preconizam documentos oficiais como PCNs e OCEM, e professores e pesquisadores da área)? Decidi então começar a pesquisar as opiniões dos alunos.

Optei por trabalhar com dois instrumentos investigativos: questionários de análise de necessidades e entrevista de grupo focal. Escolhi começar esse trabalho com os questionários respondidos pelo 3º ano, no total de 65, pelos seguintes motivos: esses alunos têm, teoricamente[2], mais experiência no processo de ensino/aprendizagem de línguas; também mais maturidade e, pela proximidade com o fim dos estudos secundários, uma ideia mais definida do que o futuro acadêmico e profissional vai cobrar deles e, portanto, do papel que a língua inglesa vai ter nesse futuro.

A metodologia escolhida para avaliar as respostas obtidas pelo questionário e pelas entrevistas foi a Análise de Conteúdo (OLABUENAGA e ISPIZUA, 1989). O método é utilizado para recolher e analisar informação de documentos escritos, como nos questionários de análise de necessidades já descritos acima. Para Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 186), o analista de conteúdo capta a "comunicação simbólica" e infere tanto os dados expressos quanto os latentes do texto de "maneira sistemática, consciente e com fins analíticos".

Um dos fins da Análise de Conteúdo como técnica de investigação é a categorização de respostas abertas de instrumentos de pesquisa. Por isso, a técnica vem ao encontro do trabalho aqui proposto. A categorização é uma maneira de reduzir o volume de dados ao classificá-los em categorias, de maneira a abrir espaço para a interpretação desses dados. No caso do presente artigo, tudo o que foi escrito pelos alunos na pergunta 10 dos questionários foi reduzido em

[2] Não é minha intenção generalizar, nem diminuir a experiência e a maturidade dos alunos dos outros anos, mas espera-se que alunos de mais idade e em níveis mais avançados sejam mais experientes e maduros.

categorias significativas. A pergunta 10 (Quais habilidades – comunicação oral, comunicação escrita, compreensão, leitura – você gostaria de desenvolver na língua inglesa? Por que essa habilidade interessa a você?) foi escolhida para a análise de conteúdo por razões óbvias: é a pergunta que investiga diretamente o questionamento da pesquisadora. As respostas "completas" sintaticamente viraram o que optei chamar de "menções" – a frase "Gostaria de desenvolver leitura e comunicação oral, porque atualmente muitas empresas cobram isso de seus funcionários" vira uma menção da categoria *leitura*, uma da categoria *comunicação oral* e uma da categoria *preocupação com o mercado de trabalho*.

Após a seleção dos textos (questionários) e a transcrição da entrevista, a leitura atenta e crítica, a categorização das menções, a Análise de Conteúdo pressupõe que esses dados sejam interpretados, o que será feito na próxima seção deste artigo. Antes, esclarecimentos sobre o segundo instrumento de investigação: o grupo focal.

A entrevista foi realizada com seis alunos aleatórios do 3º ano do EM/T. Na tentativa de manter um ambiente de conversa, os alunos foram questionados por mim para esclarecer e confirmar o que havia sido expresso pela totalidade do grupo nos questionários. A entrevista fora então transcrita de acordo com as convenções de transcrição de Gail Jefferson, adaptadas por Gago (2002) em seu artigo. Alguns excertos serão apresentados na próxima seção, seguidos de análise pautada pela Análise de Conteúdo.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS; DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O que surpreendeu nos resultados foi o número de menções à prática oral como habilidade que eles gostariam de desenvolver. De 65 questionários respondidos por três turmas do 3º ano do EM/T, 50 deles faziam menção ao desenvolvimento da *comunicação oral*. Nove faziam menção à fluência na conversação, enquanto 13 demonstravam *preocupação com a necessidade da língua inglesa para o mercado de trabalho*. A *compreensão* recebeu 22 menções. *Leitura* como habilidade a ser aprendida recebeu 27 menções, enquanto *comunicação escrita* recebeu 20 menções. Outras categorias foram criadas, porém não serão analisadas aqui por não terem recebido um número de menções relevante (consideramos relevantes 9 menções ou mais).

Pela quantidade de menções à comunicação oral, à compreensão, à fluência, podemos perceber que há um desalinhamento do desejo dos alunos com o que lhes é oferecido na

escola. Apesar de a habilidade de leitura ter recebido um grande número de menções e, por isso, parecer ser considerada importante para os alunos, a quantidade de menções à comunicação oral é quase o dobro da que diz respeito à leitura.

A Análise de Conteúdo (OLABUENAGA e ISPIZUA, 1989) preconiza que o analista deve inferir o que há de latente nos documentos analisados. Esses dados, portanto, são índices de como os nossos alunos devem estar insatisfeitos com o que o ensino de inglês na escola lhes oferta, já que, como expusemos na seção 2 desse artigo, e como eu mesma posso testemunhar, o ensino de inglês nessa instituição está voltado prioritariamente para o ensino de leitura.

Para esclarecer essa opinião generalizada pelos questionários, foi utilizada como segundo instrumento de investigação a entrevista de grupo focal. Seis alunos do 3º ano do EM/T foram escolhidos aleatoriamente para responder se eles compartilhavam do posicionamento que emergiu dos questionários, ou seja, se gostariam de desenvolver a comunicação oral nas aulas de língua inglesa na escola e por quê. Os alunos são identificados por nomes fictícios. Nos excertos das transcrições, segue-se a ordem *Nome do participante, turno, linha, transcrição da fala*.

O primeiro aluno a responder, José, considera falar inglês essencial, e cita a Copa e as Olimpíadas (eventos esportivos que acontecerão no Brasil em 2014 e 2016, respectivamente) como motivos para saber se comunicar oralmente na língua-alvo.

José	2	9	Eu acho que:: a conversa, o:: desenvolver, assim (.) a fala mais natural do inglês é
		10	essencial. Primeiro, assim, que você pode saber escrever, você pode (.) saber ler:,
		11	mas agora vindo, assim (.) tá vindo essa temporada aí com copa do mundo, olimpíadas
		12	vem muito estrangeiro pra cá: ou às vezes a pessoa, ou talvez a pessoa quer viajar pro
		13	exterior e (.) precisa ter um (.) ter uma certa >facilidade pra falar inglês< porque é a
		14	língua universal em qualquer lugar que você vá, por mais que você fale
		15	português, >muita gente pode não falar português< mas o inglês é (.) quase
		16	todo mundo que fala então é essencial que você saiba pelo menos falar
		17	porque você não vai pegar com uma pessoa >você vai chegar pra conversar com ela e
		18	vai escrever um texto, assim vai dar pra ela ler< você geralmente chega e vai conversar.
		19	É por isso que acho que é:: essencial você saber conversar, você ter uma
		20	facilidade pra conversar.

A segunda aluna, aqui identificada como Ana, mostra a preocupação com o mercado de trabalho, mesmo sem “fazer ideia” do seu futuro profissional.

Ana	3	21	também é muito pedido (.) nas empresas, né? o lado empresarial. você pelo menos
		22	saber conversar com alguém (.) numa multinacional
P	4	23	e seu- você planeja trabalhar numa multinacional?
Alan	5	24	[nos estados unidos ou aqui.
Ana	6	25	[não faço ideia.
P	7	26	= não faz ideia ainda.

Já Raí não concorda com a obrigatoriedade de se ensinar inglês na escola, mas também atribui a obtenção de sucesso ao fato de poder falar uma língua estrangeira. E sugere um equilíbrio entre oralidade e escrita na sala de aula de inglês.

Raí	12	36	[Eu não concordo muito com o inglês na escola mesmo. mas eu acho que a fala também
		37	é importante ma:s você também >saber escrever< também não pode ser deixado de
		38	lado. Acho se tiver alguma coisa (.) assim, do Inglê:s na: na sala, acho que tinha que ter
		39	isso cinquenta por cento de cada, tinha que saber o quanto,
P	13	40	De cada o quê? [Cinquenta por cento oralida:de cinqüenta por cento texto?
Raí	14	41	[Tanto falar (quanto) escrever. Tem que saber os dois.
P	15	42	= U-hum
Raí	16	43	= Não adianta só um.

O instrumento de investigação nos mostra que os alunos dessa instituição compartilham do desejo de aprender a *falar* inglês na escola. E como vimos nas seções anteriores, essa prática não é priorizada pelos professores na escola de EM/T que pesquisei. Embora o ESP seja a abordagem de ensino de inglês na qual todas as decisões devem ser tomadas levando em consideração os motivos que os alunos têm para aprender a língua, e a Análise de Necessidades preconize que os motivos pessoais devam também ser considerados, parece que os dogmas criados há quase três décadas ainda dominam o cenário da sala de aula de língua inglesa.

Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a diferença entre o ESP e o inglês geral é a consciência da necessidade. Pelos dados obtidos nessa pesquisa, interpreto que os alunos têm consciência do que aprender inglês significa para eles e, portanto, a voz deles deveria ser ouvida nesse processo. Uma Análise de Necessidades que não somente inclua a voz dos alunos, mas que também seja pautada nas premências que serão impostas ao futuro acadêmico e profissional deles, por exemplo, poderia minimizar o déficit criado pela quase ausência do ensino da comunicação oral da língua inglesa.

Em uma época pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2005), o ESP pode ser considerado uma abordagem ultrapassada. Portanto, uma sugestão a ser feita é assumir a condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2005), abandonando de vez os métodos de ensino “engessados” e dando lugar ao empoderamento do professor para que desenvolva as

práticas de ensino mais adequadas ao seu contexto. O professor/*practitioner*, dessa maneira, tem uma alternativa ao método – ao invés de um método alternativo – e poderá colocar em prática toda a teoria que conhece a favor do complexo processo de ensino/aprendizagem de línguas (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29-30). Espera-se, com isso, que o ensino seja mais direcionado e, por isso, mais eficiente, já que terá uma posição mais autônoma, não tão confinada por esse ou aquele método ou currículo, mas com espaço para permitir que o professor teorize sobre sua prática e pratique a sua teoria (ibid., p. 30). Isso não significa que a prática em sala de aula se transformará em um ecletismo de práticas pedagógicas, e sim que as práticas serão governadas pelo ensino pautado em informação consciente e avaliação crítica, bem como pela vivência em sala de aula.

Kumaravadivelu (1994, p. 32-42) sugere um sistema estratégico de dez macroestratégias, ou princípios básicos, que são neutras tanto em teoria quanto em questões metodológicas. As macroestratégias são: (1) maximizar oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a negociação da interação; (3) minimizar o descompasso entre a intenção do professor e a interpretação do aluno; (4) ativar a "heurística indutiva", ou seja, criar condições para que o aluno infira as "regras"; (5) promover a metalinguagem; (6) fornecer insumo linguístico contextualizado; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) conscientizar sobre questões culturais e (10) garantir relevância social.

Podemos perceber que as macroestratégias propostas pelo autor contemplam tudo o que é necessário para que a sala de aula de inglês do EM/T da instituição na qual trabalho seja mais satisfatória aos alunos. Além de facilitar o ensino/aprendizagem de línguas, elas vão ao encontro dos anseios dos jovens que participaram da pesquisa, bem como atendem aos objetivos do ensino de línguas estrangeiras, ao contemplar a integração das habilidades linguísticas, garantir relevância social e promover a autonomia dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou as opiniões de um grupo de alunos do EM/T de uma instituição federal de ensino. Pudemos observar que os alunos esperavam mais do ensino de inglês nessa escola, já que eles expressaram nitidamente o desejo de desenvolver a comunicação oral na língua inglesa. Apesar de não podermos afirmar que o ensino seja considerado insatisfatório, caberia uma pergunta sobre o nível de satisfação com o ensino

no questionário de análise de necessidades, o que poderia ser um encaminhamento dessa pesquisa, para comprovar se a oferta está aquém da demanda, como inferi pelos dados.

É claro que outras variáveis não estão no horizonte de nossa discussão. Para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver outras habilidades além da leitura, é necessário que se tenha não somente vontade dos professores, mas também condições para o desenvolvimento de um trabalho sério. Não bastaria apenas mudar a metodologia de ensino; outros recursos técnicos, tecnológicos e humanos teriam que ser disponibilizados para atender a demanda desses alunos.

Possíveis encaminhamentos da pesquisa seriam colocar em prática as duas sugestões feitas nesse trabalho. Uma delas seria um redirecionamento do currículo do ensino de inglês pautado no ESP que leve em consideração os anseios dos nossos alunos. Outra seria examinar se práticas pedagógicas pautadas nas 10 macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) atenderiam a essa demanda que observamos nos dados.

REFERÊNCIAS

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/353.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2012.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, 2002.

GUIMARÃES, R. R. A eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 5, n. 3, 2º semestre de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/13397/8534>. Acesso em: 13 jul. 2012.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994.

_____. *Understanding Language Teaching*: from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. Hove: LTP, 1993.

MULICO, L. V. Concatenações lexicais ativadas por atividades de brainstorming: facilitadores de leitura em língua inglesa para iniciantes. In: BERNARDO, S.; AUGUSTO, M. R. A.;

VASCONCELLOS, Z. (Org.). *Linguagem*: teoria, análise e aplicações (6). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, 2011. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/linguagem06.html>. Acesso em: 13 jul. 2012.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. *La Descodificación de la Vida Cotidiana*: Métodos de Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenge. In: KRZANOWSKI, M. (Org.) *Current Developments in English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least-Developed Countries*. Reading: Garnet Education, 2009. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf>. Acesso em 18 jul. 2012.

_____. Instrumental no Brasil: a Desconstrução de Mitos e a Construção do Futuro. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

A NEGOCIAÇÃO DO SENTIDO E A ORGANIZAÇÃO DO REPARO EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM INTERACIONAL

Paulo Roberto de Lima Lopes (UERJ)

INTRODUÇÃO

A Análise da Conversação (AC) é um dos aportes teóricos que têm investigado, a partir de análises da fala em interação, a complexidade do contexto sala de aula, objeto de grande interesse das ciências humanas e sociais. Entre os aspectos investigados nesse contexto, figura a organização do reparo. Entendido como um termo genérico para o tratamento de um problema no uso da língua em interação (Seedhouse, 2005, p. 34), o reparo é um instrumento fundamental para manutenção da intersubjetividade.

Neste artigo, investigaremos, à luz da Análise da Conversação de base etnometodológica, a organização do reparo nas falas de cinco alunos de pós-graduação durante uma discussão sobre ética. Para tanto, utilizaremos os principais conceitos da AC. O conceito de reparo adotado mostra-se adequado ao nosso propósito, o de investigar como as correções são esquematizadas em sala de aula durante a realização de uma tarefa com foco no sentido. Pretende-se, com este estudo, contribuir para o avanço na literatura em Análise da Conversação.

Para melhor compreensão da análise dos dados, faremos uma breve exposição dos principais conceitos da Análise da Conversação, com destaque para o reparo. Em seguida, explicitaremos a metodologia deste estudo, descrevendo o contexto, os participantes e a coleta e a transcrição dos dados. Depois, abordaremos os procedimentos de análise e procederemos à discussão dos dados, desenhando, a seguir, as conclusões desta investigação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Área do conhecimento relativamente recente, a Análise da Conversação (AC) surgiu com o objetivo de investigar a organização da interação social através do estudo sistemático da fala. Seu principal mentor foi Harvey Sacks, professor da Universidade da Califórnia. Em seu primeiro momento, preocupou-se em estabelecer princípios norteadores para tais estudos. Tendo, a princípio, se debruçado sobre a interação social através da fala mundana,

a Análise da Conversação tem estendido seu campo de investigação para o mapeamento da interação em contextos institucionais.

Como apontado por Heritage (2010), a AC parte da perspectiva de que as ações humanas são carregadas de significado. A AC tem, portanto, o objetivo de identificar os padrões, as práticas sociais que naturalmente emergem das interações entre as pessoas. Particularmente neste ponto, observamos a relação entre Análise da Conversação e Etnometodologia, uma vez que a segunda "estuda os princípios nos quais as pessoas baseiam suas ações sociais, ao passo que a AC focaliza os princípios utilizados pelas pessoas na interação no uso da linguagem" (Seedhouse, 2005, p. 3). De modo geral, podemos dizer que a AC ocupa-se da estrutura da interação enquanto a Etnometodologia trabalha com a interpretação. Esses dois campos têm sido bastante utilizados em conjunto por pesquisadores, configurando a Análise da Conversação de base etnometodológica. A Etnometodologia pressupõe a indexicalidade, que postula que os elementos do contexto são ativados através da fala dos interactantes – como, por exemplo, o uso de dêiticos durante uma interação – e a reflexividade, que prega a intersubjetividade como produto da reciprocidade de perspectivas, ou seja, quando os interactantes seguem as mesmas normas. A AC, por sua vez, baseia-se na ideia de que a fala, ao contrário da concepção chomskyana, é extremamente ordenada. Daí o seu objetivo principal de identificar os padrões nas interações sociais mediadas pela linguagem. Outro ponto a ser destacado é o dinamismo contextual. Na interação, a participação dos interactantes renova e é renovada pelo contexto. Dentre os principais conceitos da Análise da Conversação utilizados em nossa análise, destacam-se: a) turno é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra; b) pares adjacentes são enunciados que, pareados, formam uma unidade, como, por exemplo, o par pergunta e resposta; c) o segundo par de um par adjacente pode resultar em uma sequência preferida ou em uma sequência despreferida. A recusa a um convite, por exemplo, muito provavelmente seria recebida como uma sequência despreferida.

Conforme mencionado na introdução deste texto, Seedhouse (2005) entende reparo como um termo genérico para o tratamento de um problema no uso da língua em interação. Problema é definido como "qualquer coisa que os participantes julguem estar impedindo a comunicação" e item reparável como "aquele que causa problema para os participantes" (p. 143). O autor corrobora a visão de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) de que "nada está, em

princípio, excluído da classe 'reparável'" (p. 363). Em seu estudo sobre a organização do reparo na sala de aula de língua, Seedhouse reforça o *status* genérico do termo reparo, que abarca subcategorias como correções ou tratamento do erro, entre outros. O autor desenvolve uma extensa e consistente análise que sugere que a organização do reparo e o foco pedagógico possuem uma relação reflexiva, de modo que um influencia e é influenciado pelo outro.

As quatro categorias de reparo apresentadas por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) são: a) Reparo iniciado e levado a cabo pelo falante; b) Reparo autoiniciado e levado a cabo pelo outro; c) Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante; d) Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Os autores pontuam que há uma preferência na organização do reparo, sendo o reparo iniciado e levado a cabo pelo falante o mais preferido e o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro o menos preferido. Em nossa análise, investigaremos a aplicabilidade destas categorias nos dados obtidos.

2. METODOLOGIA

Os dados foram coletados durante uma aula de uma disciplina do curso de Mestrado em Linguística de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade do Rio de Janeiro. A gravação ocorreu no primeiro semestre de 2012 e foi feita com um gravador de voz. A instituição é uma das universidades públicas da cidade e oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas mais diversas áreas. Os participantes da pesquisa são cinco jovens adultos na faixa etária média de 25 anos regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Letras da IES mencionada anteriormente. Nos dados, os participantes são identificados pelos nomes Ana, Flávia, Olga, Tiago e Vanda. Os alunos já se conheciam antes de ingressar no mestrado. Alguns eram amigos e já tinham sido colegas de classe anteriormente. No período da coleta dos dados, os participantes tinham recentemente iniciado o mestrado, tendo a gravação sido feita na segunda aula do semestre.

Um dos temas da aula em questão, ministrada no primeiro semestre de 2012, era ética na pesquisa acadêmica. Em determinado momento da aula, a professora pediu aos alunos que discutissem, em grupos, uma possível definição para o termo *ética*. Neste momento, o pesquisador, aluno da turma, registrou, com o gravador de áudio, a discussão do grupo. Os participantes não foram informados (tampouco perceberam) sobre a gravação da discussão antes ou durante a realização da tarefa. A opção por este procedimento é justificada pela

preocupação em obter dados autênticos, de modo a influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos. Na aula seguinte, o pesquisador informou aos colegas sobre a gravação da tarefa realizada na aula anterior, explicando o objetivo da pesquisa e enfatizando os motivos que o levaram à discrição na coleta dos dados. Os alunos não demonstraram qualquer objeção, permitindo a utilização dos dados para o desenvolvimento deste estudo.

A transcrição foi feita a partir do modelo de Gail Jefferson (1984), disponibilizado em anexo. Devido à agitação na sala de aula (naturalmente motivada pela natureza da tarefa – a discussão em grupos), a gravação não pôde ser transcrita em sua totalidade. Alguns trechos não puderam ser compreendidos por conta de ruídos, de modo que a transcrição retrata aproximadamente três minutos de interação. No entanto, deve-se ressaltar que os dados obtidos possibilitaram análises precisas.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Analisaremos dois trechos da discussão na qual os participantes negociam o significado de ética. Nesses fragmentos, discutiremos os aspectos que se mostraram mais relevantes para a compreensão da interação, dando destaque para o padrão encontrado, a saber, o uso dos termos *não* e *mas* para introduzir reparo iniciado pelo outro. Buscamos recortar os excertos de modo a respeitar as sequências conversacionais e facilitar a exposição de nossas análises.

4. EXCERTO 1 – NÃO! NÓS TEMOS O GOOGLE AQUI!

Nossa transcrição começa com a pergunta que provocou toda a discussão. Os alunos estavam sentados em sua carteiras formando um minicírculo, de forma que todos podiam se ver:

TURNO	PART	LINHA	
1	TIAGO	1	O que é ética?
2	ANA	2 3	((apontando / olhando para Flávia)) tá com cara de quem sabe =
3	FLÁVIA	4 5	= Ética é a posição de alguém em relação à determinada coisa
4	ANA	6	((apontando para Flávia)) Temos o Google

5	TIAGO	7	Temos o Google ((ri)) =
6	OLGA	8 9	= ((rindo, olhando para o celular)) Eu também to no Google aqui
7	TIAGO	10 11	NÃO! ((apontando para Flávia)) Nós temos o Google aqui! =
8	FLÁVIA	12	= NÃO! Eu que falei assim
9	OLGA	13	— Ah tá você falou =
10	VANDA	14	Que você falou?
11	FLÁVIA	15	Posição eu disse o quê?
12	TIAGO	16	em rela[ção ao quê?
13	ANA	17	[Em relação a uma determinada [coisa
14	TIAGO	18 19	[A uma determinada coisa
15	OLGA	20	Eu perdi o início
16	VANDA	21 22	porque assim a moral é quando uma coisa é comum não é? A ética é mais individual e tal

Ao levantar a pergunta “o que é ética?”, Tiago nomeia o tópico que será negociado ao longo dos dezesseis turnos transcritos acima. Através de uma sequência inserida, Ana evita responder a pergunta sugerindo que Flávia seja a pessoa mais qualificada a fazê-lo. Correspondendo às expectativas de Ana, Flávia imediatamente fornece, no terceiro turno, uma resposta para a questão colocada por Tiago, fechando, assim, o par adjacente pergunta-resposta. Observa-se que a participante Olga não está em sintonia com os demais integrantes do grupo no início da tarefa, de modo que a metáfora do Google não foi por ela compreendida. A falta de alinhamento entre Olga e Ana, Flávia e Tiago resulta na fonte do problema nas linhas 8 e 9: “Eu também tô no Google aqui”. O aluno Tiago repara a fala de Olga, utilizando para isso o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Nota-se também que o reparo é introduzido pela construção “NÃO!”, dita de forma enfática, pontuando claramente a existência de um problema no turno de Olga. O reparo é, então, levado adiante por Tiago, que assinala para Olga a raiz do problema enquanto aponta para Flávia. O uso do dêitico *aqui* nos turnos 6 e 7 indexando o contexto à fala dos participantes confirma a falta de alinhamento entre Olga e os demais: eles não partilham do mesmo *aqui*, o que acaba gerando o primeiro ruído na realização da discussão. O reparo é, de fato, levado a cabo por

mais de um participante, uma vez que foi reforçado por Flávia, como vemos na linha 11. A repetição da construção enfática "NÃO!" parece revelar uma tentativa da parte de Tiago e Flávia de advertir Olga a prestar atenção no que está acontecendo ao seu redor. O reparo é concluído com o reconhecimento do problema feito por Olga através de uma interrupção abrupta no turno 9 ("– Ah tá você falou").

Ao tentar atender ao pedido de Vanda, Flávia não é capaz de fechar o par pergunta-resposta através da repetição da definição de ética que havia proposto alguns turnos antes, solicitando ajuda aos colegas. A partir da definição de problema proposta por Seedhouse (2005, p. 34) – "problema é qualquer coisa que os participantes julguem estar impedindo a comunicação" – a pergunta de Flávia configura uma ocorrência de reparo autoiniciado e levado a cabo pelo outro. Apesar de tentar, Tiago não é capaz de reconstruir a frase em sua totalidade, iniciando outro reparo do tipo autoiniciado e levado a cabo pelo outro dentro do reparo anterior. Os dois reparos, introduzidos pelo termo *quê*, são, então, levados adiante de uma única vez por Ana, mas antes que a definição de ética seja totalmente recuperada, Tiago sobrepõe sua fala à de Ana. Tal sobreposição sugere uma tensão da parte de Tiago, que aparentemente lembrou-se do trecho final do conceito sugerido por Flávia e repete parcialmente a contribuição de Ana. Toda essa manobra interacional provocou um adiamento no fechamento da sequência: foram necessários quatro turnos para fechar, de forma preferível, a sequência aberta por Vanda. A atitude de Tiago remete-nos à proposta de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) de que, em uma ordem de preferência, o reparo autoiniciado e levado a cabo pelo falante ocupa o primeiro lugar. Assim, a sobreposição feita por Tiago pode refletir uma tentativa de conduzir o reparo que ele mesmo iniciou, evitando ser corrigido por outro interactante.

Devemos notar, também, a relevância deste tipo de reparo para a literatura. Trata-se de um reparo autoiniciado inserido em reparo autoiniciado e levado a cabo pelo outro. Comparando esta ocorrência com os quatro tipos de reparo apresentados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1977), observamos a singularidade deste caso, que não se enquadra em nenhum dos padrões reportados nestes estudos. Diante desse quadro, apontamos a necessidade de uma investigação mais profunda, que procure verificar se há ocorrência significativa deste tipo de reparo nos mais diversos contextos. Concluindo a análise do primeiro excerto, vale ressaltar que, no turno 15, Olga demonstra novamente não estar em

sintonia com os colegas na discussão. Vanda, por sua vez, introduz um novo tópico, a diferença entre ética e moral, que, como veremos, será desenvolvido nos turnos subsequentes até o fim da transcrição, resultando na negociação de conceitos dos termos ética e moral.

5. EXCERTO 2 – "NÃO EU ACHO QUE A ÉTICA ASSIM"

TURNO	PART	LINHA	
51	ANA	86	Não eu acho que a ética assim=
52	TIAGO	87 88	((conversando com Flávia)) quem acredita sempre alcança
53	ANA	89 90 91 92 93 94	= se estabelece numa comunidade eu acho que num é uma coisa assim tipo a moral tipu: uma regra ( ) eu acho que a ética é bem: isso é um acordo sei lá uma coisa ( ) ((animando a voz)) ah vamo colocar aqui na comunidade
54	FLÁVIA	95	Mas é de você com você mesmo=
55	VANDA	96	Não num acho=
56	FLÁVIA	97	= e também com relação às outras
57	VANDA	98 99	= não porque senão num teria tratados de ética entendeu por profissionais
58	OLGA	100	É::
59	FLÁVIA	101	Mas aí é essa coisa do particular não é?

Neste excerto, que retrata os momentos finais da interação, percebemos que os membros do grupo não participam de uma única interação a todo tempo, como é observado no turno 52, em que Tiago conversa com Flávia enquanto Ana expõe sua opinião para Olga e Vanda. A esse respeito, parece conveniente destacar a ênfase dada por Ana a algumas sílabas da palavra estabelece, na linha 89. Aparentemente, essa ação poderia ser interpretada como uma tentativa de Ana de evitar que a interação paralela sustentada por Flávia e Tiago pudesse interferir na compreensão de seu turno, uma vez que os interactantes estavam sentados em círculo. Também é importante notar que ao dramatizar sua voz, Ana possivelmente objetiva reforçar seu ponto de vista ao mesmo tempo em que legitima sua fala. Nos turnos 51 e 53, observamos uma ocorrência de reparo iniciado e levado a cabo por

Ana. Novamente, o reparo é iniciado com o vocábulo não, desta vez sem ênfase. Este reparo parece ter um efeito mais amplo do que os demais ao agir sobre todos os turnos anteriores. Acreditamos que o trecho "Não eu acho que a ética assim=" tem a função de atenuar a precisão de todas as definições propostas anteriormente, incluindo a primeira, sugerida por Flávia, conforme visto no primeiro excerto. É como se Ana, que pela primeira vez apresenta sua visão sobre o tópico depois de Flávia e Vanda terem discutido suas propostas, "lutasse" por espaço para sua contribuição enquanto anula parcialmente os conceitos até então levantados. Neste momento, Ana detém o piso conversacional.

No turno 54, Flávia inicia e leva a cabo um reparo à fala de Ana ao apontar a prevalência do aspecto "particular" sobre o aspecto "comunitário" da ética. Diferentemente das ocorrências anteriores, temos aqui um caso de reparo introduzido pelo termo *mas*. Em seguida, Vanda se pronuncia e inicia mais uma instância de reparo iniciado e levado adiante pelo outro, desta vez introduzido pelo vocábulo *não*. No turno 55, temos a primeira parte do reparo, ou seja, Vanda iniciando-o. A segunda parte (a condução do reparo) será feita no próximo turno de Vanda, quando seu raciocínio será concluído. Este reparo atua somente sobre a fala de Flávia, no turno anterior, sugerindo um alinhamento entre Ana e Vanda em oposição à posição de Flávia. Temos, assim, dois reparos consecutivos que atuam sobre os turnos imediatamente anteriores. Na linha 97, o proferimento "e também com relação às outras" pode ser entendido como um novo reparo iniciado e levado a cabo por Flávia, cujo objetivo é complementar sua participação anterior, no turno 54, e, consequentemente, concluir um raciocínio. Este reparo foi introduzido pela construção *e também*, que não havia figurado anteriormente.

O próximo turno traz a segunda parte do reparo iniciado por Vanda em sua última participação, conforme adiantado anteriormente. Mais uma vez, o termo *não* introduziu uma ocorrência de correção. Este reparo foi motivado pela afirmação de Flávia na linha 95. Flávia, por sua vez, inicia reparo à linha de raciocínio apresentada por Vanda no turno 57 e sustentada por Olga no turno 58. Para tanto, Flávia faz uso, novamente, do termo *Mas*, o que sugere uma possível estratégia pessoal de reparo, visto que as duas ocorrências de Mas para introduzir correções foram empregadas apenas por Flávia. Os turnos que formam o segundo excerto demonstram uma verdadeira arena discursiva entre Flávia e Vanda, que detiveram o controle do fluxo de tópicos nos momentos finais da discussão. Nesta arena,

sucessões de reparos foram conduzidas por cada participante, evidenciando o desalinhamento entre eles; reforçando o embate de opiniões que controlou a realização da tarefa de discussão em seu estágio final.

Antes de procedermos à conclusão deste artigo, devemos esclarecer a posição de Marcuschi (2003, p. 30) sobre a existência de uma diferença entre discordância e mal entendido, no sentido de que o primeiro não configura uma ocorrência de reparo. Não concordamos com o autor, pois, como estabelecemos anteriormente, adotamos a visão de reparo de Seedhouse (2005), que corrobora a visão de que tudo, em princípio, pode ser reparado (p. 34) e que defende a teoria de que "há uma relação reflexiva entre o foco pedagógico e a organização do reparo" (p. 142). Para Seedhouse, a organização do reparo influencia e é influenciada pelo foco pedagógico. Assim, considerando que a realização da discussão do termo ética, solicitada pela professora no início da aula, enquadra-se no macro contexto sala de aula e no micro contexto de foco no sentido, cremos que as discordâncias podem, sim, ser tratadas como reparo, uma vez que são produtos diretos de uma tarefa que influencia e é influenciada pelo foco pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do conceito de reparo adotado neste estudo, os dados demonstraram que o termo não, dito com ou sem ênfase, emergiu como uma estratégia recorrente para introduzir reparos. Nos quatro excertos analisados, observamos cinco ocorrências deste tipo. Além do termo não, foram empregados na introdução de reparos os termos *mas* e *quê*? (duas vezes cada um) e *e também* (uma vez). Com relação à utilização de *mas*, vimos que ele foi empregado duas vezes pelo mesmo participante, sugerindo uma estratégia pessoal de iniciação do reparo. A análise mostrou que à medida que as propostas de conceitos para ética foram apresentadas, os (des)alinhamentos entre os participantes foram evidenciados, constituindo uma acirrada arena discursiva.

Os dados também evidenciaram um tipo de reparo não retratado na literatura, o qual foi identificado como reparo autoiniciado inserido em reparo autoiniciado e levado a cabo pelo outro. Uma vez que observamos apenas uma ocorrência desse tipo de correção, incentivamos novas pesquisas que investiguem a natureza desse fenômeno e que possam, inclusive, categorizá-lo melhor. Observamos, também, no último excerto, sucessões de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, que foram iniciados em um turno e levados a

cabo no turno seguinte do mesmo participante. Esse tipo de reparo, dividido em dois turnos, caracterizou o embate discursivo ocorrido entre os interactantes Flávia e Vanda nos últimos momentos da discussão. Essa configuração de reparo também poderia ser mais bem explorada em novos estudos.

Acreditamos ter cumprido os objetivos delineados no início deste artigo. Esperamos que este estudo contribua com a construção do conhecimento na literatura em Análise da Conversação. Ressaltamos nosso incentivo ao desenvolvimento de novos estudos que explorem os mais diversos contextos através da Análise da Conversação de base etnometodológica.

REFERÊNCIAS

HERITAGE, John. Conversation Analysis: Practices and Methods. In: SILVERMAN, D. (Ed.). *Qualitative Research*: Theory, Method and Practice. Sage, 2010.

JEFFERSON, Gail. Transcription Notation. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Ed.). *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press, 1984.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios).

SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail; SACKS, Harvey. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SEEDHOUSE, Paul. *The Interactional architecture of the language classroom*: a conversation analysis perspective. Blackwell, 2005.

Convenção	**Uso**
[	Indica o início de uma sobreposição.
]	Indica o término de uma sobreposição.
=	Indica uma pausa ou continuação subsequente de um único enunciado.
. ou ↓	Indica entoação descendente.
? ou ↑	Indica entoação ascendente.
,	Indica uma ascendência ou descendência temporária na entoação.
!-	Indica uma parada abrupta ou interrupção de um enunciado.
MAIÚSCULAS	Indica grito ou aumento do volume da fala.
<u>sublinhado</u>	Indica que o falante está enfatizando o discurso.
:::	Indica prolongação de um som.

(texto)	Dúvida no momento da transcrição.
( )	Trecho incompreensível
((tossindo))	Anotação de um ação não verbal ou comentários do editor.

LÍNGUA, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPOS EM UM AMBIENTE ESCOLAR: PROCESSO IDENTITÁRIO E FIXAÇÃO DE ESTEREÓTIPO EM UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (GUANAMBI-BA)

Tatiane Malheiros Alves (UESB/IFBaiano)
Rita de Cássia Mendes Pereira (UESB)

INTRODUÇÃO

A língua concretizada por meio da fala e vista como um recurso que entremeia a comunicação, no espaço escolar, está, conforme Bakhtin (2006, p. 15), "indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais". Logo, falar de língua reclama falar de identidade, representações e fixação de estereótipos.

Essa tríade se constitui a partir das realidades sociais engendradas na esfera escolar que, a cada circunstância, (de)compõe-se a fim de acolher sujeitos marcados pelas mais diversas identidades. Entretanto, o que ainda se vê é um apego às condições vivenciadas anteriormente à década de 70. Esse período estabelece uma fronteira entre sujeitos e o acesso à educação formal. Geraldi sugere que houve uma democratização falseada, por meio da qual, é possível notar que

> antigamente, os professores eram da "elite" cultural e os alunos da "elite" social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação e, sobretudo, pelas condições favoráveis, saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura. Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a ideia de uma educação que se "democratizava", porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições (GERALDI, 1991, p. 115).

Realidades reconfiguradas. Línguas estigmatizadas. Nesse turno, assistimos ao aluno chegar à escola com uma "gramática natural", denominação utilizada por Luft (1995) ao se referir aos saberes linguísticos apreendidos naturalmente, sem imposições normativas, e que atribuem ao indivíduo competências e habilidades para comunicar e interagir, fazendo uso de uma língua oficial convencionada por questões de ordem política.

No entanto, há de se louvar o discurso do Estado ao valorizar e promover as identidades linguísticas dos povos que conferem ao Brasil o título de nação miscigenada. Em contrapartida a essa iniciativa "politicamente correta" de valorização de minorias, tem-se convertida em lei, no Art. 13 da Constituição Federal de 1988, que a "língua portuguesa é o idioma oficial", logo qualquer outra possibilidade linguística é ilegítima. Câmara Jr. refere-se à oficialização da língua atribuindo o termo "língua nacional", cuja notoriedade

> nem sempre corresponde ao conceito estrito de nação, como Estado politicamente constituído e soberano. Num desses Estados pode vigorar mais de uma língua nacional (ex.: na Suíça), e uma língua comum pode vigorar em mais de um Estado (ex.: o português em Portugal e no Brasil) (CÂMARA JR., 1992, p. 158-159).

Um percurso histórico facilita a compreensão dessa sanção da língua do colonizador tornar-se, sobremaneira, pujante diante da "língua geral" – o tupi.

1. O PRECONCEITO VEIO NAS CARAVELAS

Tupi or not tupi – This is the question
(Oswald de Andrade)

Os portugueses trouxeram a bordo, no século XVI, não somente o desejo de alcançar e apropriar-se dos bens materiais das novas terras, mas subjugaram e violentaram culturalmente os silvícolas, obrigando-os a aprender uma língua para tão somente garantir maior presença política da Corte Portuguesa.

Em 1757, o Marquês de Pombal, em um processo ademocrático, promulgou a Lei do Diretório regida nos estados do Pará e do Maranhão, e que via o tupi como uma "invenção verdadeiramente abominável e diabólica", além de proibir o aprendizado de outro idioma que não o português. Em 1759, a Lei do Diretório foi ampliada, tornando obrigatória a língua portuguesa como idioma oficial do Brasil.

A relação de dominação elitista explica as escolhas linguísticas e, apesar de valorizar as línguas minoritárias, como, por exemplo, as indígenas, que somam mais de 180 em todo o território nacional, só se estabelece como oficial a língua do colonizador. Entretanto, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, foi promulgada a Lei Municipal nº. 145/2002 que cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa ao lado do idioma oficial.

Nesse contexto, pensar uma língua como única e, portanto, superior a todas as demais, num território de dimensões continentais marcado por tantas diferenças, é o mesmo que conjeturar uma única forma de falar essa mesma língua, no mesmo território de tantas dissonâncias.

Dessa forma, há de pensar os valores ideológicos imbuídos no sistema linguístico, que por um lado afamam ou, à luz foucaultiana, tornam o sujeito (in)fame, ou seja, uma pessoa invisível que se faz notada quando é acusada de cometer um ato. Assim é o aluno, no espaço escolar, constantemente, silenciado e invisibilizado pelo processo que privilegia uma variedade linguística em detrimento de tantas outras.

Essa prerrogativa da variante dita padrão é capaz de fixar estereótipos e estigmatizar identidades, além de motivar o preconceito e a discriminação daqueles envolvidos nesse sistema que, ao contrário do que propõem os PCNs, na prática, aluem as diferentes manifestações de linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais.

2. VOCÊ É O QUE VOCÊ FALA?

Ao tratar de língua e de suas variantes, somos movidos a questionar os valores sociais que incidem nas e das manifestações linguísticas. Para Bakhtin,

> Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2006, p. 15).

A enunciação está associada às condições de comunicação e às estruturas sociais, marcada pela identidade de quem fala e pela representação de quem ouve. As pesquisas realizadas com uma turma de 1º Ano de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, do curso de Agropecuária ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no *campus* de Guanambi-BA, mostram que, apesar da bandeira em prol do respeito ao outro e, principalmente, ao diferente ter sido alçada há algum tempo, ainda perdura a estranheza ao modo de falar que não se aproxima ao de quem (sub)julga.

Mas, afinal, quem é o outro? Há inúmeras pesquisas que mostram que o outro pode estar em diferentes contextos, os mais remotos possíveis e, sempre, subjugados e ojerizados. Para os alemães, por exemplo, os franceses, os britânicos, os americanos e os russos sempre foram alvo de estereótipos minimalistas.

Poder-se-ia pensar que a depreciação do outro é algo antigo e que não condiz com a realidade globalizante que se intenta, unificada. Entretanto, o que ainda se vê são qualificações simplistas; em um *website*, há registros que possibilitam perceber que os americanos são vistos pelos alemães como sedentários e, inversamente, alemães são vistos como apreciadores de cervejas tomadas em grandes canecos, além de serem tachados como pontuais e pouco agradáveis. Constitui-se, assim, a visão que se tem do outro, solidificada pela mídia e pela indústria cultural,

> que tende a reforçar imagens estereotipadas dos diversos grupos, como se observa nas personagens encontradas em obras cinematográficas norte-americanas consideradas "politicamente corretas": os latino-americanos, sobretudo os colombianos, invariavelmente são caracterizados como traficantes que resolvem todos os seus problemas à bala; os italianos, retratados como mafiosos que recusam a se integrar na sociedade protestante; os chineses, vistos como perversos [...]; os japoneses, sempre representados como mestres em artes marciais [...] (PEREIRA, 2002, p. 9).

Os rótulos atribuídos não se restringem somente aos povos e suas nacionalidades. Num espaço menor, como a escola, é possível perceber que os alunos são, vilmente, caracterizados pelas origens e pelo desempenho escolar.

Foi realizada uma pesquisa com 23 professores do IFBaiano – *Campus* Guanambi, cujo objetivo era, à luz da sociolinguística, diagnosticar se existe relação entre o discurso linguístico, o comportamento, o desempenho escolar dos alunos e as representações construídas pelos professores e pelos próprios discentes. Os resultados corroboraram algumas observações realizadas.

Ao serem questionados sobre a incidência de transgressões à norma culta, 43% afirmaram que, no curso Técnico em Agropecuária, encontram-se a maior parte dos alunos que, ao se expressarem, não dominam a norma padrão da língua portuguesa.

Nota-se que esses professores – embora tenham por fim exercer uma função social que rompa com os limites da fixação de estereótipos – construíram, a partir de impressões e de conceitos mentais armazenados durante anos, uma crença linguística sobre um grupo de

pessoas que, predominantemente, possuem uma renda familiar de dois salários mínimos em média. Desses 101 alunos, apenas 18 declararam morar na sede da cidade de Guanambi, BA; os demais afirmaram residir na zona rural ou nas pequenas cidades circunvizinhas.

É possível perceber que, a partir de determinadas características afirmadas ou negadas ao sujeito, constroem-se imagens preconcebidas que os definem e delimitam; para aclarar esse conceito, Pereira afirma que a fixação de estereótipos se dá, sobretudo, a partir de

> *crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados*. Dessa forma, os estereótipos não devem ser necessariamente definidos como exageros na concepção sobre o que é um grupo [...], nem como generalizações sobre a prevalência dos atributos estereotipados nos membros do grupo alvo [...] e nem precisam ser amplamente compartilhados (PEREIRA, 2002, p. 45).

O próprio conceito de estereótipo mostra-se impreciso e sujeito a diferentes abordagens em períodos diversos. Na década de 80, por exemplo, Hamilton e Troler (apud Pereira, 2002, p. 45) voltam a atenção para aquele que estima e avalia, i.e., o percebedor; e definem estereótipos como "estruturas cognitivas, ou mais especificamente, como um tipo de estrutura que contém o conhecimento, as crenças e as expectativas do percebedor em relação a algum grupo humano". O que se pode concluir sobre esses conceitos é que todos tratam de generalizações sobre um grupo de pessoas, tornando-os únicos e com identidades análogas. Pereira (2002, p. 49) acrescenta que

> os seres humanos e os grupos, quando considerados a partir de atributos como o sexo, a idade e a etnia, são percebidos como categorias naturais e não como artefatos. E como se tratam de essências, as categorias dificilmente podem vir a ser modificadas, sendo geradores de um potencial indutivo, uma vez que uma mesma essência seria inerente aos vários membros de uma mesma categoria.

Woodward (apud Silva, 2012, p. 9-10) afirma que esses símbolos – denominação utilizada para se referir aos objetos e instrumentos utilizados por grupos específicos – são capazes de marcar as identidades, por exemplo, "existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa". Nesse sentido, poder-se-ia pensar a língua e as variações inerentes a ela como "as coisas que uma pessoa usa" e a assimilação dos professores aos alunos matriculados no Curso Integrado em Agropecuária àqueles infratores da gramática normativa "à identidade da pessoa".

3. EU NÃO SOU O OUTRO

Os alunos de uma das três turmas de Técnico em Agropecuária, da mesma Instituição de Ensino, foram entrevistados mediante metodologia formada a partir de um grupo de discussão – o Grupo Focal. Esse método objetiva obter dados qualitativos a partir das percepções dos envolvidos sobre um tema em epígrafe. Com formações reduzidas, os sujeitos-pesquisados sentem-se a cômodo para expor as situações conflituosas às quais estão expostos diariamente, neste caso, às situações de comunicação engendradas naquele ambiente de educação formal.

Nesse contexto, os alunos da "Turma 1" (terminologia utilizada, aqui, para se referir a uma determinada turma e que não permite identificar os envolvidos) ficaram, inicialmente, pusilânimes e com receio de fazer confissões sobre a relação entre Língua, Identidade e Preconceito, estabelecida entre colegas e professores; posicionaram-se utilizando "discursos prontos" e "politicamente corretos".

Nessa classe, composta por 30 alunos, com idade entre 14 e 23 anos, há apenas dois que são egressos da rede particular de ensino. Um deles, denominado aqui como Aluno "A" afirmou ser a turma heterogênea, logo "ninguém fala errado aqui, a gente fala diferente um do outro". No entanto, na sequência do colóquio, "A" afirma que um dos fatores dessas diferenças linguísticas é a condição social: "quem é pobre, fala mais errado". A esse processo, Pereira (2002, p. 51) denomina de "*homogeneidade* na atribuição de características aos alvos dos estereótipos", por silogismo, todo pobre tende a falar "errado".

Nesse sentido, nota-se que "A" se esquiva dessa dupla identidade entre a pobreza e o falar errado, mostrando que "o outro" o é, não ele. Bakhtin defende a impossibilidade de pensar o ser humano distante dessa interação com outro e acrescenta que as identidades são construídas e estabelecidas nesse entrementes de si com outrem. Bakhtin assevera que

> o acabamento do eu vem de fora, é o outro que nos completa, pois só ele, pela posição que ocupa – exotopia – pode ver o que não vemos pelo excedente da visão. Porém o lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê não é fixo, não é qualquer lugar. É sempre um lugar social, valorado, que significa (BAKHTIN apud OLIVEIRA, 2006, p. 38).

"A" utiliza-se do discurso propalado pelo professor e pela mídia sobre o respeito às diferenças e a possibilidade de comunicação que também existe calcada na informalidade.

Bakhtin facilita a compreensão dessa relação entre o que se pensa e o que se fala; alvitra que todo pensamento pode materializar-se na fala e mais especificamente, que é

> preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo [...] mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. [...]
> Nesse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. [...] Assim, não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade à outra (BAKHTIN, 2006, p. 50).

"A", em pouco tempo de conversação, verbaliza, sem obstáculos, o que realmente pensa sobre as variações linguísticas desprestigiadas.

Na sequência, o aluno "B", egresso de escola pública, advindo de uma cidade menor que Guanambi-Ba, filho de pai lavrador e mãe dona de casa, com renda familiar de 1,5 salários mínimos, mostra que é alvo do aluno "A" quando se trata da sua manifestação linguística.

"B" contesta a representação que lhe é imputada por "A" e afirma sua identidade ao esclarecer que não é "burro" como o colega empreendeu-lhe ao censurar sua maneira de falar e escrever.

Moita Lopes (2006) propõe como solução ao tratar da sexualidade – outro assunto polêmico que se faz presente no espaço escolar – a emancipação dos currículos com a inclusão de propostas que possibilitem aos sujeitos repensar suas práticas discursivas que ultrajam e eliminam a fim de estabelecer uma convivência equilateral com as diferenças. Lopes sugere, ainda, que

> as escolas têm um papel a desempenhar na transformação de práticas sociais de exclusão e essas não podem ser mais pensadas somente em termos de classes sociais se quisermos que as pessoas sejam capazes de agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem. O mosaico do qual somos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa (LOPES, 2006, p. 127).

O aprendizado se constrói pela linguagem e é por meio dela que a interação própria do contexto é explicitada. Os sujeitos constroem e revelam suas identidades nesse dialogismo que mana na dualidade entre as variações linguísticas e as relações de poder.

O aluno "A", ao alcunhar o colega com a impolidez de "burro", manifesta sua superioridade em presença dos demais, que logo é rechaçada pelo aluno "D" ao tomar o

turno e afirmar que nota diferenças entre os alunos matriculados na rede privada de ensino e os alunos da rede pública: “aluno de escola particular se acha, fala diferente, é tudo ‘filhinho de papai’”. Nessa perspectiva, Hall (apud Woodward, 2012) toma como seu ponto de partida a questão de quem somos e o que nós representamos quando falamos. Ele argumenta que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica.

Bagno (2008, p. 79-81) corrobora e acrescenta que a escola deve ser o espaço privilegiado de construção do objeto científico-pedagógico esteado sobre “representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.”. O linguista afirma, embasado na sociolinguística, “que onde tem variação [linguística] sempre tem avaliação social”, pois vivemos numa sociedade submetida à graduação da autoridade que julga e, depois, condena ou galardoa.

Ao ser chamado, indiretamente, de “filhinho de papai”, o aluno “A” ampara-se na prerrogativa de só ter estudado em escola particular por ter sido bolsista. Nesse debate, é possível perceber conflitos identitários que se fazem e desfazem a depender do contexto. Para isso, Silva (2012, p. 96-97) define e esclarece que a “identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Para completar as distorções, ao serem questionados sobre a postura adotada frente às variações linguísticas desprestigiadas, 48% dos professores disseram que, ao ouvir o aluno infringir a gramática normativa, prontamente, corrige-o e ensina-lhe a falar corretamente – afinal, essa é, também, sua atribuição. 35% dos entrevistados declararam que, em situações desse tipo, procuram mostrar ao aluno que existe outra possibilidade, mais formal, sem desconsiderar, entretanto, o seu discurso inicial. 4% dos entrevistados asseveraram que repreendem o aluno e fazem-no ver que está incorrendo em um erro.

Ao execrar as manifestações linguísticas desses alunos, os professores estão, também, desmerecendo suas identidades e relegando-os ao submundo da invisibilidade. Silva (2012, p. 92-93), “bebe na fonte” austiniana e nomeia esse processo de “identidade e diferença como performatividade”, pois, ao repreender a variação linguística do aluno, o professor pode tirar-lhe o viço e silenciá-lo.

A fim de confirmar a performatividade inerente às identidades e às diferenças, 35% dos professores entrevistados afirmaram que o aluno que se vê falante de uma variação linguística que infringe regras, tende a permanecer silente, por aparentar ter receio de se expressar e ser tolhido do próprio ato comunicativo. Silva esclarece que

> ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2012, p. 93).

Pode-se considerar esse silenciamento como uma das consequências dessas ações autoritárias que afetam a autoestima dos falantes, levando o sujeito a atitudes que indicam depressão e exclusão.

No grupo focal, os alunos pareciam ter ciência de como pensam e se comportam seus professores diante dessas situações tão remotas e corriqueiras no espaço da sala de aula. O aluno "A", sempre falante, redargui com o seu argumento inicial embasado em teorias sociolinguísticas e afirma que "quem fala correto, é mais respeitado". "A" mostra-se preocupado com a manutenção da autoimagem. Sobre isso, Pereira alega que

> qualquer ameaça à autoimagem pode levar as pessoas a avaliarem aos outros de uma forma negativa porque esta avaliação faz com que o percebedor se sinta melhor, podendo concluir, portanto, que a adoção de padrões estereotipados e preconceituosos deve ser entendido como recurso de autoafirmação (PEREIRA, 2002, p. 121).

Dessa forma, a partir das observações, "A" se vê como um bom falante da norma padrão da língua portuguesa e utiliza dessa prerrogativa que construiu de si para ser visto com distinção pelos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e a discriminação, mesmo que velados, ainda se encontram presentes nas circunstâncias discursivas do IFBaiano Guanambi.

Paradoxalmente, o espaço escolar deveria ser o lugar de promoção e inserção de minorias – ou maiorias – que são estigmatizadas, dentre tantos motivos sociais, também pela variante linguística que dominam.

Nesse contexto multi-identitário, há de se pensar as representações que são feitas do outro e a fixação de estereótipos que conduzem a um perfil escolar pautado na intolerância e na subjugação. Para isso, Pereira (2002, p. 85) sugere que sejam adotadas "estratégias de contato relativamente complexas para que se possa obter algum sucesso na redução" dos estereótipos, além disso, "o contato deve ser orientado pelo entendimento de que é possível maximizar a cooperação e minimizar a competição entre os grupos".

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, também auxilia e referenda que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", entretanto, conforme Gnerre (1991), igualdade e legalidade da igualdade tornam-se antagônicas, pois a mesma Constituição, que institui homogeneidade, discrimina e exclui.

> A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela "norma pedagógica" ali ensinada. Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fato de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais (GNERRE, 1991, p. 10).

Nesse sentido, a homogeneização da língua entre falantes com identidades tão distintas é uma falácia que deve ser concebida não somente pelos alunos, mas, principalmente, por aqueles que têm como missão transformar realidades, muitas vezes, inóspitas – o professor.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, poder e discriminação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção da língua materna. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; CORACCINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias*: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, Marcos Emanoel. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E.P.U., 2002. 202 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GT18 – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERSPECTIVA FUNCIONAL

Coordenação: Vânia Rodrigues Dutra (UERJ/UFF)
e Magda Schlee Fernandes (UERJ/UFF)

MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O ENEM: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM LINGUAGENS

Carla MacPherson Garcia de Paiva (UERJ)

INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio passaram a constituir a Educação Básica brasileira, que, conforme dispõe o art. 2º, tem como finalidade assegurar a formação plena indispensável para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para alcançar o objetivo pretendido, a LDB preconiza a formulação de currículos que apresentem uma base nacional comum, respeitadas as peculiaridades regionais e locais do alunado, devendo abranger obrigatoriamente "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil." (LDB, art. 26, §1º).

Surgiu então a necessidade de uma nova organização curricular nacional capaz de, durante o processo de aprendizagem, desenvolver competências e habilidades essenciais para permitir a inclusão do aluno em uma sociedade marcada pela convivência democrática e pelo crescente desenvolvimento tecnológico. Capacitar e instrumentalizar o aluno para esse mundo em acelerada transformação, tornando-o hábil em buscar soluções para desafios impostos pela evolução do conhecimento e da tecnologia, fez com que os conteúdos disciplinares passassem a ser compreendidos como um meio e não como um fim em si mesmos. Com esse espírito, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todos os níveis de ensino, norteadores que servem de orientação e auxílio ao professor, cuja finalidade é

> constituir-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998)

Também em atendimento à lei educacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos alunos

que concluem tal segmento em todo o país. Em 2009, houve uma reformulação do eixo teórico-metodológico do exame, elencando-se cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e uma matriz de referência organizada em quatro grandes áreas de conhecimento ou macroáreas – linguagens e códigos, matemática, ciências da natureza e ciências humanas –, cada uma com seu conjunto de competências e habilidades específicas.

O presente estudo pretende, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), examinar a categoria léxico-gramatical da transitividade que estrutura a matriz de referência para a área de Linguagens, aqui compreendida como gênero textual, com o objetivo de verificar os processos que estruturam o rol de competências e habilidades que um aluno deve dominar ao final da educação básica.

1. A MATRIZ DE REFERÊNCIA COMO GÊNERO TEXTUAL

Uma matriz de referência assemelha-se a outros textos que enumeram itens a serem alcançados em uma atividade, servindo como modelo a ser seguido, sendo parâmetros geradores e orientadores do desenvolvimento do ensino no país.

A Matriz de Referência para o ENEM (BRASIL, 2009) é um documento que apresenta os cinco eixos cognitivos comuns às quatro áreas de conhecimento avaliadas pela prova do exame e um rol de competências e habilidades específicas referentes a cada macroárea. Para a área de Linguagens, são listadas nove competências e trinta habilidades que servem de referência para a prova do ENEM e de "orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio" (BRASIL, 2009a).

Na lição de Philippe Perrenoud (1999), competência é o domínio das situações cotidianas que necessariamente revelam compreensão da ação desenvolvida pelo indivíduo, "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Para adquirir tal domínio, habilidades são desenvolvidas ao longo da vida e estão associadas ao saber fazer, materializando-se como ações físicas ou mentais indicadoras da capacidade adquirida ao longo da aprendizagem escolar (MORETTO, 2011).

O exame das competências e habilidades da Matriz será realizado sob os preceitos da análise sistêmico-funcional de textos, realizada em situações de uso efetivo da língua, cabendo, portanto, o estudo da escolha de processos (verbos) efetuada pelo Ministério da

Educação para elaborar o referido documento. Assim, será possível perceber a concepção do poder público acerca da educação auferida pelo cidadão concluinte do ensino de educação básica e prestes a ingressar no mercado de trabalho, tendo em vista que a "LSF procura analisar a ligação entre linguagem e sociedade, entre os sistemas semióticos e a vida social" (DUTRA, 2011).

2. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E AS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

A abordagem funcionalista pretende investigar como os usuários de uma língua dela se utilizam para se comunicar eficientemente, estando sob o foco do estudo, portanto, a chamada competência comunicativa. Na análise do texto, é levada em consideração toda a situação comunicativa: o propósito do ato de comunicação, seus participantes e o contexto discursivo. A teoria funcionalista sistêmica, erigida por Michael Halliday (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), busca estabelecer relações dentre as escolhas feitas na língua para a produção de sentido para que se possa perceber a razão de um falante escolher determinado elemento dentre os tantos disponíveis em sua língua no momento de construir seu texto. Para Halliday, o sistema linguístico e o sistema social estão intrinsecamente ligados, portanto o uso da língua definirá as escolhas. Como ressalta o linguista britânico, "tudo o que é dito ou escrito – acontece em algum contexto de uso" (GOUVEIA, 2009).

Fundada no discurso, a LSF estuda o modo como os significados são construídos pela linguagem a partir das funções, ou metafunções, utilizadas na construção de sentido do texto (NEVES, 1997). Como afirma Halliday, "toda arquitetura da linguagem se organiza em linhas funcionais. A linguagem é como é por causa das funções em que se desenvolveu na espécie humana." (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004)

Sob a perspectiva da LSF, três metafunções organizam a linguagem: a metafunção ideacional, responsável pela representação das ideias ou dos conteúdos; a metafunção interpessoal, reveladora da interação entre os usuários da língua e interlocutores do discurso; e a metafunção textual, que organiza as informações mobilizadas no texto. Tais metafunções não ocorrem de forma segmentada, mas imbricadamente, a fim de concretizar o objetivo básico do ato comunicativo: compreender o ambiente que o produziu e influir sobre os interlocutores (SOUZA, 2009).

Os PCN para o Ensino Médio, em seu volume II, dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ressaltam a importância do domínio das linguagens nas práticas sociais, "como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos" esclarecendo que

> A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000).

Portanto, o ensino de linguagens deve estar voltado para a função social da língua, sendo requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, estando capaz e apta a exercer plenamente sua cidadania, integrando-se à sociedade com autonomia e participando ativamente de seu desenvolvimento, tanto individual quanto coletivamente.

3. A METAFUNÇÃO IDEACIONAL E O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

A metafunção ideacional é construída por meio de um sistema de transitividade formado por um conjunto de orações com verbos de predicações (ou transitividades) variadas, que permitem a identificação das atividades humanas e da realidade expressas pela linguagem. Dessa forma, a oração é o instrumento gramatical que permite a revelação das experiências de vida, dos sentimentos e das relações existentes entre o mundo exterior e interior das pessoas no discurso.

O sistema de transitividade é composto por processos, participantes, e circunstâncias, os quais revelam quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias. Processos são itens lexicais que exprimem uma ação, um acontecimento, um estado, um processo, um dizer, um existir, um sentir. (grupo verbal). Participantes são os elementos que se associam aos processos para indicar aquele que age, sente, existe, pensa, encontra-se em um determinado estado. (grupo nominal). As circunstâncias são os elementos responsáveis por indicar modo, tempo, lugar, assunto, entre outros. (advérbio, grupo preposicional).

Cada tipo de processo – *material, relacional, mental, verbal, comportamental e existencial* – estabelece seu próprio esquema de construir um domínio particular da experiência, a ele associando seus participantes específicos e circunstâncias variadas. A escolha de um determinado processo, em detrimento de outros possíveis, possibilita a depreensão do papel dos participantes no discurso. Em razão do escopo deste estudo, serão enfatizados apenas o processo material e o processo mental.

Os processos materiais são aqueles que representam ações e acontecimentos do mundo físico. Constroem a ideia de mudança concreta num fluxo de eventos pelo uso da energia, sendo responsáveis pela criação de uma sequência de ações concretas, sejam elas criativas ou de transformação (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Os principais participantes desse processo são o Ator e a Meta. Por ser o participante que realiza a ação, a presença do Ator é obrigatória, "mesmo que ele não seja mencionado na proposição" (LIMA-LOPES e VENTURA, 2008). A Meta é o participante a quem o processo é dirigido.

Os processos mentais estão relacionados ao espaço interior do indivíduo, a sua consciência, revelando a apreciação humana do mundo. Halliday divide esses processos em três subtipos: processos mentais de cognição (saber, entender, decidir, compreender); processos mentais de percepção (ver, ouvir, cheirar); e processos mentais de afeição (gostar, amar). Os participantes desse tipo de processo são o Experienciador, em cuja mente o processo está se realizando, e o Fenômeno, que é o elemento percebido/sentido pelo Experienciador.

4. ANÁLISE DO *CORPUS*

Para este estudo, foi realizado o levantamento quantitativo e qualitativo do número de ocorrências dos processos presentes nos eixos cognitivos e na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (BRASIL, 2009)

4.1. EIXOS COGNITIVOS

A Matriz de Referência apresenta cinco eixos cognitivos que representam as competências e habilidades gerais desenvolvidas no âmbito escolar, constituindo o conjunto de conhecimentos, capacidades e aptidões que habilitam o indivíduo ao desempenho de atividades da vida cotidiana e que serão avaliadas no exame.

A relação compilada pela comissão organizadora do ENEM revela que a linguagem é um dos caminhos para a construção de identidade do indivíduo e de sua intervenção no mundo em que vive. Para melhor visualização dos processos, foi formulado o seguinte quadro:

Eixos cognitivos	Processo (competência)	Processo (habilidade)
I	Dominar	Dominar, fazer
II	Compreender	Construir, aplicar
III	Enfrentar	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar
IV	Construir	Relacionar
V	Elaborar	Recorrer

Quadro 1: Processos dos eixos cognitivos.

Recorrendo a dicionários, encontram-se as seguintes definições para a palavra *cognição*: faculdade, ato ou ação de conhecer; aquisição de um conhecimento. Essas definições guardam coerência com os processos presentes nos eixos cognitivos, ou nos eixos de conhecimentos adquiridos. A análise dos verbos permite depreender, considerando-se as repetições, a preponderância de ocorrência de processos materiais (12 – dominar, fazer, construir, aplicar, enfrentar, selecionar, organizar, tomar, elaborar e recorrer) sobre os processos mentais (4 – compreender, relacionar, interpretar).

A escolha do processo material empregado no infinitivo aponta o Ator como agente potencial de transformação do mundo físico, por meio da linguagem, do conhecimento e da ação, conforme se depreende das Metas *linguagens, fenômenos, situações-problema, argumentação, propostas, norma culta, conceitos, dados, informações, ações, conhecimentos*. Assim, O resultado do examinando na avaliação do ENEM apontará sua capacidade de transitar pelo mundo que o cerca com maior ou menor desenvoltura. Quanto mais competências e habilidades dos eixos cognitivos ele apresentar, maior será sua autonomia e sua participação social.

4.2. MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A linguagem permeia todas as instâncias da vida do homem: seu construto identitário, suas relações de alteridade, sua representação social. O domínio de diferentes linguagens é essencial para a realização das diversas operações cognitivas, sejam elas mais simples (nomear, caracterizar, contar, pedir, etc.) ou mais complexas (deduzir, analisar, elaborar hipóteses, etc.). A matriz ora em exame elenca as habilidades essenciais que um aluno deve desenvolver ao longo da escolaridade básica, de modo a dominar competências relacionadas ao uso das linguagens ao concluir sua formação.

Da análise dos processos estruturadores da lista de competências, resultou o seguinte quadro:

Competências (C)	Processos	Tipo de processo	Número de ocorrências
C1 C5	Aplicar	Material	2
C2	Conhecer	Material	1
C3 C4 C6 C8	Compreender	Mental	4
C5	Analisar	Mental	1
C7	Confrontar	Material	1
C9	Entender	Mental	1
C5	Interpretar	Mental	1
C2 C3 C6 C8	Usar	Material	4

Quadro 2: Processos das competências por tipo e número de ocorrências.

O equilíbrio entre o número de ocorrências de processos materiais (8) e mentais (7) na lista de competências espelha semanticamente a importância de ambos no desenvolvimento do conjunto das operações do fazer. Assim, os organizadores da matriz indicam que ação e cognição são igualmente essenciais para o desenvolvimento de competências. Agir e experimentar, transformar e conhecer, essas são as ações que o examinando, Ator e Experienciador em seu processo de formação, deverá empreender para ser um agente transformador de seu mundo.

Quanto aos processos presentes no rol de habilidades, foi apurado o seguinte quadro:

Habilidades (H)	Processos	Tipo de processo	Número de ocorrências
H1 H18 H25 H29	Identificar	Mental	4
H2	Recorrer	Material	1
H3 H7 H16 H22 H26 H30	Relacionar	Mental	6
H4 H8 H9 H10 H11 H12 H14 H17 H20 H21 H24 H27 H28	Reconhecer	Mental	13
H5	Associar	Mental	1
H6	Utilizar	Material	1
H13 H19	Analisar	Mental	2
H15	Estabelecer	Mental	1
H23	Inferir	Mental	1

Quadro 3: Processos das habilidades por tipo e número de ocorrências.

A notável desproporção entre as ocorrências dos processos materiais (2) e mentais (28) na lista de habilidades merece reflexão. Se habilidades são essenciais para o desenvolvimento de competências, depreende-se da leitura do quadro que o saber fazer, na visão dos organizadores da Matriz, passa necessária e predominantemente por processos mentais, as operações internas de cognição.

Os processos materiais *recorrer e utilizar*, cujas respectivas Metas são *aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação e os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos*, estão associados especificamente ao manejo de linguagens de esferas específicas. O uso de conhecimentos dessas linguagens é associado ao agir, ao fazer, pois a aquisição das mesmas já se deu previamente. Assim, o Ator faz uso de linguagens que já fazem parte de seu patrimônio cognitivo.

Dentre os processos mentais, todos de cognição, o processo *reconhecer* apresenta o maior número de ocorrências (13). O processo de conhecimento se dará no espaço da consciência do Experienciador, o potencial examinando, diante de fenômenos que abrangem várias questões da vida e da linguagem: posições críticas aos usos sociais da linguagem; a importância da produção cultural em LEM; as manifestações corporais de movimento; a necessidade de transformação de hábitos corporais; a linguagem corporal como meio de interação social; diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas; o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos de manifestações artísticas; presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes; a importância do patrimônio linguístico; recursos verbais e não verbais utilizados; estratégias argumentativas de convencimento do público; os usos da norma padrão da língua portuguesa; a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

Os processos presentes no rol de competências e habilidades colhidas da Matriz de Referência de Linguagens têm em comum a opção pelo uso do infinitivo, apontando a potencial ação de um sujeito apenas inferido, o examinando, assuma ele a posição de Ator em processo material ou de Experienciador em processo mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos processos utilizados nas orações que estruturam a Matriz de Referência para o ENEM permitiu perceber que na visão do poder público, representado pelos agentes

elaboradores do documento, o desenvolvimento de competências e habilidades assenta-se principalmente na ação e na cognição do indivíduo, sujeito ativo em seu percurso educacional.

O estudo dos eixos cognitivos que permeiam todas as áreas de conhecimento avaliadas no exame revelou a predominância de processos materiais, construindo a ideia de que o examinando que detém as competências e habilidades ali elencadas é protagonista transformador do mundo em que vive.

Na Matriz de Linguagens, seus Códigos e suas Tecnologias, a análise demonstrou que competências e habilidades nessa área de conhecimento são desenvolvidas também por processos mentais e materiais, mas de forma diferente: presença equilibrada de ambos na construção de competências e predominância de processos mentais no desenvolvimento de habilidades.

Longe de esgotar a riqueza de sentidos presentes no texto analisado, este breve estudo espera ter contribuído para o entendimento de que os processos material e mental permitem que o processo de aquisição de conhecimento em Linguagens seja compreendido como ação interna e externa do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Matriz de Referências para o ENEM 2009*. MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. *Nota de aprovação da Matriz de Referência do ENEM 2009a*. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

DUTRA, V. L. R. *Estilística e sintaxe*: perspectiva semiótico-funcional. Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional da ALFAL, Espanha, 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

LIMA-LOPES, R. E.; VENTURA, C. S. M. *A transitividade em Português*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – LAEL, 2008. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers55.pdf>. Acesso em 15 jan. 2012.

MORETTO, V. P. *Construtivismo*: a produção do conhecimento em aula. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2011.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, M. M. Transitividade e ensino: compreendendo a construção de opiniões no editorial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: *Revista Odisseia*, PPGEL/UFRN, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero3/arquivos>. Acesso em: 18 jan. 2012.

A REPRESENTAÇÃO DA "MÍDIA HEGEMÔNICA" NOS EDITORIAIS DA REVISTA *CAROS AMIGOS*

Daniele de Oliveira (UFMG)

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna nas escolas de educação básica do nosso país ainda hoje confunde o ensino de língua com o ensino de gramática, o que, em geral, conduz ao fracasso escolar. Nas escolas, o mais comum é encontrarmos duas disciplinas que se dedicam uma ao ensino do texto, e outra ao ensino da gramática, independentes uma da outra. Dessa forma, o ensino de gramática se encontra afastado do uso real da língua e, consequentemente, não é capaz de alcançar seu objetivo central, qual seja, ensinar o aluno a falar, escrever e compreender bem os textos que encontra em seu dia-a-dia.

Neves (2001 [1990]) fez um balanço da questão do ensino da gramática praticado nas escolas básicas que ainda se mantém atual. Para a autora (2001 [1990], p. 45-48):

- Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor;
- Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional;
- Os professores têm procurado dar aulas de gramática não normativa;
- Os professores verificam que essa gramática "não está servindo para nada";
- Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Neves (2001 [1990], p. 49) destaca ainda que "uma análise puramente formal não cumprirá, por si, as finalidades normalmente propostas para o ensino da gramática no 1º e 2º graus" e aponta o ensino de gramática separado do uso real da língua como grande empecilho para que a gramática se legitime enquanto disciplina. A proposta da autora, com a qual estamos de acordo, é a adoção de uma visão funcionalista da linguagem, que está ancorada nos pressupostos teóricos de M. A. K. Halliday.

1. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

O trabalho com a língua materna na escola básica pode ser fundamentado nas concepções apresentadas pela Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, tendo em vista sua visão diferenciada em relação ao conceito de língua, texto e gramática. Na visão funcionalista, a língua é o instrumento para a interação social; ela desempenha funções que, por sua vez, dão forma a ela mesma. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 31), a funcionalidade é intrínseca à língua; e a gramática é entendida como um recurso para produzir significado.

A perspectiva sistêmica busca compreender a natureza e a dinâmica do sistema semiótico que a língua constitui como um todo. Dessa forma, a gramática de determinada língua é uma rede de sistemas e não um registro de estruturas. Na visão funcionalista, a estrutura é entendida como parte fundamental da descrição, mas interpretada como a forma exterior assumida pelas escolhas sistêmicas, e não a característica que define a língua. O significado reside, então, nos padrões sistêmicos de escolha (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 23).

A noção de escolha é, pois, central na visão funcionalista da língua. Sendo assim, um texto é o resultado de uma seleção feita pelo falante a partir do potencial de opções disponíveis no sistema linguístico. Ressalte-se o caráter intencional dessas escolhas, considerando-se que o uso da língua parte sempre de uma razão motivadora.

Para Halliday e Matthiessen (2004), a língua é usada para dar sentido a nossa experiência, e para interagir com outras pessoas. Sendo assim, a gramática deve se relacionar também com o que acontece fora da língua: com os acontecimentos e condições do mundo, e com os processos sociais nos quais estamos envolvidos. A linguística sistêmica se interessa também por essa relação entre a língua e o contexto (EGGINS, 2004). De alguma forma, *o contexto está no texto*: o texto carrega consigo, como parte dele, aspectos do contexto no qual é produzido e, provavelmente, do contexto no qual pode ser considerado adequado.

Mas ao mesmo tempo a gramática deve organizar a interpretação da experiência, e o desempenho dos processos sociais, então eles podem ser transformados em texto. Processo que pode ser dividido em duas etapas. Na primeira, a interação, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado; esse é o nível da *semântica*. Na segunda, o

significado é, também, transformado em texto; esse é o nível *léxico-gramatical* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Dessa forma, a LSF investiga a complexa relação entre os significados, as formas léxico-gramaticais selecionadas e o contexto que os ativa.

Além do contexto situacional, descrito pela *teoria do registro*, o contexto cultural também deve ser acionado na análise proposta pela LSF. O conceito de *gênero* ressalta o impacto do contexto de cultura na linguagem, explorando a estrutura institucionalizada como maneira de alcançar objetivos por meio da linguagem (EGGINS, 2004). A autora destaca ainda o nível da *ideologia* como um nível mais alto de contexto ao qual a linguística sistêmica dedica cada vez mais atenção. Qualquer que seja o gênero, qualquer que seja o registro de situação, nosso uso da língua será também influenciado pelos nossos posicionamentos ideológicos: os valores que possuímos (consciente ou inconscientemente) e as perspectivas adquiridas através da nossa trajetória particular no interior da cultura.

Considerando que a língua tem por objetivo satisfazer as necessidades humanas e, por isso, é organizada de maneira funcional e sistêmica, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que ela é estruturada para produzir três principais tipos de significado simultaneamente. Dessa forma, o sistema semiótico consiste nas metafunções: (i) *ideacional*, que constrói a experiência humana, tendo em vista que não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. A metafunção ideacional é subdividida em dois componentes, *o experiencial e o lógico*; (ii) *interpessoal*, que se refere à linguagem como ação, já que ela ordena nossas relações pessoais e sociais com as outras pessoas; e (iii) *textual*, que permite a construção de sequências de discurso, a organização do fluxo discursivo e a criação da coesão e da continuidade ao longo do texto.

Está claro que as três metafunções não atuam de maneira isolada na língua, mas que interagem entre si com o intuito mais amplo de construir o significado do texto. Além disso, as metafunções relacionam-se diretamente com a estrutura léxico-gramatical do texto, o que, consequentemente, vai influenciar na estrutura da oração de maneira mais específica.

2. LSF E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o intuito de ampliar a competência comunicativa dos alunos da educação básica faz-se necessário o trabalho com o texto em sala de aula. Mas o trabalho com o texto não deve condená-lo a ser apenas fonte de orações para análise sintática. O aluno deve conviver

com diversos tipos de texto no ambiente escolar para se familiarizar com eles. O texto deve ser analisado em sua materialidade e de acordo com o contexto no qual está inserido, tanto o contexto de situação quanto o contexto de cultura. Dessa forma, o aluno será capaz de compreender o sentido construído no texto e por que tem esse sentido e não outro.

E, para alcançar esse objetivo é fundamental a análise do texto por meio da sua estrutura léxico-gramatical que irá revelar os significados ali incorporados pelo falante. Além disso, aos poucos o aluno irá conhecer os recursos que a língua oferece para a construção de significados, e assim será capaz de fazer escolhas mais adequadas aos seus propósitos persuasivos, o que, por sua vez, ampliará sua competência comunicativa nas interações sociais das quais participa.

Vejamos agora, como exemplo do que pode ser feito em sala de aula, como é construída a representação do ator social "mídia hegemônica" no discurso veiculado em um editorial da revista *Caros Amigos* a partir da categoria *avaliação* que faz parte do sistema de categorias sociossemânticas proposto por van Leeuwen (2008). O editorial que será analisado será *A crueza dos afobados* (anexo), publicado em fevereiro de 2003.

De acordo com van Leeuwen (2008), os atores sociais podem ser referidos de maneira interpessoal, e não apenas em termos experienciais. Para esses casos, o autor utiliza o termo *avaliação*. Dessa forma, os atores sociais são avaliados como bons ou ruins, amados ou odiados, admirados ou com pena. Em nosso *corpus* observamos que essa avaliação acontece principalmente por meio de grupos nominais.

Van Leeuwen (2008) propõe uma rede de sistemas por meio da qual é construída a representação de atores sociais no discurso. Ressalte-se o caráter não apenas linguístico, mas também sociológico da proposta de van Leeuwen, tendo-se em vista que o autor almeja "elaborar um inventário sócio-semântico das formas pelas quais os atores sociais podem ser representados e estabelecer a relevância sociológica das minhas [suas] categorias" (2008, p. 23).

A despeito da riqueza do modelo proposto por van Leeuwen (2008), neste trabalho utilizar-nos-emos apenas da categoria *avaliação* em função da produtividade observada no momento da análise.

Aqui estamos entendendo a "mídia hegemônica" como um ator social porque se trata de uma instituição (na verdade, várias instituições) que, por sua vez, é constituída por

grupos de seres humanos. Dito de outra forma, a "mídia hegemônica" só existe por meio das pessoas que nela atuam.

É importante esclarecer também que estamos entendendo por referência à "mídia hegemônica" os grupos nominais, como *imprensa grande do país*; e também os grupos nominais que se referem a pessoas relacionadas à mídia, como *donos da mídia* (proprietários de veículos de comunicação). Nossa opção deve-se a uma compreensão metonímica dessas referências, por exemplo, os *donos da mídia* podem ser entendidos como parte representante do todo "mídia hegemônica". Além dessas referências, estamos considerando também o pronome *que*, que anaforicamente recupera referência anterior a "mídia hegemônica".

O editorial *A crueza dos afobados* foi publicado na revista impressa *Caros Amigos* que se autointitula de esquerda, ou *a primeira à esquerda*, como costuma se apresentar logo na capa. O texto trata da reação da "mídia hegemônica" ao início do governo Lula, em seu primeiro mandato como presidente da República do Brasil (iniciado em janeiro de 2003).

Retomando a relativa estabilidade dos gêneros discursivos apontada por Bakhtin (2003) pode-se dizer que, por se tratar de um gênero opinativo, determinadas estruturas são esperadas, outras não. O texto selecionado para nossa análise é um editorial, o que impõe ao seu autor certas possibilidades ao mesmo tempo em que o restringe de alguma maneira. Por exemplo, em se tratando de um editorial de revista não se espera um texto em versos.

A variedade da língua utilizada pelo autor é o padrão formal, o que acontece em função da situação comunicativa na qual o texto está inserido. Em uma revista opinativa a variedade informal não seria possível, tendo-se em vista a perda de credibilidade que essa variedade poderia implicar.

Essas são as escolhas que o sistema disponibiliza para o autor deste texto. Como já foi dito, o autor de um texto deve considerar o contexto, de situação e de cultura, bem como os aspectos léxico-gramaticais que sejam mais adequados aos seus propósitos comunicativos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Passemos agora à análise dos componentes léxico-gramaticais utilizados no texto selecionado. Nossa atenção estará voltada exclusivamente para o emprego de termos que contribuam de alguma maneira para a construção e *avaliação* da imagem da "mídia hegemônica" no referido editorial.

O primeiro aspecto que despertou nossa atenção ao fazer a análise do texto foi o uso do item lexical *grande* como caracterizador da "mídia hegemônica" brasileira:

1. O novo governo está pondo em alvoroço tanto o chamado povão quantos as elites, a intelectualidade bem-posta na vida e a *inefável imprensa grande do país*.

2. Claro que as promessas do novo governo podem ou não se concretizar, dependem de diversos fatores, um deles a própria *mídia grande*, que já revela seus propósitos ao atropelar pressurosamente o processo.

A revista *Caros Amigos* se autointitula uma revista de esquerda. Na capa da revista seu nome, *Caros Amigos*, é seguido de um epíteto, *a primeira à esquerda*, e foi criada para ser "um veículo que se contrapusesse ao jornalismo predominante" (História, disponível no *site* www.carosamigos.com.br). Por isso, é recorrente encontrarmos em seu discurso, mais especificamente, em seus editoriais, essa referência à mídia *grande*. Parece-nos que o autor do texto opta por ressaltar a dicotomia *grandes X pequenos* provavelmente para realçar a hegemonia da mídia que é avaliada de maneira fortemente negativa no discurso da revista.

Em (1), podemos destacar ainda o uso do item lexical *inefável* que produz uma ironia ao ser anteposto à expressão *imprensa grande*. A ironia aqui está sendo entendida como uma contradição argumentativa (BERRENDONNER, 1987), considerando-se que a ideia de contrário deve ser entendida como valor argumentativo inverso, e não, simplesmente, antônimo. Dessa forma, a ironia é provocada pela tensão entre os possíveis sentidos encontrados em determinado enunciado.

Para Ducrot (1987), a ironia surge de uma proposição proferida por um locutor (primeira voz presente na enunciação), que não se responsabiliza por ela, ao contrário, considera-a absurda. Essa proposição, na verdade, expressa a posição de um enunciador (segunda voz presente na enunciação). O locutor é, pois, o responsável empírico pela proposição, mas a origem da ideia contida nela está no enunciador. Isso explica o caráter paradoxal (contradição argumentativa) explicitado por Berrendonner (1987).

No nosso exemplo (1), a ironia surge da tensão entre a conotação positiva do termo *inefável* que, inserido nesse contexto, assume, inversamente, uma conotação negativa. E, dessa forma, o autor do texto demonstra seu posicionamento em relação à "mídia hegemônica".

O Português Brasileiro disponibiliza diversos prefixos e sufixos que são utilizados com a função de intensificar a avaliação de acordo com o item que antepõem ou sucedem. No nosso texto encontramos o sufixo *-ão*, por meio do qual é possível intensificar a característica dos nomes aos quais é adicionado:

3. Os *jornalões* sangram diante da obrigação de reproduzir não só a calorosa recepção a Lula a cada aparição em qualquer canto do país, como o destaque dado pela mídia europeia à sua viagem à Suíça, França e Alemanha.

Nesse caso, o uso do aumentativo funciona também para reforçar a já mencionada dicotomia entre pequenos e grandes, constantemente referida no editorial da revista.

Além disso, a avaliação pode ser construída também por meio do uso de palavras que demonstram o posicionamento do autor do texto e que, nesse contexto, agregam um aspecto fortemente negativo à mídia hegemônica:

4. Às "elites" inconformadas juntam-se os "*fazedores de opinião*", os *donos da mídia* e, portanto, da verdade, a expedir julgamentos apressados na ânsia de investir contra a inadmissível realidade imposta pelas urnas eleitorais.

Em (4) a *metáfora* é usada como recurso de avaliação, considerando-se que ela é provavelmente um dos mecanismos linguísticos mais recorrentemente utilizados no nosso cotidiano. O autor do texto opta por metaforizar o sentido, ou seja, nesse exemplo uma opinião pode ser *feita*, para dizer que não é genuína, que não foi construída pelo próprio leitor/ouvinte do jornal, por exemplo. Dessa forma, o autor do texto faz uma avaliação negativa sobre a forma como a "mídia hegemônica" influencia a opinião de seu leitor/ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pequena reflexão e análise da aplicabilidade da LSF, observamos seu potencial para um ensino mais eficiente de Língua Portuguesa na educação básica. De fato, há que se considerar o texto como um todo nas aulas de língua materna, sob pena de as mesmas não alcançarem seu objetivo, qual seja, o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Além disso, é fundamental que os alunos tenham consciência da importância e da influência do contexto para uma boa interpretação de qualquer texto. Quando se tira o texto

de seu contexto original corre-se o risco de se perder elementos importantes para sua compreensão. Dessa forma, o contexto deve ser recuperado pelo professor no momento da análise de determinado texto.

Por fim, reiteramos o importante papel que a LSF pode desempenhar nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna ao considerar as relações entre os recursos léxico-gramaticais, a constituição semântica do texto e o contexto no qual ele está inserido.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BERRENDONNER, Alain. *Elementos de pragmática linguística*. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 1987.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987 [1984].

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. New York, London: Continuum, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001 [1990].

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and practice*. New tools for critical discourse analysis. Oxford: University Press, 2008.

ANEXO

A crueza dos afobados

O novo governo está pondo em alvoroço tanto o chamado povão quanto as “elites”, a intelectualidade bem-posta na vida e a inefável imprensa grande do país. Ao lado de demonstrações de entusiasmo popular nunca vistas nas ruas à passagem de um presidente da República, tem-se a reação irada de uma classe média alta que não suporta a ascensão ao poder de partidos políticos comprometidos com os trabalhadores, isto é, com a maioria.

Às “elites” inconformadas juntam-se os “fazedores de opinião”, os donos da mídia e, portanto, da verdade, a expedir julgamentos apressados na ânsia de investir contra a inadmissível realidade imposta pelas urnas eleitorais. Os jornalões sangram diante da obrigação de reproduzir não só a calorosa recepção a Lula a cada aparição em qualquer canto do país, como o destaque dado pela mídia europeia à sua viagem à Suíça, França e Alemanha. Imaginem, um homem que não fala inglês!

Claro que as promessas do novo governo podem ou não se concretizar, dependem de diversos fatores, um deles a própria mídia grande, que já revela seus propósitos ao atropelar pressurosamente o processo, ignorando o fato de o poder ter saído das veneradas e sedosas mãos do antecessor há pouco mais de trinta dias. Mesmo assim, vale a crítica, todo mundo está morto de saber que ela é necessária, mas todo mundo sabe também identificar as intenções de quem as lança, se honestas ou viciadas. Como sabe identificar as arrivistas, lulistas desde criancinhas, e os que se postam atrás do toco à espera da melhor oportunidade para atirar.

Uma notícia para alegrar os leitores de *Caros Amigos* e nos encher de orgulho: Marilene Felinto assinará mensalmente uma de nossas páginas, a partir da próxima edição. Eia!

Editorial *Caros Amigos* nº 71, fevereiro de 2003.

ARGUMENTAÇÃO EM CRÔNICAS PARA MULHERES: BREVE ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Elisa Tavares Pires[1] (UERJ)

INTRODUÇÃO

De acordo com Koch (1984, p. 19) "o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia". A neutralidade não existe de fato, pois mesmo aquele discurso que se pretende neutro possui a sua ideologia.

Dessa forma, a atividade de interpretação se funda na suposição de que todo aquele que fala tem uma intenção e consiste tal atividade, justamente, na captação dessas intenções. Assim, a compreensão de um texto não é simplesmente um processo de decodificação de frases: trata-se de passar de uma sucessividade de enunciados a um todo de sentido, coesivo e coerente, inserido em uma situação de comunicação específica.

Pensando dessa maneira, formamos nosso *corpus* a partir de uma crônica por entendermos que esse exemplar muito continha características que também figuravam em textos pertencentes ao que chamamos de autoajuda. De acordo Alonso, o surgimento da autoajuda está intrinsecamente ligado à subjetividade presente na sociedade,

> embora esta seja consumista e individualista, e responde dialogicamente a tal "estímulo", inserindo-se/atuando em um contexto construído que cria a crença de que o indivíduo pode fazer tudo por si mesmo e pode comprar qualquer coisa (se tiver poder para isso), inclusive a solução para seus problemas (ALONSO, 2010, p. 4).

Ao lermos alguns textos de autoajuda, notamos que existem enunciados que em muito se aproximam dos provérbios, apresentando as mesmas características. A maior virtude do provérbio, do ponto de vista da argumentação, é que, se empregado no contexto adequado, é um enunciado irrefutável, pois ele constitui uma ideia estabelecida pelo senso comum, admitida de longa data como verdadeira e, assim, preexistente à argumentação do locutor particular que o emprega numa situação específica (ROCHA, 1995).

[1] Especialista em Língua Portuguesa, formada pela UERJ. Mestranda em Língua Portuguesa, sob a orientação da professora doutora Vania Dutra (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT.

Percebe-se, também, que o autor desse tipo de texto trabalha com essas verdades pré-estabelecidas e as utiliza para convencer o público-alvo, sem dar espaço para discussões acerca do tema, na medida em que se apoia em princípios anteriormente admitidos, consagrados pela comunidade linguística.

Não há intenção de julgar aqui a autoajuda, se é "boa ou ruim", se as pessoas a leem por prazer, por crença, ou por necessidade. O que nos interessa é o texto e como sua construção funciona persuadindo uma grande massa de leitores. Em outras palavras, queremos iniciar um trabalho que, mesmo breve, possa contribuir para a reflexão e o debate não apenas sobre as estratégias argumentativas de textos de autoajuda, mas também sobre o ensino da argumentação nas escolas, com base na Linguística Sistêmico-Funcional, a partir de outro tipo de texto que não os argumentativos chamados "escolares", que são explorados tendo em vista o modelo exigido nos vestibulares pelo Brasil.

1. QUADRO TEÓRICO

Apesar de a autoajuda não ter sido ainda definida ou delimitada em termos de *gênero*, verificamos a tentativa, por parte de várias áreas científicas, de abordar seu funcionamento, pois sua presença é notável nas sociedades contemporâneas, mostrando-se inerente a elas. A autoajuda está disponível em diversos formatos, sendo propagada pelos elementos midiáticos, como palestras motivacionais, sítios eletrônicos, programas televisivos, crônicas em jornais e, principalmente, livros.

Para a análise do *corpus*, tomamos como base a Linguística Sistêmico Funcional proposta por Halliday. A linguagem, para Halliday (2004), é um recurso para a produção de significados. Assim, "quando vamos analisar textos, revelamos a organização funcional dos termos que o compõem, ou seja, sua estrutura." (LIMA, 2009, p. 49).

A abordagem sistêmico-funcional provê a descrição detalhada das funções e estruturas dos textos e relaciona as variáveis do contexto de situação à organização gramatical e semântica da linguagem para fornecer explicações funcionais sobre a dimensão contextual dos textos. No caso dos textos de autoajuda, fica evidente que, além das informações explicitamente enunciadas, existem outras que ficam subtendidas ou pressupostas, cabendo ao leitor descobrir as intenções do locutor. Parte disso se deve ao fato de que sua estrutura argumentativa em muito se assemelha à estrutura dos provérbios populares, principalmente por seu caráter binário ("faça X e ganhe Y").

De acordo com Halliday, fatores externos afetam as escolhas linguísticas do falante. Ao conjunto desses fatores chamamos de “contexto de situação”, que se encontra inserido em um “contexto de cultura”, que seria “a soma de todos os significados possíveis de fazerem sentido em uma cultura particular.” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 21). É a combinação dos dois contextos que faz com que um gênero seja diferente de outro.

Conforme Dutra,

> Segundo Halliday (2004), uma característica fundamental da construção dos enunciados por meio da língua é a noção de escolha [...]. Cada enunciado produzido representa, simultaneamente, o resultado de escolhas feitas pelo falante no potencial de opções disponíveis na língua, para cada um dos três tipos de significado (DUTRA, 2011, p. 1136).

Utilizamos a língua para falar sobre a nossa experiência de mundo, para descrever eventos, para interagir com as outras pessoas, bem como para influenciar o seu comportamento, além de expressar nossos pontos de vista e também solicitar a outras pessoas que expressem seus pontos de vista. A LSF parte do princípio de que as possibilidades de escolha dos falantes no sistema linguístico (semântico, léxico-gramatical, fonológico e fonético) não são aleatórias; estão condicionadas ao contexto e são importantes na criação de diferentes significados. Teoriza sobre a língua como um processo social e como uma metodologia, abordagens que permitem uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos, procurando explicar como os significados são construídos nas interações cotidianas.

Para a LSF, a linguagem é um sistema sociossemiótico, que veicula diferentes significados dependendo das intenções dos interlocutores, do lugar de que se fala, da situação de interação, do contexto onde se dá o evento discursivo, entre outros aspectos. Por isso, Halliday (1976) afirma que todo texto possui uma configuração contextual que permite aos interlocutores reconhecerem as condições em que o texto foi produzido (campo de interação), as relações que se estabelecem entre os interlocutores (as relações), e as estratégias linguísticas utilizadas na produção da linguagem (modo).

Portanto, ao analisarmos um texto, estamos mostrando a organização funcional de sua estrutura e as escolhas que foram feitas em relação ao que poderia ter sido escolhido.

2. AUTOAJUDA

Conforme o *Dicionário Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa*, a palavra autoajuda é definida como "prática que consiste em fazer uso dos próprios recursos mentais e morais para alcançar objetivos de ordem prática ou resolver dificuldades de âmbito psicológico" e também como "conjunto de informações, orientações, conselhos que visam possibilitar essa prática".

Segundo Loli,

> empiricamente, compreende-se como auto-ajuda a literatura que trata da busca pela felicidade, tomada como o grande objetivo da vida humana. Além da felicidade, outros sentimentos e comportamentos considerados positivos são abordados como uma questão de disposição pessoal, de se sentir bem, de acreditar em si mesmo e se programar mentalmente para isso. Assim, as vontades do indivíduo são a única preocupação e ele deve fazer de tudo para atingir seus objetivos e consequentemente, ser feliz (LOLI, 2008, p. 7).

Ainda de acordo com a autora, "o termo auto-ajuda pode se referir a qualquer caso onde um indivíduo ou um grupo procura se aprimorar economica, espiritual, intelectual ou emocionalmente." (LOLI, 2008, p. 8). A autoajuda poderia ser classificada, nesse sentido, como um conjunto de práticas articuladas textualmente, que parte do princípio de que todos os seres humanos possuem uma força interior capaz de solucionar quaisquer problemas, os quais, apesar de serem gerados por fatores sociais, são apresentados como se fossem de natureza pessoal.

Em linhas gerais, a autoajuda apresenta um conteúdo convincente, por meio do qual propõe dotar o seu leitor de objetos-valor, configurados como conhecimentos com finalidade prática. A sua eficácia, consequentemente, depende da adoção, por parte do enunciador, de uma estratégia argumentativa adequada ao conteúdo selecionado e às características biopsicossociais do enunciatário.

O uso da linguagem, então, será determinado pelo tipo de papel social que desempenhamos numa dada situação. De acordo com Eggins (2004), existem dois tipos de situações, formal e informal. Para ele, uma situação informal envolve pessoas que estejam no mesmo patamar hierárquico, ou seja, que tenham igual poder e estão envolvidas afetivamente. Já uma situação formal apresentaria níveis desiguais de poder, com baixo envolvimento afetivo.

Conforme Andrade e Taveira, “numa conversa de amigos, tendemos a utilizar palavras que expressam nossa atitude, como uma avaliação positiva ou negativa.” (ANDRADE e TAVEIRA, 2009, p. 51). Já em uma situação formal, tendemos a manter nossas atitudes para nós mesmos ou expressá-las em uma linguagem aparentemente objetiva. Ora, é interessante notar que os textos de autoajuda tendem a criar uma atmosfera de cumplicidade com o leitor, utilizando, por isso, a linguagem de uma maneira menos formal e muito mais próxima de seu público-alvo. Dessa maneira, os autores não se preocupam em não expressar o que pensam, ao contrário: utilizam a língua como maneira de se aproximar do leitor e fazer com que ele passe a concordar, sem discussões, com o que veiculam em seus textos.

3. ANÁLISE

Analisaremos, brevemente, neste trabalho uma crônica de Lya Luft, intitulada “Canção das Mulheres”. Apesar de não ser um texto declaradamente pertencente ao que chamamos de autoajuda, essa crônica possui elementos que podem classificá-la como tal, como, por exemplo, a estrutura binária presente em seus períodos, além da clara intenção de dotar o leitor de objetos-valor. O principal deles é a identificação da leitora com aquilo que a autora relata e com a maneira como relata: a procura de autoajuda aumenta se as pessoas identificam nas experiências alheias os mesmos problemas e desafios enfrentados por elas, principalmente se estes “parceiros de estrada” encontraram respostas e soluções que os leitores ainda não conseguiram identificar.

Lembremo-nos que o objetivo principal desse tipo de texto é compartilhar com o leitor uma experiência e um “modo de fazer e ser” que consiga sanar as angústias vivenciadas pelo homem moderno. No texto de Lya Luft, existe uma representação de mulher que “desabafa” com outras mulheres, exprimindo um desejo comum à maioria delas: o de ser compreendida por aqueles que com elas convivem.

Vejamos, a seguir, a crônica:

Que o outro saiba quando estou com medo, e me tome nos braços sem fazer perguntas demais.
Que o outro note quando preciso de silêncio e não vá embora batendo a porta, mas entenda que não o amarei menos porque estou quieta.
Que o outro aceite que me preocupo com ele e não se irrite com minha solicitude, e se ela for excessiva saiba me dizer isso com delicadeza ou bom humor.

Que o outro perceba minha fragilidade e não ria de mim, nem se aproveite disso.
Que se eu faço uma bobagem o outro goste um pouco mais de mim, porque também preciso poder fazer tolices tantas vezes.
Que se estou apenas cansada o outro não pense logo que estou nervosa, ou doente, ou agressiva, nem diga que reclamo demais.
Que o outro sinta quanto me dói a ideia da perda, e ouse ficar comigo um pouco — em lugar de voltar logo à sua vida, não porque lá está a sua verdade mas talvez seu medo ou sua culpa.
Que se começo a chorar sem motivo depois de um dia daqueles, o outro não desconfie logo que é culpa dele, ou que não o amo mais.
Que se estou numa fase ruim o outro seja meu cúmplice, mas sem fazer alarde nem dizendo "Olha que estou tendo muita paciência com você!"
Que se me entusiasmo por alguma coisa o outro não a diminua, nem me chame de ingênua, nem queira fechar essa porta necessária que se abre para mim, por mais tola que lhe pareça.
Que quando sem querer eu digo uma coisa bem inadequada diante de mais pessoas, o outro não me exponha nem me ridicularize.
Que quando levanto de madrugada e ando pela casa, o outro não venha logo atrás de mim reclamando: "Mas que chateação essa sua mania, volta pra cama!"
Que se eu peço um segundo drinque no restaurante o outro não comente logo: "Poxa, mais um?"
Que se eu eventualmente perco a paciência, perco a graça e perco a compostura, o outro ainda assim me ache linda e me admire.
Que o outro — filho, amigo, amante, marido — não me considere sempre disponível, sempre necessariamente compreensiva, mas me aceite quando não estou podendo ser nada disso.
Que, finalmente, o outro entenda que mesmo se às vezes me esforço, não sou, nem devo ser, a mulher-maravilha, mas apenas uma pessoa: vulnerável e forte, incapaz e gloriosa, assustada e audaciosa — uma mulher.

[LUFT, Lya. **Canção das mulheres**]

O *Sistema Temático* realiza o significado textual, marcando, pela organização que é dada ao texto, sua estratégia argumentativa. "O *tema*, elemento que o locutor elegeu para introduzir sua fala, é o ponto de partida da mensagem, o elemento escolhido como foco" (DUTRA, 2012, p. 135). Em nosso texto, a estrutura inicial dos períodos nos remete à estrutura de uma oração, uma reza. Todos os períodos do texto são iniciados pela conjunção integrante *que*, deixando implícita uma oração principal que poderia começar com *desejo* ou *espero*, ou seja, o *que* estaria introduzindo uma oração subordinada objetiva direta, característica presente nos textos religiosos. Tal uso faz com que esse texto possa ser lido como um mantra, por assim dizer, pelas mulheres que buscam que seus companheiros passem a ter as mesmas atitudes descritas. Temos como tema, na maioria dos períodos, o sintagma nominal *que o outro*, ou seja, um participante.

"O *Sistema de Transitividade* realiza o significado ideacional, expressa a experiência humana como um *processo* em que podem intervir participantes ativo (*ator*) e passivo (*meta*), e as circunstâncias desse processo" (DUTRA, 2012, p. 134).

Seguidamente ao termo *que o outro,* percebemos diferentes processos – a maioria mentais – como apontados no quadro abaixo:

Que o outro	Saiba
	Note
	Aceite
	Perceba
	Sinta
	(não me) considere
	Entenda

Notemos que esses processos têm um Ator individualizado no texto – o outro –, mas que acaba por ser generalizado no mundo extralinguístico exatamente pelo termo escolhido poder englobar todos os indivíduos que convivam com a mulher representada no texto.

Os processos *mentais* lidam com a apreciação do mundo pelo homem. Analisando esse tipo de processo percebemos que crenças e valores são representados no texto. Cada um deles aponta para um desejo diferente vindo da autora, que expressa a maneira como o outro deve se comportar em relação às diferentes fases apresentadas pela mulher.

Os processos *relacionais* estabelecem relações claras entre as entidades e contribuem para classificar e categorizar as entidades envolvidas. Expressa visões particulares de mundo – no caso, a visão de uma mulher imperfeita que deseja a aceitação do outro – e torna-se então, recurso valioso na formação do ponto de vista exposto, influenciando as leitoras, principalmente ao colocar todo o texto em primeira pessoa, o que faz com que locutora e interlocutora tornem-se cúmplices e vejam-se como uma só.

A relação expressa denota intensidade, quando uma qualidade é atribuída a uma entidade, como no caso de "porque estou *quieta*" ou "se estou apenas *cansada*" e, na conclusão, em "não sou nem devo ser a *mulher-maravilha*, mas [sou] apenas uma pessoa: *vulnerável e forte, incapaz e gloriosa, assustada e audaciosa – uma mulher*." Notemos aqui que *mulher* passa a ser um atributo que resumiria todas as outras características daquela que fala no texto.

Observemos no quadro abaixo como a utilização da conjunção condicional *se*, seguida dos verbos em primeira pessoa, contribui para a criação do perfil de mulher proposto pela escritora – humana e imperfeita – e para a identificação das leitoras com esse perfil:

Que se	eu faço uma bobagem
	estou apenas cansada
	começo a chorar
	estou numa fase ruim
	eu [...] perco a paciência

Notamos que todas as sentenças indicam atitudes consideradas sintoma de fragilidade, embora sejam atitudes comuns a todos. Fazer uma bobagem, chorar, estar numa fase ruim, perder a paciência, ficar cansada: tudo isso demonstra que essa mulher não é a "mulher maravilha", como ela mesma afirma ao final de sua crônica.

Por meio de seu discurso, percebe-se que a autora traçou um perfil pré-estabelecido de suas leitoras utilizando para isso características que seriam gerais para todas as mulheres, facilitando, dessa forma, a identificação dessas com os aspectos abordados pelo texto. Essa identificação leva as leitoras a aceitarem, sem questionar, as exigências estabelecidas pela mulher do texto em relação ao outro que com ela convive – todos homens – e faz com que a interlocutora passe a reproduzir ou a mesma fala ou a mesma atitude do modelo de mulher descrita pela crônica.

Há ainda alguns processos verbais, expressos em:

> Que se estou numa fase ruim o outro seja meu cúmplice, mas sem fazer alarde nem *dizendo* "Olha que estou tendo muita paciência com você!"

e também em:

> Que quando levanto de madrugada e ando pela casa, o outro não venha logo atrás de mim *reclamando*: "Mas que chateação essa sua mania, volta pra cama!"

Temos, nos dois processos, os seguintes participantes: o Dizente (participante que diz, comunica e aponta algo) seria "o outro"; o Receptor (participante a quem o processo verbal se dirige) seria "a mulher"; e a Verbiagem (aquilo que é dito ou comunicado) é, no primeiro exemplo "olha que estou tendo muita paciência com você!" e, no segundo, "mas que chateação essa sua mania, volta pra cama!"

"O *Sistema de Modo* realiza o significado interpessoal, expressa as relações entre locutor e interlocutor, marcando a atitude do locutor em relação ao que diz, a representação que faz de si mesmo e a imagem que faz de seu interlocutor". (DUTRA, 2012, p. 134). Em "que, finalmente, o outro entenda", *finalmente* funciona como um modalizador, deixando claro para o leitor o posicionamento da autora, levando à conclusão do texto. A locutora assume a posição de mulher imperfeita – e que por isso mesmo precisa de aceitação daqueles que com ela convivem.

Além disso, como deixamos explicitado no Sistema Temático, ao iniciar sua fala com "Que o outro" ou "Que se" percebemos na oração principal um valor modalizador muito forte (*espero que*...), embora elíptico. É o desejo, a esperança do enunciador de que algo se dê, de que aquilo que ela escreve realmente aconteça, não só com ela, as também com todas as mulheres que estão lendo o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar um texto literário de estrutura argumentativa pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional é fundamental, não apenas para que o aluno perceba as nuances do texto, mas também para que ele entenda como as ideias foram organizadas com vistas a persuadir o leitor, transmitindo um ponto de vista, mesmo por meio de argumentos considerados clichês. É interessante também discutir com os alunos se tais estratégias são válidas e o porquê de "funcionarem" tanto nos dias atuais.

Ao explorar o texto, percebendo como foi trilhado o caminho do autor em direção ao interlocutor por meio das relações linguísticas, o aluno poderá ver, com mais clareza, como se constrói um texto argumentativo e, a partir disso, estar mais consciente das estratégias que ele mesmo utilizará quando for escrever o seu próprio texto.

Em sala de aula, tais estratégias podem ser discutidas juntamente aos alunos. Entendendo que a argumentação é fator primordial em todas as línguas, um estudo esquematizado pode ser construído em conjunto.

Demonstrar como as escolhas léxico-gramaticais influenciam no modo como o texto é organizado e, dessa forma, em como as ideias são transmitidas, fará com que os alunos percebam que é necessário, sim, conhecer a Gramática Tradicional, mas não apenas isso: é preciso que eles entendam a importância de conhecê-la. Isso irá fazer com que o próprio

aluno passe a escolher, de modo mais consciente, a maneira com que irá montar seu próprio texto e construir sua argumentação, pois perceberá que, mais do que regras estanques, a gramática se faz presente em seus textos como uma ferramenta imprescindível para a criação de sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de. O discurso de autoajuda em revistas femininas: aspectos retóricos e discursivos. *PERcursos Linguísticos*, UFES, Vitória, v. 3, n. 1, p. 19-39, 2011.

ALONSO, Denise Michelin. *A argumentação em textos de autoajuda*. Campinas: [s.n.], 2010.

ANDRADE, Luiz Antonio Caldeira; TAVEIRA, Valdirécia de Rezende. Introdução à gramática sistêmico-funcional. In: LIMA, Cássia Helena Pereira (Org.). *Incursões semióticas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão Ed., 2009. p. 49-55.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUTRA, Vania L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7. *Anais*... Curitiba: UFPR, 2011.

_____. A concepção sistêmico-funcional e o processo semiótico de construção dos sentidos no texto. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, [s.n.], ano 07, n. 13/14, p. 131-147, 2012.

HALLIDAY, Michael. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). *Novos horizontes em Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 135-160.

LOLI, Rejane. *Persuasão no discurso de auto-ajuda*: uma abordagem sistêmico-funcional. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)–PUC-SP, São Paulo, 2008.

MARTINS, Noara Bolzan; FRANCESCHI, Jupiara Mainardi de; BORTOLUZZI, Valeria Iensen. *A linguagem representa*: uma análise textual pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. X Salão de Iniciação Científica – PUC-RS. Porto Alegre: PUC-RS, 2009.

ROCHA, Regina. *A enunciação dos provérbios: descrições em francês e português*. São Paulo: Annablume, 1995.

TIRINHAS: SEUS PROCESSOS, PARTICIPANTES E CIRCUNSTÂNCIAS

Fabiana Silva de Souza (UERJ)

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos um estudo da metafunção ideacional, responsável por dar significado a nossa experiência, tanto no mundo exterior – físico e social – quanto no mundo interior – psicológico e cognitivo. Para tanto, utilizaremos o sistema da Transitividade que envolve a identificação dos principais papéis presentes em um texto – processos, participantes e eventuais circunstâncias – que dão conta da representação do modo singular pelo qual os usuários de uma língua veem o mundo. A princípio fazemos um breve comentário a respeito da Linguística Sistêmico-Funcional, uma síntese a respeito dos conceitos envolvidos na metafunção ideacional da linguagem e na transitividade, contrastando-os com a visão da gramática tradicional. Falamos também a respeito dos tipos de processos existentes, de seus participantes específicos e das circunstâncias.

Este estudo das tirinhas tem o intuito de mostrar como a análise dos processos presentes em tais textos se relaciona com o perfil psicológico de cada personagem.

O *corpus* deste estudo foi retirado do ambiente virtual <www.monica.com.br> e escolhido pela presença dos personagens Mônica e Cebolinha, que formam o casal de protagonistas da *Turma da Mônica*. A escolha por trabalhar personagens da Turma se dá pela grande popularidade das tiras de Mauricio de Sousa. Os assuntos das tirinhas são bastante abrangentes, visto que tal gênero possui caráter bem dinâmico.

Em relação à organização, este artigo desenvolve-se baseado em três seções: na primeira, descrevemos o arcabouço teórico, que engloba conceitos de Linguística Sistêmico-Funcional, Metafunção Ideacional e Sistema de Transitividade; na seção seguinte, apresentamos a análise, a caracterização dos personagens e a identificação dos elementos descritos no arcabouço teórico nas tiras selecionadas; por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. ARCABOUÇO TEÓRICO

Pela visão sistêmico-funcional, a linguagem é utilizada no meio social para que indivíduos desempenhem papéis sociais. Essa perspectiva prevê que a língua é uma atividade social condicionada por pressões situacionais e é moldada pelo uso cotidiano, isto é, a linguagem se transforma de acordo com as necessidades dos falantes, não havendo variação apenas no léxico, mas também na gramática da língua. Com isso, o estudo da língua é realizado com base no uso real, visto que a língua só acontece em contexto e que os elementos desse contexto influenciarão diretamente na construção do sentido almejado.

De acordo com a teoria funcional, a língua tem um caráter dinâmico, visto que as análises são realizadas em contextos reais de uso, já que a linguagem simplesmente reflete a nossa visão de mundo. A língua é ação porque por meio dela você questiona, narra, pressiona, pergunta etc. Enfim, construímos a realidade por meio da linguagem. Essa visão leva em consideração o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo, estabelecendo uma relação entre a forma da língua e o que ela significa.

Os pressupostos basilares da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) afirmam que esta escola vê a língua como o instrumento que utilizamos para demonstrar pensamentos e interagir em sociedade. Com isso, a gramática não é mais um conjunto de regras, mas algo maleável, dinâmico. Não é vista como uma estrutura, um “esqueleto”, algo pré-moldado, mas sim construída, “que se encontra num processo contínuo de variação e mudança para atender as necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários” (CUNHA, 2007, p. 17). Existe uma relação entre discurso e gramática, já que esta se manifesta nos diferentes contextos de interação e “estudar a língua sob a perspectiva discursivo-textual permite, assim, que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que ela é a própria língua em uso” (CUNHA, 2007, p. 19).

O paradigma funcionalista se opõe ao paradigma formalista. Enquanto este considera a língua um sistema autônomo, descolada do contexto de uso, priorizando o estudo da linguagem a partir da forma em que ela se apresenta; aquele paradigma prioriza a função social que a linguagem desempenha nas interações comunicativas, buscando nos contextos reais de comunicação a motivação para os fatos da língua. A linguagem, segundo os formalistas, é investigada por meio de sua estrutura, independente do uso, algo totalmente descontextualizado, considerando suas características internas; eles “chegam, desse modo, à

concepção de língua como ‘um conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática” (NEVES, 1997, p. 41). Já os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, levando-se em consideração as funções que exercem e destacam a importância do contexto na compreensão das línguas. Consideram

> que a capacidade linguística do falante compreende não apenas a habilidade de construir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de usar essas expressões de modo apropriado e efetivo, de acordo com as convenções da interação verbal que prevalecem numa comunidade linguística (NEVES, 1997, p. 44).

Para Halliday, a LSF é uma teoria da língua como escolha e a observa como é usada em situações reais, servindo como forma de interação entre os falantes. Para esta corrente, a língua se organiza por meio de duas possibilidades: a escolha (eixo paradigmático) e a cadeia (eixo sintagmático). Porém, a concepção adotada por uma gramática sistêmica é a paradigmática, visto que a questão da escolha é fundamental nessa teoria, porque o falante pode construir realidades conforme as escolhas feitas na e pela linguagem. Uma das preocupações da LSF é a ideia de que as escolhas linguísticas, nem sempre conscientes, são motivadas pelo contexto em que são usadas e o papel social desempenhado pelos falantes pode ser um fator que influencia nas opções que a língua oferece.

Na visão da LSF, o texto é sempre um produto autêntico de interação social e cada um tem seu propósito comunicativo específico, diretamente relacionado a quem o produz, para quem é produzido e onde e quando é veiculado. Então, o texto precisa ser analisado levando-se em consideração todos esses itens. Segundo Butt et al. (2000 apud Cunha, 2007, p. 20), os textos “ocorrem em dois contextos, um dentro do outro: o contexto de cultura e o contexto de situação”. Entende-se por contexto de situação “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando”; e o contexto de cultura “relaciona-se ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 15). Sendo assim, o contexto de cultura (macrocontexto) é considerado mais estável, visto que se constitui de valores, crenças que se perpetuam numa determinada sociedade, enquanto o contexto de situação (microcontexto) apresenta características mais variáveis, já que constitui o ambiente mais próximo em que o texto está situado. Então, “ao mesmo tempo que as dimensões contextuais delimitam e influenciam o que é e como é dito

[...], também a forma como o texto está construído permite deduzirmos o contexto de sua produção" (FUZER e CABRAL, 2010, p. 17).

No contexto de situação estão inseridos os três aspectos constitutivos aos quais podemos atribuir as diferenças entre os gêneros: campo, relação e modo. O campo nos remete à atividade que está acontecendo; a relação trata dos papéis que os participantes desempenham; e o modo diz respeito ao meio, ao veículo utilizado na transmissão da mensagem em determinada situação. São esses parâmetros do contexto de situação que constituem as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A língua e a gramática cumprem funções comunicativas e é o falante que molda a gramática da língua (usos) pela necessidade comunicativa, por meio da interação social. A gramática funciona como instrumento para a construção de significados, partindo do pressuposto que o funcionamento de uma língua deve ser sumariamente analisado através de suas funções.

Na LSF, cada metafunção realiza um determinado significado e todos os enunciados possuem essa dimensão tripla. Diferentemente de Jakobson, para quem a linguagem possui seis funções (emotiva, referencial, conativa, fática, poética, metalinguística), mas nem todas se manifestam simultaneamente nos textos; Halliday afirma que as três funções definidas por ele (ideacional, interpessoal e textual) coexistem, isto é, todo e qualquer uso da linguagem trará esses três tipos de significado. Uma metafunção pode até sobressair entre as outras, que continuarão presentes, visto que a questão das funções é central na LSF.

Em relação à função ideacional, esta é, conforme definições de Halliday e Matthiessen (2004 apud Cunha, 2007), responsável por trazer para a linguagem os dados da realidade, um modelo de representação de mundo. A metafunção interpessoal engloba a interação entre os participantes de um evento comunicativo, deixando claras a intenção do falante, as atitudes de locutor com seus(s) interlocutor(es), a própria interação. Já a função textual é responsável pela criação do texto em si, através de elementos de coesão textual, servindo de base para o funcionamento das outras duas metafunções.

A função ideacional, assunto central de nosso estudo, possui como foco de análise o sistema de Transitividade, que consiste de três elementos: o processo, seu(s) participante(s) e circunstâncias. Vale ressaltar que a definição de transitividade varia de acordo com a

concepção adotada pela gramática tradicional e pela gramática sistêmico-funcional. Em se falando de gramática tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, que pode ser classificado como transitivo ou intransitivo, com a presença ou ausência de um sintagma nominal (objeto), respectivamente. Já a gramática sistêmico-funcional define a transitividade como uma propriedade da oração, descrevendo seus processos, participantes e circunstâncias, não se limitando apenas ao complemento do verbo. “Para Halliday, nesse sistema o falante constrói um mundo de representações, baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos” (LIMA-LOPES e VENTURA, 2008, p. 1).

Os papéis de transitividade permitem identificar quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias. Os processos são desempenhados por sintagmas verbais (verbos), os participantes por sintagmas nominais (substantivos) e as circunstâncias por sintagmas adverbiais (advérbios), em sua maioria. Diferentemente da gramática tradicional, na linguística sistêmico-funcional as circunstâncias não são classificadas como termo acessório, mas desempenham papel importante na caracterização dos processos.

Os processos desempenham a função de elemento central, responsável por representar ações, exprimir sentimentos, estabelecer relações, representando aspectos do mundo físico, mental e social. Cada processo vai exigir participantes específicos, que são representados por pessoas, coisas, seres inanimados ou animados, com a função de realizar o processo ou serem afetados por ele. Já as circunstâncias desempenham a função de acrescentar informações relativas ao tempo, modo, lugar, causa etc. em que o processo ocorre.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004 apud Cunha, 2007), pelo sistema de transitividade, existem seis tipos de processos. Os processos materiais, os mentais e os relacionais são classificados como principais. Os processos comportamentais, os existenciais e os verbais são classificados como secundários, situados nas fronteiras dos processos principais. Cabe a observação a respeito do princípio da indeterminação semântica, responsável pelo *continuum* entre os processos, ou seja, as fronteiras entre eles não são delimitadas.

> O contexto e a semântica fornecerão elementos para que identifiquemos os processos como de um tipo ou de outro. Um mesmo grupo verbal pode realizar processos diferentes, dependendo das combinações léxico-gramaticais e do contexto (FUZER e CABRAL, 2010, p. 31).

Os processos materiais são processos do fazer, relacionados a ações do mundo físico, responsáveis pela criação de ações concretas. Têm como participantes centrais o Ator e a Meta. O Ator é aquele que realiza a ação e a Meta é o que ou quem foi modificado por essa ação. Também podem apresentar como participantes periféricos o Beneficiário e o Escopo. O Beneficiário é aquele que se beneficia do processo, podendo ser Recebedor, quando recebe bens materiais, ou Cliente, quando recebe serviços. Já o Escopo não é afetado pelo processo, porém mantém uma relação de continuidade com ele e pode especificar seu sentido.

Segundo Fuzer e Cabral (2010), as orações materiais são classificadas como transitivas quando envolvem dois participantes (*o que x fez a y?*) e são intransitivas quando há apenas um participante em questão (*o que x fez?*). Há ainda a subclassificação das orações materiais em criativas – quando o participante passa a existir no mundo – e em transformativas – quando há a mudança de alguma característica de um participante que já existe.

Os processos mentais codificam o mundo interior da cognição, da percepção, do que se gosta ou não e do que se deseja ou não. São processos do sentir, sendo possível a identificação de crenças, valores e desejos em um determinado texto. Recebem a seguinte subclassificação: de percepção, quando ocorre a observação de fenômenos (sentir); de cognição, quando envolvem decisão e compreensão; de afeição, quando envolve sentimentos; e de desejo, quando há a sensação de desejar, de querer. Essas orações respondem à pergunta *o que você acha / sabe / sente a respeito de x*? Os participantes são o Experienciador, que é um participante humano e consciente em cuja mente o processo se realiza; e o Fenômeno, que é um elemento percebido, compreendido, sentido ou desejado (LIMA-LOPES e VENTURA, 2008).

Os processos relacionais são aqueles que relacionam o participante com sua identidade ou descrição. São os processos do ser, ter e pertencer e haverá sempre dois participantes inerentes. São classificados como: intensivo, possessivo e circunstancial. Há também dois modos diferentes: identificador e atributivo. Nos processos atributivos, há dois participantes: o Portador (elemento classificado), a quem é dada uma qualidade; e o Atributo (elemento classificador), característica dada ao Portador. Nos processos identificadores, ocorre a identificação de um elemento em termos de outro. Possui como participantes o Identificado – entidade que recebe a identificação – e o Identificador – a

identidade que é atribuída ao Identificado. “A diferença básica entre a atribuição e a identificação consiste na propriedade de reversibilidade (apenas as orações do modo identificador são reversíveis)” (FUZER e CABRAL, 2010, p. 68). Os processos das orações relacionais estão descritos na figura 1:

	Atributiva “x é um atributo de A”	**Identificadora** “x é a identidade de A”
Intensiva x é A	Lula era sindicalista. Lula é otimista.	Lula é o Presidente da República. = O Presidente da República é Lula
Possessiva x tem A	Governo tem avião presidencial.	O avião é do governo.
Circunstancial x é/está em A	A eleição é num domingo.	A eleição é em 03 de outubro. = Em três de outubro é a eleição.

Figura 1: Categorias de processos relacionais combinados.
(FUZER e CABRAL, 2010, p. 68)

Os processos verbais são os processos do dizer. Os participantes são: o Dizente, quem realiza a ação; a Verbiagem, a própria mensagem; o Receptor, para quem é dirigida a mensagem; e o Alvo, que é a entidade atingida pelo processo.

Já os processos comportamentais são aqueles que representam comportamentos fisiológicos e psicológicos, tipicamente humanos. Têm como participantes o Comportante, tipicamente consciente; e o Comportamento (*Behaviour*), que define o escopo do processo (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004 apud LIMA-LOPES e VENTURA, 2008).

Por fim, os processos existenciais representam algo que existe ou acontece. Têm como participante o Existente e são realizados tipicamente pelos verbos haver e existir, e, em língua portuguesa, o verbo *ter*.

A seguir, apresentamos possibilidades de realização dos processos descritos por meio do *corpus* selecionado.

2. ANÁLISE

Como *corpus* de análise, selecionamos tiras da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, disponíveis no ambiente virtual <www.monica.com.br>. A escolha por trabalhar com tal material deve-se à constatação do elevado índice de popularidade do gênero história em

quadrinhos entre alunos, de qualquer faixa etária, do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas e pelo seu aparecimento em jornais, livros didáticos, internet etc.

Focamos nosso estudo em duas tiras que contêm os personagens Mônica e Cebolinha, que, juntamente com Cascão e Magali, formam o quarteto de protagonistas da Turma da Mônica. A opção por tais personagens se dá porque ambos, geralmente, são centrais nas histórias da Turma. Segundo Maurício de Sousa,

> a Mônica representa uma menina forte, decidida, que não leva desaforo para casa mas, ao mesmo tempo, tem momentos de feminilidade e poesia. Mora com os pais, tem um cãozinho chamado Monicão e vive pra baixo e pra cima agarrada a um coelho de pelúcia. E este coelho, que ela trata com todo o carinho, também serve de "arma" contra os meninos, principalmente o Cebolinha e o Cascão, que não param de "aprontar" com ela.
> O Cebolinha é um personagem de cabelos espetados que, quando fala, troca o "R" pelo "L". É parceiro de aventuras – ou seria melhor dizer "*vítima*"? – da Mônica, a quem vive tentando derrotar com seus "planos infalíveis" (<www.monica.com.br>).

Tendo como parâmetro de análise o sistema de Transitividade, nosso intuito é analisar os processos presentes nas falas dos personagens nas duas tiras selecionadas e relacioná-los ao perfil psicológico de cada um. Ser mandona e decidida são as características mais marcantes de Mônica. O Cebolinha apresenta um perfil de um menino que adora implicar com a Mônica, ressaltando suas características físicas ("baixinha, gorducha e dentuça").

Na figura 1,



Figura 1: acessível em: <monica.com.br>; último acesso em 09/05/2012.

no primeiro quadro, temos a seguinte fala da personagem Mônica: "Puxa! Que dia! Está tão bonito, que nem vou bater na turma pelo que me aprontaram ontem!". Analisando a oração *nem vou bater na turma*, temos o processo material, na locução verbal *vou bater*, que é processo do fazer, que tem como participantes principais o Ator e a Meta. A personagem

Mônica assume o papel de Ator, representada pela desinência verbal de primeira pessoa do singular; e a Meta é representada pela expressão *na turma*. Já na oração *pelo que me aprontaram ontem*, temos também um processo material representado pelo verbo *aprontaram*, porém o participante Ator passa a ser representado pela *turma*, na forma de desinência verbal de terceira pessoa do plural; e o pronome *me* está representando a Mônica no papel de Meta. Temos também a circunstância de tempo na ocorrência da expressão *ontem*.

Na figura 2,



Figura 2: Acessível em: monica.com.br; último acesso em 09/05/2012.

no primeiro quadrinho, temos a imagem de uma vidente pronunciando “Sim! Eu estou vendo! Você está xingando uma menina chamada Mônica, de dentuça!”. Na primeira oração, o processo “estou vendo” é classificado como comportamental e tem como Comportante a vidente, por meio da desinência verbal de primeira pessoa do singular. Fuzer e Cabral (2010, p. 89) atentam para a diferença entre os processos comportamental e mental e citam as orações “Quieto! Eu *estou pensando*!”, como exemplo de um processo comportamental; e “Eles *pensam* que eu sou um estúpido”, para exemplificar um processo mental.

Na segunda oração do primeiro quadrinho, *Você está xingando uma menina chamada Mônica, de dentuça!*, temos o processo verbal, identificado pela expressão *está xingando*. Como participantes, temos Cebolinha no papel de Dizente, representado pelo pronome *você*; o Alvo é representado por “uma menina chamada Mônica, de dentuça!”, visto que essa expressão é a entidade atingida pelo processo de dizer.

No segundo quadrinho, a oração *Agora, ela está pegando um coelhinho!* contém um processo material (*está pegando*), que tem como Ator o pronome *ela*, que se refere à personagem Mônica, já que é quem pratica a ação. Só conseguimos identificar a Meta –

participante que recebe o impacto da ação – ao analisar o último quadrinho. Nele, percebemos que o personagem Cebolinha é atingido pelo coelhinho da Mônica por meio da bola de cristal, utilizada pela vidente, gerando o humor, tão característico nas tirinhas.

Ao analisarmos as figuras 1 e 2, por meio do sistema de Transitividade, percebemos que, nas tiras analisadas, a personagem Mônica utiliza processos materiais em suas falas. A escolha de tais processos é satisfatória e coerente com o perfil de Mônica, já que a personagem é bem ativa e não costuma aceitar as provocações de Cebolinha, reagindo com atitudes bem peculiares ao processo material, tendo em vista que esse processo caracteriza o fazer.

Na figura 2, mais uma vez, à personagem Mônica é atribuído o processo material, que envolve a participação de Cebolinha como Meta, visto que esse papel é representado por aquele que recebe o impacto da ação realizada pelo Ator. Com isso, percebemos que a utilização de tal processo condiz com o perfil de Cebolinha, já que o personagem tem como uma de suas características principais o hábito de ofender a Mônica e não enfrentá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, expuseram-se, através dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, os procedimentos inerentes à construção do significado por meio de escolhas, com um *corpus* composto de duas tirinhas. Por meio de uma proposta de análise de tais materiais, foi possível observar que o sistema de Transitividade constitui uma área fecunda de estudos quando se almeja analisar a importância na escolha de processos, seus participantes e suas circunstâncias na construção de textos, dos mais variados gêneros.

A descrição realizada acerca dos conceitos de processo, participantes e circunstâncias é de suma importância quando se tem em mente estudar as opções disponíveis para os falantes no momento de construção de seus textos.

Acreditamos que este estudo é uma tentativa de relacionar os tipos de processos a seus falantes, visto que, em se tratando de quadrinhos, se faz necessária uma coleta de *corpus* muito maior, já que os personagens são diversos e os temas abordados em tal gênero são muito abrangentes.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (Org.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; VENTURA, Carolina Siqueira Muniz. *A transitividade em português*. São Paulo: LAEL; PUC-SP, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TIRAS da Turma da Mônica. Disponível em: <http://www.monica.com>. Acesso em: 09 mai. 2012.

A ICONICIDADE DE VERBOS E NOMES DAS ORAÇÕES PRINCIPAIS

Jane Araujo (UERJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo o estudo semântico das orações principais do período composto por subordinação. Selecionamos as orações principais de orações substantivas subjetivas, completivas nominais e objetivas diretas. Partindo da teoria dos signos de Pierce (SANTAELLA, 2009) e com base na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, entendemos a oração principal como índice direcionador na interpretação da proposta contida na subordinada substantiva e as classes presentes na principal, como ícones direcionadores na construção do interpretante.

Utilizaremos, como *corpus*, a crônica *A mulher interessante*, que poderá ser consultada integralmente na obra *Cabra Vadia* (RODRIGUES, 2007, p. 226). Apontaremos, nas construções selecionadas, o funcionamento das orações principais como modalizadores da proposta da subordinada substantiva. Constataremos, na seleção de adjetivos e verbos da principal, a presença de um sujeito enunciador em busca de um sujeito enunciatário para com ele dividir uma mesma opinião.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO

Bechara (2009, p. 462) afirma que o conjunto *que a noite chegou* não passa de um termo sintático na oração complexa *O caçador percebeu que a noite chegou*, que funciona como objeto direto do núcleo verbal *percebeu*. A afirmação do autor mostra a relevância do aspecto sintático que envolve a descrição do período composto por subordinação.

Macedo (1991, p. 212) descreve:

> O conectivo liga uma oração à outra da qual depende gramaticalmente. Há, como se vê, uma noção de dependência gramatical. Daí é que surgem as noções de 'principal' e 'subordinada'.

Assim como em Bechara, encontramos, em Macedo, a afirmação de que existe uma relação de dependência sintática entre a oração principal e a subordinada. Bechara afirma ser a oração substantiva um membro sintático da principal.

De acordo com Kury (2007), as orações que compõem o período composto podem ser de três tipos: independentes, principais e subordinadas. Segundo o autor, o período se diz composto por subordinação, quando há nele uma oração principal e uma ou mais subordinadas, isto é, dependentes dela.

Os três autores descrevem a relação de dependência sintática entre a oração principal e a oração subordinada no período composto. A partir desses dados, observamos a preocupação com a relação sintática entre as orações que compõem o período composto por subordinação. À oração principal resta a tarefa de determinar a classificação sintática da subordinada, pois, segundo a tradição, a oração subordinada é um termo da oração principal.

A escolha do termo *oração principal* para nomear a oração matriz (NEVES, 2003) é cabível, se considerado o fato de a oração principal determinar a função sintática da subordinada. Kury (2007) chama a atenção da escolha do termo oração principal e aponta para a impropriedade dessa escolha. Segundo o autor, o termo principal significa regente. Conclui-se, a partir da afirmação de Kury, que a ideia se completará com a oração subordinada. De acordo com o autor, no período composto por subordinação, não se pode atribuir o termo *principal* a uma das partes, pois é o enunciado completo que deterá a ideia principal.

2. FUNÇÃO DISCURSIVA DA ORAÇÃO PRINCIPAL

Azeredo (2010, p. 348) afirma haver muitos modos de fornecer ao interlocutor pistas para o processamento do sentido daquilo que dizemos. O autor apresenta o modo o qual nomeia ‘balizamento de compreensão’. De acordo com Azeredo, é por meio do ‘balizamento de compreensão’ que o locutor enquadra o objeto do ato de comunicação, definindo a forma de apreensão sob a qual *pretende* que seu interlocutor processe (grifos meus).

Em “*Consta* que este anel é de ouro maciço”, o verbo *constar* funciona como elemento balizador de compreensão. De acordo com Azeredo, essa seleção de classe feita pelo enunciador sugere ao enunciatário um valor de verdade. A organização do enunciado privilegia a oração principal, pois além de aparecer em posição de destaque (termo topicalizado), o significado do verbo *constar* sugere ao interlocutor que ele deve acreditar na proposta: *o anel é de ouro maciço*. Essa construção mostra que a organização do enunciado

na forma de período composto por subordinação serve à argumentação. Os 'balizadores de compreensão' funcionam como direcionadores no estabelecimento da intersubjetividade no discurso.

Em Koch (2008, p. 136), encontramos:

> Dentro de uma teoria da linguagem que leva em conta a enunciação, consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-lo.

Koch faz referência à análise sintática tradicional, que atribui a terminologia oração principal para *eu ordeno* do período *Eu ordeno que você saia daqui*. Para Koch, é preciso notar que a informação principal encontra-se na subordinada *que você saia daqui*. A oração principal serve para modalizar o enunciado expresso na sentença da proposição.

A organização do enunciado na forma oração principal + oração subordinada mostra a relevância da oração principal como índice avaliativo da proposição expressa pela subordinada. Neves (2008) mostra a importância dos termos que encabeçam o período para a significação da proposta. É o processo de topicalização. Esses termos topicalizadores são índices orientadores da proposição posposta à principal. Os elementos que compõem a oração principal são ícones na construção do interpretante. É por meio da oração principal que o enunciador vai atuar sobre o processo de formação do interpretante do interlocutor. Para Neves, as formas linguísticas podem sugerir a interpretação. De acordo com a autora, as possibilidades do sistema da língua estão à disposição do falante. As formas linguísticas do sistema servem como elemento mediador, e não decisivo, entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário. A interpretação do destinatário dependerá, apenas em parte, da informação contida na expressão linguística, pois é igualmente relevante a informação que o destinatário já possui do assunto abordado.

De acordo com Garcia (2002), a escolha da oração principal não é uma atitude ingênua. Essa escolha traduz uma intenção do sujeito responsável pelo enunciado. É, pois, um ato consciente.

Segundo Castilho (2010), a seleção das classes presentes na oração principal demonstra a função modalizadora que esse termo desempenha na construção do argumento expresso pela subordinada. De acordo com Pierce (apud SANTAELLA, 2005), o signo linguístico tem o poder de agir semioticamente, isto é, de gerar signos interpretantes. Considerada a afirmação de Castilho e a teoria do signo de Pierce, entendemos que os nomes e os verbos presentes na oração principal funcionam como ícones direcionadores na construção do interpretante. Ademais, de acordo com Santaella (2005), o signo linguístico possui a capacidade de estabelecer comportamentos. O interpretante não apenas traduz, como também pode ser uma resposta comportamental, um hábito determinado por um signo.

Acreditamos, conforme afirma Benveniste (2005), que a existência do sujeito *eu*, no discurso, aponta a presença de um *tu* interlocutor. E é com base nesse interlocutor que o comunicador, apresentando-se como enunciador, organiza o discurso, articulando o material linguístico oferecido pelo sistema da língua.

Neves (2000) nomeia oração principal como oração matriz. Apresenta a importância da sentença matriz para o desenvolvimento do argumento presente na oração substantiva. A autora discrimina os tipos de argumento apresentados em função da seleção da classe presente na oração matriz. Neves seleciona subtipos semânticos das orações substantivas. Esses subtipos semânticos são condicionados pela seleção dos termos da oração principal.

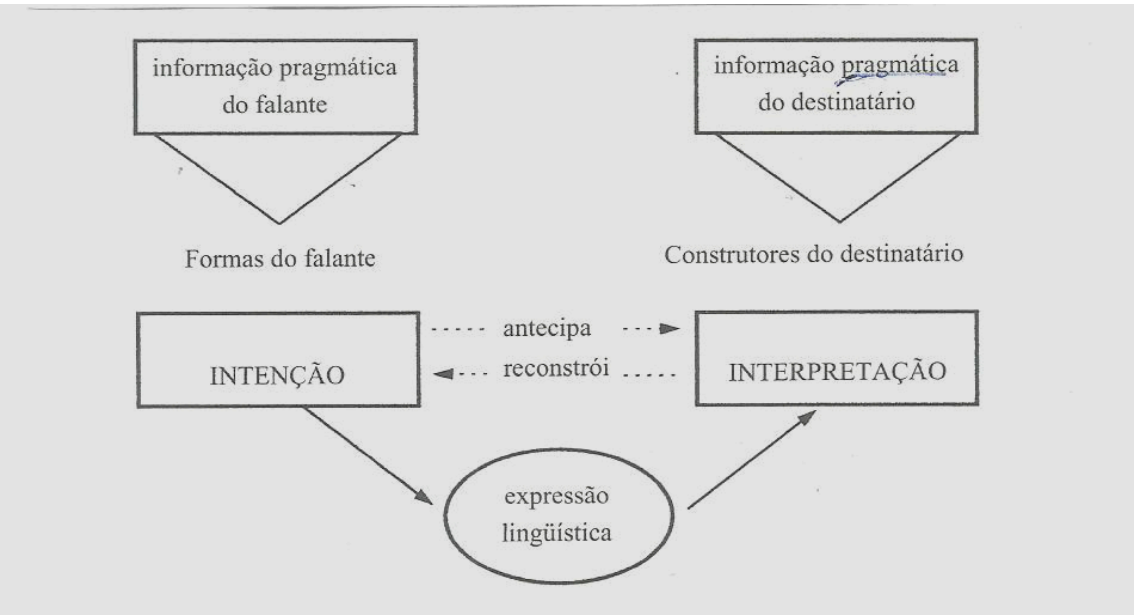
Apontaremos, no tópico *Análise do* corpus, o funcionamento da oração matriz como índice direcionador da intepretação do argumento expresso pela subordinada. Também observaremos a seleção dos adjetivos e dos verbos da principal como ícones na formação do interpretante.

3. A ORAÇÃO PRINCIPAL E A CONSTRUÇÃO DA METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

De acordo com Neves, podemos afirmar que a gramática é responsável pela construção do sentido no texto. A autora ainda acrescenta que a relação entre semântica e gramática é de interpretação. Os elementos de um texto não transmitem significado isoladamente, o significado é construído no enunciado como um todo.

De acordo com Dik (1978, apud NEVES, 2004, p. 19), “a língua é concebida como instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com objetivo fundamental de estabelecer relações comunicativas entre os usuários.”

A afirmação de Dik mostra a relevância da língua como elemento de interação social. O enunciador tem, na gramática, um sistema de escolha para a construção de sentido. E é por meio dessas construções que o enunciador sugere o direcionamento da apreensão do conteúdo pelo enunciatário. Ainda em Dik (apud NEVES, 2004, p. 19), encontramos um esquema que ilustra a visão funcionalista do papel da expressão linguística na comunicação.



O esquema de Dik mostra que a função do falante é formular sua intenção de modo que possa influenciar na informação pragmática do destinatário, do mesmo modo como o falante a pretende. Neves (2004, p. 20) realça a importância de fatores extralinguísticos: “a relação do falante e a interpretação do destinatário é mediada, mas não *estabelecida* pela expressão linguística.” (grifos da autora).

De acordo com Neves (2004) o tema é o ponto de partida. Nas orações principais, cuja apresentação se estrutura na forma ‘oração principal + oração subordinada substantiva’, entendemos que a primeira é tema e termo articulador do diálogo entre enunciador e enunciatário. Essa organização do enunciado apresenta a oração principal como termo topicalizado. Isso evidencia a metafunção interpessoal, pois o locutor, antes de apresentar o argumento, sugere ao destinatário a interpretação desse argumento. Fica a cargo da oração principal o papel de sugerir a interpretação.

O enunciador, ao construir o discurso, visa à adesão do enunciatário. Para tanto, é preciso que aquele conheça a informação pragmática deste para poder atuar na informação e modificá-la. A construção do interpretante é resultado da atuação de fatores tais como:

expressão linguística, informação pragmática do enunciatário e intenção comunicativa do enunciador. Esses fatores atuam concomitantemente.

Na seleção da expressão linguística e na organização do enunciado, é relevante considerar os fatores extralinguísticos. É baseado nesses fatores que o enunciador usa o que chamamos cruzamento 'sintático-semiótico', pois a Sintaxe segue o princípio da organização das formas linguísticas e a Semiótica segue o princípio da iconicidade que essas formas sugerem para a formação do interpretante. Em "A mulher interessante" constataremos como o cruzamento 'sintático – semiótico' é funcional na construção do discurso.

4. ANÁLISE DO *CORPUS*

Tomaremos, como base para a análise das construções selecionadas, a descrição semântica dos verbos e adjetivos presentes em orações principais de orações subordinadas substantivas, de acordo com divisão proposta por Castilho (2010).

4.1. SELEÇÃO DE VERBOS E ADJETIVOS NA MATRIZ

O conteúdo avaliativo expresso por verbos e adjetivos da principal influencia na interpretação da proposição da subordinada. É por meio dessas marcas linguísticas que o locutor estabelece o diálogo com o interlocutor.

Utilizaremos os termos *enunciador* e *enunciatário* para nomear os participantes do texto "Mulher interessante", crônica publicada no jornal *O Globo*, em 1968, por acreditarmos que Nelson Rodrigues pratica o dialogismo nesse texto. O enunciatário é um participante ativo e deve responder com ações sugeridas pelo discurso.

Rodrigues (2009) demonstra, por meio da organização dos enunciados na crônica "A mulher interessante", a presença de um enunciador que busca a adesão de um enunciatário.

O autor ainda se utiliza da propriedade que tem o signo linguístico de gerar comportamentos (SANTAELLA, 2009) e demonstra perspicácia ao estabelecer o cruzamento 'sintático-semiótico', nas construções ora em análise. O título "Mulher interessante" é um convite ao leitor (metafunção interpessoal).

Irreverente, Nelson Rodrigues dá seu recado ao mundo, utilizando o recurso da comunicação. O autor consegue contextualizar as palavras de acordo com um propósito pré-estabelecido por ele mesmo. O articulista se serve do que o sistema oferece de mais simples:

as palavras. Sua originalidade está na capacidade de construir sintagmas nominais e oracionais que servem a um propósito específico do autor. Ele articula as palavras para delas se servir e conquistar o fim desejado: a adesão do enunciatário.

Na crônica em análise, o autor inicia o discurso a partir de uma história, provavelmente, conhecida pelo leitor. A seleção do verbo contar no pretérito perfeito em "Contei, outro dia, a maravilhosa história da aluna da PUC." (RODRIGUES, 2009) mostra o início do diálogo entre enunciador e enunciatário.

Transcrevemos algumas passagens do texto "Mulher interessante" nas quais observamos a metafunção interpessoal presente nas orações principais e a relevância dessas orações como índice direcionador da interpretação do argumento. Em "Não sei se vocês se lembram." (RODRIGUES, 2009, p. 227); entendemos que a informação principal é *vocês se lembram*. O termo topicalizado (NEVES) é *não sei*, visto que aparece em posição de destaque.

Castilho (2010) mostra a importância da seleção das classes presentes na oração principal para a interpretação do conteúdo expresso pela subordinada. O verbo saber denota veracidade (verbo epistêmico) na descrição de Castilho. Observa-se ainda, no mesmo autor, que esse verbo também imprime ao discurso a ideia de que, se é verdade, é preciso acreditar. Na tentativa de amenizar a obrigação de o enunciatário acreditar na fala do enunciador, este usa o modalizador *não*. Essa organização sugere a hipótese de o enunciatário desconhecer o fato mencionado pelo enunciador. Rodrigues (2007) pretende chamar a atenção do auditório (que pode ser representado por um ou mais leitores) para a inversão de valores na sociedade. Para tanto, sugere pares opositivos tais como pudor X despudor; essencial X superficial; desejável X indesejável; primário x secundário.

Na construção: "Já disse e repito: 'na mulher interessante' a beleza é secundária, irrelevante e, mesmo, indesejável" (RODRIGUES, 2009 p. 227); temos na oração principal o verbo *dizer*, um verbo epistêmico asseverativo (CASTILHO, 2010). A seleção dessa marca imprime veracidade ao enunciado seguinte. Para reforçar a importância da afirmação presente na oração subordinada, o enunciador usa o verbo *dizer* e, em seguida, enfatiza a relevância do argumento com o uso do verbo *repetir*, flexionado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Nessa construção, é relevante a coordenação dos verbos *dizer e repetir* nos tempos *pretérito perfeito e presente do indicativo*, respectivamente. A

seleção dos tempos verbais sugere uma ação ocorrida no passado que permanece no momento atual. A flexão dos verbos na 1, pessoa do singular reforça a relevância da oração principal como termo modalizador da proposta e aponta a metafunção interpessoal.

Ainda, na mesma passagem, observamos, na oração subordinada, a seleção dos adjetivos qualificadores: *interessante, secundária, irrelevante e indesejável*. A topicalização da oração principal aponta a relevância das qualidades de uma *mulher interessante*. Rodrigues desconstrói o estabelecido e realça a inversão de valores da sociedade moderna. Nessa construção, observamos a explicitação da crítica levantada por Kury (2007) ao termo *oração principal*, estabelecido pela NGB, pois, de acordo com o autor a ideia principal está no conjunto das duas orações do período composto por subordinação.

Em "Claro que, por trás do exibicionismo, havia o miserável tédio da carne e da alma, havia uma desgraçada impotência do sentimento." (RODRIGUES, 2007, p. 228), o enunciador utiliza, na oração principal, o adjetivo *claro*, que, na descrição de Castilho (2010) expressa uma avaliação de verdade. Também identificamos, no autor, o uso repetido da elipse do verbo de ligação nas orações principais na forma: verbo ser + adjetivo. Na construção ora em análise, entendemos que o uso do recurso da elipse do verbo *ser* mostra a relevância do adjetivo para a modalização da sentença. Essa forma sugere a impossibilidade de contestação pelo ouvinte-enunciatário.

Na passagem "Certo que, hoje, o pudor é algo de antigo, de espectral, como o primeiro espartilho de Sarah Bernhart". (RODRIGUES, 2007, p. 229), identificamos uma retomada da frase que abre a crônica: "O desejo tem pudor" (RODRIGUES, 2007, p. 227). Isso nos revela o tema em torno do qual o autor desenvolve o texto. A construção do enunciado "Certo que, hoje, o pudor é algo de antigo" tem na forma *certo* (é certo) um adjetivo epistêmico asseverativo (CASTILHO, 2010), o qual expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da sentença subordinada. O enunciador apresenta a proposição de forma a não deixar dúvidas para o enunciatário.

No final da crônica, mais uma vez, Rodrigues retoma o tema, numa forma muito original de estabelecer coesão textual: "Foi preciso que namorasse uma menina, sim, uma menina que tem *pudor*." (RODRIGUES, 2007, p. 229, grifos meus). O autor mostra a fórmula com que um amigo, declarando-se apaixonado, descobriu o pudor (pureza de sentimento), com a expressão *foi + preciso*. Nessa construção, a presença do verbo *ser* reforça o

acontecido, mostra o fato apresentado na proposta como fato consumado, dada a seleção do tempo verbal. O adjetivo *preciso* sugere necessário. O termo *preciso* é um modalizador deôntico (CASTILHO, 2010) e sugere à sentença a noção de obrigatoriedade.

Rodrigues finaliza a crônica com a declaração do amigo: "– Morrer só com a mulher que tem pudor".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções ora analisadas mostram que o responsável pela enunciação espera uma resposta do interlocutor. O comportamento da linguagem admite uma descrição em termos de estímulo e resposta. O vaivém da palavra sugere troca. Na dinamicidade da interação, falante e ouvinte se revezam.

Como fora previsto em nossa hipótese inicial, confirmamos a influência de adjetivos e verbos na interpretação da proposta e a capacidade dessas classes de gerar comportamentos.

Entendemos a posição de Kury (2007) em relação à escolha do termo oração principal para nomear a oração que dá origem à oração subordinada. A crítica do autor demonstra uma visão de conjunto e a preocupação com a ideia global do período. Essa observação sugere que o estudo do período composto deve direcionar o reconhecimento da classificação das orações para a construção de sentido.

Ao escolher o tema desse artigo, nossa meta é mostrar a relevância que o estudo da relação semântica entre oração principal e oração subordinada não só facilita o entendimento do período composto por subordinação, como também proporciona melhor entendimento do texto.

Não desconsideramos o estudo da relação sintática entre as orações do período composto, mas que essa prática não tenha como finalidade apenas a classificação das orações subordinadas. É importante que o aprendiz reconheça e domine as possibilidades oferecidas pelo sistema para concretizar a linguagem.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

CASTILHO, Ataliba. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 21. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2007.

MACEDO, Walmirio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: EdUNESP, 2000.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, Nelson. *A cabra vadia*: novas confissões. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento*: sonora visual verbal. Aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminaturas (FAPESP), 2005.

METAFUNÇÃO TEXTUAL: A CONJUNÇÃO "EMBORA" NUMA REFLEXÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL

Leandro Santos de Azevedo (UERJ/CAPES)

INTRODUÇÃO

Durante algum tempo de estudos voltados para a área de Letras, especificamente para a formação, estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, foi observado que pouco se falava de questões acerca de períodos compostos por subordinação que fossem além de uma ótica estrutural. Tudo o que se via era apenas aquela enfadonha e inócua sistematização formal desses períodos e suas conjunções, tal qual é vista nas gramáticas prescritivas.

Neste trabalho, analisar-se-ão enunciados jornalísticos formados com períodos compostos por subordinação concessiva à luz da metafunção textual, a fim de melhor compreendermos os aspectos textuais e as escolhas feitas pelos enunciadores. Além disso, será descrito o valor estilístico e argumentativo dessa conjunção, deixando de lado aquela inadequada e ultrapassada descrição formal presente ainda em textos escolares e na formação de muitos professores de língua materna.

1. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Enquanto o paradigma formal vê a língua como um instrumento de expressão dos pensamentos e investiga a estrutura linguística independentemente do uso, o paradigma funcional define a língua como um instrumento de interação social e sua principal função é o estabelecimento de comunicação entre os usuários. A língua é interpretada como uma atividade social estruturada linguisticamente.

Segundo a fundamentação teórica funcionalista, a linguagem é estudada na relação com suas funções sociais e seu interesse pelo contexto situacional corrobora isso. O estudo do uso sobre a forma é, pois, patente.

Assim, a gramática funcional sempre leva em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal dos usuários de uma dada língua. É uma teoria "que entende a gramática como acessível às pressões do uso." (NEVES, 1997, p. 15).

Cabe ainda mencionar que, de acordo com a autora supracitada, há três tipos de funcionalismo: o conservador, o moderado e o extremado. O primeiro tipo, o conservador, apenas aponta a inadequação do formalismo sem propor uma análise da estrutura. O segundo tipo, por sua vez, não apenas aponta essa inadequação, mas propõe uma análise funcionalista da estrutura. Já o terceiro tipo, o extremado, considera que as regras se baseiam internamente na função, negando a realidade da estrutura como estrutura (ibid., p. 55-56). Aqui, o que nos interessa é o funcionalismo moderado, ou seja, aquele que reconhece a inadequação do formalismo e propõe alternativas para a análise. Temos em Michael Halliday uma das mais importantes expressões dessa corrente.

1.1. O FUNCIONALISMO DE MICHAEL HALLIDAY

Tendo em vista que as gramáticas funcionais interpretam a língua como uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações, e que essas gramáticas tendem a tomar a semântica como base e organizar a língua em torno do texto ou discurso, entendamos a gramática sistêmica de Michael Halliday: é uma gramática calcada nas escolhas que o falante faz quando propõe um enunciado para um propósito específico. Essa gramática diz respeito às escolhas reais no uso da língua, feitas por falantes reais em contextos sociais reais.

Se levarmos em conta a teoria saussuriana de que a língua se organiza em uma dicotomia em que de um lado está a "cadeia" (o sintagma) e de outro a "escolha" (o paradigma), podemos afirmar que a gramática sistêmica é paradigmática. Isso quer dizer que essa gramática não lança mão apenas de um sistema acabado, pronto, mas, mormente, da aplicabilidade desse sistema em diferentes contextos de uso, em que se olhe simultaneamente para o sistema da língua e para as suas funções.

De acordo com Dutra (2011, p. 3),

> Para os funcionalistas — principalmente para a corrente sistêmico-funcional de Halliday —, *língua* é uma ferramenta para a interação social; *função* é o que dá forma à língua, moldando-a historicamente, por conta dos objetivos que ela tem de cumprir na vida em sociedade; e *gramática* é um potencial para a construção de significados.

Dessa forma, Haliday (2004) indica que todas as línguas são organizadas em torno de três significados principais: o *ideacional*, ou reflexivo, o *interpessoal*, ou ativo, e o *textual*. No primeiro significado, a linguagem é usada para representar a realidade; no segundo, para influir sobre os outros; e, no terceiro, para lhes conferir relevância.

Neste artigo, trabalhar-se-á somente com a metafunção ideacional e a textual, embora as três metafunções estejam imbricadas. As noções de sistema de modo, característica da metafunção interpessoal, não serão, pois, relevantes para este trabalho.

1.2. A METAFUNÇÃO IDEACIONAL

Antes de se tratar da metafunção textual e, por conseguinte, da estrutura temática, precisa-se ter consciência da metafunção ideacional ou experiencial. Ela é responsável pela representação do mundo, isto é, está ligada ao uso da língua enquanto representação, o que inclui tanto o mundo físico, externo — eventos, acontecimentos observáveis, processos, elementos — como o mundo mental, interno — pensamentos, sentimentos, crenças. Essa representação do mundo se dá através do Sistema de Transitividade. Importante observar que esse termo tem valores díspares na Gramática Tradicional e na Gramática Sistêmico-Funcional. Nesta, Transitividade relaciona-se à descrição do enunciado como um todo, acarretando na escolha de processos e seus argumentos. Entenda-se "processos" como o núcleo da enunciação, os elementos verbais, e "argumentos" como tudo que circunda os processos. Veja:

(1) Jogadores do Brasil comemoram o gol de Neymar. (O Globo online, 20/07/12)

Nesse exemplo, tomamos como processo "comemoram" e como argumentos "jogadores do Brasil" e "o gol de Neymar".

Segundo LIMA-LOPES e VENTURA (2008, p. 1), "no Sistema de Transitividade, cada proposição consiste de três elementos: 1) o processo (o elemento central), 2) seu(s) participante(s) e 3) circunstâncias, que são de caráter opcional." Há seis tipos de processos no Sistema de Transitividade. São eles: processos materiais (processos de fazer e acontecer), processos mentais (processos de sentir e pensar), processos relacionais (processos de ser, ter e pertencer), processos comportamentais (comportamentos fisiológicos e psicológicos), processos verbais (exprime ações verbais) e processos existenciais (processos que representam algo que existe).

Além dos processos e participantes, há mais um elemento proposicional: a circunstância. Esse elemento é representado por grupos adverbiais ou preposicionais e sua função é adicionar informações ao processo. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), há nove tipos de circunstâncias e seus subtipos: extensão, cujo subtipo é distância, duração

e frequência; localização, cujas subdivisões são lugar e tempo; modo, subdividido em meio, qualidade, comparação e grau; papel, subdividido em guisa e produto; acompanhamento, subdividido em comitativo e aditivo; causa, cujos subtipos são razão, propósito e benefício; ângulo, subdividido em ponto de vista e fonte; assunto; e contingência, que se subdivide em condição, falta e concessão. Este último subtipo será um dos focos de análise ulteriormente.

1.3. A METAFUNÇÃO TEXTUAL

Além de representar as experiências, a linguagem possibilita a criação de laços com ela mesma e com os traços da situação em que ela é usada. Conforme Halliday (1976, p. 137),

> Podemos chamar a este aspecto função *textual*, pois é a que capacita o falante e o escritor a construir "textos", ou passagens encadeadas de discurso que sejam situacionalmente apropriadas; outrossim, ela capacita o ouvinte ou o leitor a distinguir um texto de um conjunto aleatório de orações. Um aspecto da função textual é estabelecer, num discurso, relações coesivas entre uma oração e outra.

Assim, a metafunção textual é responsável pela organização dos significados expressos nas duas outras metafunções, ideacional e interacional, em um todo linear e coerente. E a linguagem, portanto, possui uma função e um significado textual.

Dessa forma, bem como a metafunção ideacional lança mão do sistema de transitividade para representar o mundo, a metafunção textual está presente na estrutura da frase por meio do sistema temático. Para Halliday (2004), as sentenças dividem-se em duas partes: tema e rema. Baseado na nomenclatura da Escola Linguística de Praga, ele integra uma noção parecida ao seu modelo sistêmico-funcional. A diferença entre seu esquema teórico e a abordagem dos membros da Escola de Praga acerca do tema é que, para estes, tema e informação dada são a mesma coisa e, para Halliday, são conceitos bem distintos: "tema" está no nível da oração enquanto "dado", no nível do conteúdo. Portanto, "dado significa 'aqui está um ponto de contacto com o que você sabe' (e não está assim ligado a elementos na estrutura da oração), enquanto que 'tema' significa 'aqui está o título daquilo que estou dizendo'." (HALLIDAY, 1976, p. 158)

Na estrutura da informação, "dado" é o elemento de conhecimento partilhado entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor e se constitui do que é previsível pelo contexto. O "novo", por sua vez, consiste não só no que é desconhecido, imprevisível para o ouvinte/leitor, mas também no que não é recuperável a partir do discurso precedente. (FUZER e CABRAL, 2010)

Por outro lado, a estrutura temática dá à sentença o caráter de mensagem. Como já aludido, a mensagem se dá por meio de um sistema organizado em torno de um binômio: o tema e o rema. Aquele corresponde ao início da sentença, enquanto que este, ao restante dela, ou seja, à parte em que o tema se desenvolve. Importante ressaltar que essas partes da oração — tema/rema — submetem-se, necessariamente, a esta ordem. Observe o enunciado:

(2) As brasileiras estão tendo menos filhos, principalmente as adolescentes, mas ainda é alto o número de mães jovens. (Folha online, 14/12/10)

Nesse excerto jornalístico, o tema é representado por "as brasileiras" e o rema corresponde ao restante da sentença.

Com efeito, o tema é indicado pela posição que ocupa na sentença e é, segundo Halliday (1976, p. 156) "o ponto de partida para a mensagem". Para encontrá-lo, é necessário que se identifique o primeiro elemento com função experiencial na sentença — no exemplo (2), o tema corresponde ao primeiro elemento experiencial classificado como participante. Dessa forma, tema é o que aparece em posição inicial na sentença até o final do primeiro elemento experiencial presente.

1.3.1. AS DIFERENTES REALIZAÇÕES DO TEMA

Em língua portuguesa, uma sentença pode estar em três diferentes modos: no modo declarativo (e seu subgrupo exclamativo), no modo interrogativo ou no modo imperativo. Assim, o elemento que for caracteristicamente escolhido como tema dependerá da escolha do modo da sentença. Para este trabalho, será levado em conta somente o modo declarativo em detrimento dos outros modos oracionais.

Ademais, importante notar que há duas possíveis realizações do tema: o padrão de um lado, e o atípico, do outro. Ao tema padrão Halliday (2004) chamará de "tema não marcado"; ao atípico, chamará de "marcado".

No que toca ao modo declarativo, será um tema não marcado ou padrão quando a sentença tiver como tema um sujeito, ou seja, um grupo nominal ou sintagma nominal, como nos exemplos supracitados (1) e (2): "jogadores do Brasil" e "as brasileiras" estão na posição temática e funcionam como o sujeito da sentença.

Ao contrário, o tema será marcado ou atípico quando for constituído por um sintagma adverbial ou um sintagma preposicionado que funcione como adjunto na oração ou

sentença; ou, ainda, um complemento verbal, tradicionalmente conhecido como objeto direto, que, apesar de ser um sintagma nominal, não funciona como sujeito. Quanto aos processos no início da sentença, será levado em conta que sentenças desse tipo apresentam ou um tema elíptico tal qual o sujeito de mesmo nome, ou um tema processo quando a oração for impessoal, por exemplo.

Além disso, é necessário distinguir tema simples de tema múltiplo. O tema simples é aquele em que há apenas um elemento na posição de tema e este deve ser, obrigatoriamente, um elemento experiencial. Até aqui só nos deparamos com exemplos que continham um tema simples.

Por outro lado, o tema múltiplo é aquele em que há, além do elemento experiencial funcionando como tema, outros tipos de elementos que funcionarão também como tema. Consoante Halliday (2004 apud TAVEIRA; AZEVEDO, 2009, p. 59),

> [...] algumas vezes os significados experienciais são precedidos por palavra ou grupo de palavras que têm a função de ligar uma mensagem à outra ou a um texto anterior, como por exemplo, as conjunções. Quando fazemos uso dessas palavras ou grupo de palavras, criamos um texto mais coesivo, ou seja, as mensagens aparecem devidamente relacionadas no texto. Quando isso ocorre, essas palavras têm a função textual de relacionar, ligar as mensagens tornando o texto mais coeso. Na metafunção textual essas palavras são chamadas de Tema Textual. Esse termo é usado para diferenciar essas palavras que criam relações no texto daqueles grupos de palavras que codificam as experiências que são chamadas Tema Tópico. Dessa forma, o Tema Textual não faz parte da função experiencial, ou seja, não exerce nenhum papel nessa função.

Dessa forma, os temas experienciais ou tópicos são formados por elementos que representam a experiência de mundo — os participantes, os processos e as circunstâncias — e os temas textuais são constituídos por conjunções, relativos, sequencializadores — do tipo *desse modo, além disso* — e continuativos — do tipo *bem*. Exemplos de tema múltiplo estão presentes, em sua maioria, em períodos compostos:

(3) Deputado recebe salário, mas não aparece na Câmara desde julho. (O Globoonline, 11/01/11)

No exemplo (3), a segunda oração começa com um tema textual *mas* e é seguida por um tema ideacional elíptico *ele*.

No mais, cabe ainda mencionar que, segundo Fuzer e Cabral (2010, p. 141), num período composto por subordinação, a "oração principal funcionará como o Tema do período, e a oração dependente será o Rema." Isso ocorrerá quando o período obedecer à ordem usual, ou seja, for iniciado pela oração principal. Caso contrário, estaríamos diante de um período em que o tema seria múltiplo e marcado.

2. A CONJUNÇÃO "EMBORA": ELEMENTO ESTILÍSTICO E ARGUMENTATIVO

Segundo Ravelli (2000 apud TAVEIRA; AZEVEDO, 2009, p. 56), "quando produzimos um texto, fazemos escolhas dos termos que vamos usar para organizar nossa mensagem, decidimos o que vai ficar em evidência ou o que vai ficar em segundo plano."

Tendo em vista que estilo é o modo pelo qual um indivíduo usa os recursos de uma dada língua para exprimir, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, juízos de valor, ou simplesmente para fazer declarações, pronunciamentos, temos de levar em conta que a ordem das construções concessivas obedece a propósitos comunicativos. Segundo Koch (2000, p. 17):

> Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem: o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso. Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.
> [...]
> *A interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade*. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso — ação verbal dotada de intencionalidade — tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Com efeito, a fim de exercer influência sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões, o enunciador lança mão de um recurso expressivo, de uma escolha, do estilo.

Importante notar que, a partir de agora, tomaremos o período como um todo para a análise e não mais cada elemento experiencial de uma dada oração. Assim, a posição da oração concessiva num período qualquer coopera para a disposição da informação. Nas construções concessivas puras, ou seja, sem o elemento adversativo presente, tanto pode ocorrer a posposição da oração concessiva, quanto a sua anteposição, além da possibilidade de se intercalarem as concessivas dentro da oração principal. O primeiro caso, a posposição da oração concessiva, é bastante regular, principalmente tratando-se da língua falada: primeiro se expressa a asserção nuclear (ou a oração principal, se tomarmos a nomenclatura tradicional), para que depois se expresse a objeção. Nesse caso, temos um período de tema não marcado em que o enunciador primeiro faz a sua asseveração para que depois pese os obstáculos, utilizando-os, de certo modo, na defesa do ponto de vista expresso, como em:

(4) A poluição do lodo tóxico que afeta o sudoeste da Hungria chegou ao rio Danúbio, embora com uma concentração de metais pesados reduzida, o que diminui o risco de contaminação. (O Dia *on-line*, 7/10/10)

Esse tipo de construção tem muito de aditamento, adendo do enunciado, no qual o enunciador se volta ao que acaba de enunciar, ponderando a posteriori objeções a sua enunciação.

No mais, a "[...] posposição da *oração concessiva* pode ser relacionada com a própria natureza argumentativa da construção, em termos de *interação*." (Neves, 2011, p. 880). Percebemos tal caso quando dois interlocutores compõem juntos esse tipo de construção. Observe o seguinte exemplo em que a construção concessiva é validada quando um enunciador emite uma proposição e seu coenunciador toma a palavra para dar a sua contribuição no segmento concessivo:

(5) L1 – O governo japonês deve aprovar um primeiro orçamento extra de 33 bilhões de euros para a fase inicial da reconstrução após o desastre de 11 de março.

L2 – Embora tenha assegurado que não emitirá nova dívida para cobri-lo.[1]

Conforme Othon Moacyr Garcia (2004), ao tratar da organização do período, a oração principal sempre será mais relevante se levarmos em conta a subordinação de orações

[1] Adaptação do texto retirado do jornal Folha online, acessado em 27 de abril de 2011 no http://www1.folha.uol.com.br/mundo/907825-sp-rebaixa-perspectiva-da-divida-japonesa-para-negativa.shtml.

adverbiais. Para ele, as orações adverbiais encerram ou devem encerrar ideias secundárias em relação à oração principal. "[...] Quando tal não acontece, é porque o período está indevidamente escrito ou o ponto de vista do autor não coincide com o do leitor no que se refere à relevância das ideias." (GARCIA, 2004, p. 64-65) Dessa forma, o autor afirma que a escolha da oração principal não é gratuita, tampouco a sua posição dentro do período o é, e que o ponto de vista e a situação devem servir de diretrizes para essa escolha.

Entretanto, é a anteposição da oração concessiva que consiste em maior expressividade e argumentatividade. Nesses casos, estamos diante de um período de tema marcado. Assim, o esquema comunicativo nas construções com a concessiva anteposta é o seguinte: a) primeiro se refuta uma possível ou previsível objeção do coenunciador; b) depois se faz a asseveração.

Confrontem-se as possibilidades de construção a seguir: na primeira, a mais enfática, a oração principal vem no fim do período; na segunda, precede a subordinada:

(6) Embora muita gente ache que o que está na internet pode ser copiado, reproduzido e utilizado da forma que bem entender, isso não é verdade. (brfutebolaovivo.com, 10/01/11)

(7) O Facebook ficará com uma parcela do valor de cada transação, embora a companhia não tenha revelado a porcentagem. (Folha *on-line*, 24/04/11)

No período (7), ao chegarmos em "valor de cada transação", já teremos apreendido o núcleo significativo do período, a sua ideia mais importante expressa, como está na oração principal; de forma que o que se segue, a começar de "embora", contém ideias menos importantes. O que acontece, então, é o seguinte: como o essencial já foi dito, o secundário torna-se quase desprezível, sendo provável que o leitor desse texto não leia o que se segue.

Contudo, essa oração encerra ideias indispensáveis ao verdadeiro sentido da primeira oração: o Facebook ficará com uma parcela do valor de cada transação de qualquer forma, apesar de não ter revelado a porcentagem da parcela retida dos seus consumidores. Não há atenuantes. A ideia de "ficar com uma parcela do valor de cada transação" não está sujeita a condições.

Por outro lado, no período (6) criou-se uma preparação do leitor para o que está por vir. Ele sabe que algo será contrastado na oração seguinte, a principal, ou seja, sabe que a

mensagem relevante é contrária ao que acabou de ler: não é verdade “que o que está na internet pode ser copiado, reproduzido e utilizado da forma que bem entender”. Por isso, a oração concessiva anteposta à oração principal seria de leitura obrigatória, forçada, para que se chegue ao fato primordial. A esse período, Garcia (2004) chama “tenso” ou “coeso”, e diz que esse tipo de construção aparece com mais frequência no estilo oratório assim como na argumentação de um modo geral.

Já as orações concessivas intercaladas entram no mecanismo de topicalização de elementos da oração principal. No excerto (8), por exemplo, a concessão destaca o sujeito:

(8) James Levine, embora permaneça como diretor musical, não sobe ao pódio — pela primeira vez desde 1971, quando assumiu o posto na casa novaiorquina. (O Globo *on-line*, 24/02/12)

Nesses casos em que a concessão vem imediatamente após o sujeito da oração principal, as duas orações têm o mesmo sujeito, correferentes, e a concessiva gera um zeugma. Consoante Neves (1999, p. 568), “essa colocação parece operar num mecanismo de acentuação do caráter tópico do sujeito”. Ademais, o tema é não marcado, pois o primeiro elemento experiencial do período é o sintagma nominal “James Levine”.

A noção de escolha, dessa forma, implica a comparação, ainda que essa comparação se dê no nível do inconsciente, isto é, ainda que o enunciador não se dê conta de que a realiza. Ele busca, em seu armazém de possibilidades, aquela palavra ou aquela construção que mais especificamente atende ao seu propósito e, para isso, compara as opções que tem a sua disposição. Trabalha-se, portanto, no nível da estilística, que promove impactos, como não poderia deixar de ser, no nível da sintaxe (DUTRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos o exame semântico e argumentativo das construções concessivas, observamos que a escolha de uma construção com posposição ou anteposição da oração concessiva é proposital: é o falante/escritor quem busca em seu arsenal de opções uma ou outra construção a fim de atender verdadeiramente seus propósitos comunicativos. É ele quem decide marcar ou não marcar seus enunciados.

Desse modo, foi feito, ao longo deste trabalho, uma descrição mais acurada do comportamento argumentativo da conjunção *embora*, levando em conta suas características

estilístico-sintáticas. Sob a orientação sistêmico-funcional, lançamos mão das noções da metafunção textual e, por conseguinte, do sistema temático para melhor descrever a composição de períodos compostos que encerram a ideia de concessão.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de estudos sobre a Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa que, infelizmente, ainda são poucos. Essa teoria deveria, pois, ser de aplicação obrigatória nos ensinos de língua materna.

REFERÊNCIAS

DUTRA, Vânia L. R. Estilística e sintaxe: perspectiva semiótico-funcional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 16. *Anais*... Madrid, Espanha: Universidad de Alcalá de Henares, 2011.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (Org.) *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 24. ed. Rio de janeiro: FGV, 2004.

HALLIDAY, M. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.) *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

_____; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; VENTURA, Carolina Siqueira Muniz. *A transitividade em português*. Direct Papers 55, LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, e AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. As construções concessivas. In: _____ (Org.). *Gramática do português falado*. Volume VII: novos estudos. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: EdUNICAMP, 1999.

_____. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

RAVELLI, Louise. Getting started with functional analysis of texts. In: UNSWORTH, L. (Ed.)_____. *Researching language in schools and communities*. Functional linguistic perspectives. New York: Len Unsworth, 2000.

TAVEIRA, Valdirécia de Rezende; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção textual. In: LIMA, C. H. P. et al. (Org.). *Incursões semióticas*. Rio de Janeiro: Expressão, 2009.

VENTURA, Carolina Siqueira Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. O tema: caracterização e realização em português. *Direct Papers 47*. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil; AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 2002.

ADVÉRBIOS: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL

Luana Silva do Nascimento (UERJ/Seeduc)

INTRODUÇÃO

Na descrição de um objeto, o tópico fundamental é o ponto por onde se inicia a pesquisa, pois os processos de análise serão conduzidos por esse critério. A gramática tradicional estima a forma como ponto de partida; a gramática funcionalista, entretanto, parte do pressuposto de que o aspecto semântico seja o elemento definidor das funções sintáticas.

Ao adotar a forma como ponto de partida, corre-se o risco de expressar uma avaliação díssona, em que alguns elementos de uma categoria sejam modelos; outros, por não terem todas as características em comum, sejam considerados membros secundários. Os funcionalistas preferem partir do conteúdo, ou seja, da função do vocábulo no texto, pois assim, é possível captar seu papel efetivo.

Pondera-se que a gramática tradicional, que tem como princípio a noção de certo e errado, considere somente o registro padrão da língua, com um conjunto de regras para se utilizar na fala e na escrita. A escola é a principal responsável pela transmissão dessas regras. Desde os primeiros anos de aprendizagem formal, o aluno é apresentado, desde as primeiras aulas de português, a um conjunto de normas a serem seguidas para o uso da língua. Aprende-se, por exemplo, que os advérbios, palavras ou expressões de natureza nominal ou pronominal, são palavras invariáveis em gênero e número, cujo emprego vai indicar distintas circunstâncias, junto de um verbo ou de um adjetivo ou de outro advérbio.

Nos domínios em que se desenvolve nossa pesquisa, alojam-se as classes e as funções gramaticais. As classes são analisadas no âmbito da morfologia e as funções são consideradas propriedades da sintaxe. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) divide os vocábulos em dez classes, dentre as quais está a dos advérbios. A gramática funcional, de acordo com seus pressupostos, não define o advérbio como classe, mas como função.

Nessa perspectiva, abordamos uma visão que rompe com o tratamento das classes como unidades categóricas. Assim, acreditamos que estas não possam ser consideradas como óbvias ou como um consenso para a construção ou aceitação de uma teoria.

A partir de um contraponto entre a descrição tradicional e a descrição funcional dos advérbios, neste trabalho, faremos a análise de palavras pertencentes à classe dos advérbios, visando a expor algumas diferenças existentes entre ambas as descrições. Cremos que, numa observação mais detalhada, tornaremos mais visíveis suas características.

Neste trabalho investigamos, norteados pelo funcionalismo, os recursos da língua que garantam o caráter argumentativo de um texto, no caso, a crônica de Lya Luft Um grande lamento, procurando explicar – no que tange aos advérbios e às locuções adverbiais – como o emprego dessa classe postula estratégias de focalização, com vistas a tornar mais eficaz o caráter argumentativo do texto, ao qual se acrescenta a metafunção interpessoal da linguagem.

Nosso trabalho não objetiva ignorar os conhecimentos que nos foram transmitidos pelos grandes nomes da gramática tradicional, nem mesmo deixar de reconhecer sua importância; antes desejamos – fundamentados nesses conhecimentos – buscar respostas para algumas questões que até hoje permanecem nebulosas, sem a pretensão de solucioná-las. Procuramos, pelo menos, discuti-las e propor a utilização dessas reflexões e das propostas desta pesquisa no trabalho dos professores em sala de aula.

1. ADVÉRBIO: CLASSE OU FUNÇÃO?

Sabe-se que a NGB divide os vocábulos em dez classes. Estas são separadas em: variáveis – adjetivo, artigo, numeral, pronome, substantivo e verbo – e invariáveis: advérbio, conjunção, interjeição e preposição. Provavelmente a distinção entre variáveis e invariáveis seja a mais clara.

A NGB não determina nenhuma definição para as classes gramaticais. Dentre as gramáticas, pode-se encontrar variadas definições para uma mesma classe. Na obra de Cunha (1985, p. 542), vemos que “os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam”. Segundo Lima (2005, p. 174), “os advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios [...]”.

Como se pode observar, as definições não são claras. Devido à imprecisão dos conceitos, um vocábulo encaixado em determinada classe gramatical, de acordo com as

categorias que reúne, num contexto, passa a figurar como subclasse em outro. É bastante comum encontrarmos palavras com categorias comuns consideradas exemplos perfeitos de uma classe gramatical; outras, entretanto, por não possuírem características idênticas, passam a ser consideradas elementos marginais.

Seja qual for a área de concentração de uma pesquisa, ao se fazer uma classificação, é necessária a adoção de critérios constantes, ou o resultado da distribuição das classes não será adequado. Segundo Mattoso (1977, p. 72),

> A tradicional classificação dos gramáticos greco-latinos está pautada em critérios heterogêneos, e confusos, e sem hierarquia entre si. Daí a divisão entre substantivo e verbo ser de ordem mórfica (tipos de flexão diferentes), mas a de substantivo e adjetivo ser funcional (o primeiro como determinante, dentro de um sintagma (v.), e daí ainda o advérbio semanticamente ser de natureza nominal (ex.: belamente, cedo, barato) ou de natureza pronominal (ex.: aqui, que é também pronome demonstrativo, como isto e este; onde, que é pronome relativo); e assim por diante.

Concordamos com o autor, pois essa diversidade no discernimento das classes gramaticais é evidente na classificação expressa pela gramática tradicional. O problema reside na adoção de critérios flexíveis e alternados (semânticos, mórficos e funcionais). Pode-se comprovar esta afirmação na observação dos compêndios escolares, os quais trazem definições de classes gramaticais com base em diferentes critérios.

Nessa perspectiva, questionamos o enquadramento de alguns vocábulos como classe. No presente trabalho, desejamos destacar o advérbio, que, funcionalmente, pode ser caracterizado como determinante de algumas *classes gramaticais*. Infere-se, então, que a função determina a intitulada classe gramatical, já só é possível identificar a classe na qual determinado vocábulo se encaixa, a partir da função que exerce no contexto em que se encontra.

A linguística funcional considera toda a situação comunicativa: o objetivo no momento da fala, os participantes e o contexto. Um de seus fundamentos é o ambiente situacional e cultural da língua em uso. A língua é usada numa variedade adequada às diferentes necessidades. Assim, pode-se perceber o funcionamento do sistema linguístico ao analisarmos o próprio elemento que ele constrói: o texto. A funcionalidade, desse modo, não pode ser vista em frases soltas. Faz-se necessária a concepção de língua como atividade social ligada ao uso, no ato da comunicação, e por ele representada. A língua é configurada

pelas circunstâncias de situação real, nas quais se observa uma influência recíproca dos locutores.

Segundo Neves (1997, p. 63), “uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões – como configurações orgânicas de funções, e assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo.” Desse modo, entendemos que não podemos enquadrar os vocábulos em determinados grupos e, em seguida, examinar um período valendo-nos de definições sistemáticas. Por esse viés, acreditamos que descrição da classe dos advérbios, fixada pela gramática tradicional, não resiste a uma análise profunda.

Como já afirmamos, a gramática tradicional define advérbio como a palavra invariável que indica distintas circunstâncias, junto ao verbo, adjetivo ou outro advérbio. Essa definição geralmente é utilizada por grande parte dos professores de português. Entretanto, nem sempre as circunstâncias são manifestadas pelo uso advérbios. Tomemos como exemplo a crônica argumentativa *Um grande lamento*, de Lya Luft, publicada na revista *Veja*, em 01 de agosto de 2007:

Não foi por fatalidade, não foi pela mão de um só culpado, mas porque a estrutura administrativa brasileira está confusa e precária, sem gestão forte e eficiente, que em alguns meses se perderam centenas de vidas preciosas e viajar neste país se tornou um risco suicida. Porque se quebraram os velhos parâmetros de seriedade e responsabilidade, estamos embarcados num avião desgovernado. Porque aqui a vida humana não vale grande coisa, porque ninguém cuida da nossa segurança nem se importa com a manutenção de estradas, aeroportos e aviões, porque desmando e ganância imperam disfarçados por uma cortina de acusações mútuas e inverdades – **por tudo isso, morreram e vão continuar morrendo desnecessariamente pessoas que amamos.**

Porque depois de um primeiro acidente que desgraçou centenas de vidas não se tomaram providências radicais. Porque só bem mais tarde o chefe da nação veio a público pedir soluções “com data e hora marcada” (mas ninguém lhe deu atenção e alguns brincaram que ele tinha esquecido de marcar o ano). Porque órgãos diretamente ligados à segurança nos aeroportos não exercem sua função e o dinheiro destinado à segurança se desvia ou fica nos bolsos da União. Porque temos no governo tantas

figuras desastradas, há quartos vazios onde entrar e chorar, nomes a chamar em vão, caixões quase vazios a enterrar, crianças a quem anunciar o indizível, que é a morte de seus pais – **pois morreram e vão continuar morrendo desnecessariamente pessoas que amamos**.

Como me escreveu um piloto experiente, "construímos aeroportos imponentes, com mármore, granito polido, escadas rolantes e boas lojas, mas não se dão nem assistência nem apoio aos pilotos, os sistemas estão obsoletos e não há seriedade na administração", e, como diz um de meus filhos que diariamente percorre grandes distâncias em estradas federais abandonadas, "a cada tantas semanas perdemos nessas rodovias vergonhosas dezenas de pais de família ou famílias inteiras, vítimas do descaso, da corrupção e da incompetência". Aviões, automóveis, ônibus e caminhões se tornaram instrumentos de mortes que poderiam ser evitadas. O que nos oferecem, a nós que somos atingidos dessa maneira miserável e tantas vezes anunciada? Discursos sentimentais, atitudes arrogantes, falas professorais, teorias falhadas, posturas entediadas ou ofendidas, projetos insensatos e desconhecimento do complicadíssimo assunto. Prometem-nos quem ainda acredita em promessas do governo?) "investigações sérias", desde os tempos do mensalão. Não haverá medidas reais e eficazes de segurança e, se houver, faltará quem as fiscalize, pois os órgãos que deveriam administrar e fiscalizar a aviação brasileira entregam aos heroicos pilotos e seus pobres passageiros aeroportos inadequados, aparelhagem defeituosa, pistas precárias. **Por isso morreram e vão continuar morrendo desnecessariamente pessoas que amamos.** Quem devia agir com autoridade, demitir os incompetentes e reordenar esse escandaloso caos (há quem tenha coragem de dizer que não existe caos nos ares do Brasil) hesita e adia: os péssimos são mantidos em seus cargos, os corruptos são recompensados, os mais incompetentes recebem medalhas, insultando os mortos e os que por eles choram. Como os desinformados são também crédulos e os que sabem (com raras exceções) não querem se incomodar, não há esperança de melhora. Nada vai mudar: vamos continuar prevendo e vivendo tragédias que poderiam ser evitadas, por terra e pelos ares do Brasil. Imaginaremos os segundos de horror antes da morte e homenagearemos os restos calcinados dos que um dia foram a luz da nossa vida. Continuaremos ameaçados, sem proteção. Não podemos aceitar. Não devemos esquecer. Não há como perdoar. Talvez, enquanto não houver uma resposta verdadeira

aos nossos reclamos, ninguém mais deva viajar sem grande urgência: quem sabe um prejuízo econômico provoque a reação que a perda de tantas vidas não causa. Ou já está tudo tão desorganizado que não há mais remédio: levados ao sacrifício como pobres carneiros, **vão continuar morrendo desnecessariamente pessoas que amamos tanto.**

Podemos perceber que as locuções formadas por preposição mais substantivo que se seguem ou se antepõem a substantivos, pronomes, entre outros, também expressam circunstâncias. É o caso, por exemplo, das orações agir *com autoridade* (linha 38), Não foi *por fatalidade* (linha 1), perdemos *nessas rodovias* (linhas 25 e 26). Assim, não é necessária a presença de advérbios para que uma expressão seja considerada adverbial. Como afirma Neves (2011, p. 231), "a presença, ou não de um advérbio correspondente é questão de léxico, e não da gramática da língua."

Dessa maneira, do ponto de vista sintático, podemos verificar que a função do advérbio é orientar o núcleo, podendo indicar o modo, o lugar, o tempo e outros componentes do contexto. Logo, função só poderá ser observada no texto, pois é consenso, entre os linguistas, de que a língua não pode ser vista como um sistema autônomo. Segundo Neves, (2007, p. 3),

> Como diz Givón, ao abrir sua obra *Funcionalismo e linguagem* (Givón, 1995), a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução.

Concordamos com a autora, pois é indispensável a ligação entre a estrutura gramatical e os diferentes contextos comunicativos em que a língua é usada. Essa relação vai além da nomenclatura, pois busca na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua. Ao esclarecer as regularidades encontradas no uso interativo da língua e examinando as condições discursivas em que se averigua esse uso, constatamos a função de um vocábulo.

Para Halliday (2004), a classe de um vocábulo indica, de modo geral, a sua gama potencial de funções gramaticais. Assim, as palavras podem ser distribuídas em classes num dicionário, mas com definições descontextualizadas. O rótulo de uma classe não mostra a forma como um vocábulo atua no contexto. Por isso, temos de indicar a sua função. As categorias funcionais suprem a interpretação de toda a estrutura gramatical do texto.

Evidencia-se, portanto, que o advérbio é uma função gramatical, não pelo papel que o vocábulo exerce no contexto, mas pelo papel que a linguagem desempenha na vida dos falantes. Cada elemento é compreendido por referência à sua função na situação comunicativa. A linguística funcional considera todas as unidades da língua como funções. Dessa maneira, cada parte é interpretada como funcional em relação ao texto; e a verdadeira unidade em função é o texto. Aquilo que se põe em exame é a construção e os efeitos de sentido.

2. ADVÉRBIO E A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

Para Halliday (2004), qualquer emprego do sistema linguístico é considerado funcional e relaciona-se às necessidades do convívio social. Quando a linguagem é utilizada, faz-se uma sequência de escolhas dentre as variadas possibilidades que a língua oferece. Para o mesmo autor, a linguagem é funcionalmente organizada mediante três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional está relacionada à língua como representação da realidade; a interpessoal, também chamada de interacional, diz respeito ao uso da língua em situações de interação; e a função textual compreende a organização da informação. Essas metafunções não aparecem isoladas. Elas ainda interagem na construção do texto, conferindo-lhe um caráter multifuncional.

Como já dissemos, o funcionalismo é caracterizado por uma percepção dinâmica do funcionamento da língua. A gramática é observada como um algo flexível, que se adequa às carências comunicativas e cognitivas dos locutores. Isso nos leva a concluir que a linguagem é um instrumento de interação social, já que essa é a função mais importante da língua.

Do ponto de vista da função interpessoal, a linguagem é vista como ação em que os sentidos fomentam a influência recíproca dos locutores. Segundo Halliday (1989, p. 68-69), “a linguagem, nos eventos comunicativos, exerce papéis, quais sejam os de ‘dar’ ou ‘solicitar’, dependentes da natureza da ‘negociação’ que está ocorrendo”. Dessa maneira, entendemos que o falante, ao produzir um enunciado, diz um implícito, já que tem determinadas intenções. O alocutário, por sua vez, interpreta o texto, que está em ação a todo instante no processo de comunicação, inferindo as intenções de seu interlocutor.

Dentre os recursos gramaticais que cooperam para a manifestação da metafunção interpessoal da linguagem, estão os advérbios. No trecho na crônica de Lya Luft, que se repete ao longo do texto: “vão continuar morrendo desnecessariamente pessoas que amamos”, o advérbio *desnecessariamente* revela a opinião da autora em relação aos acontecimentos relatados no texto.

A crônica discorre a respeito da queda de um avião da TAM, ocorrida no aeroporto de Congonhas, e da atitude dos governantes em relação à catástrofe. O texto, publicado na seção intitulada *Ponto de Vista*, da revista *Veja*, pode ser considerado opinativo pelas características que reúne.

O exercício da interpretação está fundamentado na hipótese de que o locutor tem sempre uma determinada intenção numa situação de comunicação, e o entendimento consiste na captação dessa intenção. Pode se supor também que pode haver uma multiplicidade de interpretações, de acordo com as experiências do alocutário.

O advérbio *desnecessariamente* figura como um forte recurso argumentativo, visto que, por meio de sua funcionalidade no contexto, pode-se depreender o ponto de vista da autora. Esse trecho em que o advérbio citado aparece se repete quatro vezes (linhas 9, 19, 37, 52), o que reforça a estrutura argumentativa construída. Sua repetição tem grande argumentatividade, pois corrobora o embasamento do próprio título: *Um grande lamento*.

Em sua obra, Neves (2011, p. 236-238) afirma que os advérbios se dividem em duas grandes classes: a dos modificadores e a dos não modificadores. No exemplo citado anteriormente – *desnecessariamente* –, temos um exemplo de advérbio modificador, pois o mesmo afeta o significado do elemento sobre o qual incide, modificando-o. Do ponto de vista funcional, o classificaríamos mais precisamente como um advérbio modalizador epistêmico, exprime a avaliação do ocorrido de acordo com o julgamento da autora.

Pode-se também destacar o uso dos advérbios de negação, que são denominados não modificadores pelo fato de não afetarem o significado do elemento sobre o qual incidem. Os advérbios de negação operam sobre o valor da verdade da oração, cooperando para o convencimento do leitor. A autora declara: “Não podemos aceitar. Não devemos esquecer. Não há como perdoar.” (linhas 47 e 48). Segundo Neves (2011, p. 285),

> A negação é uma operação atuante no nível sintático-semântico (no interior do enunciado), bem como instrumento de interação dotado de intencionalidade. A negação é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo).

Em concordância com Neves, ressaltamos a clareza com que a autora da crônica interage com o leitor. Por meio da metafunção interpessoal, é possível observar o papel que as palavras – especialmente o advérbio não – exercem neste evento comunicativo. Nota-se a linguagem como ação, em que os sentidos desenvolvem a interação social. Além disso, as condições particulares de locutor e alocutário se aproximam, já que o texto se refere a um episódio de grande repercussão na ocasião de sua ocorrência.

Outro elemento utilizado no texto para negar é o vocábulo *nem*, empregado na linha 6, onde se lê: "Porque aqui a vida humana não vale grande coisa, porque ninguém cuida da nossa segurança nem se importa com a manutenção de estradas, aeroportos e aviões [...]". Ao observar a funcionalidade da partícula *nem* no texto, notamos que esta, ao contrário dos outros elementos de negação, funciona não apenas como elemento adverbial, mas também como conjunção coordenativa, sucedendo entre segmentos de valor negativo, como no exemplo citado.

Constata-se, então, que o do advérbio contribui para a interação entre os locutores, no sentido de que o mesmo corrobora na conjectura de sentidos que pode haver numa situação comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que advérbio é uma função que pode ou não afetar o significado do elemento sobre o qual incide. Verificamos ainda que o seu o uso pode postular estratégias de focalização, objetivando contribuir para a eficácia do caráter argumentativo do texto, ao qual se adiciona a metafunção interpessoal da linguagem.

Ressalte-se que é necessário perceber como a língua varia, de acordo com o usuário e com as funções que cumpre. É preciso também identificar a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação; e, por fim, é necessário que se observe, ainda, os muitos aspectos do papel da linguagem na vida de uma sociedade e de um indivíduo: a socialização, a ideologia etc.

Portanto, no trabalho relacionado a identificação das classes gramaticais é necessário considerar o caráter instável dos vocábulos, que se redefinem com o passar do tempo. No

ensino desse item, é necessário admitir o dinamismo da língua, reexaminar as metodologias em que se representam funções e formas categóricas, estáticas e imunes aos influxos do uso.

REFERÊNCIAS

CAMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In:_____; HASAN, H. *Language, context and text*: aspects of a language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989a.

_____. Functions of language. In:_____; HASAN, H. *Language, context and text*: aspects of a language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989b.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

_____; WEBSTER, J. (Ed.). *On grammar*. London: Continuum, 2002.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

LUFT, L. Um grande lamento. *Revista Veja*, 01/08/2007.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: EdUNESP, 2011.

HISTÓRIAS DE *COMING OUT*: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO ATITUDINAL DOS *GAYS* SOB UMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Michael Luiz de Freitas (UERJ)

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa como os homossexuais do sexo masculino se posicionam diante da experiência de se assumir *gay* ou "sair do armário", como é dito popularmente. Em seguida, objetiva verificar quais são os recursos linguísticos utilizados para avaliar tal experiência. Desta forma, o trabalho situa-se na fronteira entre os estudos linguísticos e sociais.

Para tanto, a análise parte da visão de língua da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004 e seus colaboradores) como um sistema sociossemiótico que constrói significados e possibilita a representação da realidade com base na realização de escolhas linguísticas nas interações verbais. Além disso, a análise fundamenta-se na Teoria da Valoração (MARTIN e WHITE, 2005) que disponibiliza um modelo de descrição dos recursos linguísticos que textos/falantes utilizam para expressar, negociar e naturalizar posições intersubjetivas e fundamentalmente ideológicas.

A relevância de trabalhar com o construto teórico-metodológico proposto por Martin e White (2005) decorre da tentativa de mapear as avaliações dos *gays* em relação à experiência do "sair do armário", aplicando um modelo desenvolvido para dar conta dos posicionamentos atitudinais para verificar sua eficácia. Considera-se, então, o presente trabalho um "ensaio" da aplicabilidade das categorias semânticas do domínio Atitude – Afeto, Julgamento e Apreciação – em histórias de *coming out*. Ou, em outras palavras, uma tentativa de explicar as narrativas de *coming out* através das emoções, julgamentos e apreciações de seus narradores.

Em diversas áreas do conhecimento, muito se tem discutido sobre a experiência de assumir a identidade homossexual, através de vários vieses. Especificamente, na área da Psicologia, tem-se a pesquisa de King e Summer (2005). O estudo tem como objetivo examinar como o "sair do armário" influencia o desenvolvimento de personalidade (Ego) e o bem-estar subjetivo em relação à vida íntima, à vida social e a experiência de vida. Para tal,

as pesquisadoras examinam depoimentos sobre a experiência de assumir uma identidade sexual; entretanto, sua pesquisa não se preocupa em analisar o posicionamento atitudinal dos homossexuais mediante tal experiência e muito menos verificar como os *gays* verbalizam suas posições. Por isso, faz-se necessário um estudo que mapeie os posicionamentos dos *gays* em genuínos depoimentos pessoais.

Estruturalmente, o artigo inicia apresentando uma breve explanação do gênero Depoimento sobre a temática assumir-se *gay*. O artigo prossegue com uma breve descrição do modelo analítico, Teoria da Valoração, desenvolvido por White e Martin (op. cit.). Em seguida, apresenta a metodologia e o item selecionado para análise. Por fim, o artigo chega a algumas conclusões preliminares.

1. GÊNERO EM ANÁLISE

O gênero textual em análise é o *depoimento pessoal*, especificamente sobre a temática assumir a identidade sexual *gay*, originado do inglês como *Coming Out Story*. De acordo com King e Summer (2004, p. 279), depoimentos dessa natureza representam um marco importante na história pessoal dos homossexuais. Eles podem ser entendidos como uma memória pessoal significativa desse grupo, que assume sua emergente identidade sexual em forma de narrativa. Segundo Balocco (2005, p. 77), as histórias de *Coming out* se assemelham à "autobiografia", por conter uma identidade entre o narrador, autor e personagem. Essa história tem como papel compartilhar experiência ou defender uma causa. Para Balocco (op. cit.), uma história desse gênero, não apenas conta uma experiência, mas também realiza na fala uma identidade pública para o sujeito homoerótico. Estruturalmente, essas histórias apresentam elementos básicos da narrativa: tempo e espaço e sequências de fatos. Como são narrativas pessoais, predominam verbos e pronomes na 1ª pessoa; verbos no Pretérito Perfeito e Presente do Indicativo.

2. UMA DESCRIÇÃO DA TEORIA DA VALORAÇÃO

A Teoria da Valoração ou da Avaliatividade (*Appraisal*) trata-se de "uma abordagem que se preocupa em explorar, descrever e explicar de que forma a língua é usada para avaliar, assumir posições, construir *personas* textuais e lidar com as relações e os

posicionamentos interpessoais."[1] Tal teoria, numa perspectiva sistêmico-funcional, situa-se na metafunção interpessoal do nível semântico do discurso, uma vez que intenciona mapear as interações sociais, sobretudo os sentimentos que as pessoas tentam compartilhar (MARTIN e WHITE, 2005, p. 7).

O sistema *Appraisal* divide-se em três domínios interativos. O domínio 'Gradação' relaciona-se à capacidade do falante de aumentar ou diminuir a força de sua asserção a um dado fenômeno. O domínio 'Engajamento' está associado aos recursos de posicionamento baseado em outras vozes/opiniões no discurso. Já o domínio 'Atitude' corresponde aos sentimentos, em particular, às reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliações de coisas ou fenômenos. Embora tais domínios operem simultaneamente em qualquer realização linguística, este trabalho restringe-se apenas ao último domínio do presente sistema, a Atitude.

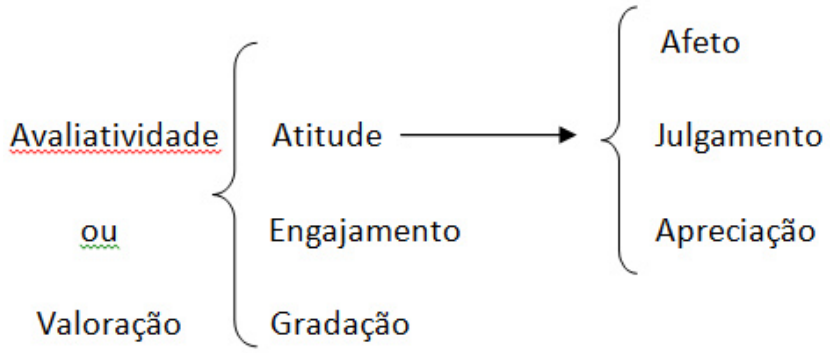


Figura1. Sistema da Valoração e suas subdivisões

O falante/escritor manifesta sua Atitude diante de um determinado evento por meio de três categorias semânticas: *Afeto, Julgamento e Apreciação*. Essas três regiões semânticas cobrem o que é tradicionalmente referido como: emoção, ética e estética (MARTIN e WHITE, op. cit., p. 42). A emoção localiza-se no centro dessas regiões, já que é um recurso expressivo psicologicamente manifestado desde ao nascer. Essa dimensão emotiva é correlacionada à região de sentimento *Afeto*.

[1] Tradução livre: [Appraisal is] a particular approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships. (http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/UnFramed/Appraisal-Overview.htm).

A categoria *Afeto* relaciona-se aos sentimentos expressos pelos falantes/escritores, pontuando avaliações emotivas em relações às pessoas, às coisas e aos acontecimentos. Esses sentimentos podem ser registrados positiva ou negativamente, atendendo as seguintes perguntas: "sinto-me feliz ou triste, confiante ou ansioso, interessado ou entediado?" (MARTIN, op. cit., p. 42).

Mediante essas perguntas, Martin e White (op. cit., p. 45-52) destacam uma variável que categoriza emoções do *Afeto* em três grandes grupos. A primeira variável, In/Felicidade compreende "os sentimentos de felicidade ou de tristeza e a possibilidade de dirigir estes sentimentos a um estímulo de gostar ou desgostar"[2]. A variável In/Segurança envolve os sentimentos ligados à autoconfiança e à forma como as pessoas se relacionam com o meio. Já a variável In/Satisfação abrange as emoções referentes à conquista ou fracasso pessoais em busca de objetivos – *ennui*, irritação, curiosidade, respeito, por exemplo: "ele estava irritado/absorto".

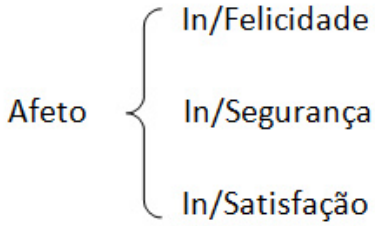


Figura 2. As subdivisões da categoria Afeto

As realizações linguísticas das avaliações realizadas por meio de *Afeto* se diversificam numa variedade de estruturas léxico-gramaticais. Com auxílio da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), essas realizações em língua inglesa se materializam pelos processos mentais de afeto e processos comportamentais, pelos adjuntos de modo e, principalmente, pelos qualificadores. Veja, abaixo, os exemplos de Martin e White (op. cit., p. 46) para melhor ilustrar as realizações:

[2] Tradução livre: [it involves the moods of] "feelings happy or sad, and the possibility of directing these feelings at a trigger by liking or disliking it".

- *Afeto como "qualificador"*
  - Descreve participantes: um capitão **triste** ⟶ Epíteto
  - Atributo aos participantes: O capitão estava **triste** ⟶ Atributivo
  - Descrição de modo: O capitão saiu **triste** ⟶ Circunstância (modo)
- *Afeto como "processo"*
  - Afeto mental: sua partida o **chateou** ⟶ Pr. Mental de Afeto
    Ele **sente a falta** deles ⟶ Pr. Mental de Afeto
  - Afeto comportamental: O capitão **chorou** ⟶ Pr. Comportamental
- *Afeto como "comentário"*
  - Desiderativo: **Infelizmente**, ele teve que ir ⟶ Adjunto de modo

Além disso, outros recursos linguísticos carregados de *Afeto* são as metáforas gramaticais, principalmente as realizações nominalizadas de qualidade, como: Triste/Tristeza, Feliz/Felicidade, dentre outros.

Embora essas realizações gramaticais tenham sido mapeadas da língua inglesa, se faz pertinente uma elaboração de tais realizações para verificar quais as estruturas léxico-gramaticais mais comuns em determinada categoria avaliativa, seja em *Afeto*, *Julgamento e Apreciação*. Assim, ao analisar os relatos em questão, será possível perceber que carga avaliativa um determinado item léxico-gramatical possui em decorrência da sua realização gramatical.

Segundo Martin e White (op. cit., p. 52), a categoria semântica *Julgamento* abrange as avaliações que o falante/escritor faz acerca do comportamento, por exemplo, a opinião do caráter de uma pessoa. Em outras palavras, essa categoria pode ser entendida como normas de comportamento que indicam como as pessoas devem ou não agir. Em geral, os *Julgamentos* podem ser orientados pela estima social ou pela sanção social.

Julgamentos de estima estão relacionados ao juízo de valor que o falante/escritor tem do seu comportamento ou de outros sem implicações legais, pela cultura oral, como nas fofocas, nos boatos, nas brincadeiras e histórias de vários tipos. Em contrapartida,

Julgamentos de sanção são vistos em forma de escrita como éditos, regras, regulações leis de como se comportar de acordo com a Igreja ou Estado, por exemplo. Esses geralmente implicam em elogios e condenações, com complicações legais (ALMEIDA, 2010, p. 106).

Os *Julgamentos* realizados pela estima social podem levar em consideração a Normalidade, a Capacidade e a Tenacidade. Já os Julgamentos por meio da sanção social se dividem em Veracidade e Propriedade. Baseado na Sistêmico-Funcional, os recursos gramaticais que refletem Julgamentos são as metáforas interpessoais e o sistema de Modalidade (Modalização e Modulação): Normalidade para usualidade; Capacidade para habilidade; Tenacidade para inclinação; Veracidade para probabilidade; Propriedade para obrigação. Para melhor identificação desses tipos de julgamentos, algumas perguntas e exemplos são sugeridos para facilitar a categorização dessa Atitude:

• **Normalidade**: O comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum?

Ex: Ele é *sempre* malcriado (Modalização/ Usualidade)

É *normal* ele ser malcriado (Metáfora Interpessoal)

• **Capacidade**: O indivíduo é capaz, competente?

Ex: Ele *pode* ir (Modalização/Habilidade)

Ele é capaz de ir (Metáfora Interpessoal)

• **Tenacidade**: O indivíduo é confiável, pode-se contar com ele, está determinado?

Ex: Eu *vou* (Modulação/Inclinação)

Estou *decidido/determinado* a ir (Metáfora Interpessoal)

• **Veracidade**: O indivíduo é honesto, verdadeiro?

Ex: Ele é *certamente inocente*

É *certo* de ele ser *inocente*

• **Propriedade**: O indivíduo é ético?

Ex: *Vá* / Você deve ir (Modulação Obrigação)

É esperado que você vá (Metáfora Interpessoal)

Sistematicamente, a categoria semântica Julgamento se estrutura assim:

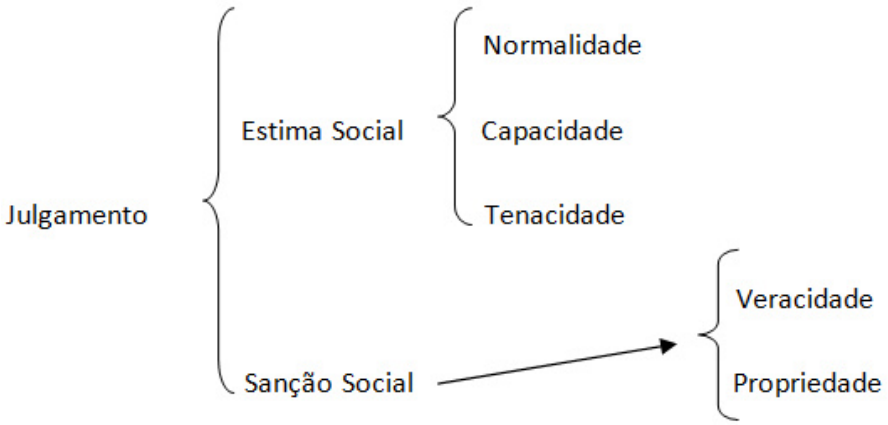


Figura 3. As subdivisões da categoria Julgamento

A categoria semântica que mapeia as avaliações das coisas, especialmente das coisas que nós fazemos, e fenômenos naturais é chamada de *Apreciação*. De acordo com Martin e White (op. cit., p. 56), a *Apreciação* pode ser manifestada pela "Reação" às coisas (Isso chama a minha atenção, isso me agrada?), pela "Composição" (isso está bem estruturado, complexo?) e pelo "Valor" (isso é original, inovador, autêntico?). Como em Afeto e Julgamento, essas avaliações podem ser realizadas positiva ou negativamente.

Ainda sobre as manifestações de *Apreciação*, há de mencionar os subtipos que as duas primeiras desencadeiam. No campo "Reação", temos *Apreciações* de *Impacto* e *Qualidade*. As de Impacto se referem às reações provocadas por objetos ou fenômenos, em termos de captar a atenção do destinatário ou interlocutores, "Isto me toca?". Quanto ao de Qualidade, ocorre se a reação estiver voltada ao sentido de gostar, "Eu gostei disso?" Já no campo "Composição", as *Apreciações* podem ser por meio de *Equilíbrio* e *Complexidade*. O primeiro trata das avaliações que levam em conta a forma e como as partes de um texto se organizam para a estruturação do todo ("isto está coeso?"), enquanto o segundo abarca as avaliações nas quais estão envolvidas a facilidade ou a dificuldade de compreensão, ("Foi difícil de acompanhar?").

Quanto ao campo "Valor" não se tem nenhum subtipo. A única questão que permeia essa *Apreciação* é se valeu a pena participar de determinado fenômeno. Desta forma, as

subdivisões e os subtipos de avaliação por meio de *Apreciação* se organizam do modo a seguir:

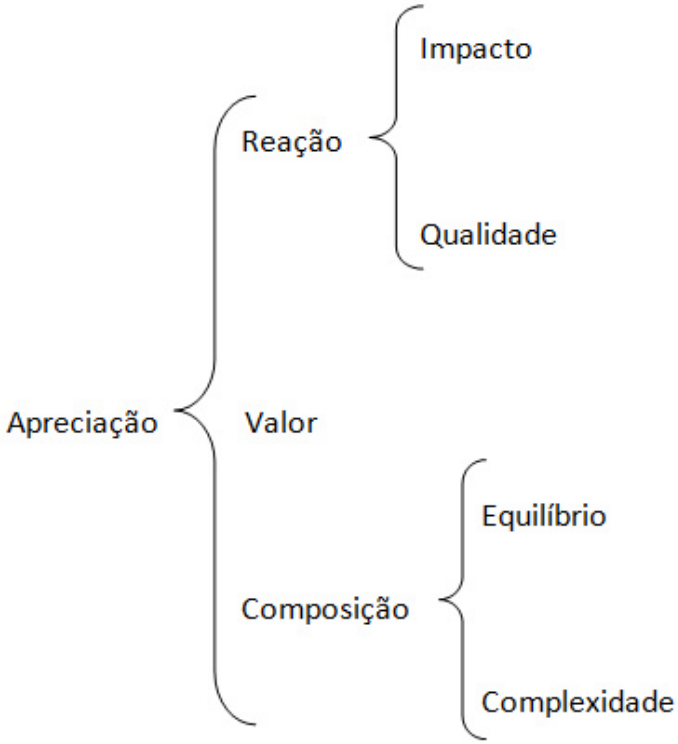


Figura 4. As subdivisões da categoria Apreciação

Gramaticalmente, as entradas léxico-gramaticais comuns de realizar a *Apreciação* são epítetos (qualificadores), já que é feita uma avaliação descritiva das coisas. Contudo, sua realização também pode ser efetuada pelas metáforas gramaticais, em particular de adjetivos nominalizados, e pelos processos ou por suas nominalizações com significados descritivos (ALMEIDA, op. cit., p. 109). Veja as instâncias abaixo para melhor compreensão:

• **Apreciação por qualificadores**: Nada é mais *horrível* do que viver dentro do "armário".

• **Apreciação por nominalização**: Foram inúmeras *batalhas* para ter a minha aceitação familiar. (metáfora gramatical)

• **Apreciação pelos processos**: Ficar no "armário" era algo que me *incomodava demasiadamente*.

Tendo como base a orientação de Halliday de que as escolhas linguísticas em discurso são determinadas pelo contexto de uso na interação produtor, é que o Sistema de

Avaliatividade (*Appraisal*) apresenta-se como uma possibilidade de estudo da atitude do produtor do texto em relação ao seu interlocutor, expressa nas avaliações presentes na construção discursiva.

3. METODOLOGIA E ITEM ANALISADO

O objeto de análise deste trabalho são dois depoimentos escritos por dois homossexuais *gays* que assumiram sua identidade sexual. A seleção desses depoimentos foi baseada na praticidade em obtê-lo através da internet. Os depoimentos usados para análise foram retirados de um *blog* chamado Minhavidagay, que tem como finalidade compartilhar inúmeras experiências entre os homossexuais *gays*.

Após a escolha dos depoimentos, a análise não se focou em um item gramatical específico. Optou-se pela seleção de itens léxico-gramaticais que carregam em si expressividade. Sendo assim, a análise destaca tanto os qualificadores, os itens mais comuns para expressar posicionamentos, até as orações como um todo.

No item seguinte, apresenta-se a análise e discussão dos resultados obtidos, à luz do Sistema da Avaliatividade, orientada pela seguinte questão: “De que forma os *gays* avaliam a experiência do “sair do armário”, em termos de Afeto, Julgamento e Apreciação?”

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta análise foram obtidos a partir da aplicação do sistema analítico da Avaliatividade a fim de verificar como os homossexuais do sexo masculino se posicionam diante a experiência de assumir-se *gay* ou “sair do armário”. A análise revelou que o posicionamento de tal grupo, i.e., suas avaliações se direcionam para vários aspectos: participantes (si próprio e membros da família) e a experiência do “sair do armário” (antes e o depois).

A categoria semântica *Afeto*, um recurso utilizado para mapear as emoções linguisticamente no discurso, é bem marcado nos discursos em questão. Veja as instâncias no quadro a seguir:

Afeto	
Depoimento # 1	Depoimento #2
(1) **Estou** muito **feliz**, **sinto-me livre** como nunca me senti antes! (2) Sempre soube que eu era gay, mas **relutei** durante toda a minha adolescência **em aceitar esta condição**.	(3) **Eu me senti** muito **reprimido e confuso** sobre o fato de ser gay. (4) O tempo foi passando e eu cresci e **aquela insegurança e medo** foram junto comigo. (5) porém com um diferencial, **sentia crescer em mim um desejo de me ver livre** de tudo daquilo. (6) fiquei com **medo de ser rejeitado e julgado** (7) **me senti** mais **leve** e muito **mais feliz**.

Quadro 1: Instâncias de Afeto.

Observa-se, através das entradas léxico-gramaticais em (1) e (7), que o sujeito, em relação à experiência do "sair do armário", está representado positivamente. Dá a entender que tal ato proporciona ao sujeito um estado de Felicidade e que só pelo simples fato de compartilhar tal informação, já tira um peso da consciência (*me senti* mais *leve*). Entretanto, antes de atingir tal estado, as emoções dos sujeitos são marcadas pela Insegurança, como em (2), (3), (4) (6). Essa Insegurança está representada pelos itens *relutar, sentir-se reprimido, confuso, insegurança, medo da rejeição e do julgamento*. Com o passar do tempo, cresce no sujeito do depoimento #2 um desejo de ser livre, o que indica o aumento de Segurança, i.e., autoconfiança de livrar-se daquilo que lhe faz *reprimido* e *ter medo*. Assim, percebe-se que o "sair do armário" não é algo que ocorre espontaneamente. Isso fica mais nítido a partir das escolhas léxico-gramaticais na categoria semântica *Julgamento*.

O *Julgamento*, utilizado para depreender as avaliações do comportamento das pessoas, marca o juízo de valor do sujeito em relação ao comportamento de si próprio e dos outros participantes (membros da família: mãe, pai e irmã). O quadro abaixo demonstra melhor essas avaliações:

Julgamento	
Depoimento # 1	Depoimento # 2
(1) Agora na universidade, **decidi** acabar com esta situação de incerteza (2) **Minha mãe** e **minha irmã** foram muito **receptivas** e **compreensivas** (3) ganhei **duas novas amigas**, pois agora **nós podemos comentar abertamente sobre tudo**	(6) **resolvi** contar tudo a **minha irmã**, a primeira pessoa que achei **sensata** e **amiga** para contar (7) **ela me acolheu com carinho** e **me apoiou completamente**

(4) contei para o **meu pai** apenas há uma semana e ainda **não sei bem ao certo a sua reação**. **Ele** disse que **me respeita** e que nada muda, **mas mesmo assim, me pediu para continuar tentando a ter relacionamentos com as garotas!** (5) eu respondi que eu não quero mais isto, mas **ele ainda continua relutante**	

Quadro 2: Instâncias de Julgamento.

Nota-se, nos processos *decidi* e *resolvi*, em (1) e (6), que o ato de assumir a identidade *gay* é representado por uma tomada de decisão. Isso significa que não há uma espontaneidade por parte do sujeito em falar sobre sua identidade sexual, ele precisa, antes de mais nada, de uma determinação para tal ato. Por isso, classificam-se tais processos na subcategoria Tenacidade, já que ambos os sujeitos encontram-se determinados a falar sobre suas questões sexuais.

Em relação aos outros participantes, as figuras femininas parecem estar disponíveis internamente para aceitar a condição sexual dos sujeitos em questão. Nesses dois depoimentos, a mãe e a irmã são aquelas que apresentam uma certa Normalidade em relação ao filho e irmão *gay*. Isso é marcado pelas entradas léxico-gramaticais *receptivas, compreensivas, sensata e amiga* em (2) (3) e (6). Isso fica bem claro também na Capacidade das duas figuras no depoimento #1 *poderem comentar abertamente sobre tudo* com o sujeito *gay* em questão. Já no depoimento #2, isso fica nítido pela determinação (Tenacidade) da irmã em ajudar o irmão *gay*.

Em contrapartida, o comportamento da figura masculina (pai) no depoimento #1 é representado negativamente pelo qualificador *relutante* em (5). Isso demonstra a falta de Tenacidade do pai em aceitar a condição do sexual do filho. Isso fica bem nítido na presença do processo mental de cognição do próprio sujeito *eu não sei bem ao certo sua reação* em (4) assim como o pedido feito pelo pai em que o indivíduo sexual *continuasse a ter relacionamento com as garotas*.

Por fim, a categoria semântica *Apreciação*, responsável em descrever as avaliações sobre as coisas e fenômenos naturais, representa a experiência do “sair do armário” positiva e negativamente. Veja as instâncias no quadro a seguir:

Apreciação	
Depoimento # 1	Depoimento # 2
(1) É uma **sensação incrível** ... é como se **tudo** a sua volta **ganhasse outro sentido** (2) Agora na universidade decidi acabar com **essa situação de incerteza** (3) Mas, achei que fosse **pior** com a possibilidade de ser expulso de casa	(4) daquele **sofrimento** que **me acometia** a cada dia (5) foi como uma **libertação** ... como se **o mundo** tivesse ganhado **uma nova cara**, **um novo jeito de ver** e **de se viver nele**.

Quadro 3: Instâncias de Apreciação.

Observa-se, nessas orações, a descrição do antes e do depois "sair do armário". O estar dentro do "armário" é atribuído as nominalizações de *sofrimento e incerteza*, como em (2) e (4). Mas, quando o "sou *gay*" é assumido, tem-se um Impacto: *uma sensação incrível* em (1). Tudo tem um novo Valor: um outro sentido, uma nova cara, *um novo jeito de ver e de se viver*, em (1) e (5). Tudo isso atribuído à *libertação*. Já escolha lexical *pior* em (3) remete à pré-concepção do sujeito *gay* em relação à sua identidade sexual revelada. Esse qualificador parece apontar que o *gay* já espera o *pior* quando ele "sai do armário".

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com base na abordagem de Halliday e Mathiessen (2004), a língua, um sistema sociossemiótico motivado pelo contexto de uso, constrói significados e permite a representação da realidade por meio das escolhas linguísticas nas interações verbais. Esse trabalho visou analisar como os homossexuais do sexo masculino se posicionam diante a experiência de assumir-se *gay* ou "sair do armário", como é dito popularmente.

De acordo com que foi desenvolvido no item Análise e Discussão dos Resultados, a análise revelou que os recursos linguísticos da categoria *Afeto* marcam bem a diferença de estado emocional do sujeito no relato. Ele parte do sentimento da Insegurança e atinge o estado de Felicidade. Isso significar dizer que o assumir-se *gay* alivia o sujeito de tensões internas e o conduz para o caminho felicidade. Já os recursos da categoria *Julgamento* apontam que o falar sobre a identidade sexual *gay* não é falado de forma natural. Há sempre uma tomada de decisão, uma determinação para proferir tal informação. Em relação ao comportamento de outros participantes do discurso, os recursos apontam que nem todos, em especial do âmbito familiar, estão dispostos a aceitar um *gay* na família. Foi visto que há uma relutância na aceitação. Por fim, os recursos da categoria *Apreciação* configuram o "sair do armário" como um processo que modifica a vida do ser *gay* para melhor: o sujeito *gay*

passa ver as coisas de outra forma, vive mais, já que não precisa ficar com aquela preocupação e sofrimento de ser descoberto.

Com auxílio de uma interface da LSF, em especial, a Teoria da Valoração (*Appraisal*), foi possível analisar o posicionamento dos *gays* e mapear as escolhas léxico-gramaticais em relação ao revelar sua identidade sexual. Ressalta-se, então, a eficácia de tal sistema analítico para depreender as avaliações realizadas pela linguagem.

Por fim, deve-se destacar que este artigo é um estudo de um *corpus* pequeno de histórias. Há indicações que os depoimentos de *coming out*, assim como as narrativas orais de experiência pessoal comungam da mesma estrutura. Para que os resultados deste estudo possam ser generalizados, precisar-se-á aumentar o *corpus*, incluindo mais depoimentos e aumentando talvez a faixa etária dos depoentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN J. R. et al. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 99-112.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 65-80.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

KING, Laura A.; SUMMER, Noelle Smith. *Happy, Mature and Gay*: intimacy, power, difficult times in coming out stories. 2005. p. 278-298. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656604000376>. Acesso em: 8 abr. 2012.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation*: Appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

GT19 – FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS
Coordenação: Vera Sant' Anna (UERJ)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS MANUAIS DIDÁTICOS: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO BASE DE ANÁLISE

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (PPGCEL / UESB / UNEB)

INTRODUÇÃO

Discussões eminentes são referendadas sobre a prática do professor em sala de aula. Cursos de licenciaturas são propostos, objetivando contribuir com as metodologias e aparatos teóricos que serão condensados e selecionados no instante de cada aula. Cada escolha, cada posicionamento, refletirá o docente substantivado de aparatos pedagógicos. A formação, desde o seu processo preludiar, na graduação e até nos proeminentes investimentos na formação continuada, prossegue de uma forma velada nos materiais didáticos. E dentre estes, no caso em discussão neste texto, o livro didático norteará o trecho sinuoso com que ora os professores deparam, considerando o manual do professor como elemento norteador de sua prática, ou que ora o ignoram, mantendo uma análise das abordagens feitas pelo diversos autores e projetos editoriais pensados para esse fim. O foco para o GT "Formação e trabalho do professor de línguas" consiste em verificar como se configura o letramento literário nos manuais do professor, evidenciando o ensino de literatura.

1. UM IMPASSE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO EM DESTAQUE

A formação do professor, pensada na perspectiva teórica, inicialmente nos cursos de graduação, traz em sua base aportes limitados em circunscrições específicas dos componentes curriculares, cada um, com base conteudista, mantendo uma visível separação entre a possiblidade de lidar com as discussões constantes dos estudiosos e a prática de ensino na educação básica. Com isso, perpetua-se, na formação, uma visão fragmentada e isolada do campo teórico e da prática docente. Os objetivos propostos para a formação inicial, nos projetos dos cursos de licenciatura em Letras, ainda perfilam enquadrados e fixos, sem a intervenção no ensino, deixando essa tarefa para os componentes curriculares, especificamente pedagógicos, e mantendo um sutil distanciamento entre eles.

Diante disso, fica evidente retratar de forma sucinta a experiência na formação inicial. A partir da década de 1990, teóricos intensificaram os estudos, com o intuito de solucionar essa divergência supracitada. E, decorrente disso, temos uma formação na base de autores

que defendem uma prática diferenciada. Vale salientar a necessidade de confrontar duas concepções relevantes e indissociáveis da atividade docente: teoria e prática. É preciso refletir sobre os inconstantes presentes nas teorias e reavaliá-las, tirando-as do *status* de verdades incontestáveis. O papel do ensino-aprendizagem insere-se entre o ensinar e o aprender, sendo este a construção de significados e aquele o processo de mediação para que essa construção se evidencie (MORETTO, 2009, p. 49-50). Mas tanto aos formadores quanto aos discentes, lhes são concedidos, no âmbito educacional, ora ensinar, ora aprender, pois a educação se faz nessa dialogia entre sujeitos questionadores do processo educativo. Com isso, apoiamo-nos em Pimenta para ratificar esta assertiva:

> o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para *análise* e *investigação* que permitam *questionar* as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (grifo nosso) [PIMENTA; LIMA, 2008, p. 43]

A ênfase dada às expressões destacadas na afirmação esboçada por Pimenta nos faz refletir acerca do discurso dos formadores. Mesmo que o aporte teórico seja crucial nas discussões acadêmicas, ou exterior a elas, vale salientar que é mister a reflexão associando sempre a teoria estudada ao contexto sociocultural do educando, ou do formador. Como cada um dos sujeitos particularizados faz parte de realidades divergentes, é nessa constante de diálogo que conhecimentos serão construídos e não reproduzidos, negando-se, assim, a dependência do discurso do formador e concomitantemente resistindo-se a modelos teóricos estagnados. De tal modo, tomamos como reflexão a discussão de Mendes e Castro:

> Autonomia e responsabilidade sobre a sua aprendizagem; [...] da emergência de se incluir, na pedagogia de línguas, a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas. (MENDES e CASTRO, 2008, p. 57)

É nessa construção de conhecimentos que Pimenta enfatiza a crítica e reflexão como necessárias nos discursos de formação, visto que nesse sentido se permite iniciar o discente na prática da pesquisa. Compactua, outrossim, com Pedro Demo (1996), ao reafirmar que todo professor precisa ser pesquisador, e com Paulo Freire (1996), ao expor os saberes necessários à prática educativa e priorizar a prática da pesquisa na educação. A prática de pesquisa é sustentáculo da ação pedagógica e contribui para o enfrentamento da

problemática, mas, de antemão, observar a realidade em conexão direta com a prática docente, a fim de ser problematizada, constitui processo de reflexão compactuado nas esferas mencionadas.

Na prática, formadores resistem e não acreditam na possibilidade de vozes emanarem nessa vertente, ainda em processo de formação. Embora mudanças constantes emerjam no seio da sociedade, tanto nos aspectos linguísticos, como culturais, sociológicos e tecnológicos, persistem traços evidentes da tradição, a estandardização dos nossos discursos, mesmo que tenhamos conhecimentos teóricos referendando a nossa prática. O novo, neste mundo globalizado, prenhe de significados, possibilita negar fronteiras. É preciso, tanto ao formador, quanto ao educando, tatear as práticas educativas, vivenciar as inovações surgidas nos espaços de formação, sem medo de inserção nessa sociedade, com o objetivo de modificá-la.

Essas concepções são constitutivas do cerne da questão educacional e responsáveis pela relação sujeito e realidades teóricas referentes ao seu contexto histórico, cultural, filosófico, linguístico, dentre outras. Pimenta menciona que é na formação inicial que o futuro profissional se centra na crítica e reflexão; para isso, antes de qualquer coisa, que seja um educador pesquisador.

Como bem nos enfoca Gimenez: “um profissional formado de modo não autônomo dificilmente poderia promover aprendizado autônomo” (GIMENEZ, 2009, p. 109). E, em um diálogo com a autora citada, Paiva corrobora essa ideia ao proferir: “Mudando as relações de poder, você poderá contribuir para atitudes mais autônomas de seus alunos. [...] educando-os para uma participação na sociedade mais democrática e mais colaborativa” (PAIVA, 2009, p. 35-36). Nesse sentido, Mendes e Castro (2008, p. 57) reafirmam que primar por determinações fixas não constitui fundamentos norteadores da Abordagem Intercultural, visto que não é considerável delimitar tipos de planejamento, ou paradigmas específicos de ensinar línguas.

No que se refere ao ensino de língua, este compõe o quadro latente da questão, como conhecimento das inovações e uso destas no seu dia a dia. Pensar em linguagem é pensar o homem como sujeito dos seus discursos, inserido no seu ambiente sócio-histórico, cultural e econômico. No entanto, o formador de Língua Portuguesa precisa conhecer essa realidade, tomando como referência os diversos falares e priorizando, como abordam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as habilidades necessárias ao ensino de uma língua – leitura,

oralidade, escrita e escuta – referenciando a linguagem em processo de letramento. Para Mendes e Castro, "aprender português deve significar para os nossos alunos desenvolver competências para *ser e agir* em sua própria língua, de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação" (MENDES e CASTRO, 2008, p. 59).

A partir dessa discussão, orientada por alguns aspectos cruciais na formação docente, este texto é proposto expondo pontos de dependência que se fazem presentes na prática educacional, especificamente no que se refere ao uso do manual didático do livro didático, tanto na prática de formação inicial quanto na formação continuada, ou mesmo no processo de formação constante no dia a dia do educador.

2. LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS FORMAM PROFESSORES?

A parceria livro didático-professor se inicia logo no primeiro contato com o espaço educacional; mesmo antes de conhecer os alunos, ao educador lhe é apresentado o manual de ensino que o guiará em todo seu processo educativo, uma "muleta", assim Houaiss (2009) o designa como algo "no qual se apoia quem tem dificuldade de caminhar". Pensando nessa possibilidade, não muito distante, o nosso "mestre" nos guia e norteia as atividades a serem realizadas do início ao término da aula. Mudanças são constantes e, em busca de sua identidade, professores e material didático se moldam baseados no Programa Nacional do Livro Didático, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos diversos sistemas de avaliação implantados como fins de sanar a problemática educacional brasileira. (DIONÍSIO, p. 82)

O livro didático de Língua Portuguesa, doravante LDLP, esboça o papel cultural desse material pedagógico que transita todo um percurso, do seu processo de produção até as salas de aulas e espaços pedagógicos diversos. Pensado e organizado por pesquisadores, consultores e colaboradores, segue para a editora, com a finalidade de ser revisado, finalizado e, posteriormente, para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual subsidiará o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Antes de ser destinado, diretamente, aos discentes, esse material impresso passará por uma seleção realizada pelo Ministério da Educação e, caso seja aprovado, fará parte do Guia do Livro Didático enviado para as escolas com sugestões, para que o professor e coordenação pedagógica possam escolher o material a ser utilizado em suas aulas. Após a escolha feita, o gestor o encaminha para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC. O Ministério da Educação se encarregará de

encomendar o material escolhido às editoras. Estas disponibilizarão o envio do material para as escolas, sendo ele de uso de docentes, discentes e coordenação pedagógica.

Em um panorama histórico, percebe-se que o professor de língua portuguesa não dependia de um impresso escolar que lhe indicasse o caminho. Até a década de 1940, o ensino de Língua Portuguesa consistia na gramática e na análise de textos canônicos. Como enfoca Soares, as instâncias de formação de professor só surgiram na década de 1930, período em que:

> O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele – e a ele só – comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2001, p. 151-52)

No período referente à década de 1950, as gramáticas e antologias são inseridas de forma condensada em um único livro que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios. Com isso, o professor não teria mais a responsabilidade de programar atividades e questões, responsabilidade esta destinada ao autor do livro didático ou aos elaboradores do projeto editorial, que, sem conhecimento dos aspectos culturais das escolas, se limitam a pensar no seu leitor (professor e aluno) como único, com uma visão uníssona diante da diversidade cultural e linguística em que eles estão imersos.

Uma indagação se iniciou a partir da inscrição de trabalho no GT “Formação e trabalho do professor de línguas”: O livro didático pode ser considerado como um gênero discursivo (BAKHTIN, 1996) capaz de formar professores? Tomado por impulso, esse questionamento seria negado, limitando a formação docente apenas à formação inicial na graduação e dando continuidade ao processo de formação continuada. No entanto, não é uma discussão frequentemente presente no contexto pedagógico e linguístico. Mas refletir sobre a própria estrutura do manual didático, especificamente sobre o encarte manual do professor, confirma o que enfoca Dionísio: “não posso deixar de reconhecer que os manuais didáticos exercem funções de formação de professor”. A autora traz em seu texto uma citação de Gérard e Roegiers (1998, p. 89, apud MARCUSCHI, 2001, p. 141) que corrobora o seu ponto de vista e a temática abordada nessa discussão. Os autores asseveram que os manuais didáticos têm o objetivo “de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”.

Na perspectiva de Lajolo:

> O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 5)

Nessa ótica, é tomado com análise o manual do professor contido no livro *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, edição 2010, 2º ano. Dentre as metodologias empregadas pelos autores, algumas foram selecionadas para contribuir com a formação dos professores, referente ao ensino de literatura. E essa análise será verificar como se configura o letramento literário. A leitura, nessa ótica, é considerada por Cosson como:

> A leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. [...] Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2011, p. 27)

A partir da análise do manual do professor, propostas teóricas e metodológicas foram selecionadas, com o fim de verificar como são propostas as atividades de leitura literária, desde a fundamentação teórica a sugestões metodológicas. Seguem os tópicos delimitados:

a) Fundamentação teórica, seguida de citação de autores que abordam o ensino da literatura, numa abordagem interacionista.

> A História não concebe séries isoladas: uma série, enquanto tal, é estática, a alternância dos elementos nela pode ser somente uma articulação sistemática ou simplesmente uma disposição mecânica das séries, mas de modo algum um processo histórico; só a determinação de uma interação e de um mútuo condicionamento de dada série com outras cria a abordagem histórica. É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História. (BAKHTIN, 1988. p. 26-7 apud CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 5)

b) Fundamentação teórica promotora de um diálogo no âmbito da literatura e da cultura que transcendem fronteiras geográficas e linguísticas.

c) Fundamentação teórica referente ao ensino médio, tomando como base as orientações curriculares nacionais complementares ao PCN.

> A apreciação estética dos bens culturais produzidos no local, no país ou em outras nações permite que se ampliem as visões de mundo, enriquecendo o repertório cultural dos alunos. A fruição desses bens é também questão de aprendizagem.
>
> O conhecimento mais amplo do patrimônio cultural leva a um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz. (Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio, 2002, p. 69 apud CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 6)

d) Sugestão de leitura extraclasse de obras consideradas pelo autor do livro didático essenciais à literatura de língua portuguesa. O objetivo é que o aluno relacione estas obras com outras obras e com áreas do conhecimento.

Obras sugeridas:

1. O moço loiro ou a Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo
2. Memórias de um sargento de milícias, de Manuel Antônio de Almeida
3. Senhora, de José de Alencar
4. O guarani, de José de Alencar
5. Iracema, de José de Alencar
6. O gaúcho, de José de Alencar
7. Inocência, de Visconde de Taunay
8. O Cabeleira, De Franklin Távora
9. O Seminarista, de Bernardo Guimarães
10. A escrava Isaura, de Bernardo Guimarães
11. Noite na taverna, de Álvares de Azevedo

(CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 8)

e) Proposta de roteiro de leitura, com explanação sobre o que deve ser considerado, ao mencionar:

a. Biobibliografia;
b. Resumo do enredo;
c. Personagens;
d. Tempo;
e. Espaço;
f. Foco narrativo;
g. Estilo;
h. Verossimilhança;
i. Movimento literário;
j. Conclusões. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 8)

É recomendada no manual a discussão de cada uma das obras, discussão referente à formação do Romantismo brasileiro e ao projeto de construção da identidade nacional baseado no romance lido.

f) Sugestões bibliográficas.

g) Proposta de atividades.

A partir das enumerações acima, delimitadas na formação de professor, faz-se necessário admitir que, para formar professores, são precisos dois pontos relevantes e indissociáveis: *conhecimentos teóricos* ou a pluralidade de abordagens que se conectam, promovendo diálogos, no caso em estudo, aspectos literários em uma perspectiva de formação do leitor; e *conhecimentos pedagógicos e de pesquisa*, enfatizando em primeiro plano quem são os seus alunos, que aspectos socioculturais e linguísticos eles dominam.

Ao buscar embasamento teórico e metodológico no livro didático para aprimorar o conhecimento, o professor prossegue a sua formação continuada, ora complementando as indicações feitas pelo manual do professor, ora seguindo todos os passos que o manual sugere. O próprio manual vem com verbos no imperativo, usados como comando. No que se refere à leitura literária, ela é citada como um aparato para assessorar o conteúdo trabalhado.

> PROFESSOR, PROGRAME-SE
>
> É conveniente que, já no início do bimestre. Sejam organizadas algumas atividades:
>
> - distribuir as atividades sugeridas no capítulo Intervalo, comentando o que se espera de cada proposta e marcando as datas de apresentação;
> - se achar conveniente, propor a leitura extraclasse de um livro de sua escolha, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado no bimestre, ou deixar que os alunos escolham outros entre os sugeridos em Fique ligado! Pesquise! ou, ainda, sugerir outros títulos, a seu critério. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 29)

Prosseguem, no exemplo abaixo, as estratégias que devem ser feitas no espaço de sala de aula, concernentes às aulas de literatura. Comentários de como deve se comportar não promovem um trabalho de leitura e consequentemente não abrem espaço para o letramento literário.

PROFESSOR, PROGRAME-SE

É conveniente que, já no início do bimestre. Sejam organizadas algumas atividades:

- distribuir as atividades sugeridas no capítulo Intervalo, comentando o que se espera de cada proposta e marcando as datas de apresentação;
- se achar conveniente, propor a leitura extraclasse de um livro de sua escolha, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado no bimestre, ou deixar que os alunos escolham outros entre os sugeridos em Fique ligado! Pesquise! ou, ainda, sugerir outros títulos, a seu critério. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 29)

A coletividade de leitores, a construção e a troca de sentido com a sociedade que os circunda (o eu do leitor, juntamente com os outros: colegas, professor, familiares, amigos) resulta em um processo que partilha visões de mundo. Concretizar este uso predispõe a concretização do uso da língua. A leitura está presente na língua, lemos constantemente em diversas situações; com isso Bakhtin (1981, p. 84) reforça:

> Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p. 84)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial, na formação docente, preconizar, por meio do formador em suas aulas, valores culturais e alijar modelos ultrapassados e fragmentados referentes ao uso da língua. Lombardi e Arbolea (2012) enfatizam que é necessário ter em vista uma atitude de pesquisa em relação a sua prática futura, e que a sala de aula não será vista como lugar de certezas abordadas pela cientificidade, nem focada em uma aplicabilidade de conhecimentos acabados; deve haver uma busca do conhecimento.

Na visão do manual do professor do livro didático, em estudo, é perceptível uma imagem do professor que o cristaliza em prescrições moldadas em uma leveza das sugestões “sugere-se”, “pode-se”. Entretanto, nessas sugestões não há espaço para uma proposta de letramento literário e sim de roteiros de leitura, ainda com traços evidentes de uma leitura acessória para complementar a base conteudista do ensino de literatura.

O que lemos independe do espaço e do tempo. Na escola, na sala de aula, na biblioteca, leitores perdem seu espaço de encontro com outros leitores, e não lhes é oportunizado o momento do compartilhar visões de mundo díspares entre outros leitores no tempo e espaço.

Dentre as características que espelham o livro didático como um manual do professor, não ficam evidenciados aspectos referentes à abordagem cultural e dialógica do ensino de literatura. É preciso ao professor, com sua autonomia, inserir a leitura literária no ensino de literatura, por isso questionamos: há possibilidade de ensinar literatura negando ao leitor a leitura de literatura?

A dinamização da aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos são favorecidas quando há, de forma coletiva, a seleção de conteúdos, a utilização de diferentes suportes em sala de aula, o emprego de procedimentos metodológicos variados e o trabalho de sistematização empreendido por discentes e docentes.

Descaminhos há muitos, que permitem a passagem da educação ao conteúdo, da essência à aparência. No entanto, o resultado será o descarte da condenação da competência, e primar pelo atributo da cultura e do saber, permitindo a passagem, sim, do discurso à ação, da leitura à vida, corroborando o que diz João Cabral de Melo Neto:

> Um galo sozinho não tece a manhã; ele precisará sempre de outros galos – De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (MELO NETO, 1975, p. 19)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens*: vol. 2. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Livros didáticos de Português formam professores?* p. 82-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso: 18 set. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino de aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico*. Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro. Objetiva, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático*: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n. 69, p. 2-9, 1996.

LOMBARDI, Roseli Ferreira; ARBOLEA, Tânia Aparecida. *Formando professores pesquisadores do ensino de língua materna*. p. 614-619. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/54_Roseli_e_Tania.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: _____. *Poesias completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento*: planejando a educação para o desenvolvimento de competências, São Paulo: Vozes, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão de autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino de aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? *Revista Movimento*, n. 3, p. 149-55, 2001.

ENSINAR E ESCREVER: ATO DE AUTOAPRESENTAÇÃO

Damiana Maria de Carvalho[1] (UERJ)

INTRODUÇÃO

Consciente de que, em geral, há poucos textos interessantes sobre a arte de ensinar, Jay Parini, em seu livro *A Arte de ensinar*, nutre certa expectativa de que suas reflexões auxiliarão os professores universitários, principalmente os iniciantes. Com muita propriedade, o escritor evita as armadilhas de um texto puramente manualista, atento às íntimas relações entre ensino e poder que se estabelecem e se reproduzem no seio do meio universitário. Assim, o autor pretende não apenas mapear o território do ensino superior, mas demarcar o ponto em que as práticas de ensino e aprendizagem se constituem, definindo as formas que assumem as relações que se estabelecem entre professor e aluno, os comportamentos que direcionam o ato de ensinar e se portar no meio acadêmico. Da análise dessas formas, relações e domínios é que emerge o perfil minucioso do universo textual sobre o ensino superior que Parini desenvolveu durante sua trajetória em sala de aula.

Parini desenha em seu livro, além do prefácio e das conclusões, quatro recortes fundamentais: inícios, minha vida como aluno, vida de professor e detalhes práticos.

1. PREFÁCIO

Para Jay Parini,

> Ensinar não é apenas um emprego em que se trabalha. Um professor tem por obrigação despertar seus alunos para a essência da realidade, propiciando uma rigorosa introdução à determinada disciplina e criando uma percepção de suas possibilidades como cidadãos treinados na arte do pensamento crítico. (2007, p. 09)

Ele leva em consideração que a maioria dos estudantes, mesmo os mais talentosos, não são orientados no sentido acima. Considera a educação dispendiosa: os respectivos gastos são "amplamente patrocinado por governantes que desejam que determinadas coisas sejam ensinadas enquanto muitas outras sejam omitidas." (2007, p. 09) Que a educação não deve ser pensada

[1] Mestrado e Especialização em Literatura Brasileira, ambos pela UERJ. Área de interesse, objeto de alguns trabalhos apresentados em Congressos e Seminários: O ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna; Reescritura: uma leitura de "Lúcia", de Gustavo Bernardo; Reescritura: Professor Policarpo, amor em microcontos; professora finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro em 2010 – crônica "As cidades" etc. Professora de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro.

somente sobre o passado, o mais importante é pensá-la como futuro. Como argumento de seu modo de ver a educação, Parini recorre a Paulo Freire: "um teórico da educação, certa vez lembrou-nos de que 'pensar a história como possibilidade é o mesmo que reconhecer a educação como possibilidade. É reconhecer que se a educação não pode realizar tudo, pelo menos, pode realizar algumas coisas'." (2007, p. 09)

Nesse livro, o autor examina e reflete sobre algumas dessas coisas, seguindo, em alguns momentos, a reflexão de Paulo Freire sobre a educação.

2. INÍCIOS

Nessa parte do livro, denominada de "inícios", Parini (2007, p. 17) reflete sobre seu trabalho acadêmico, o sentido de começar algo, de recomeçar e os atrativos que essas expressões oferecem em termos de oportunidades de mudança: "Uma das coisas que eu mais tenho prezado no meu trabalho acadêmico é o sentido de iniciar algo. Há sempre um novo início, seja com novos estudantes, novos colegas, novos cursos."

Para Parini, ensinar e escrever é um ato de autoapresentação:

> Ensinar – novamente, assim como escrever – é um bravo ato de auto-apresentação, e, a cada nova classe, a necessidade de reinventar-se é vivida, até mesmo assustadoramente, presente. De fato, bons professores não tem outra escolha a não ser considerar seu eu público como algo deliberadamente elaborado... (PARINI, 2007, p. 22)

Realmente, a cada nova turma, é importante o reinventar-se do "eu" professor de acordo com as características de seu grupo de novos alunos. Nesse reinventar-se, o autor compara a sala de aula a uma espécie de teatro, tendo em vista que o professor deve desempenhar diversos papéis, tais como o de um sábio, de um tolo, de um sedutor, de um confortador, de um treinador e de um confessor. Isso para os iniciantes, pois com o tempo os professores se habituam às performances da sala de aula. Ele reflete também sobre a questão do ato de ensinar não ser natural: a naturalidade só vem com o tempo, e os enganos cometidos pelo professor devem ser vivenciados como aprendizagem e possibilidade de atingir um sucesso maior em uma próxima vez. Daí a importância do recomeço.

3. MINHA VIDA COMO ALUNO

Nessa parte do livro, o autor detém-se, com perícia, no exame crítico-descritivo de sua vida como aluno e também como professor iniciante, apesar de o capítulo ser intitulado "Minha vida como aluno".

> Há mais de 30 anos tenho dedicado minha vida ao ensino. Agora que já avisto o final dessa carreira, ou preocupação, sinto-me seduzido a pensar sobre o que realizei ou deixei de realizar, o que podia ter feito melhor, o que poderia gostar de fazer nos anos que me restam em sala de aula. Eu me pego pensando, também, nos meus primeiros professores, indagando o que eles me ensinaram e o que considerei útil – ou definitivamente inútil – em seus exemplos... (2007, p. 27)

Talvez esse título reflita implicitamente a questão do professor estar sempre aprendendo a cada recomeço, com cada um de seus alunos, com os seus enganos e acertos diários, por um lado; por outro, o desejo do autor de rememorar a sua vida acadêmica como aluno.

De forma explícita em seu tecido textual, Parini não compactua com o ensino baseado em provas, acha antieducacional porque subverte o real sentido da educação. Merecem atenção nessa parte as reflexões sobre a importância da determinação, o seu entusiasmo pela literatura, o valor que os alunos dão ao professor que é apaixonado pela matéria e pelo ato de ensinar, a habilidade do autor para prender a atenção das pessoas e sua inclinação para o ensino e a singularidade da leitura em voz alta de poesias e ficção para os alunos.

Parini também destaca o papel essencial que as ideias de alguns estudiosos, dentre eles W. Edward Brown teve em sua formação. Com esse erudito estudou textos importantes, tais como os de Homero, Virgílio, Dante, Cervantes e Goethe. O autor faz ainda uma avaliação pontual sobre o meio acadêmico e a pressão para publicar, suas tutorias, seminários, conferências, seu hábito de escrever poemas, sua desconexão com a turma em alguns momentos, a descoberta de que uma identidade firme como escritor favorece uma *persona* de professor que funciona brilhantemente em sala de aula, a tentativa de tornar cada estudante independente em sala de aula – capaz de refletir sobre um assunto discutido, absorvê-lo, criticá-lo e reformulá-lo –Afirma que não há atalhos para ser um bom professor, propaga a importância de se ter bons modelos de professores a fim de imitá-los, mas respeitando a própria condição de indivíduo único como professor. Ele também disserta a respeito de como conseguiu equilibrar a vida de professor e escritor.

4. VIDA DE PROFESSOR

Nessa parte, intitulada *Vida de professor*, o foco dirige-se para o discurso ritualístico, fundamental na própria construção da "identidade" do professor, abordado em cinco recortes que delineiam: *Uma voz de quem ensina* (2007, p. 79); *Por suas roupas deveremos conhecê-los: sobre o vestuário acadêmico* (2007, p. 91); *Robert Frost como exemplo* (2007, p.

103); *Fazendo acontecer* (2007, p. 113) e *O emérito professor* (2007, p. 119). O tecido textual desses recortes revela-se funcional por não impor ao leitor – aluno ou professor – fronteiras rígidas, respeitando a natureza móbil com que ora se aproximam e ora se distanciam do "eu" ou dos "eus" de cada um.

4.1. UMA VOZ QUE ENSINA

Esse primeiro recorte, inicia-se com a epígrafe do poema "A Máscara", do poeta W. B. Years.

> Retire essa máscara de ouro abrasador
> Com olhos de esmeralda.
>
> Oh não, meu querido, porque você se atreve
> a descobrir se os corações são rebeldes e sábios,
> E todavia não são frios.
>
> Nada encontraria senão o que há para encontrar,
> Amor ou falsidade.
> Foi a máscara que capturou o seu espírito,
> E então fez o seu coração bater,
> Não o que estava atrás dela.
>
> Mas, a não ser que você seja minha inimiga,
> Eu devo inquirir.
> Oh, não meu querido, deixe tudo como está;
> O que importa senão que nada haja a não ser fogo
> Dentro de você, dentro de mim? (2007, p. 79)

Ou seja, uma página inteira de versos instigantes, que envolve uma constante reflexão entre o "eu" e o "anti-eu", a visão do próprio professor sobre seus "eus", a invenção de uma *persona* de professor. A partir de então, emerge um perfil minucioso do universo acadêmico vivenciado por Parini em busca de uma máscara que funcione e possa incorporar a voz de quem ensina. A máscara é delineada não só pelo aspecto individual de cada professor, mas também pela interação professor-aluno. A tal respeito, Parini não acredita na noção do verdadeiro *eu*. Para ele, isso é uma noção romântica. Confirmando sua afirmação, cita o poema de Pablo Neruda que se inicia assim: "Tenho muitos eus." (2007, p. 81)

4.2. POR SUAS ROUPAS DEVEREMOS CONHECÊ-LOS: SOBRE O VESTUÁRIO ACADÊMICO

Nesta seção, o autor relata seu envolvimento acadêmico com diversos professores, as diversas maneiras de se vestir e os significados, implícitos e explícitos, que o vestuário

acadêmico pode transmitir aos alunos. “Muitos depois de termos esquecido o que nossos professores nos ensinavam na faculdade, lembramos de suas roupas. As roupas têm suas próprias sintaxes e vocabulários, e contam muito mais do que parece.” (2007, p. 91-92)

Como exemplo, Parini faz referência à roupa que um professor de inglês usava: jeans puído e desbotado; camisa azul, do tipo usado por empregados de fábricas. Essa vestimenta caracterizava o professor como um rebelde e reforçava o método de seu ensino na faculdade. Outro professor, um historiador, usava terno caro, colete, relógio de ouro, suas camisas eram sempre brancas e engomadas. Esse, diferente do primeiro, demonstrava erudição em sala de aula. Falava com autoridade sobre o passado histórico e parecia ter surgido de um período antigo.

Segundo Parini, as observações das vestimentas de seus professores tinha relação com seu desejo de, no futuro, se tornar um professor. Para ele, o que o professor veste sugere muito sobre a maneira de abordar a matéria, afiliações ideológicas e modo de ver o mundo.

4.3. ROBERT FROST COMO EXEMPLO

A partir do texto biográfico que escreveu sobre Robert Frost, Parini afirma que passou a compreender melhor o que significa para um escritor ensinar.

> Um professor gasta bastante tempo assimilando novos assuntos, depois pensando nos meios de torná-lo material útil para os estudantes. O trabalho envolve esclarecimento, classificação e persuasão: a arte da retórica. A esse respeito, ensinar e escrever bem andam de mãos dadas, uma coisa reforçando a outra. (2007, p. 104)

Ele aprendeu com as leituras dos escritos de Frost que o bom texto é aquele que o aluno consegue ter argumentos suficientes para defendê-lo com paixão. E acrescenta que, para Frost, mais importante que os textos direcionados aos alunos são os pensamentos apurados deles, suas novas ideias, a afirmação de suas opiniões e a defesa de seus pontos de vista.

4.4. FAZENDO ACONTECER

Sobre como o professor faz acontecer, Parini defende a ideia de que é possível ensinar e escrever ao mesmo tempo.

> Ensinar organiza a minha vida, dá estrutura à minha semana, põe diante de mim certos objetivos: aulas para conduzir, livros para reler, trabalhos para

> dar notas, reuniões às quais comparecer. Eu me movo de um evento para o outro tendo uma imagem clara em minha cabeça do que devo fazer a seguir. Sem o calendário acadêmico diante de mim, sinto-me perdido. (2007, p. 113)

Percebemos que para o autor, segundo o trecho acima, o ato de ensinar e escrever durante o período letivo o ajuda a organizar melhor o seu tempo e, consequentemente, a atingir os seus objetivos. Aprende-se a aproveitar os pequenos intervalos independentemente do lugar – que pode ser em uma biblioteca, durante o café da manhã, entre outros.

4.5. O EMÉRITO PROFESSOR

Quando disserta sobre o professor emérito, o autor trata da importância de se trabalhar no que gosta e se detém criticamente a respeito do tratamento inadequado dedicado ao professor aposentado – da falta de valorização da experiência e do conhecimento acumulado por esse profissional ao longo dos anos nas instituições de ensino.

> [...] O professor aposentado detém um grande tesouro nas suas mãos: experiência. É o tipo de coisa que somente tentativa e erro podem produzir. A memória institucional que velhas cabeças carregam é desesperadamente necessária para os membros mais jovens do corpo docente, que não deveriam ter de reinventar a roda a cada reunião, a cada início de período. Esquecimento é a coisa mais fácil no mundo para se perpetrar e a mais difícil de se recuperar. Assim, não é mera bondade incluir os eméritos nos trabalhos de uma instituição. É bom senso. (2007, p. 123)

Segundo Parini, não existe de fato nenhuma valia em ser professor emérito para a maioria das faculdades e universidades americanas. Para ele, os professores das instituições de ensino deveriam encorajá-los, reverenciá-los e provar a essas mesmas instituições que o que os professores aposentados têm a oferecer são de um valor incalculável – é a cultura viva! – para alunos, professores e também para a Academia.

5. DETALHES PRÁTICOS

Essa parte é dividida também em alguns recortes textuais: “Cartas a um jovem professor” (2007, p. 131); “Horas de escritório” (2007, p. 143); “Sobre conferências” (2007, p. 152); “Conduzindo seminários” (2007, p. 162) e “A responsabilidade dos professores” (2007, p. 170). Nesses itens, o autor tematiza as questões relacionadas ao ser e fazer do professor. Ele nos convida diretamente à reflexão prática.

5.1. CARTA A UM JOVEM PROFESSOR

Para atingir seu objetivo, Parini, inicialmente, lançou mão sabiamente do gênero carta. Nela, o autor dialoga com o suposto destinatário que escolheu ser professor por acreditar possuir o dom de ensinar ou o dom da erudição (ou os dois). Nessa parte, o autor dá conselhos ao professor iniciante e sugere como deve se comportar diante dos alunos e no meio acadêmico: ser ele mesmo, ampliar-se; compartilhar seu ponto de vista com professores e alunos de maneira clara e objetiva; preparar cada curso detalhadamente, com um roteiro sério, com objetivos claros e fáceis de serem seguidos; dar voz aos alunos e incitá-los a reflexão; a importância de o professor ler o texto em voz alta e dramatizá-lo; saber mudar de opinião se necessário; imaginar uma trajetória para si como professor e erudito e levar sua carreira a sério; a atenção às aulas é de suma importância, como também é necessário que se estabeleça uma rotina de pesquisa e escrita, objetivando o crescimento profissional como docente.

5.2. HORAS DE ESCRITÓRIO

Não se pode deixar de assinalar as reflexões do escritor sobre o tema “Horas de escritório”. Segundo Parini

> As horas no escritório pontuam a vida profissional de todos os professores, uma parte familiar da vida acadêmica. São, normalmente, numa carga menor do que as horas dentro da sala de aula, porém muitas das melhores experiências de ensino que eu tive aconteceram naquelas horas de atendimento. (2007, p. 143)

Como foi possível perceber, no trecho acima, é no escritório que acontecem as melhores experiências de ensino – são horas que o professor dedica ao atendimento aos alunos que queiram ou precisem compartilhar suas ideias com o educador. Nessa parte, o autor relata diversas situações, exemplificando outras relacionadas com o ato de ensinar, singulares, principalmente, para o professor iniciante.

5.3. SOBRE CONFERÊNCIAS

Este é mais um recorte importante do livro de Parini, no qual o autor explica como o jovem deve descobrir o seu estilo de conferencista. Tal estilo deve harmonizar-se com sua postura de professor, refletindo seu conhecimento de mundo e do objeto da conferência. E afirma que

[...] grandes preleções não podem ser falsificadas: todo estudante sabe disso instintivamente. Isso significa que cada preleção genuinamente boa é o produto do

compromisso de toda uma vida com um corpo de conhecimentos, um produto de anos de reflexão e leitura; a preleção representa – e apresenta – um jeito de ser no mundo ao mesmo tempo que demonstra certo domínio de uma disciplina. (2007, p. 155)

As conferências de Parini, conforme nos deu a entender, são extensões de suas leituras, de suas discussões com os autores de certos livros que lhe despertaram interesse. Depois de 30 anos como professor universitário, ele abandonou as detalhadas notas de conferências, "preferindo um esboço, algo solto como os fatos-chave em negrito, somente para lembrar de uma data ou título ou frase." (2007, p. 161). Ele leva citações de críticos, que possam vir a ser úteis e também leva um texto manuscrito, no qual sublinhado as partes importantes com grossas linhas coloridas, de forma que seu olho saiba prontamente onde localizar determinada informação. Além disso, o autor se coloca diante de todas as turmas como se estivesse despido e fala sobre coisas que são importantes para ele, explicando aos estudantes por que tais coisas são significativas para que eles sintam o que o palestrante sente.

5.4. CONDUZINDO SEMINÁRIOS

Em "Conduzindo seminários", Parini trata majestosamente da importância dos seminários para os professores e os alunos. Através deles, os alunos ganham experiências e sentem-se estimulados. Para tanto, exige-se do professor que conduz um seminário habilidades obtidas a partir da prática.

> Um seminário invariavelmente reflete a personalidade do professor, a pessoa que 'conduz' a classe, criando o clima, colocando a discussão em movimento e dando formato ao seu curso. Disso, tenho certeza. Porém, um bom seminário deve refletir também a personalidade dos alunos. (2007, p. 167)

Um ponto singular a respeito desse tema é a questão de se trabalhar em um seminário o sentido da compreensão compartilhada e a postura dos alunos em relação à matéria, o que possibilita o professor verificar o quanto os alunos estão compreendendo e que reflexões eles conseguem fazer, além do que foi produzido nesse arranjo em movimento que dá formato e vida ao curso. Realmente, Parini trata desse tema com bastante clareza e chama a atenção do professor iniciante para a questão do conhecimento e da paixão que ele deve ter pela matéria, objeto do curso, bem como ser conhecedor de outros textos relevantes sobre o assunto e das diversas abordagens sobre o tema.

5.5. A RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES

O último recorte dessa parte do livro – última parte, antes das conclusões – trata da responsabilidade dos professores. Mais especificamente, ele faz uma abordagem reflexiva em relação ao discurso político do professor dentro da sala de aula e a escolha do texto literário que não pode ser feita sobre censura.

> [...] ignorar a política não é bom para o ensino nem bom no sentido moral. Nos cursos de literatura, por exemplo, eu frequentemente trato poetas e romancistas que expressam fortes opiniões políticas no que escrevem; não há como contornar algo assim, a menos que meticulosamente vasculhem toda a literatura para censurar aqueles que ofendem a doutrina da neutralidade. Proceder dessa maneira seria expurgar os textos, que são "políticos da pior forma possível. Suspeito que seria difícil encontrar *qualquer* assunto em ciências humanas no qual a política não se insira, tanto explícita quanto implicitamente. Não reconhecer essa implicação equivale a cortejar a irresponsabilidade como professor e intelectual sério." (2007, p. 172-173).

Parini ressalta os modos de constituição e veiculação do discurso político na América e em alguns países, com a finalidade de afirmar que o professor não deve ignorar a política em suas aulas, tendo em vista que isso não seria bom para o ensino nem para a formação de um profissional reflexivo e comprometido com as questões sociais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às conclusões, nossa e do autor. É importante assinalar que em suas conclusões Parini não acrescentou nada que já não tenha dito ao longo do livro. Trata-se de comentários acerca das perdas e ganhos com o final de curso, a formatura dos alunos, os professores que deixam a Instituição por diversas razões, as férias que o deixa livre para se dedicar exclusivamente ao seu trabalho de escritor. E, retomando o início, o recomeçar.

Para o público universitário em geral, *A arte de ensinar* se revela um precioso trabalho de referência, não somente pelo histórico que Parini oferece de suas experiências e de suas ideias, mas também por levantar questões importantes e propor toda uma reflexão a respeito de diversos aspectos da vida acadêmica que tendemos a desconsiderar em virtude de hábitos culturais cristalizados ou por falta de conhecimento.

REFERÊNCIAS

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Trad. Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NA UERJ: UM DUPLO DESAFIO

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UERJ)

INTRODUÇÃO

A LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do 6° ano do ensino fundamental. A língua que será ensinada deverá, em teoria, depender da comunidade em que a escola está inserida[1]. No entanto, o inglês é de fato a primeira língua estrangeira estudada na quase totalidade do país. Razões para tal fato são inúmeras e não se faz necessário citá-las no presente artigo.

Até cerca de 20 anos atrás, havia a presença expressiva do francês, como língua estrangeira na cidade e no estado do Rio de Janeiro, p. ex., nas escolas particulares, estaduais, federais e municipais[2]. Hoje em dia, há uma presença bastante expressiva do idioma espanhol, principalmente no ensino médio – presença essa que foi impulsionada pela criação do Mercosul entre os países do chamado Cone Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai)[3].

O idioma alemão, por sua vez, que já esteve presente como matéria facultativa no ensino secundário do Colégio Pedro II segundo lei de 1932[4], está presente hoje em dia em muitas escolas públicas e privadas nos estados da Região Sul do país, principalmente no Rio Grande do Sul – mas também em Santa Catarina e no Paraná[5], onde há muitos descendentes de colonos alemães que chegaram já no início do século XIX.

No caso específico do município do Rio de Janeiro, há algumas escolas particulares que possuem o idioma de Goethe como primeira língua estrangeira, como a Escola Alemã Corcovado, o Colégio Cruzeiro, com suas duas sedes (Centro e Jacarepaguá) e a Escola Suíço-Brasileira, perfazendo um total de quase 4 mil alunos. Além disso, há algumas escolas em que o alemão é oferecido como segunda ou terceira língua estrangeira, como o Colégio

[1] Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm , acesso em 22 de outubro de 2012.
[2] O autor do presente artigo foi aprovado em 1° lugar no último concurso para professor de francês da prefeitura do Rio de Janeiro, em 1988. Atualmente, a única instituição pública do estado do Rio que tem um número expressivo de professores de francês é o Colégio Pedro II.
[3] Cf. http://www.lainsignia.org/2005/agosto/ibe_022.htm, acesso em 22 de outubro de 2012.
[4] Cf. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm , acesso em 22 de outubro de 2012.
[5] Cf. escolas onde alemão é lecionado na Região Sul: http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/fal/kin/ptindex.htm.

Santo Inácio[6], o Liceu Molière e o Centro Internacional de Educação Integrada. No CAP da UERJ, há ainda oficinas de língua alemã oferecidas para os alunos do 6° ano ao ensino médio.

Além das escolas, também há vários cursos de idiomas que ministram aulas de alemão na cidade do Rio de Janeiro e no Grande Rio, como p.ex. o Goethe-Institut, instituto oficial do governo alemão de fomento do idioma, o BAUKURS com filiais na Barra e em Botafogo, o Instituto Cultural Germânico com sede em Niterói e filiais em São Gonçalo e na Tijuca. Juntos, essas instituições contam com mais de 1.500 alunos por semestre. Além desses, há cursos que não se dedicam exclusivamente ao alemão, mas que oferecem também cursos do idioma de Goethe, como Wizard e Skill.

Se há um mercado de trabalho, onde são formados esses profissionais que ministram aulas nesses estabelecimentos? A LDB prevê que os professores de idiomas estrangeiros tenham habilitação específica para tal, cumprindo disciplinas obrigatórias, bem como carga horária mínima de prática de ensino (LEFFA, 2001, p. 339).

Na cidade do Rio de Janeiro, há duas universidades com cursos de licenciatura em Letras, habilitação português – alemão: a UERJ e a UFRJ. Se a essas somarmos a UFF, situada em Niterói, município da região metropolitana do Rio, temos no total uma entrada de aproximadamente 85 futuros professores de alemão por ano pelo exame vestibular (UERJ) ou pelo ENEM (UFF e UFRJ).

Esse número cai, no entanto, expressivamente após quatro ou cinco anos de graduação/licenciatura, mas pode-se prever um número de formandos de uns 15 a 20 por anos ao somarmos as três universidades: número suficiente para cobrir a demanda de professores, caso esses estejam realmente qualificados para o mercado de trabalho, que é, como mencionei anteriormente, muito exigente – principalmente nas 3 escolas que são os maiores empregadores do setor[7].

[6] O Colégio Santo Inácio faz parte de um grupo de escolas apoiadas pelo governo da República Federativa da Alemanha no mundo inteiro para o fomento do idioma alemão, chamado projeto PASCH. Cf.

[7] O autor do presente artigo é presidente da Associação de professores de Alemão do Rio de Janeiro, professorda UERJ e do Goethe-Institut, tendo sido professor das escolas Alemã Corcovado, do Instituto Cultural Germânico e professor e coordenador de língua alemã do Colégio Cruzeiro-Centro.

1. A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE ALEMÃO DO RIO – O CASO DA UERJ

Como foi dito anteriormente, há algumas escolas em que é ensinado o idioma alemão na cidade do Rio de Janeiro. Em alguns casos, como nas escolas Corcovado, Cruzeiro e Suíço-brasileiro, os alunos aprendem o alemão como primeira língua estrangeira desde o jardim de infância. Porém, esses alunos raramente se aventuram nos cursos de Letras português – alemão nas universidades cariocas, de modo que geralmente a maioria dos calouros possuem pouquíssimo ou nenhum conhecimento prévio do idioma. Poucos são os alunos que já possuem conhecimentos avançados do idioma ao iniciarem a licenciatura.

Tal fato nos coloca diante de um obstáculo que a princípio parece intransponível: como levar os alunos de nível zero a um nível de proficiência suficiente para que esses possam ministrar aulas nas escolas e cursos de idiomas nos quais os espera um público bastante exigente – haja vista que as escolas em que se ensina alemão no Rio são, diferentemente da maioria das escolas do rio Grande do Sul, p.ex. escolas particulares bastante caras, com público classe B e A?

O Quadro Comum Europeu de Referência (doravante QCER), que descreve os níveis de proficiência dos aprendizes de idiomas estrangeiros, é utilizado por nós também na UERJ e por quase todas as instituições de ensino que trabalham com línguas estrangeiras modernas. Baseando-nos nele, podemos dizer que a maioria de nossos calouros a cada ano apresenta um nível de alemão que oscila entre inexistente e A2, pouquíssimos são aqueles que já entram na universidade “sabendo alemão”, como se costuma dizer. Conhecimentos prévios se esperam, via de regra, dos calouros de inglês, espanhol e francês, ainda que nem sempre isso seja de fato observado no caso das duas línguas românicas. No entanto, as matérias do curso de Inglês e literaturas de língua inglesa da UERJ, p.ex. já partem de um conhecimento prévio bastante alto do idioma.

A carga horária das disciplinas de língua alemã é de 6 horas-aula semanais por quatro períodos (alemão I a IV), passando a ser de quatro horas no quinto período (alemão V a VIII). Se cada semestre compreende 90 horas (I ao IV) e 60 horas (V ao VIII), temos um total de 360 + 240 horas. Esse tempo seria suficiente segundo os parâmetros do Goethe-Institut p.ex. para se atingir o nível B2. Razoável, já que esse é o nível exigido pela maioria das universidades alemãs para o ingresso de estrangeiros em seus cursos. Tal carga horária é acrescida de matérias que não são totalmente ministradas em alemão, mas que contribuem

para o aprendizado do idioma e da cultura: Cultura alemã I e II (30 + 30 horas), Filologia germânica I e II (30 + 30), Cultura alemã I, II, III e IV (4 x 60), além de outras disciplinas eletivas: alemão IX, X, cultura alemã III e IV, bem como introdução aos estudos de tradução (cada uma com 30 horas, respectivamente).

Em teoria, teríamos tempo bastante para levar os alunos a níveis além do B2. Nos últimos anos, temos conseguido elevar o nível linguístico dos alunos através da escolha, p.ex. de livros didáticos com uma progressão mais rápida: o livro didático DaF kompakt da editora Klett foi introduzido com o objetivo de alcançar um avanço significativo no aprendizado do idioma.

O objetivo é que possamos fazer todo o nível A em um ano, o nível B1 também em um ano, para chegarmos nos dois últimos anos a concluir o nível B2 e iniciarmos o nível C1. Esse seria o ideal, já que o mercado de trabalho para professores de alemão na cidade do Rio de Janeiro exige além da graduação um certificado de conhecimento de alemão do Goethe-Institut que ateste conhecimentos pelo menos de C1 – equivalente ao antigo *Kleines Deutsches Sprachdiplom*.

Se vamos conseguir levar os alunos até lá, ainda não sabemos. A colocação dos profissionais formados pela UERJ no mercado de trabalho é bastante satisfatória. Vários ex-alunos estão hoje em dia atuando com sucesso nas escolas citadas no presente artigo. No entanto, há de se reconhecer que muitos deles tiveram sua formação linguística complementada por cursos em outras instituições, como o Goethe-Institut, BAUKURS e ICG. Não há de modo algum – da parte do corpo docente da UERJ – restrições a essa complementação, mas o ideal é que a universidade seja capaz de formar seus estudantes com capacidade própria. E tal é nosso objetivo.

1.1 A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA ÁREA DE LÍNGUA ALEMÃ NA UERJ

Muitas pessoas – e não apenas leigos – creem que para se tornar professor de uma língua estrangeira basta saber o idioma. A presença de estrangeiros atuando como professores de suas respectivas línguas maternas não só no mercado brasileiro é algo que é público e notório. Essa crença é compartilhada pro muitos, como dizem Rozenfeld e Marques (2007, p. 4)[8]:

[8] www.apario.com.br/.../artigocompetenciasv.f.doc. *Ähnliche Seiten*

> Na realidade dos cursos livres de LEs em instituições privadas de ensino, encontramos diversos professores, diretores e coordenadores, que acreditam que a *competência implícita* aliada à *competência lingüístico-comunicativa*, sejam ingredientes necessários e suficientes para se operar em situações de sala de aula e para promover um processo de aprendizagem bem sucedido. É possível observar no discurso desses profissionais, a concepção mitificada de que a proficiência lingüística do professor seja a principal (por vezes a única!) condição para ser um bom professor de línguas estrangeiras, resultando na difusão de crenças com relação ao diferenciado domínio do idioma entre professores nativos e não nativos.
>
> Há concordância a respeito da importância extrema da competência lingüístico-comunicativa, pois é de grande relevância para a prática do ensino de LEs, que os professores tenham não só um bom conhecimento acerca da língua que ensinam, mas também se ocupem do constante desenvolvimento de sua proficiência na mesma, pois esta é sua ferramenta mais básica para o ensino do idioma.

Tudo que foi exposto acima acerca da necessidade de se levar o graduando em alemão a um nível de proficiência alto a fim de muni-lo dos conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão não invalida a necessidade de uma formação didático-pedagógica igualmente sólida. Durante muito tempo, se afirmou que as universidades não conseguiam formar os professores para o mercado de trabalho e que sua formação se dava, de fato, na prática.

No caso específico de línguas estrangeiras, havia de fato um agravante no caso de línguas exóticas – como o alemão, o japonês, e mesmo o espanhol até pouco tempo atrás – pois não havia escolas onde os alunos pudessem fazer estágio. Este era feito, no caso do alemão, até a década de 90, nos cursos de línguas oferecidos para a comunidade na UERJ, que não estavam, porém, diretamente ligados ao Instituto de Letras. Com a criação do projeto de línguas para a comunidade, coordenado pelos professores do Instituto de Letras na década de 90, criou-se um espaço para a iniciação à docência para todas as línguas estrangeiras. Hoje, são oferecidos a cada semestre 10 cursos em 4 níveis de alemão e os estagiários são acompanhados por um professor da graduação responsável pelas disciplinas de prática de ensino de alemão.

Outro campo de estágio para os licenciandos na UERJ é o projeto LETI ligado à Universidade da Terceira Idade (UNATI), onde dois estagiários por semestre ministram 4 cursos de alemão em 4 níveis diferentes, acompanhados por um professor do setor de alemão. Ainda há o projeto OLEE, de oficina de alemão no colégio de aplicação da UERJ,

onde um estagiário oferece duas turmas de iniciação à língua alemã no horário da tarde para os alunos a partir do 6° ano.

Esses três projetos, somados às disciplinas Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Práticas Metodológicas fornecem ao futuro professor de alemão uma base sólida para sua inserção no mercado de trabalho. Há de se notar ainda que as próprias aulas de língua da graduação também têm o objetivo de ensinar e ensinar a ensinar. Toda atividade feita com os alunos é seguida de uma fase de reflexão sobre o aprendizado: o porquê de cada atividade, seus objetivos e eventuais falhas. A análise do material didático é feita também durante as aulas a fim de ajudar os licenciandos a desenvolver o senso crítico.

A parceria com instituições brasileiras e alemãs tem sido intensificada nos últimos anos, a exemplo, podemos citar o acordo firmado com a Universidade de Jena em 2010, que resultou em estadas de um semestre na Alemanha para três estudantes da UERJ, bem como a participação de 4 estudantes em um curso de verão para jovens professores de alemão em agosto de 2012. Com a verba do acordo, foi possível também a vinda de duas estagiárias alemãs que tinham por objetivo ajudar na formação linguística dos alunos. Primeiramente, as estagiárias assistiram a aulas da graduação e discutiram com os professores questões de metodologia e assumiram posteriormente aulas de reforço e conversação.

O acordo ainda tornou possível vários eventos tanto na Alemanha quanto no Brasil – eventos esses que foram muito bem acolhidos pelos estudantes da UERJ, pois eles entenderam como mais uma possibilidade de crescimento acadêmico e profissional. Em julho de 2011, houve um grande evento sobre ensino de língua e cultura na UERJ do qual participaram professores de ambas as universidades, incluindo da UFF e da UFRJ, parceiras na formação de professores de alemão. O evento se repetiu em setembro de 2012, tendo tido bastante sucesso. A vinda de um professor da Universidade de Jena em outubro deste ano para ministrar dois cursos sobre Contos de fadas e música na aula de alemão também foi possível graças ao convênio.

Fora esse convênio, também foi firmado outro com a Universidade de Colônia, o qual terá o foco voltado para a área de tradução, já que terá como parceiro o Instituto de Romanística da universidade alemã, onde há um grande interesse pela língua, literatura e cultura brasileiras.

O estreitamento de laços com as outras universidades do Estado do Rio de Janeiro onde é oferecida a habilitação português – alemão também é bastante importante. A criação de um grupo de pesquisa conjunto já está sendo acertado por representantes das três universidades: pela UERJ a profª Drª Magali Moura, a profª Ms. Roberta Stanke e pelo autor do presente artigo; pela UFF, a profª Drª Mônica Savedra e pela UFRJ a profª Drª Mergenfel Vaz.

Outra parceria importante é sem dúvida com as escolas que oferecem alemão como língua estrangeira. Ainda que não tenha sido posto em prática, a ideia de se permitir estágios de observação nas referidas escolas já conta com o sinal verde de pelo menos duas das instituições, que sem dúvida serão beneficiadas pela formação mais acurada dos professores que um dia poderão integrar seus quadros docentes.

O papel das associações de professores de línguas estrangeiras na formação de professores é bastante importante, como nos diz Leffa (2001, p. 9):

> As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato uns com os outros para a troca de idéias e experiências. Externamente, espera-se que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados.
> Essa contribuição pode dar-se, com maior ou menor intensidade, através de diferentes iniciativas como eventos, publicações, formação de comissões, encaminhamento de moções junto às autoridades educacionais e governamentais. Entre os eventos, estão os inúmeros encontros regionais e nacionais de professores realizados anualmente em todo o Brasil, incluindo congressos, simpósios, fóruns de debates, cursos e jornadas de atualização, além de centenas de atividades menores como palestras, demonstração de materiais didáticos, relatos de experiências e de viagens (colegas que voltam de um estágio no exterior, por exemplo), oficinas de preparação de materiais. Alguns desses eventos às vezes têm sido realizados em convênio com as secretarias de educação, tanto do estado como do município. No caso de algumas línguas, incluindo aí o espanhol, francês e alemão, o apoio de órgãos estrangeiros tem sido bastante freqüente.

Este papel de instituição que fomenta a formação continuada dos professores de línguas também é destacado por Falcomer e Rodrigues (2008, p. 1):

> O surgimento das associações de professores de línguas é uma realidade que advém do séc. XX, contribuindo ainda mais para a formação de professores do ensino de línguas. É preciso ressaltar que o ensino de línguas estrangeiras é uma área com identidade própria, e que o professor de línguas é, antes de tudo, um educador. Assim, o professor precisa ter uma formação continuada que contribua para a atualização do próprio

> conhecimento e que o prepare para trabalhar com as adversidades trazidas pelos alunos em um ambiente de sala de aula, adequando o ensino/aprendizagem de línguas às novas demandas do contexto social e econômico do século XXI.

No caso da Associação de Professores do Rio de Janeiro (Apa-Rio), há uma cooperação efetiva entre as universidades e a associação, com vistas a trabalhos conjuntos nas áreas de eventos e cursos de formação contínua, como seminários com temas específicos, sejam de cunho didático-metodológico ou linguístico, como programas de imersão para seus associados. A Apa-Rio oferece regularmente cursos para professores e estudantes de alemão como língua estrangeira, que têm por objetivo proporcionar instrumentos de aperfeiçoamento e aprimoramento do profissional já inserido plenamente no mercado de trabalho, mas também de coformação do futuro profissional. A associação de professores se vê como um parceiro das universidades, que são as únicas instituições habilitadas a formar professores de línguas estrangeiras para as escolas brasileiras.

Não podemos esquecer o papel que o Goethe-Institut tem tido: tanto no convênio com a Associação de Professores para o programa de estágios em suas dependências, acompanhado pelos professores das universidades, como também através de outros projetos ligados tanto ao fomento da língua quanto da cultura e da literatura de língua alemã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de línguas estrangeiras no Brasil enfrenta vários desafios. No caso específico do professor de alemão, esse desafio se torna ainda mais difícil pela distância linguística entre os dois idiomas. Além disso, os conhecimentos do idioma são muito incipientes dentre aqueles que iniciam seus estudos nos cursos de Letras, habilitação português-alemão, já que – salvo em algumas regiões do Brasil – o alemão não é ensinado nas escolas brasileiras.

O trabalho de formação dos futuros professores do idioma de Goethe é então duplo: faz-se necessária a aquisição dos conhecimentos linguísticos, mas também a formação didático-pedagógica. A UERJ procura dar conta desse desafio duplo através de reformulação de suas disciplinas, da procura de parceiros tanto nacionais quanto estrangeiros, a fim de formar professores aptos a ingressar em um mercado de trabalho que de fato existe no Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

FALCOMER, K.; RODRIGUES, V. A importância das associações (Inter)Nacionais na formação de professores de línguas. *Revista Online HELB*, ano 2, vol. 2, 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES, S. M. K.; VIANA, N. Competências de professores de línguas estrangeiras. *Boletim APA-Rio*, Rio de Janeiro, v. 39, 10 ago. 2007.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO ACERVO LITERÁRIO NO PROJETO *LIVRO VAI... HISTÓRIA VEM*

Fernanda Vivacqua de Souza Galvão Boarin (UFJF)
Suzana Lima Vargas (UFJF)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa os critérios do professor para a seleção de um acervo literário no interior do projeto *Livro vai... História vem*. Para essa análise, contrastaram-se discussões teóricas com relevantes acervos nacionais: PNBE/2012 e acervo dos livros Altamente Recomendados, FNLIJ/2012. A ação extensionista *Livro vai... História vem* nasceu em 2009, no interior do Laboratório de Alfabetização (Laboalfa), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

As ações do Laboalfa promovem a leitura e a escrita de alunos da escola pública, de 09 a 13 anos, encaminhados pelas professoras de 4º e 5º ano por terem diagnóstico de atraso na escolarização. Os encontros semanais são realizados por professoras bolsistas, graduandas dos cursos de Letras e Pedagogia, em sala da Faculdade de Educação (FACED/UFJF), com duração de 2 horas cada.

No início das atividades, as professoras bolsistas notaram um constante desinteresse dos alunos pelos livros de literatura infantil. Ao buscarem compreender os motivos, foi constatado que o contato com títulos dessa natureza era limitado. Em casa, na maioria das vezes, não existiam exemplares e, na escola, o contato era restrito devido a dois motivos principais: a permanência da biblioteca fechada ou a pouca promoção de situações de leitura por parte da professora. Assim, surgiu a necessidade de um trabalho sistemático com a leitura literária e nasceu o projeto *Livro vai... História vem*.

A pesquisa Retratos de Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2011), atualmente em sua terceira edição, nos mostra que a realidade do país é, de forma geral, semelhante à encontrada pelas professoras bolsistas. Ou seja, encontramos não leitores ou leitores com pouca experiência com a leitura literária, tendo contato prioritário com textos religiosos, informativos e publicitários.

Quanto à escassez de materiais de leitura em contexto familiar, Moreira (2002) discute as concepções de crianças alfabetizadas acerca das funções e conteúdos dos portadores de texto:

> As construções construídas por crianças de ambas as classes a respeito do uso da escrita, mediante a sua interpretação do uso dos portadores de textos, resultam na interação com familiares, com membros de sua comunidade imediata. (MOREIRA, 2002, p. 50)

Diante da escassez de textos literários nas casas dos alunos, acreditamos que a escola teria um compromisso perante os alunos e a sociedade, que é de alfabetizar letrando, aprendendo o código, mas, mais que isso, oferecer o que em casa eles não têm: um contato com diversos gêneros textuais, principalmente com a leitura literária. No caso dos alunos que chegavam para os atendimentos pedagógicos oferecidos pelo Projeto de Extensão, vimos que o desejo de ler parecia ser inexistente para aquelas crianças, motivando ainda mais o trabalho a ser iniciado com a literatura infantil.

Para tanto, concordamos com o pressuposto apontado por Jolibert (1994) de que ler é questionar algo escrito como tal, a partir de uma expectativa real, *necessidade-prazer* (p. 15), numa verdadeira situação da vida.

O projeto *Livro vai... história vem* se constitui de algumas ações extensivas e outras pontuais. Entre elas, o Momento da Leitura e o Sistema de Empréstimos. De forma sucinta, o Momento da Leitura é um espaço privilegiado em toda aula para leitura literária, individual e/ou mediada pela professora e alunos. O Sistema de Empréstimo é a ação que garante aos alunos a leitura literária fora do Laboratório de Alfabetização, através de empréstimo de títulos semanalmente.

Ambas as ações necessitam de um acervo literário, que perpassa a escolha dos títulos pelas professoras bolsistas. O acervo literário conta, atualmente, com 160 títulos; adquiridos através de doações, compras realizadas pela coordenadora do projeto e empréstimos feitos na biblioteca da Faculdade de Educação. A cada dois meses, em média, é disponibilizado um lote de literatura com 50 livros diferentes, o que faz com que as professoras tenham que revisar constantemente suas escolhas e o que estão oferecendo aos seus alunos, pelo caráter dinâmico dos lotes. No trabalho, evidenciaremos a relação entre discussões teóricas apontadas por Kleiman (2007), Paiva (2008) e Acioli (2012) e os acervos nacionais do PNBE e

da FNLIJ. Também discutimos como essa relação dialoga com os critérios para a escolha do acervo literário do *Livro vai...História vem*.

1. APORTES TEÓRICOS

Exporemos de forma breve e concisa as discussões teóricas que aportaram os critérios das professoras bolsistas nesse processo. A literatura existente sobre aulas de leitura, interação nas mesmas e ensino de literatura é muito vasta, de forma que escolhemos alguns pesquisadores brasileiros, mencionados ao longo do presente texto. Como base, ou por fundamentarem a prática do professor de forma muito consistente, ou pela pesquisa relevante que realizaram na área.

A questão inicial era como conceituaríamos a Literatura Infantil, visto que nossos novos leitores iriam entrar em contato com "essa" literatura. Sabíamos que, historicamente, o termo *literatura infantil* tinha sido tratado como um gênero inferior, composto de leitores pouco profícuos e competentes. Porém, como nos mostra Nelly Novaes Coelho (2010), essa concepção começa a mudar, no século XX, ao passo que também muda a concepção de infância. Assim, a literatura para esse estágio da vida, além de todos os benefícios em geral – fomento da imaginação, contato com situações da psique e do extraordinário, entre outros – também estaria ligada a formação das mentes de seus leitores; o que determina diretamente a constituição dos adultos que serão.

Coelho ainda nos chama atenção para duas ramificações da Literatura Infantil: o seu lado artístico e o pedagógico:

> Se analisarmos as grandes obras que através do tempo se puseram como "literatura infantil", veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes, as mais das vezes, interdependentes): a da arte e a da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (p. 46)

Como a autora acima afirma, essas duas ramificações não se excluem ou competem, pois são limítrofes, mas têm suas próprias características e funcionalidade. Além do conceito de Literatura Infantil, precisávamos elucidar o objetivo de uma aula de leitura, conceito que mais se aproximava de nossos encontros voltados para a formação literária das crianças. Kleiman (2007) trata a leitura como um ato individual, onde cada leitor terá sua experiência

subjetiva. Assim, as aulas de leitura devem ter como objetivo, para a autora, desenvolver a autonomia leitora de cada indivíduo, deixando de lado a concepção que legitima apenas a voz do professor como autoridade e verdade única. Ainda, deve tornar o aluno consciente de seu processo, através de escolhas de leitura livres, ou seja, é preciso ter um plano de leitura diversificado que permita escolhas livres e uma relação prazerosa com a literatura.

Kleiman também ressalta a importância, nesse processo que visa à autonomia e a consciência, do trabalho com os processos metacognitivos, ou seja, realizar um processo consciente onde sejamos capazes de entender e explicar aos demais nossas ações. Em suma, diz:

> Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consistem em modelar um ou dois procedimentos mas tentar produzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. (KLEIMAN, 2007, p. 51)

Com base nas autoras acima, começamos a delimitar nossos critérios. O primeiro era selecionar livros que privilegiassem o aspecto estético e artístico, em detrimento, muitas vezes, do pedagógico, por não nos preocuparmos em ensinar qualquer conteúdo ou noção cívica, moral, entre outros. Outro critério era construir um acervo que permitisse – voltando a Kleiman – essa autonomia, liberdade e discernimento do aluno, através de livros com distintas produções textuais, gráficas e com temáticas igualmente variadas.

Quanto à temática, vale ressaltar a investigação empreendida por Paiva (2008), que atestou, ao analisar os acervos do PNBE, uma onipresença no universo da literatura infantil: os contos de fadas e as ambientações em fazendas, com bichos e outros elementos do imaginário. Esses temas, que dominam o número de títulos, são seguidos por temáticas transversais (ecologia, inclusão social, entre outros) e, como último e em número ínfimo, temas delicados que toquem nas questões humanas (miséria, morte, doença). Para a autora, esse índice demonstra que:

> A escola opta pela literatura de entretenimento que melhor se adapta a função de coadjuvante pedagógico [...] se presta um desserviço à criança, porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura. (PAIVA, 2008, p. 45)

O terceiro critério que instituímos foi, então, o da diversidade temática, permitindo diversas experiências estéticas através de temas que contemplem as mais amplas dimensões

da vida humana. Assim, a leitura de entretenimento que buscamos estabelecer com nossos alunos não deve significar uma leitura rasa ou descompromissada, muito pelo contrário, há o mais profundo compromisso com as vivências que a arte pode possibilitar aos homens.

Outra autora crucial para a construção de nossos critérios foi Acioli (2012), ao propor alguns princípios para uma aula de leitura a partir da literatura de Monteiro Lobato. Esses princípios norteadores, como foram chamados por nós, tornaram-se fundamentais para nosso trabalho, convertendo-se em verdadeiros critérios. O primeiro é "respeitar as escolhas literárias do aluno", ou seja, os alunos têm espaço e voz para influenciarem a escolha e a construção do acervo ao passo que, ao trocarmos de lote, levamos em consideração os apontamentos feitos por eles. O segundo princípio referente ao acervo é o de "compartilhar as leituras pessoais com os alunos". Assim, os livros que estão no acervo e vão para os lotes foram todos lidos pelas bolsistas e passaram pela avaliação destas. Os critérios aqui elucidados nos ajudaram a minimizar cada vez mais nossos gostos pessoais, porém, quando há uma escolha, há, inevitavelmente, um critério subjetivo subjacente.

O último princípio de Acioli que ressaltamos é o de "oportunizar a descoberta e o acesso aos novos autores", o qual mostra o dinamismo da literatura, que faz surgir a cada dia autores novos e renovadas formas de usar a palavra.

Para finalizar essa brevíssima revisão das discussões teóricas que subsidiaram os nossos critérios aqui expostos, gostaríamos de destacar a teoria bakhtiniana. Por mais que Bakhtin (2003) não tenha se preocupado com a literatura infantil, sua concepção de discurso nos orientou e orienta em todo o trabalho, pois vemos que o papel do professor como mediador é estabelecer um diálogo entre a leitura e o leitor/aluno, possibilitando cada vez mais a descoberta de novas e outras vozes em um texto, que nunca encerra o que tem para dizer. Assim, buscamos em todos os livros escolhidos essa possibilidade de diálogo, de dar voz ao aluno ao descobrir as vozes escondidas, explícitas na literatura e em toda e qualquer experiência estética.

2. DADOS COLETADOS E MÉTODOS DE ANÁLISE

Analisamos dois acervos de relevância no âmbito nacional: o Selo Altamente Recomendado FNLIJ (Fundação Nacional de Literatura Infanto-juvenil) 2012, com 18 títulos, e o acervo do Ensino Fundamental I do PNBE (Plano Nacional da Biblioteca Escolar) 2012, composto

por quatro lotes de 25 títulos cada. O acervo FNLIJ sempre figurou como parâmetro de qualidade para o projeto *Livro vai... História vem*, além disso, atualmente é a única fundação nacional voltada para a literatura infantil e juvenil. Já o PNBE foi escolhido por ser um plano do MEC (Ministério da Educação), que, desde 2007, distribui em larga escala livros de literatura para escolas públicas de todo o país. Comparamos esses dois acervos com o do próprio projeto, a fim de averiguar os pontos de discordância e as interseções.

A análise consistiu em constatar a diversidade de gêneros literários presente em cada acervo com os objetivos e critérios das duas instituições investigadas. Para tanto, contamos com duas metodologias: a leitura dos próprios livros e a leitura das resenhas dos mesmos. A leitura das resenhas se justificou por não termos acesso a todos os títulos, e os textos apreciativos foram quase que inteiramente retirados dos *sites* das editoras. Quando encontramos os *sites* das editoras tais textos estavam indisponíveis ou não havia resenhas do livro procurado, buscamos em *sites* confiáveis, como de livrarias *megastores*. Após as análises dos objetivos e critérios dos acervos, tecemos considerações acerca das interseções entre o acervo do *Livro vai...história vem* e os acervos do PNBE e da FNLIJ.

3. OBJETIVOS E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS ACERVOS LITERÁRIOS

3.1. PNBE

O Plano Nacional da Biblioteca Escolar, como já dito, equipa as bibliotecas da rede pública de ensino anualmente com livros de literatura, sendo em um ano enviados lotes para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, no outro, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA (Educação de Jovens e Adultos). No início do ano, é aberto um edital para as editoras submeterem seus livros, a partir dos critérios explicitados. Além disso, o edital aponta categorias quanto aos gêneros literários para cada segmento:

> 3.2.3. Categoria 3: para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; 3.2.3.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; 3.2.3.2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; 3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 2)

Essas categorias orientam os editores e livreiros a submeterem os textos literários à apreciação do MEC para aquele segmento, sabendo o que é considerado adequado por eles.

A partir da leitura do fragmento acima, fica explícito o objetivo de ampliar a experiência leitora dos alunos, através da diversidade de gêneros literários, tanto em verso, prosa e livros de imagens. Ainda, podemos inferir que essa pluralidade de gêneros literários propicia um mosaico cultural, principalmente a partir de gêneros próximos da oralidade, como é o caso dos trava-línguas, das cantigas e das pequenas histórias. Esse mosaico, para nós, é extremamente benéfico, em vista do alcance nacional do PNBE e do multiculturalismo presente em nosso território brasileiro.

3.2. FNLIJ – ACERVO DE LIVROS ALTAMENTE RECOMENDADOS

A Fundação Nacional de Literatura Infanto-Juvenil premia, todos os anos, autores e livros com o *Selo Altamente Recomendado*. O Selo, composto por 18 categorias distintas, elege um título em cada categoria, são elas: Criança; Imagem; Informativo; Jovem; Literatura em Língua Portuguesa; Livro Brinquedo; Melhor Ilustração; Poesia; Projeto Editorial; Reconto; Teatro; Teórico; Tradução/adaptação (criança, jovem, informativo e reconto); Escritor Revelação; Ilustrador Revelação. Os livros selecionados, assim como o PNBE, passam por edital, onde também constam os princípios norteadores[1] das escolhas das obras premiadas.

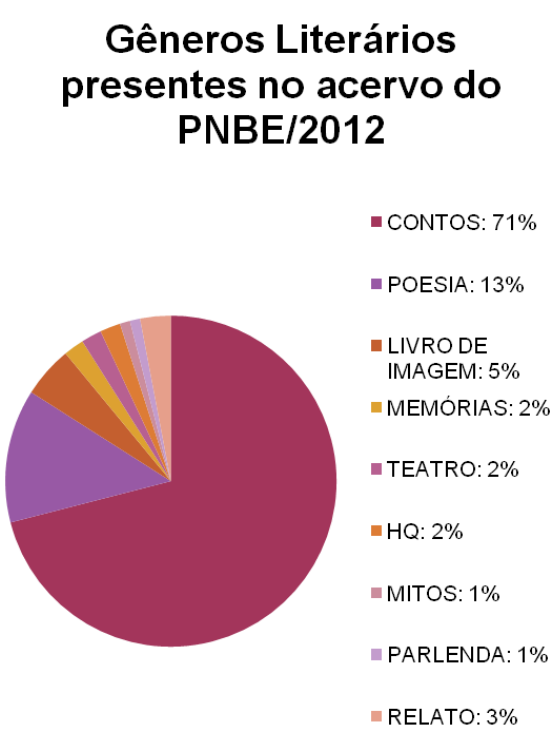
As questões acima apontadas, por mais gerais que sejam, giram em todo de um objetivo muito próximo ao do PNBE: fomentar o mercado editorial e criativo, formar leitores e ampliar as capacidades leitoras, principalmente, das crianças e jovens. Chama-nos atenção, ainda, aos incisos (iii) e (vi): ambos falam da qualidade das produções literárias para crianças e jovens do Brasil, estabelecendo uma base de referência para pais, pesquisadores, professores e leitores. Estes elementos já demonstram a expectativa que a própria Fundação tem de si mesmo, o que vai de encontro com nossa escolha pelo seu acervo. Em verdade, o Selo Altamente Recomendado já se estabeleceu como nível de

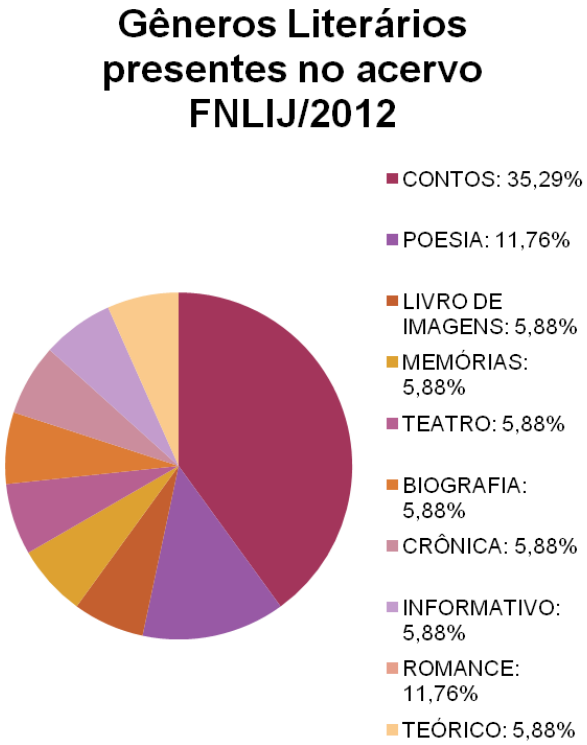
[1] "(i) identificar e dar publicidade aos melhores títulos editados para crianças e jovens; (ii) estimular o trabalho de escritores, ilustradores, tradutores, editores que se dedicam à literatura infantil e juvenil, assim como aos livros informativos para o segmento infantil e juvenil; (iii) incrementar e promover a produção de livros de qualidade para crianças e jovens no Brasil; (iv) promover a leitura literária junto à população em geral e, em particular, para educadores, considerando-a como base para a formação cultural de crianças e jovens; (v) subsidiar a ação de pesquisadores, escritores, pais, editores, autores e especialistas em literatura para crianças e jovens, divulgando e disponibilizando informação sobre leitura e literatura infantil e juvenil; (vi) criar uma base referencial de qualidade, permanentemente atualizada, sobre literatura infantil e juvenil e leitura; (vii) subsidiar a formação de professores, por meio do uso das informações disponibilizadas na Internet e pesquisa na Biblioteca da FNLIJ; (viii) subsidiar políticas culturais e educacionais de compra de acervos e programas de leitura em todos os níveis de governo ou fora deles." (FNLIJ, 2012, p. 1)

qualidade, aparecendo, inclusive, em catálogos de renomadas editoras. Ainda, ao dizer que subsidia políticas culturais e educacionais de compra de acervos, no último inciso, reforça seu compromisso com entidades públicas e privadas que buscam a FNLIJ como critério para a escolha do conjunto de obras. Logo, mesmo não explicitando a pluralidade de gêneros literários, tal qual o PNBE, percebemos que seus princípios convergem para essa finalidade, uma vez que o fomento do mercado editorial, de consumo e da formação de leitores perpassa, a nosso ver, pela ampla gama de possibilidades de experiências literárias. Por fim, fomos aos títulos dos dois acervos, buscando as coerências e incoerências entre o proposto e o constituinte, o real.

4. ANÁLISE DE DADOS

Os gráficos abaixo mostram a diversidade de gêneros literários encontrados nos três acervos literários analisados. Vale ressaltar que levamos em consideração o fato do Selo Altamente Recomendados ser dividido em categorias, ou seja, alguns gêneros atém-se a categoria que lhe é própria.







Os gêneros encontrados foram denominados por nós, sem uma maior preocupação com distinções mais específicas, como os tipos de gêneros. No acervo do projeto *Livro vai... História vem*, denominamos por livros não literários: dicionários, enciclopédias, informativos e paradidáticos, respeitando as discussões teóricas já apresentadas. As brincadeiras e jogos com palavras seriam as parlendas, trava-línguas e adivinhas, agrupados em um só gênero para melhor compreensão do gráfico. O mesmo não é feito no acervo PNBE/2012, pois há incidência de apenas um título de parlenda, não tendo como agrupá-lo com pares similares.

Podemos perceber nos três acervos a supremacia do gênero conto, sendo sucedido pelo gênero poesia. Observamos também que apenas quatro gêneros são encontrados em todos os acervos: contos, poesia, livros de imagens e memórias.

Os demais se alternam, mas sempre com percentuais muito baixos; como, por exemplo, os mitos, que variam entre 1% e 1,25%; os maiores acervos (PNBE e *Livro vai... História vem*) garantem um percentual menor para os gêneros com pouca incidência, enquanto o acervo FNLIJ garante um maior porcentual para qualquer categoria. Assim, qualquer categoria do acervo FNLIJ, constituído por apenas dezoito títulos, terá um percentual maior, mesmo sendo apenas um exemplar do gênero, conforme demonstrado nos sete gêneros com 5,88%, ou seja, somente um exemplar.

Ao analisarmos os três acervos, constatamos que há uma discordância entre o que se traçou como princípios e objetivos e o que se tem, quanto ao quesito pluralidade de gênero.

As categorias explicitadas no PNBE não comparecem na realidade e, consequentemente, não chegam até as escolas e aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as discussões teóricas que orientaram as escolhas de nossos critérios estão em consonância com os objetivos e critérios apresentados pelo PNBE e pela FNLIJ. Porém, a distância ainda é muito grande entre o que se pretende e o que realmente se disponibiliza nos três acervos literários analisados, já que há uma forte supremacia do gênero conto.

Assim, afirmamos que o acervo literário do projeto *Livro vai... História vem* se constitui nessas interseções e incoerências encontradas, que eram, até então, mantidas de forma inconsciente. As conclusões nos levam a uma necessidade de diminuir essa distância entre o pretendido e a realidade. Ainda, concluímos que desse trabalho nasce um questionamento para averiguação posterior: a que se deve essa supremacia do gênero conto? Qual extensão do mercado editorial dentro da produção de literatura infantil e até que ponto isso influencia o que será lido nas aulas de leitura? Essas e outras questões suscitadas serão respondidas em pesquisas futuras, desencadeadas pela presente reflexão.

Por fim, as constatações das dissonâncias apontadas demonstram um longo caminho a ser construído, caminho contínuo e decorrente da construção experienciada como profissionais mediadores da constituição de conhecimentos pela criança. É na posição de pesquisadores que nos descobrimos como professores e, então, percebemos ainda mais como nunca se abandona o papel de aprendiz.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Socorro de. *Aula de leitura com Monteiro Lobato*. São Paulo: Biruta, 2012.

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

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aizawa. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: _____. SOARES, Magda. *Literatura infantil*: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KLEIMAN, Angela. *O ensino da leitura*: a relação entre modelo e aprendizagem. In: _____. *Oficina de leitura*: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2007. capítulo 4.

SITES:

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368

&Itemid=574>. Acesso em: 6 nov. 2012

FNLIJ. *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=16&cod_menu=150> Acesso: 6 nov. 2012

PROLIVRO. *Retratos de leitura no Brasil*. Disponível em: <http://prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf> Acesso em: 6 nov. 2012

AVALIANDO A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM A LINGUÍSTICA DE *CORPUS*: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDIZES BRASILEIROS

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar os feixes lexicais encontrados em um *corpus* de redações de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Para tal finalidade, farei uso de preceitos da Linguística de *Corpus* e de um programa de computador com o fim de me auxiliar a extrair os blocos lexicais mais frequentes dentro deste *corpus*.

O programa a ser usado para extração dos blocos é o *WordSmith Tools* versão 5.0. Dentre as funções do programa estão a extração de listas de palavras mais frequentes assim como os agrupamentos de palavras mais comuns encontrados em um *corpus*. Assim sendo, o programa faz a extração por meios digitais, cabendo ao pesquisador a tarefa manual de analisar as escolhas dos aprendizes e tentar interpretar o que tais agrupamentos lexicais podem vir a dizer sobre a aprendizagem dos alunos em questão.

Meu objetivo é averiguar a que ponto os alunos internalizaram os blocos lexicais ensinados como parte inerente de um gênero textual fazendo uso dos mesmos dentro de um tipo de texto. Neste estudo em específico analisarei a resenha de filme. Para o objetivo a que me proponho, farei uso do programa curricular prescrito por um curso de inglês do Rio de Janeiro, que institui um programa a ser trabalhado pelos professores durante as aulas. Farei uma análise contrastiva do que está especificado no programa a ser ensinado em uma das aulas de produção textual, a que aborda o ensino da produção escrita do gênero resenha de filme, e o que os alunos realmente produziram em seus textos.

Na próxima seção mencionarei os fundamentos teóricos que nortearão este artigo com base na Linguística de *Corpus* e estudos de Berber Sardinha (2004) e Hyland (2008).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, defino o conceito de Linguística de *Corpus* e descrevo as duas abordagens de análise de *corpus*. Em seguida, passo a definir o conceito de blocos lexicais e n-gramas.

É mister ressaltar que decidi lançar mão de preceitos da Linguística de *Corpus* pois o objetivo deste trabalho é olhar as redações dos aprendizes de inglês coletivamente, analisando a instituição de ensino e os aprendizes como um todo ao atingir determinado nível de proficiência na língua. Logo, a análise manual apenas seria indicada caso eu quisesse priorizar a investigação do aluno como indivíduo, não sendo esse o objetivo desta pesquisa. Assim sendo, o uso de ferramentas digitais, permite-me obter um espectro mais amplo com relação ao meu grupo de estudo.

É fundamental definir o que vem a ser a Linguística de *Corpus*, doravante LC.

> A Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3)

Com isso, vemos que a LC analisa dados de forma empirista, lado a lado com a visão de linguagem proposta por Halliday para quem, a linguagem é um sistema de probabilidades (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30-1).

Existem duas abordagens de estudo dentro da LC a *abordagem dirigida pelo* corpus e a *baseada no* corpus. Tratarei de definir brevemente o que vêm a ser ambas.

A *abordagem dirigida pelo* corpus sugere que as hipóteses e teorias devem surgir a partir do *corpus*, sendo este que direcionará o estudo.

Diferentemente, temos a *abordagem baseada no* corpus ou *top-down theory*. Nesta abordagem a teoria existe de antemão à análise do *corpus*. O pesquisador parte de um princípio teórico e depois analisa o *corpus* para comprovar ou refutar sua hipótese inicial.

O presente estudo está atrelado à primeira abordagem – abordagem dirigida pelo *corpus* – que visa analisar primeiro o *corpus* sem atrelar-se a categorias linguísticas pré-estabelecidas para, então, interpretar os dados obtidos.

Passo agora a tratar do conceito de blocos e feixes lexicais segundo alguns autores, visto que essas são as unidades de trabalho com as quais estudarei o *corpus* de aprendizes compilado para este trabalho.

Shepherd (2012, p. 15) afirma que a Linguística de *Corpus* enquanto método e a habilidade dos programas concordanciadores de extraírem e organizarem grandes quantidades de dados tornaram evidentes a inseparabilidade do léxico e da gramática, materializando hipóteses como a colocação (a propriedade de as palavras 'preferirem a companhia' de determinadas palavras). Muito antes de o computador pode mostrar isso, o linguista Firth já dizia que "devemos julgar uma palavra pela companhia que ela tem. (FIRTH, 1951, apud SHEPHERD, 2012, p. 15)"[1] (tradução nossa)[2].

Hyland (2008) faz uso da denominação *lexical bundles*– aqui traduzida por *feixes lexicais* para denominar blocos léxico-gramaticais. Mas qual seria a definição de Hyland para feixes lexicais?

Para HYLAND (2008, p. 4-5) feixes seriam sequências de palavras que ocorrem com frequência, palavras que acompanham umas as outras com mais frequência do que o esperado. (tradução nossa)[3]

Hyland afirma que os feixes lexicais são um componente importante da fluência da produção linguística e um fator chave na mensuração do sucesso da aprendizagem de uma língua. Com isto, o autor propõe que analisemos os feixes lexicais em n-gramas, que são feixes lexicais contendo "n" palavras que se repetem em um número considerável de vezes ao longo de textos escritos. Hyland (2008) menciona o uso de trigramas, quadrigramas e pentagramas em seu estudo, dando prioridade aos quadrigramas por carregarem maior significação e serem encontrados com maior frequência.

> Decidi focar-me nos quadrigramas porque estes são bem mais comuns do que pentagramas e oferecem uma gama de estruturas e funções mais claras que os trigramas. Feixes lexicais são essencialmente colocações estendidas definidas por sua frequência de ocorrência e extensão. Feixes são essencialmente colocações estendidas definidas por suas frequências de ocorrência e extensão de uso. (Hyland, 2008, p. 8) (tradução nossa)[4]

Podemos afirmar também que um n-grama seria um feixe lexical que tem um número "n" de palavras que completam seu sentido e que não podem ser analisadas

[1] Tradução de "You shall know a word by the company it keeps."
[2] Todas as citações em inglês deste artigo são de responsabilidade do autor.
[3] Tradução de "Essentially, these are words which follow each other more frequently than expected by chance."
[4] Tradução de "I decided to focus on 4-word bundles because they are far more common than 5-word strings and offer a clearer range of structures and functions than 3-word bundles. Bundles are essentially extended collocations defined by their frequency of occurrence and breadth of use".

separadamente, mas sim dentro do feixe. Assim sendo, um quadrigrama seria um feixe lexical de quatro palavras formando um único sentido. Tais palavras não se agrupam por acaso, mas andam juntas no discurso como um bloco de significado. Segundo SINCLAIR apud HYLAND (2008, p. 6) a maioria das palavras não tem um significado independente. Ou seja, fazem sentido dentro de um feixe lexical.

A análise dos feixes faz com que possamos reconhecer se um texto pertence a um determinado gênero. Todavia, a ausência de feixes lexicais em um texto pode demonstrar que o autor ainda não tem o domínio necessário tanto da língua que faz uso quanto do gênero discursivo o qual está usando para escrever seu texto.

Em textos de aprendizes iniciantes de língua estrangeira, por exemplo, pode-se notar pouco uso de expressões idiomáticas ou de feixes lexicais enquanto que em falantes que dominam mais a língua, o uso de tais feixes pode ser mais comuns de serem encontrados.

A presença de feixes ou *clusters* dentro da fala de um aprendiz pode revelar muito sobre seu nível de fluência. Pois, segundo HYLAND (2008, p. 5) “a ausência de tais clusters pode vir a revelar a ausência de fluência de um novato ou que aquele falante seria um recém-chegado àquela comunidade”. (tradução nossa)

Este estudo alinha-se à visão de Hyland e seu estudo dos quadrigramas, a fim de verificar os feixes lexicais de quatro palavras mais frequentes dentro de resenhas de filmes produzidos por aprendizes brasileiros de inglês.

Na próxima seção, passo a descrever em detalhe a metodologia que fora usada para desenvolver este estudo assim como o grupo de aprendizes de inglês escolhidos.

2. METODOLOGIA

Começo a seção com algumas considerações sobre a metodologia adotada para a análise de meu *corpus* assim como detalho os procedimentos de coleta e escolha do *corpus*.

O *corpus* consiste de 44 redações coletadas entre 2009 e 2012 em um curso de idiomas da cidade do Rio de Janeiro. Os textos coletados fazem parte da avaliação final que os alunos escrevem ao término do semestre.

As redações colhidas foram digitadas manualmente e os erros de ortografia tiveram de ser corrigidos a fim de auxiliar a busca por palavras e agrupamentos lexicais, caso contrário o

estudo seria prejudicado. O corpus foi analisado com o auxílio do programa de computador *WordSmith Tools* 5.0.

Os alunos escolhidos estudam na instituição de ensino há cerca de sete anos. Estão concluindo o curso com o nível que se equivaleria ao intermediário-avançado. São alunos que têm, em média, 17 anos de idade e estão na fase do pré-vestibular ou início da vida universitária. Ao término do curso os alunos podem ser equiparados ao nível do Quadro Comum Europeu B2 / Cambridge FCE.

Ao longo dos anos de estudo de inglês os alunos aprendem a escrever diversos tipos de texto, sempre recebendo o *input* em sala de aula e produzindo-os em casa ou durante as provas. Escrevem textos como cartas (formais e informais), *e-mails*, relatórios, histórias, artigos, resenhas de filme, entre outros.

É importante dizer que os alunos são treinados a produzir os tipos de texto em sala, em uma aula de composição escrita. Eles leem um texto prototípico daquele exemplar do gênero que é parte do livro do aluno, sugerido pelo programa curricular da instituição, respondem a perguntas de interpretação sobre o mesmo, analisam que tipo de texto se trata e quais as características constituem aquele gênero, como por exemplo, registro (formal, neutro ou informal), blocos lexicais mais comuns, marcadores discursivos presentes, parágrafos e suas distribuições e conteúdo dos textos.

Diferentemente dos outros tipos de texto, temos na resenha de filmes embasamento para comparar que feixes foram ensinados e quais foram realmente reproduzidos pelos aprendizes em seus textos, pois nesta aula exclusivamente, consta no programa curricular da instituição o ensino de blocos lexicais característicos do gênero a fim de que os alunos possam utilizá-los na produção de seus textos.

Passo agora a analisar os quadrigramas encontrados no *corpus* assim como compará-los com o programa curricular do professor a ser trabalhado em sala de aula com os alunos.

3. ANÁLISE

A seguir reproduzo uma tabela (tabela 1) adaptada do programa curricular da instituição (*scheme of work*) utilizado pelos professores na aula de produção escrita de resenha de filme.

Tabela 1:

Habilidade	Tipo de texto	Tarefa	Léxico	Blocos lexicais ensinados
Writing: A film review	Resenha de filme	Write a film review about a film that should have won an Oscar but hasn't. (or) Write a review you'll send to a video shop. You may want to mention: the plot, the cast, the special effects (if appropriate), why you liked the film, etc.	visual imagery, atmosphere, acting, plot, performance, ending, cast, scene, slow, special effects, set, soundtrack, screenplay, stunning, first-rate, convincing, predictable, adapted, reveal, suspend, strike, direct, it stars.	is the latest film by,
				the Oscar-winning film ,
				adapted from a novel by,
				stars … in the title role.
				The film is set in.
				It tells the story of.
				The story takes place.
				As the story unfolds ,
				what strikes you most is,
				create an atmosphere of,
				acting is first-rate,
				I was impressed by.
				not a gripping film.
				the plot is quite
				the ending is predictable.
				what the film really lacks,
				characters fail to move,
				To sum up, … is a …
				It's well-worth seeing.
				I highly recommend it.
				It doesn't quite deliver the great

Quadro: programa curricular da instituição de ensino.

A seguir, faço a compilação de todos os blocos lexicais de quatro palavras contidos no programa curricular (*scheme of work*) que foram encontrados no *corpus* de estudo. Além disso, menciono o número de vezes que cada aprendiz usou cada quadrigrama, os aprendizes foram representados por letras do alfabeto de "A" a "N", conforme pode ser visto na tabela 2.

Tabela 2:

Os quadrigramas encontrados no corpus de acordo com o scheme of work			
#	Quadrigrama	Frequência	Aprendiz
1	tells the story of	7	A,D,G,H,J,M,N
2	To sum up	3	E,I e N
3	what strikes you most	2	I e N
4	the ending is predictable	2	M e N
5	I highly recommend it	2	G e N
6	it was set in	1	K
7	the movie is set in	1	I
8	the film set in...	1	N
9	is set in 2002	1	M
10	the latest film by	1	M
11	as the story unfolds	1	N
12	in the title role	1	N
13	scenery creates an atmosphere	1	L
14	I was impressed by	1	N
15	adapted from a true story	1	I
16	adapted for a movie show	1	C
17	adapted to the cinema	1	L
18	worth seeing and na	1	H
19	worth to be seen	1	F
20	It really worth.	1	B
21	is totally worth seeing	1	A
22	I highly recommend this...	1	C

Quadro: os blocos lexicais de quatro palavras que foram ensinados e encontrados no *corpus*.

Conforme a tabela 2 nos mostra, de um total de 21 quadrigramas ensinados na aula de composição escrita, os alunos utilizaram 22 quadrigramas, ou seja, um a mais. Isso ocorreu devido ao fato de os alunos terem adaptado um agrupamento lexical original causando variações do quadrigrama ensinado, como por exemplo: *set in* tendo sido usado de 4 formas diferentes *it was set in* (número 6), *the movie is set in* (núm. 7), *the film set in* (núm. 8), *is set in 2002* (núm. 9). Outros exemplos seriam o quadrigrama original *It's well-worth seeing* que foi usado de 4 formas diferentes (exemplos 18, 19, 20 e 21) e *adapted from a ... by* usado de 3 formas diferentes (exemplos 15, 16 e 17 no gráfico), aqui omitidos por questões de espaço.

O quadrigrama *tells the story of* foi o cluster mais usado, com sete ocorrências no total. Este quadrigrama foi encontrado no início dos textos dos aprendizes. Enquanto que a

segunda ocorrência mais encontrada foi na verdade, um trigrama, *to sum up* aqui mencionado, excepcionalmente, por ter sido usado três vezes e fazerem parte de pentagramas como *to sum up, the film*, *to sum up, it is...*.

A grande maioria dos quadrigramas (17) foi usada apenas uma vez e também, em grande parte, por um único aprendiz.

No gráfico 1, é demonstrada a porcentagem de aprendizes em relação ao número de quadrigramas que cada um utilizou em seus textos.

Gráfico 1:



Quadro: O uso de quadrigramas dividido por aprendiz.

De um total de 44 alunos, apenas 3% dos aprendizes usou 7 ou mais quadrigramas, o que significa, em termos práticos, que apenas 1 aprendiz usou 9 feixes lexicais de quatro palavras. 5% dos aprendizes, um total de 2 alunos, usaram entre 3 a 6 quadrigramas. 28% das redações continham de 1 a 3 quadrigramas.

Apenas 14 alunos usaram pelo menos um quadrigrama. Isso significa dizer que 64 % dos alunos formados pela instituição entre os anos de 2009 e 2012 não utilizou sequer um dos feixes lexicais ensinados em aula para escrever resenhas de filme durante a avaliação escrita.

4. DISCUSSÃO

Nesta seção passo a discutir os dados que surgiram do *corpus* e foram analisados no capítulo anterior.

A análise dos dados, gráficos e tabelas extraídos do *corpus* apontam para o fato de que os aprendizes de inglês da instituição de ensino em questão parecem não ter internalizado os quadrigramas que constituem o gênero resenha de filme, fazendo uso de estruturas livres.

Em suma, os dados sugerem que os aprendizes não fazem muito uso dos blocos lexicais de quatro palavras supostamente ensinados em sala de aula conforme nos mostra o gráfico 1. Um único aprendiz usou 9 feixes lexicais, enquanto que a maioria dos alunos que os utilizou usou apenas um do total. Ainda é importante ressaltar que dentro do grupo de alunos estudados, a maioria 64 % não usou nenhum quadrigrama sequer. Esse dado pode sugerir que os quadrigramas não foram internalizados pelo aluno ou também que o professor não deu a devida importância ao ensino dos mesmos nas aulas de composição escrita, mesmo estando os quadrigramas no programa curricular (*scheme of work*) da instituição e distribuídos ao professor como parte obrigatória do material a ser usado na preparação das aulas. Os feixes lexicais mencionados nesta pesquisa foram marcados no programa curricular como léxico ativo a ser trabalhado em sala.

A análise deste estudo levou em consideração o uso adequado pelos aprendizes das expressões contidas no *scheme of work* da instituição. No entanto, foram encontrados alguns exemplos de erros de colocação "a propriedade de as palavras 'preferirem a companhia' de determinadas palavras" (SHEPHERD, 2012, p. 15), ou seja, palavras que foram colocadas com outras equivocadamente ocasionando um mau uso do bloco lexical. Como exemplos encontrados no *corpus*, temos o caso de palavras com preposições errôneas ou até mesmo expressões incomuns na língua.

Tais casos de mau uso da língua tiveram de ser descartados pois não faz parte do objetivo deste estudo a análise de erros, podendo, então, ser utilizados em futuro estudo sobre erros de aprendizes e mau uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo analisado e discutido os dados que emergiram do *corpus* de estudo desta pesquisa, passo neste capítulo a tecer algumas considerações finais sobre este estudo, abordar lacunas deixadas pela pesquisa e sugerir estudos futuros na área de análise de *corpus* eletrônico de língua de aprendiz.

O presente estudo teve como objetivo analisar os quadrigramas mais frequentes usados por alunos de um curso livre de inglês no gênero resenha de filme. Com isso, pôde ser visto que os alunos não utilizam os feixes lexicais ensinados, como supostamente deveriam. A pesquisa também emergiu evidências de erros linguísticos na produção escrita destes alunos, que supostamente, seriam alunos intermediário-avançados e não deveriam cometer erros simples de língua. Com isso, existiu uma lacuna a ser mencionada neste estudo que seriam os quadrigramas errôneos produzidos pelos aprendizes e os exemplos de mau uso e sobre uso da língua que não foram amplamente abordados. Em um estudo futuro gostaria de voltar a este *corpus* sob o viés da análise de erros da língua de aprendiz.

Este estudo tem entre suas limitações o fato de não ter analisado as notas obtidas nas redações dos alunos, não sabemos se as redações com mais blocos lexicais utilizados foram as que obtiveram a maior nota. Logo, pergunto-me, o que caracteriza escrever uma boa resenha de filme? Haja vista que os textos não foram todos analisados integralmente e não temos um parâmetro do que seja escrever uma boa resenha de filme além da resenha proposta pelo livro didático. Seria escrever bem uma resenha, emular o texto sugerido pelo livro didático ou usar muitos feixes? As redações que não contem blocos lexical algum sugerido pelo programa curricular da instituição obtiveram notas maiores que as que fizeram uso de muitos clusters?

Este estudo aponta para o fato de que os alunos concluintes desta instituição de ensino, em sua maioria, não utilizam os blocos de quatro palavras sugeridos em seu programa curricular. Mas por que isso ocorre? Entre as limitações deste estudo, também pode-se dizer que uma maior análise precisaria ser feita para explicar esse motivo. O aluno precisaria de mais tempo para aquisição do léxico ensinado, já que os mesmo são apresentados em apenas uma aula? Os aprendizes precisariam de mais oportunidades de prática pelo professor? O tipo de texto resenha de filme faz parte da prática discursiva deste grupo de alunos? Ou será que a própria forma como os *chunks* são ensinados precisam ser revistos?

Em suma, algumas aplicações deste estudo indicam que tanto professores quanto coordenadores de treinamento possam vir a refletir sobre suas práticas didático-pedagógicas em relação ao ensino específico deste tipo de texto (resenha de filme) e como trabalhá-lo em sala de aula. Professores precisam ter ciência do que realmente deve ser

ensinado e esperado que seus alunos produzam. Tal prática poderia vir a ser alcançada através de mais conscientização do processo de escrita e mais *feedback* dado ao aluno por parte do professor, assim como maior conhecimento dos gêneros textuais e programas curriculares por parte dos docentes e maior treinamento da instituição aos professores no tocante a ministração de aulas de produção escrita. Por fim, os alunos precisam ser ensinados a pôr em prática o uso de determinadas expressões que são apropriadas aos gêneros estudados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HYLAND, Ken. As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. *ESP*, v. 27, p. 4-21, 2008.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

SHEPHERD, Tania Maria Granja. Panorama da linguística de corpus. In: _____; SARDINHA, Tony Berber; PINTO, Marcia Veirano (Org.). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO PROFESSOR NO FILME *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*

Lorenna Bolsanello de Carvalho (UFMG)

INTRODUÇÃO

Parte fundamental das trocas comunicativas, a construção da imagem do orador representa um importante peso para a argumentação discursiva. Para a formação de uma imagem que atenda às necessidades argumentativas do discurso, o orador não precisa enumerar suas qualidades, uma vez que a representação de si pode ocorrer implicitamente por meio da apresentação, em seu discurso, de seu estilo, de seus conhecimentos, de sua ideologia, ou mesmo de sua competência linguística. Assim, a construção de imagens pelos parceiros na comunicação acontece, muitas vezes, de forma espontânea, nos mais diversos atos linguageiros do cotidiano. Assim, no momento de enunciação, mesmo em uma conversa informal, os parceiros da comunicação tendem a formar, mesmo inconscientemente, imagens do seu (inter)locutor[1], as quais podem ser modificadas no decorrer do ato comunicativo. Entretanto, em alguns casos, em função da importância do modo de dizer para o alcance das finalidades comunicativas, o orador pode buscar a construção da sua imagem deliberadamente, utilizando, conscientemente, uma importante ferramenta para a argumentação.

Inicialmente apresentado pela retórica, o termo *ethos* foi formulado para referir à imagem do orador formada para garantir o sucesso da argumentação discursiva. Esse conceito não foi levado em consideração pelos estudos linguísticos por muito tempo. Atualmente, a Análise do Discurso e a Pragmática retomam essa noção, fazendo as devidas adaptações às teorias atuais, para fundamentar a importância da imagem do enunciador na eficácia do ato comunicativo.

Nesta pesquisa, objetiva-se a utilização do conceito de *ethos* aplicado à reflexão sobre a formação do professor de língua materna. Para isso, será analisada, em algumas cenas do filme francês *Entre os muros da escola*, a construção da imagem de si do professor de língua

[1] O termo aqui está sendo usado na forma "(inter)locutor" em razão de haver, a todo momento, na conversação espontânea do cotidiano, a troca de papéis entre locutor e interlocutor. Sabe-se, porém, que a noção de *ethos* é apresentada apenas para o enunciador.

materna no contexto de uma escola pública da periferia da França. Nesse sentido, podem-se indagar as contribuições para as práticas de ensino de língua materna no Brasil relacionadas à análise de uma obra ficcional, em um contexto situacional bastante diferente. Porém, a partir da observação das práticas do outro apresentadas no filme, é possível propor uma análise, pelos docentes de língua portuguesa, baseada na noção de espelho para a reflexão e discussão de suas próprias ações no contexto de sala de aula, a fim de uma produtiva comparação entre os contextos aparentemente diversos. Analisando o filme, percebe-se que é problemática a noção de idealização da realidade escolar pública em países do primeiro mundo, de forma que, em muitos pontos, as dificuldades dos professores de outros países podem coincidir com as dificuldades nacionais ocorrentes na escola.

Neste trabalho, as perspectivas teóricas sobre o *ethos* que serão utilizadas nas análises serão, principalmente, a proposta de aplicação desse conceito à Análise do Discurso por Maingueneau (2008) e por Ruth Amossy (2011) para as Teorias da Argumentação.

1. TEORIAS SOBRE O *ETHOS*

Para Maingueneau (2008, 2011), a pesquisa sobre o *ethos* permite a formação de uma discussão sólida sobre o processo de adesão dos sujeitos a uma posição discursiva. Assim, a concepção de *ethos*, inscrita na área de estudos da Análise do Discurso, apresentada pelo estudioso não analisa essa noção como exclusamente ligada ao quadro argumentativo, fato que possibilita uma abertura de pesquisas sobre *corpora* diferentes aos da tradição retórica. Nesse contexto, a revisão teórica proposta pelo autor apresenta como novos *corpora* os textos escritos, e textos que não se inscrevam, em primeiro plano, em situações argumentativas. Assim, é possível, a partir dessa perspectiva, o estudo do *ethos* inclusive em textos de ficção. Nesta pesquisa, por exemplo, o *corpus* é formado por cenas de um filme de ficção.

Maingueneau (2011, p. 71) afirma que o *ethos* está intimamente ligado à enunciação. Essa perspectiva teórica percebe, então, o *ethos* como construção baseada na interação em um contexto específico. O lugar de que se fala, para quem se fala, as informações prévias que o público possui de quem fala são variantes que, sob essa noção teórica, influenciam para a construção da imagem do orador, mesmo que esta imagem seja passível de transformação pelo discurso. O autor irá, sob essa nova ótica, apresentar algumas propostas de conceitos relacionados à estruturação do *ethos* nos contextos de ação linguageira.

A primeira classificação e divisão da noção de *ethos* (re)formulada pelo autor é, então, entre *ethos pré-discursivo*, este correspondente às imagens anteriores à troca comunicativa, uma vez que o público pode, assim, construir imagens do orador antes mesmo de este iniciar sua fala; e *ethos discursivo*, que resgata a noção retórica de construção de imagens por meio dos atos de linguagem, pode ocorrer nos registros mostrado ou dito.

Em sala de aula, o professor possui uma posição institucional de autoridade. Para fazer com que os estudantes aceitem essa relação de poder, o docente necessita construir a sua imagem de maneira coerente às suas propostas de ensino. Como exemplo da formação do *ethos* pré-discursivo no contexto de sala de aula tem-se a seguinte situação: em conversas informais, os estudantes procuram, muitas vezes, perguntar a colegas que já tiveram aulas com o professor sobre o comportamento e a postura daquele que será o docente de sua turma. Nesses casos, o *ethos* formado por uma classe, então, pode vir a ser o *ethos* pré-discursivo para outra classe. Uma imagem de professor rígido ou mesmo flexível demais formada no ano anterior poderá, então, ser a primeira informação – logo, a primeira imagem – que os estudantes do ano seguinte acessarão. Caberá, então, ao professor, por meio de sua postura em sala de aula confirmar, ou mesmo refutar o *ethos* apresentado.

A (re)construção do *ethos* em sala de aula poderá ser feita ainda por meio do *ethos* pré-discursivo, no que diz respeito ao comportamento não verbal do docente – sua vestimenta, sua forma de agir, etc – e por meio do ethos discursivo, na apresentação explícita de si – o *ethos* dito – e na apresentação de seus conhecimentos, de sua ideologia – o *ethos* mostrado.

Um estudo do *ethos* que procure tratar a noção linguageira ao lado da posição institucional do orador é realizado por Amossy (2011). A pesquisadora examina a interseção entre a sociologia e a pragmática para propor que o *ethos* não é uma noção exclusivamente formada linguisticamente ou institucionalmente. Sob essa perspectiva, vinculada inicialmente à argumentação, a construção de imagens formuladas para a adesão do auditório a uma visada argumentativa é realizada por meio da interseção entre o linguístico e o institucional. Aplicando esses conceitos ao exemplo apresentado, o lugar institucional de professor oferece, inicialmente, uma proposta de autoridade na sala de aula. Entretanto, essa posição irá ser confirmada ou não mediante as ações verbais que realizar, e em parte ao seu comportamento pré-discursivo apresentado.

É interessante ressaltar a importância do auditório na confirmação da imagem construída pelo locutor no ato comunicativo. Para que o *ethos* tenha sucesso, precisa ser adaptado às expectativas e aos conhecimentos do público para o qual é utilizado. Nesse sentido, a recepção da imagem formulada é fundamental para a validade dos argumentos apresentados. Sendo também o auditório uma construção do orador, a interação ocorre por meio das imagens que os interlocutores realizam um em relação ao outro e do sucesso do empreendimento discursivo em torno da formação de uma imagem que o orador acredita ser coerente às expectativas de seus interlocutores.

A cena de enunciação, proposta por Maingueneau, é formada pela *cena englobante*, pela *cena genérica* e pela *cenografia*. A cena englobante faz referência ao tipo de discurso em função da esfera em que circula; a cena genérica está conectada à noção de gênero; a cenografia é construída pelo texto, como forma de apresentar estilo. Quando se propõe aplicar essa classificação ao *corpus* que será analisado, porém, um problema é apresentado: a cena de enunciação é uma história de ficção, enquanto a análise que será realizada tem como cena de enunciação o contexto interior à obra. Será realizada nesta pesquisa uma nova proposta de análise, tendo como base uma cena de enunciação principal e uma cena de enunciação interior. Na cena de enunciação principal, os participantes da comunicação são o público que irá assistir ao filme e a equipe que realizou o filme, a cena englobante é o discurso ficcional, a cena genérica é o longa-metragem. A cenografia, que trabalha com o contexto escolar, será a cena de enunciação interior ao filme. Nessa cena, os participantes da comunicação são os alunos e o professor apresentados na obra. A cena englobante secundária será o discurso didático e a cena genérica será a aula expositiva. A cenografia é mais ou menos rígida, como será apresentado. A cena interior será o foco de análise desta pesquisa, uma que se busca analisar o *ethos* construído pelo professor que é o personagem principal. Para que se possa analisar mais especificamente a cena de enunciação interior e a imagem formada pelo professor para o seu público, informações importantes sobre o *corpus* serão apresentadas brevemente.

2. ENTRE OS MUROS

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, serão apresentadas algumas cenas breves do filme *Entre os muros da escola*. Esse longa-metragem francês, que tem como título original *Entre les murs*, foi dirigido por Laurent Cantet e baseado no livro de François Bégaudeau. O

filme conta uma história fictícia sobre as práticas de um professor de francês em uma escola pública situada na periferia de Paris. Os obstáculos enfrentados pelo professor diante de uma turma diversificada e com interesses distintos, dos quais poucos são voltados para os conteúdos ensinados, são apresentados no filme.

Bastante diferente da visão que é construída em relação à educação pública dos países de primeiro mundo, o filme aborda as dificuldades e a necessidade constante do professor a se adaptar a um público formado por alunos carentes – muitos vindos de famílias imigrantes – que possuem grandes problemas familiares e pessoais e que muitas vezes reagem de maneira agressiva à instituição escolar, acreditando realizar uma defesa pessoal. Reagindo contra a posição institucional da escola e do professor, esses estudantes não aceitam passivamente os argumentos de quem é apresentado como poder nesse contexto. Nesse contexto, a construção de sua imagem de professor precisa constantemente ser refeita para ajudar os alunos tanto na formação de um interesse pelo conteúdo estudado como em sua formação como cidadãos e como pessoas dignas.

Três cenas escolhidas compõem o *corpus* que será analisado. Apesar de algumas cenas apresentadas no contexto exterior ao de sala de aula – em reuniões de pais e professores, em conversas no pátio da escola, em conversas com alunos após a aula ou em conversas informais na sala dos professores – serem extremamente interessantes para o estudo da postura do professor em função de sua classe, apenas serão analisadas cenas genéricas em que o professor apresenta sua aula expositiva e, nessa situação, as intervenções dos alunos e a (re)formulação do *ethos* pelo professor em função de inusitados questionamentos do seu público.

As cenas escolhidas para análise serão a primeira aula do professor apresentada no filme, a aula realizada após a reunião dos professores ao final do ano, e a última aula apresentada no filme. Apesar de muitas serem as possíveis considerações sobre a construção do *ethos* do professor no filme, esta pesquisa irá focalizar apenas os principais pontos de análises que poderão servir para a reflexão sobre a formação do professor e a postura desse docente em classe.

É fundamental esclarecer que, em lugar de transcrever o diálogo dos personagens do filme nas cenas escolhidas, foi realizada uma breve descrição das ações dos sujeitos nas cenas interligada à análise. Essa metodologia de trabalho tem como justificativa o fato de

que a cena analisada possui mais aspectos interessantes de atitudes vinculadas à formação do *ethos* do que apenas o espaço verbal. Outra questão de necessária explicação é a opção pela análise de partes específicas da cena, em função da necessidade de brevidade da pesquisa.

3. A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO PROFESSOR

Para iniciar a análise dos trechos escolhidos do filme, é necessário apresentar, de maneira mais detalhada a cena de enunciação interior ao longa-metragem. O professor personagem do filme apresenta-se, no início da história, como um docente já habituado às práticas da escola em que se passa o filme. O professor chamado François já leciona no colégio há quatro anos e havia sido no ano anterior o professor de língua materna da turma em que se passa a trama. Nesse contexto, o professor já possui um *ethos* pré-discursivo – em relação às práticas do ano em que irá lecionar – formado pelos alunos. O filme transcorre em um ano letivo de uma escola pública na periferia de Paris.

A primeira cena que será analisada começa com a chegada dos estudantes à primeira aula do ano. É um momento de reencontro com os amigos e de retorno aos estudos. François então se coloca na porta da sala para recepcionar os alunos. Após a entrada de todos, a aula precisa ter início. Entretanto, como os alunos permanecem fazendo barulho e impedindo o começo da aula, o professor utiliza uma prática comum mesmo na realidade brasileira: bater na mesa e gritar para que os alunos o observem, além de pedidos para que se acalmem. O professor inicia então a organização da turma solicitando a um aluno tire o capuz e indicando lugares para que alguns estudantes se sentem. A construção do *ethos* discursivo que começa a ser apresentado coincide com o *ethos* institucional de autoridade organizadora e estruturadora das práticas na classe. O professor em seguida, sempre chamando a atenção dos alunos por meio de interjeições, explica que muito tempo é perdido desde a entrada dos estudantes até o momento em que param de conversar, o docente argumenta que as outras escolas estão em vantagem porque seus alunos possuem uma hora de aula por não perderem tempo na entrada. Uma estudante inusitadamente contra-argumenta falando que os estudantes não possuem uma hora de aula em suas grades curriculares. A postura do professor autoritário que pede para que a estudante levante a mão para falar é contrariada, uma vez que seu argumento não surte efeito. Percebe-se, com sutileza, desde o início do filme a pré-disposição dos estudantes em questão a não se submeterem ao poder institucional do professor.

Ainda nessa cena, o professor pede para que escrevam o nome em uma folha de papel e coloquem em cima das cadeiras. Uma aluna questiona o porquê e afirma que só irá fazer o solicitado se o professor também escrever o seu nome, apresentando, novamente, uma contestação ao *ethos* de autoridade que o professor tenta impor.

O segundo momento de análise do filme é uma cena que ocorre após a reunião dos professores. No início da cena, o professor está fazendo perguntas aos estudantes sobre a quantidade de sílabas em versos de poemas franceses. A atividade é interrompida por um estudante que questiona sua média, que havia sido reduzida. O conflito tem início em razão da descoberta pelo professor de que as estudantes representantes da classe que fizeram parte da reunião passaram informações sobre médias e notas para a turma. O professor afirma que pela postura apresentada pelas estudantes na reunião parecia que elas não estavam prestando atenção ao que era ponderado.

Após a repreensão da atitude das alunas, François tenta voltar a analisar o poema, entretanto outro aluno pede esclarecimentos sobre informações de algo que ocorrera na reunião. Aparentemente, o professor havia "perseguido" o estudante. Na tentativa de explicação, após uma ironia a respeito de o assunto não coincidir com o poema tratado em sala, o professor esclarece que alguns docentes haviam dito que se o estudante continuasse com as atitudes que realizara até o momento poderia ter problemas, mas que não se tratava de perseguição. O aluno afirma que se trata de vingança. Nesse contexto, podem-se comparar as imagens construídas pelos enunciadores, assim como a força argumentativa dessa imagem, na troca verbal. O aluno utiliza palavras como "vingança" e "perseguição" como se estivesse em uma atitude passiva em relação aos professores, que são os sujeitos da atitude de agir contra o estudante. O aluno propõe um *ethos* de vítima em relação à ação dos professores. François, por sua vez, defende sua imagem, colocando a responsabilidade da ação questionada pelo estudante em outros professores – na afirmação de que "houve pessoas, não eu [...]" –, e utiliza palavras como *continuar* e *problemas*, informando que é opção do estudante permanecer em uma situação complicada. François transmuta o *ethos* passivo formado pelo aluno em uma postura ativa para apresentar as atividades do estudante realizadas no ambiente escolar como iniciadoras de toda a situação problemática.

Em meio às tentativas de explicação do professor às perguntas do aluno, o professor afirma que a tarefa dos educadores não é se vingar do aluno, mas impor a disciplina, nesse

momento fica evidente o que o professor acredita ser uma importante função em sala de aula e isso justifica a imagem que buscava construir para atender a essa meta. François então compara a atividade do professor aos atos do juiz, afirmando que ambos são importantes para o funcionamento da sociedade e que suas decisões não são resultado de vingança. O estudante insiste que o professor tenta prejudicar o aluno. François, de maneira mais contundente – o que pode ser percebido pela sua prosódia –, tenta dizer que não é seu objetivo vingar-se do aluno. Porém, as estudantes que estavam na reunião dos professores afirmam que o professor havia insultado o aluno no evento.

O professor muda o foco da sua argumentação em defesa de si, questionando o papel das representantes de turma na reunião dos professores e na sala. Afirma que ficara com vergonha em função da postura das alunas, repleta de risinhos e conversas paralelas, no momento da reunião. O debate se inflama e o professor utiliza um tom de voz ainda mais forte em suas afirmações. Não conseguindo controlar a situação por meio de argumentos concisos, o professor chega a insultar as alunas com um termo de calão. Os alunos da sala de aula exclamam em função da inusitada atitude. Percebendo a inadequação de sua investida, o professor tenta reestruturar a sua afirmação, mas não consegue aceitação de seu público. Utilizando palavras inadequadas para referir-se às alunas, o *ethos* do professor prejudica sua postura institucional, pois essa atitude contraria o contrato baseado fundamentalmente no respeito entre professor e estudantes, agravado pelo papel do professor como exemplo. O estudante que havia questionado a perseguição dos professores começa a auxiliar as estudantes e o professor se indigna, questionando o fato de que o aluno tratou por vezes as estudantes com desrespeito nas aulas.

No entanto, no debate entre o professor e o aluno, o *ethos* do professor está afetado pela afirmação que fizera em relação às alunas. O estudante, tentando auxiliá-las, busca construir uma imagem de cavalheiro, que logo é questionada pelo professor. Na troca comunicativa, os participantes apresentam agressividade, comprovada pela prosódia utilizada, assim como pela busca por atingir a imagem do outro perante a classe. O professor exige ao aluno que pare de tratar com falta de respeito seus professores e o estudante chega a propor a resolução do debate com um combate corporal. Em contraponto à posição hierárquica de poder institucional do professor, o estudante apresenta a força como forma de hierarquia.

Quando os estudantes percebem que, na instituição escolar, a força não é vista como poder e que o aluno pode ser prejudicado por seu posicionamento, pedem ao aluno que fique quieto. Tentando sair de sala, o aluno é contido pelo professor, que ainda tenta colocar-se em uma posição de poder em sala. A cena se fecha com a saída do aluno da sala, após um acidente que resulta no ferimento de uma estudante com a mochila do aluno no momento em que este se movimentava para se livrar das mãos do amigo que o segurava para que não saísse de sala.

Na última cena analisada, a postura do professor parece mudar. Sendo a última aula do ano letivo, não é mais um conteúdo que está sendo explorado, mas o professor, com bom humor, pergunta aos alunos o que aprenderam durante o ano. Consegue, nesse momento, a atitude responsiva dos estudantes, uma vez que, a maioria dos alunos apresenta sua experiência e seu aprendizado quando solicitado. No entanto, quando pede a uma das estudantes envolvidas no conflito ocorrido na cena analisada que fale sobre o que aprendeu, a estudante afirma não ter aprendido nada em classe, apenas fora da escola, no livro que leu por iniciativa própria. Inicialmente intrigado por a estudante ter lido Platão, o professor a instiga a falar sobre a sua leitura. Após detalhar a sua experiência leitora de Platão, ironicamente, a aluna, ao ouvir um elogio do professor, afirma que esta não é uma leitura adequada para as pessoas que se encaixam no insulto que recebera.

É fundamental, nas análises realizadas, perceber que o *ethos* institucional do professor, percebido como poder em sala da aula, precisa ser confirmado pelo *ethos* discursivo, para que o auditório o legitime como saber, capaz de admitir o papel de orientador das práticas em sala de aula. Essa atitude discursiva precisa, no entanto, divergir do autoritarismo encontrado muitas vezes no contexto escolar. No caso das cenas analisadas, percebe-se uma atitude de formulação do *ethos* vinculada à perspectiva da função do professor como estruturador da ordem em classe. A construção de uma imagem de autoridade conhecedora da verdade é, por conseguinte, a busca do personagem do longa-metragem. A falta de controle da turma interfere no fazer do professor, em razão de os estudantes, em grande parte contrária às estruturas hierárquicas institucionais, não aceitarem o *ethos* autoritário do professor. Quando essa imagem é flexibilizada, no entanto, o professor consegue resultados mais satisfatórios e palpáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta busca perceber as atitudes de construção do *ethos* do professor perante a turma como recurso fundamental para a adesão dos estudantes à enunciação. A atitude cooperativa responsiva dos alunos, assim, depende da imagem do professor formada por sua postura não verbal e pelo seu discurso. Nesse sentido, um professor que alcance o seu *ethos* institucional de poder na sala de aula sem autoritarismo, mas buscando compreender as necessidades dos estudantes irá, muitas vezes, conseguir formular uma imagem de professor solícito respeitada pelo auditório, que acreditará na sua competência. Segundo Amossy (2011, p. 142), "a construção de uma imagem de si é suscetível de conferir ao orador sua autoridade, isto é, o poder de influir nas opiniões e de modelar atitudes".

Os obstáculos apresentados no filme não são tão diferentes dos vividos na realidade brasileira escolar. Uma turma heterogênea, que possui interesses diversos, precisa de um professor que se apresente como orientador e "auxiliador", não como poder inalcançável. Como afirma Mello (2005), o papel social de professor inexiste sem o papel de aluno. Professor e aluno são sujeitos complementares de uma prática, ambos passíveis de aprender por meio da interação no ambiente escolar.

> Para que a comunicação seja um sucesso, no nível interno, na sala de aula, é importantíssimo que o ambiente seja de cooperação e construção em que, embora se reconheçam as individualidades, ninguém fica isolado e todos desejam compartilhar o conhecimento. Isso porque um dos princípios básicos da comunicação é justamente o da cooperação, essencial a qualquer ato comunicativo. (MELLO, 2005, p. 68).

Assim, pretendeu-se, com as análises apresentadas, provocar uma reflexão sobre as atitudes do professor em relação à sua turma no que tange à construção de uma imagem que possa transmitir ao aluno a função do professor de sujeito que poderá o auxiliar a ampliar conhecimentos e a formar cidadãos críticos e responsáveis.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. O *ethos* na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. O problema do *ethos*. In: MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, Renato de. A relação professor/aluno e o contrato de comunicação. In: MACHADO, Ida Lúcia; SANTOS, João Bosco C.; MENEZES, William Augusto (Org.). *Movimentos de um percurso em Análise do Discurso*: memória acadêmica do Núcleo de Análise do Discurso da FALE/UFMG. Belo Horizonte, NAD/FALE, 2005.

BLENDED LEARNING: A CONTRIBUIÇÃO DO *E-LEARNING* PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Vânia Carvalho (UERJ)

INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, a única forma de educação conhecida era por meio da transmissão de conhecimento realizada pelo professor na sala de aula. Contudo, a era da tecnologia da informação contribuiu para diversificar essa oferta. Estamos diante de novos tempos, portanto, há novos espaços comunicacionais de aprendizagem, que contribuem para mudanças no cenário sociotécnico. A questão da técnica é um dos assuntos fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo, como disse Pierre Lèvy:

> se por um lado ela conduz a uma revisão da filosofia política, por outro incita também a revisitar a filosofia do conhecimento. Vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber que se havia estabilizado no século XVII com a generalização da impressão (LÈVY, 1993).

Esse quadro reflete novos paradigmas que tratam de novos contornos para políticas de recursos humanos, voltados à obtenção de resultados que podem ser traduzidos em termos de inovações, qualidade e produtividade de ensino.

É preciso lembrar, entretanto, que não existe uma forma ideal de educação presencial nem à distância. O que se pode analisar são as possibilidades e potencialidades de cada meio, as práticas mais comuns na sala de aula convencional e aquelas que têm sido utilizadas em cada tipo de curso *on-line*. No dizer da professora Katia Tavares, "a explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos educacionais tem proporcionado um novo contexto de atuação para os professores – o ambiente *on-line*".

A internet passou a ser um dos elementos fundamentais para a nova cultura popular, definida como os padrões socialmente transmitidos e compartilhados de comportamento, costumes e códigos que se originam do uso da mídia digital por todos. Dessa forma, podemos verificar que, ao lidar com uma variedade tão grande de possibilidades e de informação virtual, o usuário explora o pensamento não linear, sendo esta uma característica vista cada vez mais como necessária na sociedade contemporânea,

principalmente porque o mundo atual é múltiplo, denso, fragmentado e marcado pela pluralidade.

Em suma, Silva (2003) diz:

> Podemos dizer que um novo conjunto de valores está surgindo no bojo dessas transformações no processo de comunicação, na medida em que as crianças passam a se comunicar, brincar, aprender e pensar com a nova mídia. Apesar das diferentes classes sociais, religiões e perspectivas, alguns padrões de pensamento e ação emergentes ultrapassam as fronteiras nacionais, econômicas e sociais.

Assim, a possibilidade de ler e escrever a Língua Inglesa (LI) através dos recursos oferecidos pela internet constitui uma grande revolução no estudo da mesma. Os usuários da internet veem filmes, fazem exercícios e constroem pequenos textos passíveis de serem lidos por outros, fazendo-se serem compreendidos e assíduos no diálogo com o mundo através das condições criadas por meio do computador.

Neste artigo, faremos um estudo de caso do ensino da Língua Inglesa no Colégio Estadual Paulo da Portela (CEPP) com vistas a abordar a necessidade crescente de novos conhecimentos aplicados aos processos de ensino-aprendizagem da LI no ambiente escolar em constantes transformações. Dessa forma, buscaremos, através de pesquisa e estudo das teorias relacionadas, refletir sobre a posição das tecnologias da informação e comunicação mediadas por computador em relação à transmissão de conhecimento nas salas de aula. E, principalmente, porque percebemos que é de extrema relevância uma reflexão sobre a forma como a LI passou a ser parte integrante fundamental do ensino. Trataremos, ainda, do surgimento e funcionamento do *blended learning* (ensino combinado), e das mudanças que as novas tecnologias podem causar no ensino com o fim de estabelecer melhores resultados que revelam as diversas funções das plataformas de ensino.

1. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Hoje sabemos que o papel fundamental da educação, no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Porém, ao longo da história da escola pública, vimos a construção e a formulação de modelos e teorias que só agora se popularizam por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

> Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (PCN, 1998)

Além disso,

> Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde os avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (PCN, 1998)

A leitura sobre a função da escola pública não admite reflexões ingênuas. A análise deve ser norteada pelas finalidades da gestão curricular e pedagógica da escola pública. É notório que fatores como a indisciplina, a violência e a falta de motivação dos alunos têm influenciado na função da mesma, pois, tais dificuldades impedem o cumprir do propósito universal da escola que seria a inclusão social.

O Colégio Estadual Paulo da Portela pertence à Metropolitana III, trata-se de uma instituição localizada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. O colégio é reconhecido como bem equipado, dotado de boa infraestrutura e qualidade no ensino. Essa constatação permitiu que a instituição fosse uma das 54 unidades escolares a experimentar o novo sistema de gerenciamento do governo, o *Conexão Educação*.

O uso da internet na escola é exigência da cibercultura, no entanto, não são todas as escolas públicas que incluem a internet na educação dos seus educandos, e, principalmente, os pertencentes às novas gerações. Percebemos, em muitos casos, que a escola encontra-se na contramão da história, alheia ao desenvolvimento cibernético e, dessa forma, produzindo exclusão digital ou exclusão da cultura de massa. Sabemos, também, que inserir a escola pública na sociedade da informação não quer dizer apenas fazê-la ter acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas dar condição do seu corpo docente e discente de saber utilizar essa tecnologia para a busca do conhecimento.

Valente (1995) versa sobre a importância do advento do computador na educação. Segundo ele, a introdução dos computadores

> provocou o questionamento dos métodos e da prática educacional, pois o computador pode provocar uma mudança de paradigma pedagógico, afinal existem diferentes maneiras de usar o computador na educação. Uma

> maneira é informatizando os métodos tradicionais de instrução. (Valente, 1995).

A noção desse paradigma propicia ao professor usar o computador de maneira que a máquina possa "enriquecer os ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento" (Valente, 2003).

2. O *BLENDED LEARNING*

O *blended learning* é uma prática pedagógica bem divulgada no âmbito escolar atualmente, afinal, os professores têm discutido, de várias maneiras e em diversos momentos, a inclusão da tecnologia aos métodos pedagógicos tradicionais exercidos nas escolas e nos cursos. Contudo, assim como o *e-learning*, os profissionais da educação compreendem o termo *blended learning* de maneira bem distinta.

O termo *blended learning* tem uma variação de significado. No entanto, ele não representa um fenômeno novo nas salas de aula de língua estrangeira. A professora Janet MacDonald (2008) expõe que o *blended learning* ou *b-learning* é um derivado do *e-learning*, e refere-se a

> um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui, necessariamente, situações presenciais, daí a origem da designação *blended*, algo misto, combinado. O método é usado para descrever uma solução para o aprendizado que combina vários métodos de transmissão de conhecimento. (MACDONALD, 2008)

Miller (2004) cita o dizer de Singh e Reed (2001), que define *blended learning* como uma prática de ensino que estabelece ações no formato *on-line* e *off-line*, e que, quando no formato *off-line*, este ocorre em uma sala de aula tradicional. Os autores notaram, também, que poucas são as pesquisas que envolvem a construção de projetos firmados no *blended learning*, pois reconhecem que o maior desafio deste é encontrar o equilíbrio ideal entre os vários mecanismos de transferência de conhecimento e um pacote sem costuras. Além disso, Miller (2004) observa que o *blended learning* tem crescido em popularidade devido à alternância do ensino tradicional com o *e-learning*.

Os professores que desejam combinar introdução das aulas presenciais com as *on-line* devem fazê-lo pelos seguintes motivos: a motivação principal deve ser encorajar os alunos presenciais a usarem os recursos disponíveis na internet para fazer pesquisas e baixar

material complementar. Seja qual for o ponto de partida, as aulas *on-line*, certamente, representam novos desafios, mas significam também novas coisas a serem aprendidas.

Um estudo feito por Peter Dean (2002, apud Rossett, 2003) e seus colegas mostrou que oferecer várias opções interligadas para os estudantes, em acréscimo ao ensino proporcionado em sala de aula, aumenta o que eles aprendem, pois os alunos não aprenderam mais apenas com a inclusão das aulas *on-line* nas aulas tradicionais, mas, principalmente, com a interação e a satisfação que de fato crescem. Esses resultados deixam claro que há aquisição de maior parte do conteúdo ensinado como também o tempo investido no aprendizado é menor, afinal, os alunos apresentam resultados, mais rapidamente, não apenas porque caminham sozinhos, mas quando adquirem a capacidade de compartilhar esse conhecimento.

O *blended learning* admite a flexibilidade de alojar o estudo dentro e fora da sala de aula, devido à utilização das mais eficientes ferramentas de estudo para cada estágio da aprendizagem. Torna-se, por este motivo, mais produtivo do que a forma única de ensino. No mais, pode ser responsivo para as necessidades dos alunos além de uma variedade de propósitos por ele mediado.

Por esses motivos, cabe-nos perguntar: o que poderia influenciar a escolha do *blended learning*? Decerto, a criação de condições mais favoráveis para o uso assíncrono da mídia *on-line* e face a face para servir a uma pedagogia particular.

Janet Macdonald (2008) explica que, no momento de se dedicar à introdução e fixação do sistema proposto pelo *blended learning*, deve-se analisar:

- os alunos: o objetivo é saber se eles podem estudar, de forma independente, quais experiências eles têm com a internet e que tipo de serviço eles acessam.
- o ambiente escolar: para saber quais alternativas podem servir ao ambiente *on-line*, se a internet interessa aos alunos e qual é o driver/programa utilizado pela instituição.
- o propósito pedagógico,
- o tamanho da turma, e,

- o design do curso: caso seja necessário uma indução apropriada e informações antes do início do curso; o que, como e o quanto eles esperam aprender e, por fim, alinhar os objetivos do curso com as atividades e avaliações.

Esses dados são fundamentais para que o professor atue como facilitador. E, ainda, estas informações vão dirigir o planejamento do professor que deve combinar as ferramentas com o seu propósito pedagógico.

A vantagem do *blended learning* para o discente é que o aprendizado torna-se um processo, em vez de um evento. O *blended learning* incluiu aulas dentro das aulas, possibilita o uso do fórum para cada tipo de aprendizagem, favorece o reforço e o acompanhamento das atividades e do rendimento dos alunos, além de empregar o mínimo de esforço e recursos para a obtenção máxima de resultados.

Com o intuito de nos tornarmos mais entusiastas usando as TICs nas aulas de línguas estrangeiras, devemos manter a curiosidade para descobrir: Porque devemos usar a tecnologia para ensinar a língua estrangeira?

Em primeira instância, o uso da tecnologia é motivador. Afinal os alunos, em geral, gostam de usar o computador, e alguns preferem os exercícios em multimídia à medida que prosseguem nos estudos. Outro motivo relevante para a escolha do uso da tecnologia no ensino da língua estrangeira é a interatividade. Os exercícios que envolvem a manifestação da língua estrangeira são altamente benéficos. Isso acontece porque as tarefas *on-line* são muito mais interativas do que aquelas realizadas em material impresso. Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade de observar a língua de várias formas. Por fim, o *feedback*. O *feedback* instantâneo que os bons materiais interativos fornecem são, de fato, bem vistos pelos alunos. Pois, veem de que maneira foram bem-sucedidos. Além disso, a possibilidade de refazer o exercício é de grande ajuda para o processo de aprendizagem.

Vimos, então, que o termo *blended learning* tem uma variedade de compreensão de significados e ações. No entanto, consideramos defini-lo como o método pedagógico que combina os elementos da aula tradicional com o uso apropriado da tecnologia, integrando-a nos conteúdos sugeridos para cada objetivo na sala de aula de Língua Inglesa.

3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O BLENDED LEARNING NO COLÉGIO PAULO DA PORTELA

No intuito de contribuir para a solução do problema da falta de interesse pela Língua Inglesa e da necessidade de se mostrar a importância desse estudo, demos início ao estudo combinado no Colégio Estadual Paulo da Portela em 2008. Depois de tomarmos conhecimento de que cerca de 90% dos alunos tinham *e-mail*, ou seja, de alguma maneira estavam presentes no ambiente *on-line*, resolvemos utilizar esse dado para encorajar os estudantes a compartilharem informações e conhecimento.

Tivemos de elaborar as atividades em sala de aula considerando que os alunos poderiam usar os computadores pertencentes ao colégio e, buscando os benefícios que a plataforma traria ao estudo da Língua Inglesa que, até então, não era possível.

Atentando para a verdade acima, voltamo-nos para os seguintes passos para as aulas do ensino combinado fundamentado no modelo de *blended learning* sugerido por Helen Banham (2003):

ETAPAS	TAREFA	OBJETIVO
1º passo	Orientar os alunos sobre as aulas presenciais e o uso da plataforma de ensino a distância	• Fazer os alunos estudarem de forma online; • Criar trabalhos em grupos para que se ajudem mutuamente; • Evitar excesso de *e-mails* tutoriais.
2º passo	Criar material próprio e/ou usar material pré-existente	• Usar textos, vídeos, CDs e modelo de exercícios de sites para reforço do conteúdo.
3º passo	Medir o acesso à internet	• Permitir que os alunos saibam quais são as condições para executarem as tarefas.
4º passo	Motivar e ajudar o discente	• Manter os alunos informados com dados verdadeiros; • Fornecer uma estrutura clara do curso como todo; • Dar o *feedback*; • Ter conhecimento dos momentos em que se deve ser diretivo.
5º passo	Realizar trabalhos em grupo	• Fazer com que os alunos se conheçam; • Ter os alunos como fonte de troca de conhecimento.

Ao observar os passos supracitados, prestamo-nos a realizar as aulas do quarto bimestre do 3º ano da seguinte maneira:

PRESENCIAL	ONLINE
Orientação sobre as aulas presenciais e o uso da plataforma de ensino a distância; Revisão do conteúdo do terceiro bimestre.	
Simple Past Tense – verbos regulares e irregulares – introdução; – exercícios.	
Discussão presencial sobre o texto: "Os melhores professores de inglês"	
Exercícios sobre o *Simple Past Tense*	Início do fórum na Arena da Pii sobre o texto: "Os melhores professores de inglês"
Semana de apresentação de trabalhos do Projeto Paulo da Portela	Observação dos trabalhos apresentados pela turma 1005: *Google Escolar*. O link é: http://www.4shared.com/dir/12365152/77f28944/sharing.html
Leitura e interpretação do texto: "In prison"; Colocar em prática o conhecimento adquirido sobre o *Simple Past* respondendo às perguntas.	Realização de exercícios online sobre o *Simple Past Tense*: http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/tenses/simple_past_statements2.htm
Semana de provas bimestrais	Exercícios para estudo individual online com o fim de reforçar o conteúdo lecionado em sala de aula: http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/tenses/be2.htm http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/confusing_words/much_many.htm
Exibição de vídeo sobre o *Simple Past Tense* com comentários	Assistir ao vídeo sobre o *Simple Past Tense* http://video.about.com/esl/Past-Tense-for-Beginners.htm
Recuperação Paralela do 4º bimestre	Encerramento do fórum na Pii
	Envio do Trabalho Final através do fórum da Pii

Além do trabalho elaborado no plano de curso para o 4º bimestre, sugerimos aos alunos um material complementar para que as dúvidas fossem respondidas ainda no ambiente *on-line*. O material compreendia: uma gramática básica resumida (www.inglesonline.com.br); um dicionário de pronúncia das palavras em Inglês (http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/); mais vídeos interessantes (http://www.inglesonline.com.br/category/ingles-em-video/), e um dicionário *on-line* (http://www1.uol.com.br/babylon/).

3.1. A PLATAFORMA INTERATIVA PARA A INTERNET – PII

Os professores da UFRJ, Marcos Elia e Fábio Ferrentini, fizeram, em 2001, um levantamento das tendências em Educação a Distância (EaD), para servir como ponto de partida para o desenvolvimento de uma Plataforma Interativa para Internet – *Pii*. Trata-se de um sistema que "auxilia os professores no seu rito de passagem para as tecnologias da informação e da comunicação, permitindo-lhes criar suas aulas o mais livremente possível e de acordo com suas crenças, filosofias de ensino e referenciais pedagógicos de sua escolha, seria em realidade uma forma de Pesquisa-Ação a Distância (PAD/NTIC)".

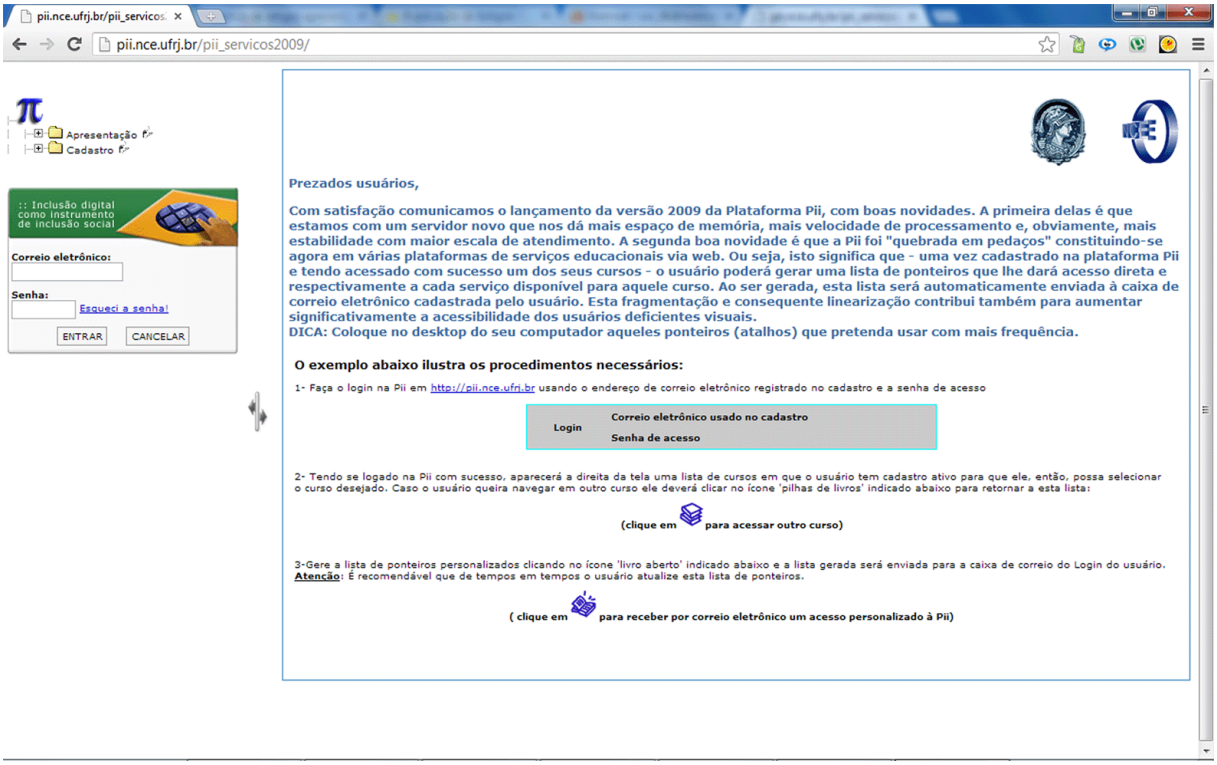


Figura 1: Tela Inicial da Pii – Plataforma Interativa para Internet.

A plataforma acima citada funciona num servidor instalado no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), pode ser acessada pela internet em *pii.nce.ufrj.br*.

De início, para compor o conteúdo programático, nossa opção foi disponibilizar o material usado, durante o ano, e acrescentar a apostila do quarto bimestre para facilitar o estudo. As apostilas eram compostas de exercícios mecânicos para auxiliar na fixação do *Simple Past Tense*. Contudo, na apostila do quarto bimestre, indicamos *sites* para realização das atividades *on-line*. As tarefas consistiam na realização de exercícios sobre o *Simple Past on-line* em grupo, no assistir a um vídeo com o mesmo

fim, e na leitura do texto: “Os melhores professores de inglês” para participar do debate na Arena da Pii.

3.2. PII_DEBYTE: MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO EM GRUPO

A prática de um debate *on-line* faz-se mister para o desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que este assume o papel ativo na construção do seu conhecimento de acordo com tema da comunidade. As responsabilidades dos participantes incluem as respostas aos temas propostos, a sugestão de outros temas, o estabelecer contato contínuo com o professor e, para o grupo em geral, o professor mantém os alunos informados sobre as tarefas e considera a participação dos alunos. O resultado dessa atividade é o envolvimento e a interatividade do grupo.



Figura 2: Debyte – Tela de apresentação da Arena da Pii.

4. ALGUNS RESULTADOS

O resultado desse conjunto de atividades pôde ser visto nas avaliações finais do bimestre. Obtivemos uma elevação considerável nas notas das provas, além do aumento da participação e do interesse dos alunos. E, ainda, o fato de ensinar os alunos a estudarem de forma *on-line* ampliou o uso da internet e a busca por cursos (profissionalizantes ou universitários) no formato *on-line*.

Portanto, para a maioria dos alunos, a experiência com o *blended learning* foi em grande parte positiva. Eles reagiram com aprovação à flexibilidade do módulo e demonstraram interesse em aprender mais a respeito da Língua Inglesa e sobre as TICs, uma vez que houve contentamento em realizar as tarefas *on-line* e em contar com o professor.

Percebemos que o professor assume um papel importante quando se trata do ensino e da aprendizagem de uma língua, contudo, a tecnologia intensifica e complementa sua função como professor da sala de aula e, também, como de professor/tutor dos módulos disponíveis através do ensino *on-line*.

Consideramos, com atenção, que a tecnologia mudou a forma de ensinarmos a Língua Inglesa, pois abriu novas oportunidades para as maneiras de os alunos aprenderem. Além disso, proporcionou um aumento na função do professor, que deixou de ser apenas um transmissor de conhecimento para assumir o papel de orientador da busca por conhecimento dos discentes, maximizando as oportunidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia se desenvolve de maneira muito rápida. Por essa razão, cabe-nos perguntar: O que podemos esperar para o ensino da Língua Inglesa para o futuro? A adoção do *blended learning* e o uso de uma variedade de tecnologia são influenciados por várias concernências de cunho pragmático e pedagógico. Assim, observaremos que as escolas comprarão mais materiais de uso *on-line*, o número de computadores nas escolas vai aumentar, de forma que chegaremos a não mais estranhar nenhum tipo de componente eletrônico nas formas de ensino disponíveis para os alunos. Como consequência, os professores terão o suporte dos blogs, wikis e AVAs como a Plataforma Pii ou o Moodle, para melhor proveito de suas aulas.

A possibilidade de combinar o ensino presencial com o *on-line* constitui a grande revolução digital sob o prisma do ensino da Língua Inglesa. Afinal, os atores do *blended learning* constroem e reconstroem o sentido e o contexto das aulas em que ensinam e, ao mesmo tempo, aprendem, principalmente para os jovens que nasceram na era digital.

A característica determinante da internet é a velocidade na composição e na transmissão do conhecimento, esse fato potencializa as possibilidades de sua utilização. Assim, observamos que, no bojo da transmissão de conhecimento no modelo do *blended*

learning, há um processo de transformação do processo de ensino-aprendizagem na medida em que a internet é incluída como uma prática comum em vários ambientes sociais. Logo, o uso da internet na educação, principalmente da plataforma de ensino à distância, tem como uma de suas características a possibilidade de diminuir as diferenças estabelecidas entre as atividades dentro e fora da sala de aula.

Por fim, ao proceder ao levantamento do estudo do ocorrido no Colégio Paulo da Portela, esperamos contribuir, não só para o alcance de uma compreensão mais apurada do *blended learning*, em especial, para o ensino da Língua Inglesa, mas também para o domínio de uma estratégia de ensino-aprendizagem dirigida a públicos diversos e de alto significado na construção de ideias e raciocínio crítico.

REFERÊNCIAS

BANHAM, Helen. *Blended Learning*. 1. ed. Australia : Australian National Training Authority, 2003

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria De Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

CAMPOS, José Adolfo S. de. *Plataforma Pii e a Ferramenta Debyte*. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/.doc>. Acesso em: 3 nov. 2009.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fábio Ferrentini. *Plataforma Interativa para Internet (PII)*: Uma Proposta de Pesquisa-Ação a Distância para Professores. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/figuras/artigos/a181/a181.htm>. Acesso em: 20 nov. 2009.

GRAY, Caroline. *Blended Learning*: Why Everything Old Is New Again – But Better. Disponível em: <http://www.astd.org/LC/2006/0306_gray.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACDONALD, Janet. *Blended Learning and Online Tutoring*. 1. ed. London: Ed. Gower, 2008.

MILLER, Christopher at al. *A Viable Solution*: The Case for Blended Delivery on an On-line Learning Programme. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

PRETTO, Nelson. *Redes, conexões e políticas educacionais*. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/anped97.htm>. Acesso em: 3 nov. 2009.

ROSSETT, Allison; DOUGLIS, Felicia; FRAZEE, Rebecca V. *Strategies for Building Blended Learning*. Disponível em: <http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SHARMA, Pete; BARRETT, Barney. *Blended Learning*: Using technology in and beyond the language classroom. Oxford, England: Macmillan Publishers Limited, 2007.

SILVA, Marco. *Educação Online*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TAVARES, Kátia C. A. *O professor virtual*: reflexões sobre seu papel e sua formação. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>. Acesso em: 3 nov. 2009.

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento*: repensando a educação. 1. ed. Campinas : Nied, 1995.

_____. *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

GT20 – REFERENCIAÇÃO: DO LÉXICO À GRAMÁTICA
Coordenação: Vanda Cardozo de Menezes (UFF)

A ANÁFORA NOS GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS

Ana Pereira de Souza (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

Há determinados gêneros textuais – como, por exemplo, os do universo jurídico – que são mais comumente utilizados por um grupo específico de pessoas. Tais pessoas geralmente possuem o conhecimento e a experiência necessários que facilitam a compreensão desses gêneros específicos.

As pessoas que não fazem parte desse universo não precisam se sentir marginalizadas: há meios dentro da própria língua capazes de provocar sua integração, facilitando o entendimento de tais textos. Um desses meios é a anáfora.

No nosso estudo, além de falarmos sobre a anáfora direta e indireta (obviamente) – elementos linguísticos aparentemente tão simples, mas tão complexos quando estudados detidamente –, também transitamos pela referenciação, passando pelas cadeias referenciais e pelos gêneros textuais (mais especificamente os do universo jurídico).

Por fim, ressaltamos que escolhemos para análise uma sentença em forma de versos, para mostrarmos que a intergenericidade também é possível num gênero textual extremamente formal, como o é o jurídico.

1. DA REFERENCIAÇÃO E DA ANÁFORA

Iniciando o nosso estudo, podemos dizer – talvez de uma forma um tanto precária – que a anáfora é a retomada de um referente ou de uma expressão referencial no texto, podendo o mesmo estar categorizado ou recategorizado, estabelecendo uma relação de continuidade referencial.

Segundo Koch (2009, p. 59), não se trata somente de localizar um antecedente, mas de "estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva".

Quando estudamos a anáfora, necessariamente devemos falar sobre o fenômeno da referenciação, já que este e aquela estão estreitamente ligados.

A autora (2009) defende a posição de que a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso, ou seja, constitui uma atividade discursiva, são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer.

É claro, porém, que existem elementos considerados protótipos das categorias existentes, os quais, segundo Koch (2009), contribuem para a estabilização dos nomes, como rótulos, no fio dos processos discursivos, constituindo, assim, o estereótipo, quando partilhado pelos membros de um grupo.

Porém, segundo a autora citada, há uma re(construção) do estereótipo (modelos de mundo do[s] sujeito[s]) no discurso, ou seja, no momento em que ele passa da língua para o discurso, eis que neste último sofrerá influências diversas, tais como quanto à cena de enunciação na qual se constitui, bem como históricas, sociais, etc. Tal reconstrução é necessária para que possa haver os encadeamentos discursivos.

Segundo Koch (2009, p. 55), "muitos autores vêm sublinhando o caráter vago das categorias organizadas pela tipicidade em protótipos, bem como sua instabilidade e flexibilidade através dos contextos e dos indivíduos". A autora menciona Barsalou (1983) entre esses autores, citando seu exemplo do piano, que pode ser categorizado de diferentes maneiras, de acordo com o contexto (se em uma mudança, um móvel pesado; se em um concerto, um instrumento musical; etc.).

1.1. DA ANÁFORA DIRETA E DA ANÁFORA INDIRETA

Continuando nosso estudo sobre referenciação e anáfora, podemos dizer que quando há a retomada dos mesmos referentes existentes no texto, ela recebe o nome de anáfora direta; quando há uma espécie de associação entre os referentes (pelo processo de inferenciação), ela é chamada anáfora indireta.

A anáfora é responsável pela organização e manutenção tópica textual e é imprescindível para a coerência do texto.

Segundo Koch e Elias (2011), quando escrevemos podemos recorrer a dois tipos de introdução de referentes textuais, quais sejam: ativação ancorada e não ancorada.

A introdução não ancorada consiste em um objeto de discurso totalmente novo introduzido no texto; já a introdução, ou melhor denominando-a, a ativação ancorada, segundo as autoras (2011, p. 135), ocorre quando "um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores". A essa ativação de referentes de forma ancorada denominamos anáfora indireta.

De acordo com as autoras (2011), a anáfora direta reativa elementos já conhecidos, previamente introduzidos no texto; na anáfora indireta ocorre um processo de referenciação implícita, seus elementos não podem ser apontados no texto, devendo ser inferidos com base em âncoras textuais. Para as autoras (2011, p. 136), geralmente, as anáforas indiretas são constituídas "por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto".

1.2. DAS CADEIAS REFERENCIAIS

Mas, afinal, como construímos esses encadeamentos discursivos ou cadeias referenciais de que falamos acima? Roncarati (2010) explica que isso é fruto da metaconsciência textual. Segundo Gombert (1992) apud Roncarati (2010, p. 19), "a metaconsciência textual se refere ao conhecimento e ao controle intencional da compreensão e produção do texto".

De acordo com Roncarati (2010), a metaconsciência textual também é fruto de uma coconstrução entre os interactantes do discurso, de forma colaborativa.

Estudar cadeias referenciais, segundo a citada autora, pode ser de grande valia para contornar alguns problemas de interpretação, tais como quando há a inserção de muitos comentários no texto, resultando na "perda do fio da meada", ou quando o leitor/ouvinte não consegue fazer a inferenciação desejada pelo escritor/falante, por exemplos. Elas são, então, responsáveis pela conexão de informações novas (aquelas continuamente acrescentadas aos referentes ao longo das sentenças e dos parágrafos). As cadeias referenciais são responsáveis, ainda, segundo a autora, pela facilitação do processo de integração dos elos semânticos, quais sejam, coesão superficial e pressuposições, dando origem à coerência global (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional).

Segundo Roncarati (2010), um mesmo referente, em uma cadeia referencial, pode ter uma única menção e não ser mais retomado; pode ser retomado por alguns mecanismos, tais como pronominalização, repetição, sinonímia ou elipse; pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele; e/ou pode se juntar ou se amalgamar com outros referentes, gerando uma interseção referencial. Porém, conforme observa a autora, tais fenômenos não podem ser descritos apenas a partir de propriedades formais da língua, já

que eles fazem parte do discurso e se atualizam constantemente a cada nova enunciação linguística.

Para a autora (2010, p. 37), portanto, cadeias referenciais variam "tanto a partir dos gêneros textuais quanto da amplitude e diversidade de conhecimentos enciclopédicos e de experiências de vida e de leitura de cada um de nós".

Neste ponto, abriremos um parêntese para falarmos dos gêneros textuais, mais especificamente, daqueles do universo jurídico (ou do domínio discursivo, como dispõe Marcuschi (2008), também objeto de nosso estudo.

2. DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2008), gêneros textuais são os textos que nos são apresentados diariamente e que possuem padrões sociocomunicativos característicos, quais sejam: composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para Bazerman (2009), gêneros são formas padronizadas, ou seja, cada um deles tem sua identidade, não havendo, pois, uma total liberdade na sua produção.

Não se quer dizer com isso que eles sejam estanques, pois, como bem observam Adam e Heidmann (2011, p. 22) os "sistemas de gêneros e os gêneros evoluem e desaparecem com as formações sociodiscursivas às quais eles estavam associados", nem que se possa ter uma visão completa deles apenas identificando seus elementos. Se assim fosse, estar-se-ia, entre outras coisas, indo de encontro à criatividade na comunicação.

Quer-se dizer, sim, que, quando nos utilizamos de determinado gênero, estamos transitando num universo comum a determinado grupo de pessoas. Como bem dispõe J.-P. Bronckart (1996, p. 56) apud Adam e Heidmann (2011, p. 22), os gêneros são "*formas comunicativas* historicamente construídas por diversas formações sociais, em função de seus interesses e de seus objetivos próprios [...]".

No universo jurídico, que analisaremos mais detalhadamente a seguir, sabemos que quem faz uso dos gêneros textuais ligados a tal domínio discursivo são os profissionais do Direito: advogados, procuradores, juízes, promotores de justiça, delegados de polícia, servidores do Poder Judiciário, etc., ou seja, geralmente eles são utilizados por um grupo social específico, para um fim igualmente específico.

Quando analisamos um determinado gênero, podemos verificar nele diversos tipos textuais. Para Marcuschi (2008), os tipos textuais limitam-se à narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, ao passo que os gêneros são inúmeros, uns comportando mais variação do que outros. Porém, é preciso observar que ambos, gênero e tipo, são complementares. Como exemplos de gêneros textuais podemos citar os seguintes: um telefonema, um sermão, uma carta, um bilhete, uma lista telefônica, uma receita de cozinha, etc.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), designamos por tipo textual "uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)".

O autor (2008) observa, também, a distinção existente entre heterogeneidade tipológica, ou seja, um gênero com a presença de vários tipos, e a intergenericidade, ou seja, um gênero com a função de outro ou a mescla de gêneros.

Embora aceita em outros domínios, no jurídico a intergenericidade pode não ser bem vista, eis que se trata de um universo extremamente formal e que prima pela seriedade. Como exemplo, podemos citar o ocorrido há menos de um ano, na cidade-satélite de Riacho Fundo, em Brasília, Distrito Federal, quando o Delegado de Polícia da 29, D.P., Reinaldo Lobo, redigiu o relatório de um boletim de ocorrência em forma de poema, sendo, porém, impedido pela Corregedoria de Polícia Civil da região de que seu texto chegasse ao juiz respectivo.

De acordo com o Juiz Federal, poeta e escritor, Marcos Mairton da Silva (blog Mundo do Cordel), não há norma legal impedindo que atos administrativos – e até judiciais – sejam redigidos em versos (na verdade, o artigo 156 do Código de Processo Civil Brasileiro, estabelece, apenas, a obrigatoriedade do uso do vernáculo em todos os atos e termos do processo). Segundo o citado juiz, ele próprio já proferiu duas sentenças – uma cível e outra criminal – em forma de versos, as quais tiveram o mesmo valor jurídico que as outras proferidas por ele.

Fechando o parêntese, podemos dizer que, quanto à denominação dos gêneros, no universo jurídico as mesmas (denominações) já estão mais ou menos estabelecidas nos códigos de processos (por exemplos, petição inicial, contestação, agravo de instrumento, etc.).

3. ANÁLISE DO RELATÓRIO DE UMA SENTENÇA JUDICIAL PROFERIDA EM FORA DE VERSO

Como nosso estudo trata da anáfora no gênero textual do universo jurídico, apresentamos, a seguir, uma das sentenças, proferida no dia 07 de fevereiro de 2002, em forma de versos, – ou melhor, apenas o relatório dela – pelo Juiz Federal acima citado, Marcos Mairton da Silva. A ação judicial tratou do caso de um marido que foi acusado de estelionato, porque sua esposa, que estava com câncer, havia comprado uma casa e um apartamento financiados, a fim de que o seguro pagasse a dívida quando ela viesse a falecer.

Eis o relatório da sentença judicial:

Trata-se o presente caso
De uma ação criminal
Movida neste Juízo
Buscando sanção penal
Para um ocorrido fato
Tido como estelionato
Pelo MP Federal

Fulano de tal da Silva
É o nome do acusado,
Profissão: eletricista
Nesta domiciliado,
É viúvo, brasileiro,
E desse modo ligeiro,
Ei-lo aí qualificado

Denúncia foi recebida As
folhas um, oito, três
Noventa e sete era o ano
Outubro era o mês
Vinte e três era o dia
Que a ação começaria
Com o despacho que se fez.

Veio, porém, a Juízo,
O réu, antes de citado,
Na folha dois, zero, três
Formulou arrazoado
Dizendo que prescrevera
O crime – se ocorrera –

Do qual era acusado.

Disse que entre a conduta
Como criminosa tida
E o dia em que a denúncia
Aqui fora recebida

Treze anos se passavam
E só doze lhe bastavam
Pra encerrar a partida.

Ouvido o douto parquet
Este fez oposição
Dizendo que o fato crime
Não teve consumação
Há tanto tempo passado
Sendo desarrazoado
Se falar em prescrição.

O MM. Juiz
Acatou o argumento
Que o MP Federal
Usou como fundamento
E colocou no papel
Que ao pedido do réu
Negava deferimento.

Feito isto foi marcada
Logo uma audiência
Para interrogar o réu
Sendo-lhe dada ciência
Que iria ser processado
Depois seria julgado
Com Justiça e com Prudência.

Mas com aquele decisum
Não houve conformação
Recurso em sentido estrito
Do réu foi a reação

Para ver modificada A
decisão prolatada
Negando-lhe a prescrição.

Vieram os autos conclusos
Pra que eu decida afinal
Se inverto a decisão
E dou ao feito um final
Ou mantenho o seu curso
Instruo logo o recurso
E mando pro Tribunal.

A seguir, analisaremos, anaforicamente, os versos acima:

1. na primeira estrofe (e também nas que se seguem), observamos alguns casos de anáforas indiretas e diretas. Como exemplos da primeira delas, podemos citar a expressão referencial *ação criminal*, que se encontra ancorada textualmente ao referente *caso* (da primeira

estrofe) e ao referente *autos* (da décima estrofe), o referente *estelionato*, que está ancorado em *fato* (da primeira estrofe), bem como a expressão referencial *MP Federal*, que ancora *denúncia* (da terceira e quinta estrofes) e *parquet* (da sexta estrofe). Como exemplos de anáforas diretas, podemos citar a retomada da *ação criminal*, desta primeira estrofe, na terceira estrofe, com o termo *ação* apenas, na quarta com o crime, na quinta com a conduta *criminosa* e na sexta estrofe com o fato *crime*, a retomada de *MP Federal* na sétima estrofe, bem como a retomada de *Juízo* na quarta e sétima estrofes (esta última, com a expressão *MM. Juiz*);

2. na quarta estrofe, *réu* ancora *crime* e *acusado* e é retomado nas sétima, oitava e nona estrofes;

3. na sexta estrofe, o referente *prescrição* é retomado na nona estrofe;

4. na sétima estrofe, *argumento* é a recategorização de *denúncia* das terceira e quinta estrofes, e a expressão referencial *que ao pedido do réu* negava deferimento encontra-se ancorada textualmente em *formulou arrazoado*, da quarta estrofe;

5. na nona estrofe, o referente *decisum* é retomado com o termo *decisão* (da nona e décima estrofes) e o referente *recurso* em sentido estrito é retomado na décima estrofe.

Numa análise dessa natureza, percebemos a exigência de um grau de inferenciação maior quando estudamos anáforas indiretas, já que acionamos não somente nossos conhecimentos linguísticos – entram em cena, também, os nossos conhecimentos enciclopédico, sociointeracional e sobre estruturas ou modelos textuais globais.

Percebemos, também, pela análise do texto acima (apesar de o mesmo pertencer ao universo jurídico), como a anáfora pode ser um elemento facilitador no processo de compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo revelamos a importância da anáfora no processo de compreensão textual, como elemento facilitador. Para tanto, transitamos pelo fenômeno da referenciação – eis que impossível falar de uma sem mencionar a outra –, passando pelas cadeias referenciais e pelos gêneros textuais (mais especificamente os do universo jurídico) para, finalmente, embrenharmo-nos na análise anafórica do relatório de uma sentença judicial redigida em forma de versos.

Pela análise efetuada, pudemos perceber que, mesmo para uma pessoa não pertencente a esse universo jurídico, o estudo da anáfora possibilita o entendimento – senão de todo, ao menos parcialmente – do texto, especialmente porque ativa nossos processos inferenciais.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. *O texto literário*: por uma abordagem interdisciplinar. Organizador da tradução João Gomes da Silva Neto. Coordenadora da tradução: Maria das Graças Soares. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. Revisão de Ana Regina Vieira et al. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUNDO DO CORDEL Blog [Internet]. Disponível em: <http://mundocordel.blogspot.com.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

RONCARATI, Cláudia. *As cadeias do texto*: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

MEMES DA INTERNET, REFERENCIAÇÃO E SUA PRODUTIVIDADE FUNCIONAL: EXPLORANDO OS CONCEITOS VIA LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

Jaime de Souza Júnior (UERJ)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, um estudo de caso, que é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, pretendemos analisar uma expressão memética brasileira da internet, seus usuários e os referidos por esses, a fim de contribuir, do ponto de vista da Linguística, na elucidação dos princípios constitutivos de memes da internet.

O interesse pelo tema surgiu não só da constatação cada vez maior do espaço que o fenômeno de memes da internet vem ganhando nas redes sociais (aqui o termo 'memes da internet' se referirá ao fenômeno que se alastra pela *Web* e ao conjunto de suas formas de simbiose e não às suas formas de manifestação individuais tais como a expressão memética fixa ou as representações imagéticas – aqui vistas como uma das unidades de análise do amplo fenômeno que as envolve), não se restringindo somente a estas redes, mas, também, pelo fato de a linguagem, como mediadora de informações, estar inserida no contexto deste fenômeno. Deve-se ainda, nosso interesse, ao fato de ainda não existirem estudos com maior ênfase linguística, baseados em estudo de *corpus*, abordando o tema (até onde nossa pesquisa bibliográfica pôde constatar).

Ainda assim, é importante alertar que, como critério de análise, neste estudo, nos deteremos somente à investigação dos aspectos linguísticos (verbais) do "Que deselegante": um meme brasileiro da internet, em forma de expressão memética fixa (ao nível da unidade de investigação linguística, analisaremos a 'expressão memética', conforme exemplo na figura 2, uma vez que nosso *corpus* é formado por postagens oriundas do microblog *Twitter.com*). "Que deselegante" é uma expressão que foi utilizada pela apresentadora Sandra Annenberg (Jornal Hoje, Rede Globo), em reação a um ato de invasão a uma cobertura jornalística, ao vivo, em rede nacional. Após a menção original por Sandra, a expressão é memetizada – indo parar na internet, sendo utilizada de diferentes formas e com diferentes sentidos pelos internautas –, conforme figura 2.

Interessados nos usos da expressão memética "Que deselegante", apoiaremo-nos sobre o Paradigma Funcionalista (HALLIDAY, 1987), objetivando nesta análise, em um primeiro

momento, buscar fundamento nos conceitos de Alteridade e Dialogia (BAKHTIN, 1997) e Referenciação (KOCH, 1999), procurando verificar para que tipo de *referido* a menção original (da ainda) expressão se direcionou. Temos como tarefa, aqui, definir os padrões de 'outro' e de referenciação utilizados na construção do discurso de quem fez uso da expressão "Que deselegante" – inicialmente a jornalista Sandra Annenberg, do Jornal Hoje, Rede Globo –, e, posteriormente, comparar tais padrões com aqueles que surgem na *Web*, oriundos dos internautas, no sentido de verificar se, no ato de 'se referir' ou 'apontar o dedo' ('se referir' e 'apontar o dedo' serão construções utilizadas de forma equivalente neste trabalho) o padrão de uso da expressão em questão, baseando-nos em um argumento linguístico, evolui como meme, tanto no que diz respeito ao padrão de referidos quanto ao padrão de referenciação.

Neste trabalho, então, apresentaremos a revisão da literatura sobre os conceitos de meme, partindo da analogia original até a revisitação do conceito dentro do escopo das redes sociais. Definiremos, em seguida, a unidade de análise, de acordo com critérios linguísticos e as categorias teórico-analíticas envolvidas no processo de interpretação dos dados. Logo após, apresentaremos a metodologia, os critérios de compilação do *corpus*, e, em seguida, procederemos na análise do *corpus* e na interpretação dos dados. Finalizando, apresentaremos algumas considerações acerca da análise conduzida.

1. DO MEME AOS MEMES DA INTERNET: REVISITANDO O CONCEITO

O conceito de memes, considerando-se os novos sentidos e aplicações que o termo vem ganhando, se apresenta numa escala de (re)interpretação teórica dividida em três momentos.

Dawkins (1979) cunhou o termo e definiu as características básicas de um meme, isto é: uma unidade de informação ou ideia que é transmitida (de cérebro para cérebro – perspectiva internalista) e precisa apresentar: "longevidade" (um meme legítimo precisa durar); "fidelidade" (um meme legítimo se mantém fiel à ideia que o originou) e "fecundidade" (um meme legítimo é amplamente replicado para evoluir de diversas maneiras).

Em um segundo momento, surge a Memética, ciência a qual, apoiada ainda na conceituação inicial de Dawkins (id.), corrobora sua perspectiva internalista. Paralelamente, dentro da mesma ciência, uma perspectiva externalista se estabelece com Blackmore (1999)

e Dennett (1995). Nesta última perspectiva, ideias ou informações não seriam somente transmitidas de cérebro para cérebro como na perspectiva internalista, podendo tal transmissão e memetização (replicação evolutiva) ocorrer via 'intermediadores', tais como vídeos ou textos. Os memes da internet, apesar de emergirem de uma mesma origem, podem se apresentar/materializar de formas variadas (conforme, por exemplo, figuras 1e 2), pois esta é uma característica prevista na Memética externalista e a este paradigma nos associamos na interpretação do fenômeno de memes.

Finalmente, Recuero (2006), já no âmbito da *Web*, revisitando o conceito, relocaliza-o na esfera das redes sociais, ratificando as três características básicas de um meme apontadas por Dawkins e, inclui, dentre aquelas características citadas, uma nova, que é entendida por "alcance" – um meme da internet pode percorrer vários domínios – geográficos ou virtuais. Consagrados no âmbito das redes sociais, mas não se restringindo a estas, os memes da internet se propagam através de unidades ou construtos de informação, replicados (ou memetizados) pelos usuários da *Web*. Tais unidade ou construtos podem se materializar em forma de expressões fixas, ilustrações, vídeos ou uma simbiose de todas estas modalidades. Para fins de exemplificação do conceito de memes da internet exposto, acima, bem como para uma melhor visualização de nossa unidade de análise, expressa em suas referidas modalidades e faces, apresentaremos, a seguir, alguns exemplos representativos do meme da internet "Que deselegante" e suas modalidades de observação, passíveis de análise pelo Paradigma Funcional.

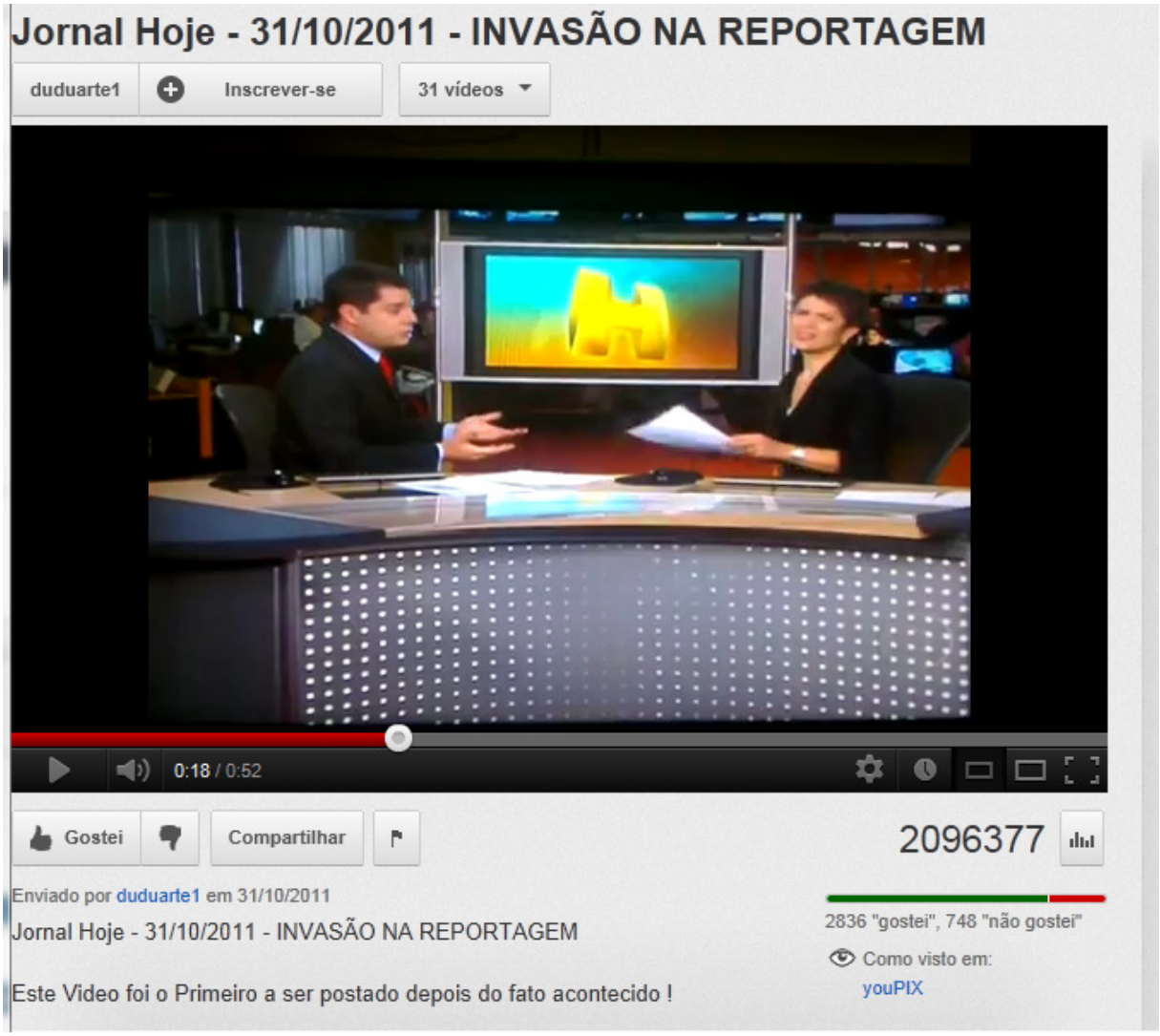


Figura 1: Exemplo do meme da internet brasileira "Que deselegante", observável em construto na modalidade audiovisual (vídeo que deu origem ao meme da internet "Que deselegante").
Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=IB_Nigxxzx0> Acesso em: 4 jun. 2012.

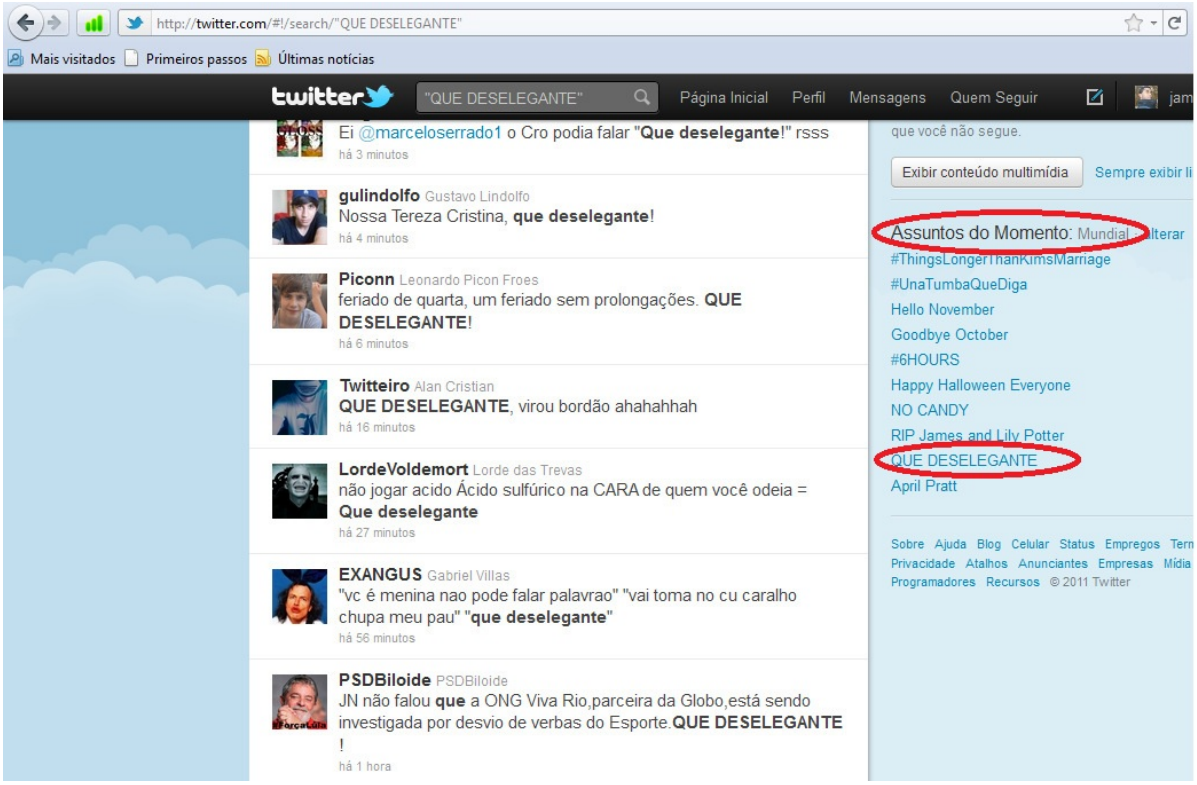


Figura 2: Após o episódio, o meme da internet brasileira "Que deselegante", observável em modalidade de expressão memética, em postagens do microblog Twitter.com., aparecendo na 9, posição, dentre os 10 assuntos mais comentados – saindo da escala local e alcançando o destaque mundial.
Disponível em: <http//twitter.com/#!/search/ "QUE DESELEGANTE"> Acesso em: 31 out. 11.

2. BASE TEÓRICA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.1. ALTERIDADE, DIALOGIA E REFERENCIAÇÃO – RELAÇÕES

Para explorar o *conceito de referenciação enquanto funcionalidade* (i.e. a expressão memética se refere ou 'aponta o dedo' para quê/ quem?/ qual o tipo de referenciação?), adotamos, de forma associada, os conceitos de Alteridade e Dialogia (BAKHTIN, id.), pelo motivo de entendermos que a maneira como o usuário de "Que deselegante" se constrói, através da relação de apontar para 'o outro' é, senão, via uma proposta de diálogo por meio da expressão memética utilizada.

Por alteridade, entende-se como aquilo que seja oposto à identidade. Desta forma, a alteridade aponta para uma preocupação em se constituir discursivamente através do 'outro', enquanto a identidade reflete o que é o indivíduo, seus caminhos percorridos. Sendo assim, a nosso ver, sem alteridade, não há identidade, nem necessidade discursiva de se referir a quem quer que seja. Pela alteridade, o ser humano se constitui por meio do 'outro'.

Por isso, o conceito de Alteridade se faz relevante como princípio constitutivo do modelo de análise que sugerimos aqui.

A Dialogia, por sua vez, se refere à atividade do diálogo e à atividade dinâmica entre quem fala (quem se refere ou 'aponta o dedo', através do uso do construto "Que deselegante") e 'o outro' (o referido ou o 'apontado') em ambiente estável e socialmente organizado em interação linguística (em nosso caso, o *microblog Twitter.com*). Conforme Bakhtin nos ensina:

> Nossa fala, isto é, *nossos enunciados* [...], estão *repletos de palavras dos outros, caracterizadas*, em graus variáveis, *pela alteridade* ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As *palavras dos outros introduzem* sua própria expressividade, *seu tom valorativo*, que assimilamos, *reestruturamos e modificamos*. (BAKHTIN, 1997, p. 314, grifos nossos)

O conceito de Dialogia, em Bakhtin, refere-se tanto à produção de linguagem entre sujeitos quanto à influência de enunciações alheias na constituição das elaborações. Sendo assim, considerar 'para quem' ou 'para que' um falante se refere ou 'aponta o dedo', quando utiliza a expressão memética aqui investigada, implica assumir que um determinado 'eu' (via uso do construto, dialogicamente) se direciona para um determinado 'outro'.

2.2. OS TIPOS DE REFERENCIAÇÃO

Pretendemos investigar a produtividade funcional da expressão memética "Que deselegante", tendo como base sua menção original. Na ocasião, a apresentadora Sandra Annenberg, após ter seu *link*, ao vivo, interrompido por homens desconhecidos, se referiu aos executores deste ato utilizando a expressão "Que que é isso? Que deselegante!". No entanto, por escolha (aleatória) das comunidades virtuais, observou-se somente o uso da última parte da expressão e, desta forma, tal expressão se cristalizou na *Web*. Neste sentido, percebe-se que a primeira menção da expressão, antes de esta ser memetizada na internet, apresenta um padrão de uso anafórico, ou seja, aparece em posição final no enunciado, se referindo, de trás para frente (retrospectivamente), como comentário sobre um item mencionado ou fato passado ou acontecido.

Koch (1999) nos mostra que existem duas modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. Ambas estão situadas no domínio da coesão textual. Neste trabalho, nos deteremos somente à primeira dessas. Quando falamos em coesão

textual referencial, estamos nos referindo às tipificações de referenciação, as quais são: endófora e exófora.

No âmbito da endófora (onde o elemento a que nos referimos ou apontamos está contido no texto/discurso), estão localizadas a referenciação anafórica e a referenciação catafórica. Por referenciação anafórica, em nossa investigação, entender-se-á como a referência a uma informação, partindo de trás para frente (retrospectivamente), como comentário sobre um fato passado ou acontecido, conforme exemplo, a seguir:

> Comentar sobre os ministros. Que deselegante.

No exemplo, a expressão memética "Que deselegante" aponta (em forma de comentário), por meio de referenciação anafórica, para o fato ou enunciado já expresso.

Por referenciação catafórica, neste trabalho, entender-se-á como a referência a uma informação, apontando em movimento para a frente (projetando) ou que está por vir, quando se comenta sobre um item ou algo que já estava presente no texto/discurso. Visualizemos um exemplo, abaixo:

> Que deselegante você que é mole demais! RT@fulanodetal Que deselegante,não me esperou : (

No exemplo, a primeira mensagem é "Que deselegante, não me esperou : (", foi enviada para o usuário "@fulanodetal". *Fulano de tal*, ao receber a mensagem, a responde (utiliza o recurso de *retweet* – RT – para isso), mas acrescenta outra mensagem em sua resposta, colocando a expressão memética na frente, para antecipar o que dirá depois (a referência será catafórica) e endofórica, ao mesmo tempo, pois comenta sobre algo que já estava presente no texto/discurso.

A última das tipificações, denominada exófora, é aquela que aponta ou se refere a algo que está fora da dimensão do texto/discurso. Neste caso, não há, obviamente, remissão ou retomada de informação. Um exemplo localizado dentro da proposta deste trabalho:

> Que deselegante o ministro Marco Antônio Melo interromper o ministro Joaquim!

Note-se que o construto inicia a oração, mas aponta para algo que estaria fora das dimensões do *Twitter*. Neste caso, a referência é exofórica.

Neste sentido, o *conceito de referenciação enquanto funcionalidade*, como instrumental analítico, se presta a revelar duas subdivisões: o *referido* (para quem/que o usuário do construto se refere ou 'aponta o dedo', ou seja, 'o outro') e *a tipificação da referenciação* – de que forma o usuário, no uso da expressão memética "Que deselegante", se refere ao 'outro'; por meio de referenciação endofórica anafórica, endofórica catafórica, ou referenciação exofórica? A natureza desta relação de direcionamento ou apontamento do construto para 'o outro' tem, desta maneira, base na Alteridade e na Dialogia. Por isso, a escolha de tais conceitos se justificam para formar *o conceito de referenciação enquanto funcionalidade*, o qual pretendemos explorar neste trabalho.

3. METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE COMPILAÇÃO DO *CORPUS*

Considerando-se as possibilidades de abordagem do fenômeno de memes da internet, em especial daquela observável em forma de expressão memética, conforme visualizações da figura 2, acreditamos ser possível investigar o conceito de memes da internet dentro do escopo de estudo da Linguística, utilizando Linguística de *Corpus* como instrumental metodológico.

A dimensão e o conteúdo de nosso *corpus* resumem-se em 3.267 amostras coletadas através do *Topsy* (http://topsy.com/) – um buscador *on-line*, onde determinamos as palavras "Que deselegante" como expressão de busca. Feito isto, o buscador nos apresenta todas as postagens contendo a expressão solicitada. Todas oriundas ou redirecionas para o *microblog Twitter.com*, perfazendo tais amostras um total de 41.600 palavras. O período de coleta data de 31/10/11 (dia de aparecimento da expressão memética) a Junho/2012. Todas essas postagens coletadas apresentam a referida expressão memética em um mínimo de contexto analisável e não estão dispostas de forma duplicada no *corpus*.

No que tange à compilação do *corpus* em si, de acordo com Berber-Sardinha (2004), foram observados os seguintes critérios (que não serão explicitados aqui, devido à limitação do número de páginas neste trabalho): a) Conteúdo e Finalidade; b) Tempo/Período que busca retratar; c) Representatividade; d) Autoria, Naturalidade e Autenticidade; e) Tamanho; f) Classificação dos Textos (conteúdo e registro/estilo); g) Modo (canal, formato e ambiente); h) Relação entre interactantes (a quem se dirige? por quem é escrito?); i) Campo (factualidade, propósitos e tópicos).

Posto isto, a metodologia empregada será de natureza híbrida (quantitativa e qualitativa): baseando-nos na frequência observada em um determinado número de ocorrências de uma categoria (constantes das listas de palavras mais frequentes e de colocados, subsequentemente), faremos, posteriormente uma análise, classificação e interpretação dos dados encontrados, a fim de, se possível, generalizar tais resultados. Tal escolha metodológica revela nossa intenção de olhar os dados no que diz respeito a número, volume, distribuição, abrangência e frequência.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

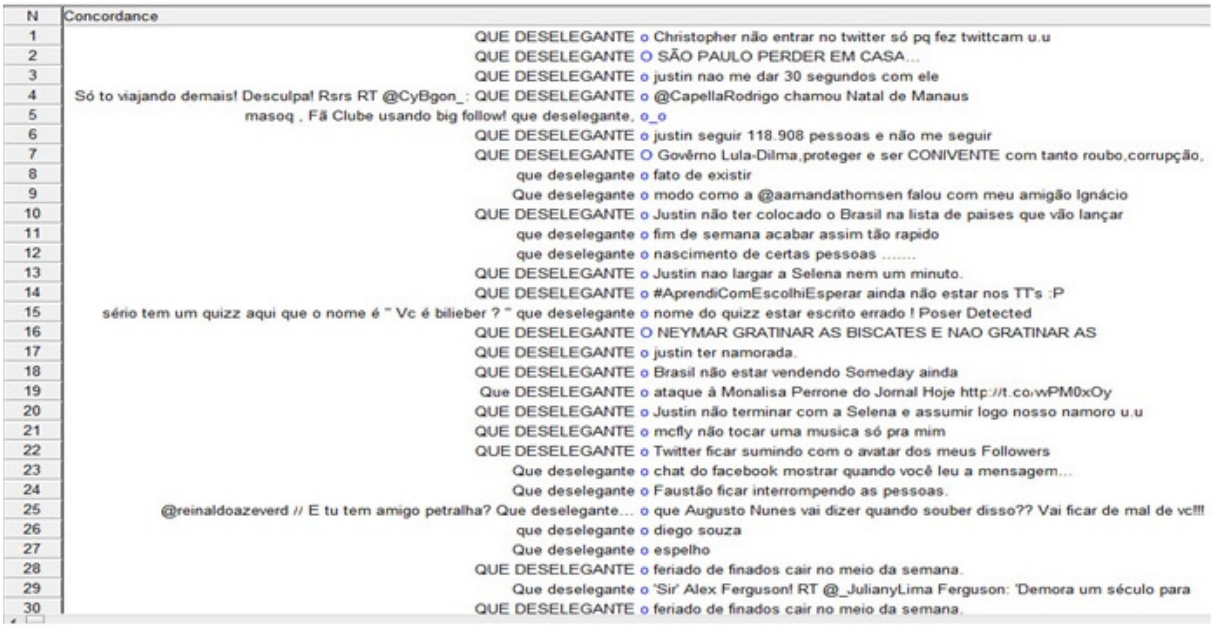
A pretensão de análise é a de mapear os padrões de uso da expressão memética "Que deselegante" que se apresentam no *corpus*.

Como modo de entrada nos dados para procedermos em nossa análise, nos apoiaremos na *abordagem baseada no corpus* (SHEPHERD, 2009). Uma vez que estamos utilizando a Linguística de *Corpus* como metodologia, para definir como o 'outro' é apontado, utilizaremos o programa *Wordsmith Tools* v.5 (2011) e duas de suas ferramentas básicas: um listador de palavras e um concordanciador. Extrairemos, conforme figuras 3 e 4 (a título de ilustração, devido à limitação do número de páginas neste trabalho), abaixo, uma lista de palavras mais frequentes e listas de concordâncias baseadas em colocados, conforme Shepherd (2009), formados pelos seguintes padrões combinatórios: QUE DESELEGANTE + O/A/, EU/, ISSO/ESSE/ESSA/, ESTE/, AQUELA/, ELE/ELA/, VOCÊ (VC)/VOCÊS (VCS)/, PESSOAS (ELES/ELAS).

N	Word	Freq	%	Texts	%	Lemmas	Set
1	QUE	4,109	9.65	3,265	99.94		
2	DESELEGANTE	3,300	7.75	3,264	99.91		
3	#	962	2.26	780	23.88		
4	DE	951	2.23	826	25.28		
5	O	799	1.88	699	21.40		
6	A	795	1.87	697	21.33		
7	E	713	1.68	652	19.96		
8	T	692	1.63	676	20.69		
9	CO	688	1.62	674	20.63		
10	HTTP	685	1.61	672	20.57		
11	NÃO	526	1.24	512	15.67		
12	DO	483	1.13	434	13.28		
13	NO	440	1.03	414	12.67		
14	DA	359	0.84	333	10.19		
15	É	353	0.83	316	9.67		
16	RT	325	0.76	312	9.55		
17	NA	309	0.73	297	9.09		
18	COM	276	0.65	259	7.93		
19	EM	271	0.64	256	7.84		
20	EU	254	0.60	240	7.35		
21	PRA	218	0.51	206	6.31		
22	ME	208	0.49	194	5.94		
23	UM	202	0.47	191	5.85		
24	VOCÊ	191	0.45	183	5.60		
25	SE	167	0.39	161	4.93		
26	U	152	0.36	74	2.27		
27	OS	139	0.33	128	3.92		
28	PARA	134	0.31	124	3.80		
29	UMA	125	0.29	121	3.70		
30	VAI	121	0.28	114	3.49		
31	TEM	120	0.28	119	3.64		

frequency | alphabetical | statistics | filenames | notes

Figura 3: Lista de palavras mais frequentes no *corpus* (para extração de colocados).



N	Concordance		
1		QUE DESELEGANTE o	Christopher não entrar no twitter só pq fez twittcam u.u
2		QUE DESELEGANTE O	SÃO PAULO PERDER EM CASA...
3		QUE DESELEGANTE o	justin nao me dar 30 segundos com ele
4	Só to viajando demais! Desculpa! Rsrs RT @CyBgon_:	QUE DESELEGANTE o	@CapellaRodrigo chamou Natal de Manaus
5	masoq , Fã Clube usando big follow! que deselegante,	o_o	
6		QUE DESELEGANTE o	justin seguir 118.908 pessoas e não me seguir
7		QUE DESELEGANTE O	Govêrno Lula-Dilma,proteger e ser CONIVENTE com tanto roubo,corrupção,
8		que deselegante o	fato de existir
9		Que deselegante o	modo como a @aamandathomsen falou com meu amigão Ignácio
10		QUE DESELEGANTE o	Justin não ter colocado o Brasil na lista de paises que vão lançar
11		que deselegante o	fim de semana acabar assim tão rapido
12		que deselegante o	nascimento de certas pessoas .....
13		QUE DESELEGANTE o	Justin nao largar a Selena nem um minuto.
14		QUE DESELEGANTE o	#AprendiComEscolhiEsperar ainda não estar nos TT's :P
15	sério tem um quizz aqui que o nome é " Vc é bilieber ? " que deselegante	o	nome do quizz estar escrito errado ! Poser Detected
16		QUE DESELEGANTE O	NEYMAR GRATINAR AS BISCATES E NAO GRATINAR AS
17		QUE DESELEGANTE o	justin ter namorada.
18		QUE DESELEGANTE o	Brasil não estar vendendo Someday ainda
19		Que DESELEGANTE o	ataque à Monalisa Perrone do Jornal Hoje http://t.co/wPM0xOy
20		QUE DESELEGANTE o	Justin não terminar com a Selena e assumir logo nosso namoro u.u
21		QUE DESELEGANTE o	mcfly não tocar uma musica só pra mim
22		QUE DESELEGANTE o	Twitter ficar sumindo com o avatar dos meus Followers
23		Que deselegante o	chat do facebook mostrar quando você leu a mensagem...
24		Que deselegante o	Faustão ficar interrompendo as pessoas.
25	@reinaldoazeverd // E tu tem amigo petralha? Que deselegante...	o	que Augusto Nunes vai dizer quando souber disso?? Vai ficar de mal de vc!!!
26		que deselegante o	diego souza
27		Que deselegante o	espelho
28		QUE DESELEGANTE o	feriado de finados cair no meio da semana.
29		Que deselegante o	'Sir' Alex Ferguson! RT @_JulianyLima Ferguson: 'Demora um século para
30		QUE DESELEGANTE o	feriado de finados cair no meio da semana.

Figura 4: Exemplo de uma lista de colocados contendo o padrão “QUE DESELEGANTE + O”.

Ao analisar a lista de colocados, focando a atenção nas palavras sublinhadas, verificaremos, por exemplo, a que ou a quem o usuário da expressão memética está se referindo ou ‘apontando o dedo’ e, de que forma, esta referenciação se dará. Deste modo, pretendemos verificar a produtividade funcional da expressão memética “Que deselegante”, tendo como base de comparação para a produtividade funcional sua menção original; sendo esta menção inicial comparada com aquelas constantes do *corpus* coletado. Neste sentido, percebeu-se que a primeira menção da expressão, antes de esta ser memetizada na internet, apresentou um padrão de uso anafórico, ou seja, aparece em posição final no enunciado, se referindo, de trás para frente (retrospectivamente), como comentário sobre um fato passado ou acontecido. Sendo assim, aqui investigaremos se tal padrão de uso da expressão, após os internautas se apropriarem da mesma permanecerá, em primeiro lugar, tendo como referido um ser animado (pessoas) e se a tipificação ou detalhamento da referenciação continuará sendo anafórica. Se, através de nossas análises do *corpus* de postagens, este padrão de uso se mantiver (característica da fidelidade) em todas as postagens analisadas, o modelo constitutivo de memes da internet, já visualizado em 1.0, descrito inicialmente por Dawkins (longevidade, fecundidade e fidelidade) e completado por Recuero (alcance) será ratificado. Por outro lado, se, através dos usos da expressão memética, forem verificadas padrões diferentes daquele observado na menção inicial, isso

revelaria e sugeriria uma característica nova ao modelo constitutivo dos memes da internet, ou seja: a produtividade funcional dos mesmos, no sentido que argumentamos aqui. Por consequência disso, tal descoberta da Linguística sugeriria uma reconfiguração do modelo constitutivo dos memes da internet, ampliando tal modelo, desta forma.

4.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fazendo uso do *conceito de referenciação enquanto funcionalidade*, a análise dos dados se dividiu em duas partes, a saber: a) análise de todos os referidos (quem/ o que foi apontado – referidos animados ou inanimados?); b) *detalhamento da referenciação*; isto é, através de que tipo de referenciação o usuário da expressão memética apontou para o 'outro' (exofórico, catafórico ou anafórico?). Sendo assim, a interpretação dos dados se dará na ordem em que ocorreu a análise. Após analisar as referidas listas de colocados pré-estabelecidas, obtivemos os seguintes dados:

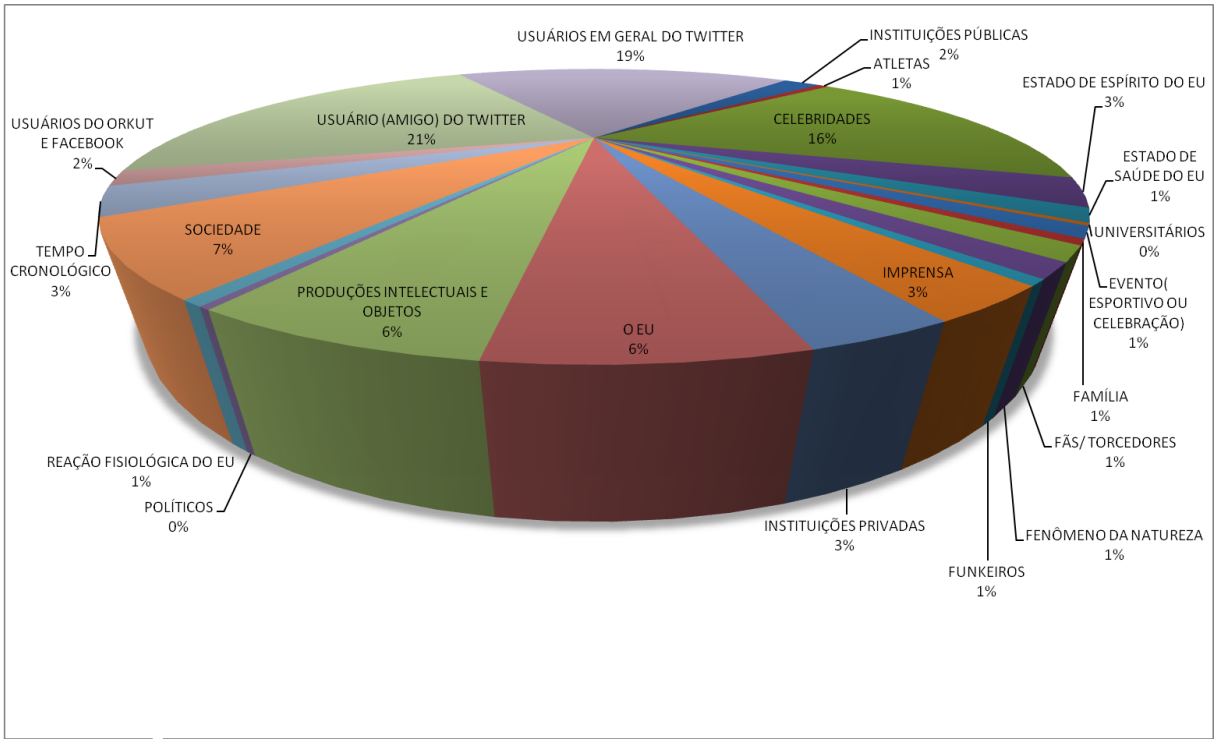


Gráfico 1: A diversidade de referidos apontados pelo usuário da expressão "Que deselegante".

O gráfico, acima, nos mostra como o usuário da expressão memética "Que deselegante" se afastou do padrão de uso da menção original. Quanto à análise de todos os referidos, curiosamente, pudemos observar que este tipo de padrão evoluiu para duas categorias: referidos animados (pessoas) e inanimados. Esta evolução de uso da expressão

se localizou, mais especificamente, no que tange ao princípio constitutivo de memes, em primeiro lugar, de *fecundidade* (DAWKINS, 1979) – a expressão se mostrou fecunda e propícia à proliferação de novos padrões uso; e, em segundo lugar, no que se relacionou ao princípio constitutivo de *alcance* (RECUERO, 2006), não só no que se referiu aos domínios virtuais e geográficos percorridos, mas também, dentro de uma perspectiva Funcional Hallidayana (1987), como argumentamos e analisamos o fenômeno, aqui. Isto é, olhamos para a relação *produtor de mensagens x destinatário*, promovendo-se, então, um alcance diverso de destinatários, o que implicou em uma relação simbiótica de *fecundidade* que promove mais *alcance* e vice-versa.

No que se relacionou ao *detalhamento da referenciação*, isto é, através de que tipo de referenciação (exofórico, catafórico ou anafórico) o usuário da expressão memética "Que deselegante" se referiu ao 'outro', obtivemos os seguintes resultados, após analisar as listas de colocados:

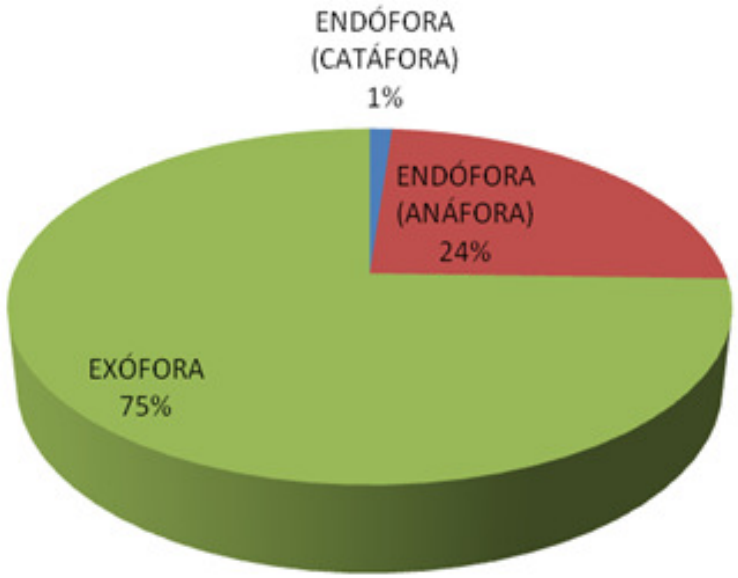


Gráfico 2: O detalhamento da referenciação empregado pelos internautas no uso do construto.

É perceptível a produtividade funcional da expressão memética "Que deselegante", que, ainda na sua menção original, proferida por Sandra Annenberg, tinha um padrão de referenciação anafórico, mas, quando passa a ser utilizada pelos internautas, estes modificaram tal padrão, tornando-o maciçamente exofórico e catafórico em um percentual menor, mas não menos importante. Este tipo de evolução funcional rompeu com a característica de "fidelidade" apontada por Dawkins (id.), mas ratificou aquela denominada

de “fecundidade”. Aqui, refletimos se as características e conceito de meme de Dawkins (1979) se mostram integralmente adequados para caracterizar o conceito de memes da internet – os quais consideramos divergentes em alguns aspectos, mas por limitação de páginas, aqui, discutiremos tal divergência em nossa dissertação. Tal grau de produtividade funcional (neste estudo de caso via diferentes padrões de referenciação) sugere que os memes da internet puderam, desta maneira, ter sua evolução analisada por meio de um argumento linguístico. Isto, como sugerimos neste estudo de caso, indicou que memes da internet adquiriram novas funções, através de seus processos de memetização/replicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos os conceitos de memes da internet, referenciação e produtividade funcional, utilizando a Linguística de *Corpus* como metodologia.

Como forma de investigar a produtividade funcional da expressão memética “Que deselegante”, nos apoiamos nos conceitos de Alteridade e Dialogia (BAKHTIN, 1997) e Referenciação (KOCH, 1999), para propor um instrumento de análise denominado *conceito de referenciação enquanto funcionalidade*. Através de tal conceito, procedemos em nossas análises, através de duas subdivisões de tal conceito: *o referido* – para quem/que o usuário do construto se refere ou ‘aponta o dedo’? –, e *o detalhamento da referenciação* – de que modo o usuário do construto se refere ou ‘aponta o dedo’ para ‘o outro’? Através da metodologia de Linguística de *Corpus*, selecionamos, como modo de entrada nos dados, uma lista de palavras mais frequentes e, em seguida, uma lista de colocados pré-definida, com o seguinte padrão combinatório: QUE DESELEGANTE + O/A/ ISSO, ESSE/AESTE/ AQUELA/, ELE/ELA/, EU, VOCÊ (VC) /VOCÊS (VCS)/, PESSOAS (ELES/ELAS).

A hipótese defendida era a de que se novos padrões de uso da expressão memética fossem verificados. Isso, consequentemente, sugeriria novas funções ao construto, bem como algum grau de produtividade funcional implicado pela variação dos *tipos de referidos*, tanto como pela variação do *detalhamento da referenciação* expresso por estas relações onde o ‘apontar o dedo’, através do uso do construto, se fez presente. As listas de colocados, analisadas através do *conceito de referenciação enquanto funcionalidade*, revelaram que, após a memetização da expressão “Que deselegante”, houve variação do padrão de usos desta – não só quanto ao *tipo de referido*, mas também quanto ao *detalhamento da referenciação*.

Ademais, pudemos concluir que memes da internet (ao nível da unidade de análise, mais especificamente, as expressões meméticas) têm uma maneira inicial de funcionar, ou seja, uma função, como argumentamos, aqui. Sugerimos, portanto, que tal função inicial seja verificada via um estudo de sua produtividade funcional, no sentido de mapear se o padrão desta função inicial se mantém ou não. Uma vez que, através de um argumento linguístico, tal produtividade funcional seja verificada, a mesma, como sugerimos, deve ser considerada como nova característica constitutiva de memes da internet, além daquelas que se abalizam a conceituação inicial de memes de Dawkins (1979), Blackmore (1999), Dennett (1995) e, posteriormente, em Recuero (2006).

Finalizando, como encaminhamento de pesquisa, objetivamos proceder na análise da produtividade funcional de outros memes da internet (em português ou não), via diferentes sistemas linguísticos de análise, no sentido de ratificar esta nova característica constitutiva por nós, aqui, sugerida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERBER-SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BLACKMORE, Susan. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

DENNETT, Daniel. *C. Darwin's dangerous idea*. The Penguin Press, 1995.

HALLIDAY, Michael. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1987.

KOCH, Ingedore V. G. *A coesão textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxinomia. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 16. *Anais*..., Bauru, 2006.

SHEPHERD, Tânia. O estatuto da Linguística de *Corpus*: metodologia ou área da Linguística? *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

YOUPIX. Disponível em: <http:// youpix.com.br/>. Acesso em: 2 ago. 2012.

A RENOMEAÇÃO/RECATEGORIZAÇÃO COMO ATIVIDADE DISCURSIVA DE REFERENCIAÇÃO: UMA CRÔNICA DO MILLÔR

Márcia Leite (FAETEC)

1. REFERÊNCIA *VERSUS* REFERENCIAÇÃO

A literatura está carregada de constatações das divergências entre a linguagem ou o conhecimento humano e o mundo, entre os nomes, seus sentidos comuns, seus usos, seus conceitos e as "coisas". A antiga perspectiva de uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas considera, de uma parte, não somente que os objetos são estáveis e dados *a priori* de um ponto de vista extensional, mas também que eles têm propriedades essenciais, intrínsecas e inerentes que são mantidas mesmo quando o objeto evolui perceptualmente ao sofrer transformações materiais.

Tal acepção, objetivista, a nosso ver, não comporta, confortavelmente, a noção de referência, visto que a aprisiona numa visão restrita. Referir não é decididamente dar nomes, rotular pura e simplesmente o mundo ao redor e sim construir os objetos discursivos, baseando-se também na carga de conhecimentos de mundo que todos possuímos.

Para fins deste trabalho, consideramos a referência, não em sua abordagem tradicional, associada a uma simples representação de referentes do mundo extramental, uma relação entre língua e objetos do mundo real, e, sim como uma atividade discursiva em que os sujeitos/falantes constroem *objetos de discurso*. Nessa perspectiva, a realidade é construída, mantida não apenas pela forma como se designam as coisas, mas como se interpreta e se constrói o mundo. Como preconiza Mondada:

> Ela (a referenciação) não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as *versões do mundo* [grifo nosso] são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. (MONDADA, 2001, apud KOCH, 2008, p. 33)

Assim, na perspectiva dos enunciadores, infere-se que há uma dimensão social que permite a emergência de sentidos por meio da experiência perceptiva e do conhecimento de mundo, visto que a referenciação não diz respeito a "[...] uma relação de representação de

coisas ou estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20)

A referência não é apenas uma convenção linguística estática; considerá-la como um produto da língua é também descartar todos os fatores que tornam possível a criação de uma significação comum entre os sujeitos envolvidos na situação de comunicação, como o contexto e a interação.

Em suma, a realidade que se constrói não corresponde, necessariamente, à realidade objetiva, posto que, nesse processo de construção, o sujeito/falante imprime suas experiências anteriores, enriquecendo com seu conhecimento o mundo construído, a realidade discursiva que reúne os referentes na condição de *objetos de discurso* e não *objetos de mundo*.

Entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação. O mundo não é apenas um produto de nossas atividades cognitivas.

Apoiados na visão interacionista da língua como lugar de práticas sociais, no qual o sujeito tem caráter ativo, isto é, atuante no processo de interação e construção de seus objetos do discurso, adotamos a moderna concepção de *referenciação*, de acordo com a qual os objetos de discurso são construídos, mantidos discursivamente e, na busca da referenciação acertada, o locutor ativa e produz meios que possam estar ligados aos objetos de discurso ou constrói novo meio, em que uma descrição esteja mais apropriada do que outra.

Para demonstração de nossas teorias quanto às atividade discursivas de renomeação e recategorização serem promovedoras de progressão textual, selecionamos uma crônica do Millôr Fernandes: “Discurso de Deus a Eva”. Desta crônica destacamos alguns parágrafos e fizemos uma análise qualitativa de como tais atividades, além de serem parte do processo de referenciação, propiciam ao leitor boa focalização.

2. UMA CRÔNICA DO MILLÔR

Discurso de Deus a Eva

Parágrafo 1:

> [...] Eva, de repente, descobrindo uma bela cascata, resolveu tomar um banho de rio. A criação inteira veio então espiar aquela coisa linda que ninguém conhecia. E quando Eva saiu do banho, toda molhada, naquele mundo inaugural, naquela manhã primeval, estava realmente tão maravilhosa que os anjos, arcanjos e querubins, ao verem a primeira mulher nua sobre a Terra, não se contiveram, começaram a bater palmas e a gritar, entusiasmados: "O AUTOR! O AUTOR! O AUTOR!".

Neste parágrafo, é ativado o referente *Eva*, para o qual se elabora, no decorrer do texto, um processo de remissões calcado em expressões adjetivas e comparações que colaboram para construir a representação desejada para a mulher sob a ótica masculina e aceita pela sociedade, partilhada coletivamente: a beleza física da mulher é sempre objeto de apreciação masculina. É também interessante observar que, por meio da descrição feminina, constrói-se a representação do homem: ele é submisso, tenta reagir ao encanto feminino, mas não vive sem a mulher e, mesmo que ela tenha atitudes que lhe desagradem, o homem não abre mão de sua companhia.

O parágrafo apresenta uma visão parodística do Paraíso, em que os elementos da criação apreciam, maliciosamente, e aplaudem a criação divina, atitude coerente com o comportamento público masculino humano.

> A criação inteira veio então espiar aquela coisa linda que ninguém conhecia. E quando Eva saiu do banho, toda molhada, naquele mundo inaugural, naquela manhã primeval estava realmente tão maravilhosa que os anjos, arcanjos e querubins, ao verem a primeira mulher nua sobre a Terra, não se contiveram, começaram a bater palmas e a gritar, entusiasmados: 'O AUTOR! O AUTOR! O AUTOR!'. (linhas 1-6)

Inicialmente, o que podemos observar é que a análise da escolha dos termos para atividade referencial pode indicar as intenções do autor. Na primeira escolha, o termo selecionado para introduzir o referente é o de conhecimento comum: *Eva*, no discurso religioso designação dada àquela que teria sido a primeira mulher sobre a Terra; a partir da primeira remissão, Eva já está referenciada (ou designada) como *aquela coisa linda*, expressão de tom coloquial, que provoca uma construção de sentidos, no mínimo instigante:

o pronome selecionado como determinante é o demonstrativo *aquela*, no uso corrente muito apreciado e utilizado pelo público masculino quando existe a intenção de intensificar o sentido positivo do ser/algo descrito. Além disso, o pronome acompanha a palavra *coisa*; ao ser referenciada como *coisa*, a mulher aparece como objeto de apreciação.

Por fim, temos o referente como *a primeira mulher nua*. Observe-se que Eva não é *a primeira mulher*, e, sim, *a primeira mulher nua*. A visão do Paraíso como lugar sem pecado, sem malícia é uma paródia, visto que subverte o conceito corrente que existe do Paraíso. A ruptura se verifica no plano linguístico, pela seleção vocabular, e no plano dos sentidos: o comportamento dos anjos, arcanjos e querubins, figuras sagradas de acordo com o discurso religioso, ao ver Eva pela primeira vez, sua aclamação, além de eles não serem descritos como *felizes*, por exemplo, e sim como *entusiasmados*, demonstram um olhar de desejo nada coerente com a visão divinal.

A adequação dos termos justifica-se no fato de o autor, que, obviamente, conta com o conhecimento prévio de seu leitor, descrever Eva nos parâmetros esperados pelo público masculino, que, assim como ele próprio, aprecia a beleza feminina e, por isso, compreenderia e aprovaria suas escolhas. Assim, essas expressões fazem sentido por ser a referenciação um processo de construção de objetos de discurso e não da realidade objetiva, retratada linguisticamente. A intencionalidade do autor apoia-se em estereótipos sociais para o homem, sempre apreciador da beleza feminina, e para a mulher, aquela que seduz e encanta por seus dotes físicos.

Parágrafo 4:

Neste parágrafo, a referenciação é realizada por meio da utilização de diversas comparações para a mulher e o processo de como *dominará* o homem:

> Como escrava, como mãe, como mulher, concubina, vizinha, mulher do vizinho. Os deuses, meus descendentes; os profetas, meus public-relations, os legisladores, meus advogados; proibir-te-ão como luxúria, como adultério, como crime, e até como atentado ao pudor! Mas eles próprios não resistirão e chorarão como santos depois de pecarem contigo; como hereges, depois de, nos teus braços, negarem as próprias crenças; como traidores, depois de modificarem a Lei para servir-te. E tu, só de meneios, viverás.

O referente *mulher* é renomeado/ qualificado por meio de expressões comparativas compatíveis com os estereótipos sociais:

"[...] como *escrava* [...]" (linha 19): mesmo submissa por sua condição social, nesse caso, inferior, ela terá sobre homem poder;

"[...] como *mãe* [...]" (linha 19): a figura que, na verdade, mais tem poder sobre qualquer homem é a materna, tese defendida por diversos profissionais e dividida por toda sociedade;

"[...] *concubina* [...]" (linha 19): a mulher, mesmo fora dos laços matrimoniais que possam ligá-la ao homem, ainda terá sobre ele domínio, talvez maior que se com ele estiver casada;

"[...] *vizinha* [...]" (linha 19): o mito de que a vizinha é mais atraente que a esposa ou, no caso dos homens solteiros, configura objeto de cobiça é trazido ao texto por Millôr, numa cumplicidade de quem sabe o assunto, entretanto, ainda é da mulher o poder;

"[...] *mulher do vizinho* [...]" (linhas19-20): mais um estereótipo citado pelo autor: a mulher que a um determinado homem não pertence, mas a outro, é mais bela, atraente e desejável, porém novamente, a mulher sobre o homem tem poder.

Não importa o lugar social da mulher em relação ao homem, a verdade é que ela sempre o dominará. Millôr, ao construir seu texto, recorre a modelos conhecidos por todos e a valores também compartilhados para elaborar um discurso, segundo o autor, atribuído a Deus, mas investido de um *ethos* absolutamente masculino que admite a total submissão do homem aos desejos da mulher. A aparente fortaleza do homem ruirá ante o poder feminino da sedução, fato sobre o qual o próprio Deus adverte.

Todas as expressões utilizadas são substantivas (com exceção da locução adjetiva *do vizinho* modificadora de *mulher*, linha 19) e remetem ao referente Eva, atribuindo-lhe sempre características particulares de cada um dos nomeadores/substantivos, que nesse caso, que não configuram simples nomeações[1], mas trazem consigo uma carga semântica capaz de suscitar sentidos e promover a progressão textual.

[1] Apoiamo-nos em Monnerat (2008), para quem "... o substantivo pode ultrapassar a simples função de nomeação e gerar, com combinação com outros, significações além do que está escrito, ou seja, implícitas, significações essas responsáveis pela construção do sentido global do texto – aquele que relaciona sentido de língua a sentido de discurso, no processo de compreensão/interpretações, *pois os nomes não só nomeiam, mas sugerem ideias relacionadas às atitudes, aparências e comportamentos dos respectivos nomeados*". (MONNERAT, 2008, p. 106, grifo nosso).

A referenciação discursiva, como modo particular de construir o referente, auxilia a construir *ethos* desejado, afinal *não são apenas palavras*, pois toda palavra vem carregada de sentidos, de conteúdos que devem ser apreendidos pelo interlocutor/leitor. Além disso, a referenciação também é um conjunto de valiosas pistas, que funciona como instrução preditora da identidade social do enunciador, de seus traços característicos, de seu *ethos*.

Ainda nesse parágrafo, novos objetos de discurso são introduzidos e também retomados por expressões que estão de acordo com o contexto e/ou estereótipos:

Veja-se:

> "Os deuses, meus <u>*descendentes*</u> [...]" (linha 20): Deus é a fonte, a partir dele, surgirão os deuses pagãos, que simbolizam a busca do homem pela força superior que o guiará no plano terreno;
>
> "... os profetas, meus <u>*public-relations*</u> [...]" (linha 20): A palavra de Deus será repassada aos povos por meio de seus profetas assim como, no mundo terreno e moderno, os "*public-relations*" dão conta dos passos e decisões das grandes estrelas e astros do cinema, televisão, etc. A expressão selecionada para a recategorização imprime ironia ao "dizer" do autor que constrói, de modo criativo seus referentes.
>
> "... os legisladores, meus <u>*advogados*</u> ..." (linha 21): Aqueles que criam as leis serão os mesmos que defenderão alguns do mandamentos divinos.

Toda a renomeação/recategorização efetuada pelo autor está de acordo com o lugar social que ocupam os respectivos referentes no mundo religioso histórico.

O homem, ciente dos poderes femininos, chegará a proibi-la: "[...] como *luxúria* [...]" "[...] como *adultério* [...]" "[...] como *crime* [...]" "[...] como *atentado ao pudor* [...]". (linhas 21-22)

A mulher é novamente recategorizada, em idêntico processo de nominalização: *luxúria/adultério* são pecados previstos nos dez mandamentos que foram amplamente divulgados ao homem pelos profetas; *o crime e o atentado ao pudor* são passíveis de punição pela lei, da qual se ocupam os advogados.

É bastante importante ressaltar que, para a depreensão dos sentidos pretendida pelo autor, o leitor deverá associar a carga semântica trazida pelos substantivos, ou seja, não são apenas (re)nomeadores e sim promovedores da progressão textual à medida em que a referenciação por eles estabelecida contribui significativamente para o processamento textual. Ainda há que observar a estrutura escolhida pelo autor que utiliza, em sua

renomeação, o processo *anafórico*: apresenta o referente e depois recupera-o com a forma remissiva, promovendo perfeita adequação entre o dado e o novo. O referente, já presente na memória discursiva do leitor, é reintroduzido por meio de uma forma referencial, proporcionando a progressão referencial do texto, no caso, por meio de recursos de origem lexical[2].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre levando com consideração o contexto e o fato de que não se trata de uma realidade desconhecida do leitor e adequando seu discurso ao mundo, fatos sociais, históricos e religiosos que compartilha com seu leitor-interlocutor, o autor constrói objetos discursivos.

Nessa construção, utiliza-se de diversos mecanismos promovedores de progressão textual, entre eles, destacamos os processos de renomeação/ recategorização, atividades que, carregadas de sentidos, ajudam na construção discursiva pretendida pelo autor.

O leitor, sentindo-se confortável e partilhando conhecimentos socioculturais com o produtor do texto\escritor envereda por um caminho suave a e agradável de construções dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Clássicos da Linguística, v. 1.).

FERNANDES, Millôr. *A verdadeira história do paraíso*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. *Sentido e significação*: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-282.

[2] Cf. Koch (2002, p. 30).

MENEZES, Vanda Cardozo. Expressões lexicalizadas no português brasileiro: construção conjunta e uso comunitário do léxico. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (Org.). *Português brasileiro II*: linguístico, heterogeneidade e história. Niterói: EDUFF, 2008.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos do discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Clássicos da Linguística, v. 1).

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Nomear/Qualificar: substantivos e adjetivos em perspectiva discursiva. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XI, nº 08, Rio de Janeiro, p. 105-115, 2008.

O USO DA PARÁFRASE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

Maria de Fátima Soares (UNISUAM)

INTRODUÇÃO

Segundo Fuchs (1985, p. 130-1), a paráfrase pode ser estudada sob o prisma de três teorias linguísticas: a perspectiva lógica da equivalência formal; a perspectiva gramatical da sinonímia e a perspectiva retórica da reformulação. A paráfrase vista como equivalência formal entre duas orações requer a aferição do "valor de verdade", enquanto a paráfrase como sinonímia "é considerada como uma relação de identidade entre sentidos, de maneira que um enunciado é paráfrase de outro se eles significarem a mesma coisa" (RIBEIRO, 2001, p. 66). Essas linhas teóricas se assemelham por considerar a estabilidade da significação, ou seja, a existência de um sentido imanente aos enunciados. A perspectiva retórica da reformulação se distingue das demais por levar em consideração a paráfrase como atividade discursiva, que varia conforme os sujeitos e a situação em que é produzida. Nessa linha teórica, é que, conforme Fuchs (1985, p. 134), "podem se inscrever diversas abordagens da paráfrase conduzidas nas perspectivas enunciativas, discursivas e pragmáticas". É nessa abordagem e em consonância com os estudos sobre Referenciação (MONDADA, 2003; KOCH, 2003) que se pretende desenvolver essa pesquisa.

Ribeiro (2001, p. 41) considera a paráfrase uma espécie de reformulação. Hilgert (2002) considera que entre a paráfrase e sua matriz há dois tipos de deslocamento semântico: um de especificação e outro de generalização, que equivalem à expansão e à condensação respectivamente no nível léxico-sintático. Quando há uma mesma dimensão sintático-lexical, tem-se as paráfrases paralelas ou simétricas.

Hilgert atribui três funções às paráfrases expansivas: de definição; de explicitação e de exemplificação. Em se tratando de paráfrases redutoras, a orientação é a de que podem exercer duas funções: de denominação e de resumo. Já no caso das paráfrases paralelas ou simétricas, a função é a de buscar uma adequação vocabular; a de complementar, ampliar o sentido vocabular e a de especificar.

Tendo em vista a função da paráfrase na construção de sentidos, parte-se agora para a apresentação da base teórica sobre o texto levando em consideração os estudos de Koch (2005) e Marcuschi (2005).

Estudar a produção de sentidos é adentrar o campo da teoria Sociocognitiva, que concebe cognição e linguagem como socialmente constituídas. O sociocognitivismo surge do diálogo entre o cognitivismo clássico e o construtivismo sobre a aquisição da linguagem. Isso significa dizer que o sociocognitivismo compreende que o sujeito tem a faculdade da linguagem e do conhecimento, e que, além disso, esse sujeito está inserido em uma situação real de comunicação, onde os significados serão produzidos como construções mentais a serem legitimadas no fluxo de uma interação verbal.

A partir dessa visão, refuta-se a ideia de que o significado está na palavra, o sentido é resultado de uma atividade conjunta, de interação. Desse modo, embora admita que a palavra possua uma base de sentido estabilizado, considera que o significado é construído na interação e na situação real de uso. O sentido, então, é uma construção coletiva e a realidade construída (do discurso) não corresponde à realidade objetiva, mas a uma realidade discursiva, em que os referentes deixam de ser vistos como objetos de mundo e passam ao *status* de objetos discursivos (MARCUSCHI, 2005, p. 69). Esse processo denominado de referenciação implica escolhas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece. Os elementos selecionados são responsáveis pela organização textual, ou seja, produção de sentido e progressão textual.

Com base nesses pressupostos, entende-se que o sentido é uma construção social, nesse caso, construção a ser realizada interativamente entre autor, que apresenta um projeto de dizer, e leitor, que, seguindo as pistas deixadas pelo autor, vai construir um sentido para o texto. Nesse prisma, o texto passa a ser o lugar da interação. Com base nesses pressupostos, passa-se a análise do *corpus*.

1. ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* a ser analisado foi retirado de dois artigos científicos publicados em livros teóricos a respeito da referenciação. A escolha do artigo científico levou em conta o fato de ser um gênero especificamente de divulgação do conhecimento e que por isso carrega preocupação didática, seu objetivo é divulgar um conhecimento até então possivelmente desconhecido. A nomenclatura usada no registro das paráfrases é a mesma utilizada por Hilgert, ou seja, M para a matriz, enunciado fonte, P para a paráfrase, ou enunciado reformulador. Em um primeiro momento, optou-se apenas por identificar a tipologia e a função das paráfrases; depois, apresentam-se os dados estatísticos e, em seguida, as considerações da análise.

No primeiro artigo analisado foram encontradas 15 paráfrases e, no segundo artigo, 5 paráfrases, perfazendo um total de 20 casos de paráfrases analisadas.

Caso 1

De acordo com esta segunda visão, as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Nesse caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas

M – nas práticas,

P – *nas atividades verbais e* não *verbais, nas negociações dentro da interação*. (CAVALCANTE, 2003, p. 17)

Tipificação e função: Em relação à M e P, nesse trecho, segundo Hilgert, trata-se de paráfrase expansiva com função exemplificadora.

Caso 2

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se

M – buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo.

P – **Em outros termos**, falaremos de referenciação, tratando-a, assim como à categorização, como advindo de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada. (CAVALCANTE, 2003, p. 20)

Tipificação e função: Nesse fragmento, destaca-se o uso de um marcador de paráfrase, ou seja, de uma expressão introdutória de paráfrase. A paráfrase apresenta redução da matriz, no entanto a redução é elaborada através de uma denominação conceitual, o que lhe confere um sentido mais amplo, que parece resumir os dados apresentados na matriz.

Caso 3

M – Este artigo tenta articular nossas avaliações disciplinares para identificar os níveis de análise linguística e psicológica pertinentes que se deve levar em consideração quando se deseja formular a questão da referência.

P – **Mais precisamente**, mostraremos que esta questão pode ser revisitada em termos de "objetos de discurso" (Mondada, 1994) e de "categorização" (Dubois, 1995). (CAVALCANTE, 2003, p. 20)

Tipificação e função: Há nesse trecho introdução da paráfrase através de uma expressão marcadora e se dá com redução da matriz. A função da paráfrase redutora, nesse caso, parece resumir as informações da matriz.

Caso 4

Por exemplo, o mesmo delineamento de um continente pode ser chamado “xícara” em um contexto em que se bebe café ou naquele que Labov chama de

M – “contexto “neutro””,

P – **quer dizer** em um contexto em que o tipo de líquido contido não é especificado, pelo contrário, este rótulo pode resvalar para “tigela” em um contexto relacionado a alimento e sopa, ou mesmo para “copo” ou “vaso” em um contexto relacionado a flores (1978, p. 229). (CAVALCANTE, 2003, p. 26)

Tipificação e função: Novamente, observa-se um exemplo com marcador de introdução de paráfrase, desta vez a paráfrase se dá com expansão da matriz. A matriz é formada por um termo conceitual, aparentemente novo, e que por isso cria uma perspectiva de definição ou de exemplificação, nesse caso a autora opta em exemplificar.

Caso 5

Pudemos, assim, observar que

M – os dois grupos categorizam a “mesma” série de fotografias do “mesmo” modo

P – (quer dizer: eles produzem a mesma partição de fotografia). (CAVALCANTE, 2003, p. 26)

Tipificação e função: Esse fragmento é interessante, pois a paráfrase está dentro de parênteses. A paráfrase é introduzida por um marcador e é do tipo paralela ou simétrica, pois preserva a mesma estrutura da matriz. Verifica-se, nesse caso, o uso da paráfrase com função complementação/ampliação do sentido.

Caso 6

M – “decategorizado”,

P – tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista. (CAVALCANTE, 2003, p. 26)

Tipificação e função: Esse exemplo é de paráfrase expansiva com função explicitadora.

Caso 7

“*bifteck*” em francês moderno, por extensão sincrônica, significa não somente um corte de carne de boi, mas *mais geralmente*

M – tudo aquilo de que se tem necessidade para viver

P – (na expressão “gagner son bifteck”). (CAVALCANTE, 2003, p. 27)

Tipificação e função: Nesse caso, M é do tipo redutora e apresentada entre

parênteses, sua função é a de buscar o termo adequado.

Caso 8

Mas este não é o único efeito ligado à planificação imediata da sintaxe oral, em que os locutores utilizam "a primeira palavra que lhes vem ao espírito, em vez de buscar

M – o termo apropriado,

P – "a palavra exata" ... (CAVALCANTE, 2003, p. 30)

Tipificação e função: A paráfrase usada nesse fragmento é do tipo paralela ou simétrica, pois possui estrutura paralela de mesma dimensão da matriz, nesse caso, com função de adequação vocabular, pois o uso de "termo" é de significação muito mais abrangente que o uso de "palavra".

Caso 9

Aqui, encontra-se outro caso interessante de paráfrase. Pode-se observar no fragmento uma matriz composta por outra matriz (MS, matriz secundária em negrito).

M – Tais instabilidades na identificação de objetos discretos podem ser observadas também **a um nível não linguístico** (ou pelo menos a um nível cognitivo em que a verbalização não é necessária nem explicitamente implicada), nas práticas cotidianas.

P – **Em outros termos**, a atividade cognitiva individual, ao nível psicológico, é, ela também, uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes. (CAVALCANTE, 2003, p. 34)

Tipificação e função: A paráfrase de M encontra-se introduzida por um marcador (Em outros termos). Trata-se de uma paráfrase expansiva e de função explicitadora.

Caso 10

MS – a um nível não linguístico

PS – (ou pelo menos a um nível cognitivo em que a verbalização não é necessária nem explicitamente implicada)... (CAVALCANTE, 2003, p. 34)

Tipificação e função: A paráfrase PS' é expansiva com função exemplificadora.

Caso 11

M – a discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente *a priori*, mas varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas.

P – **Em outros termos**, ao nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos não são dados segundo as "propriedades intrínsecas do mundo", mas construídas através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos. (CAVALCANTE, 2003, p. 34)

Tipificação e função: Esse fragmento apresenta uma paráfrase expansiva, introduzida por marcador e tem função explicitadora.

Caso 12

É com relação a isto que insistiremos, nesta parte, na referenciação concebida como uma construção colaborativa de

M – objetos de discurso-

P – **quer dizer**, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. (CAVALCANTE, 2003, p. 35)

Tipificação e função: Trata-se o exemplo acima de um caso de paráfrase introduzida por marcador, de tipo expansiva e com função explicitadora.

Caso 13

A conceituação de Rosch dos princípios de categorização permite [...]. Todavia,

M – os princípios de categorização que ela invoca para explicar a formação de protótipos – como a economia cognitiva e as restrições perceptuais – têm levado a acentuar o estatuto de representações estruturadas e estabilizadas.

P – **Em outros termos**, o sistema cognitivo construiria com a ajuda de protótipos as invariantes psicológicas que dariam uma estabilidade às interpretações que os homens fazem do mundo: "os protótipos aparecem como os membros da categoria que mais refletem a estrutura redundante da categoria como um todo". (CAVALCANTE, 2003, p. 41)

Tipificação e função: Nesse caso, tem-se mais um exemplo de paráfrase introduzida por marcador, de tipo redutora e com função resumitiva.

Os casos 14, 15, 16 e 17 serão analisados em conjunto ao final do último trecho.

Caso 14

Tais questões levam diretamente aos gêneros de discurso e naturalmente a Bakhtin, para quem os

M – gêneros,

P – formas-padrão de enunciados, ligados constitutivamente às esferas das atividades humanas, que lhes fornecem as condições e as finalidades para sua utilização, apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

Caso 15

M2 – **conteúdo programático** –

P2 – os temas que se tornam comunicáveis (dizíveis) por meio dos gêneros –,

Caso 16

M3 – **estilo** –

P3A – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, em suma,

P3B – as marcas linguísticas dos gêneros –, e

Caso 17

M4 – **construção composicional** –

P4 – elementos estruturais compartilhados pelos textos pertencentes ao gênero. (KOCH, 2003, p. 171)

Tipificação e função: No fragmento, em análise, pode-se observar uma sequência de paráfrases, quatro ao todo, todas expansivas com função definidora.

Caso 18

M – É necessário ponderar que todo ato de referência não se dá fora do tempo, do espaço e de uma relação interlocutiva.

P – **Em outras palavras**, é necessário ponderar que a referenciação não ocorre no vácuo e não se restringe apenas à atividade do locutor, que não escolhe solitariamente as expressões referenciais. (KOCH, 2003, p. 173)

Tipificação e função: A paráfrase do fragmento acima é expansiva com função explicitadora.

Caso 19

M – A partir dessa citação, infere-se que o leitor é prefigurado no gênero ao mesmo tempo que o prefigura.

P – **Em outras palavras**, todo gênero contém em si um tipo padrão de leitor, ao mesmo tempo que é por este determinado. (KOCH, 2003, p. 177)

Tipificação e função: A paráfrase desse segmento também é introduzida por marcador, é expansiva da matriz e tem função explicitadora.

Caso 20

Destacam ainda que

M – os meios de comunicação de massa não são mediadores passivos do conhecimento científico, mas contribuem ativamente para a produção do conhecimento novo e para a formação de opiniões sobre ciência e cientistas – incluindo informação e pontos de vista que não derivam de fontes científicas.

P – Isto é, a despeito de sua dependência de outras instituições e organizações para obter a maioria das informações, editores e jornalistas é que decidem o que e especialmente como publicar (ou não publicar) sobre ciência, cientistas e conhecimento científico, como parte de um complexo processo de produção de notícias. (KOCH, 2003, p. 179)

Tipificação e função: O fragmento acima apresenta paráfrase expansiva com função explicitadora.

1.1. INCIDÊNCIAS DAS PARÁFRASES NO *CORPUS* ANALISADO

Após a tipificação dos casos analisados, pode-se verificar maior incidência das paráfrases expansivas (70%), com um total aproximado entre as definidoras e as explicitadoras. Também, observa-se um total equilíbrio entre o uso e o não uso de marcadores introdutores de paráfrases.

TIPOS DE PARÁFRASES	FUNÇÃO	CASOS ANALISADOS (22)	T 1	T 2	%
Expansiva	Definidora	14; 15; 16; 17	4	14	70%
	Exemplificadora	1; 4; 10	3		
	Explicitadora	6; 19; 11; 12; 18; 19; 20	7		
Redutora	Resumidora	2; 3; 13	3	4	20%
	Denominação adequada	9	1		
Paralela	Adeq. Vocabular	8	1	2	10%
	Comp./ampliação sent.	5	1		
	Especificadora		0		

Quadro 1: Tipologia e função das paráfrases.

1.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS VERIFICADOS NO NÚMERO DE INCIDÊNCIAS

Com a análise quantitativa da incidência do tipo de paráfrase, nesse trabalho, pode-se verificar uma maior preferência pelas paráfrases expansivas. Observando os dados da pesquisa de Hilgert em 1995 (KOCH, 2002), sobre um *corpus* do português falado, tem-se o seguinte: paráfrases expandidas, 56%; paráfrases condensadas, 18% e paráfrases paralelas, 26%. Na pesquisa de Hilgert, os índices estatísticos também revelam uma maior preferência pelo uso das paráfrases expansivas. Esses resultados, comparados aos da presente pesquisa, podem levar a crer que tanto na língua falada quanto na língua escrita, há realmente uma preferência para o uso da paráfrase expandida.

Outra coincidência entre os dados das pesquisas foi em relação à preferência pela paráfrase com função explicitadora, embora os números de Hilgert tenham sido bem mais reveladores, 70% dos casos analisados.

Com esses dados, infere-se que as regularidades observadas, ou seja, a preferência para o uso das paráfrases expansivas com função explicadora/explicitadora tem um objetivo, uma intenção. A paráfrase expansiva é mais extensa que a matriz. Segundo Hilgert, seu enunciado é mais complexo que o enunciado da matriz, mas sua finalidade é especificar, explicar ou precisar uma informação apresentada na matriz, logo, pode–se deduzir daí que a intenção do uso da paráfrase expansiva no texto cientifico é o de facilitar a compreensão do leitor, ajudar na construção do sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa é verificar: i. a existência ou não de regularidades no uso de paráfrases no texto escrito, ii. a validade descritiva de uma tipologia das paráfrases e iii. a função das paráfrases no texto escrito científico. Em resposta as primeiras indagações, pode-se afirmar que existem regularidades no uso de paráfrases nos artigos científicos, e que essas regularidades e sua tipificação são semelhantes às apresentadas e elencadas por Hilgert em sua pesquisa no texto oral, além disso, tendo em vista a coincidência na predominância de um certo tipo de paráfrase, a de tipo expansiva, pode-se afirmar que a função do uso dessas paráfrases no texto científico seja a mesma encontrada para o seu uso no texto oral, ou seja, a de auxiliar no processo de progressão textual e na construção de sentido, por ser uma intervenção, escolha do autor, no sentido de direcionar o entendimento do leitor. É o projeto de dizer do autor.

Em relação à referenciação, a paráfrase é uma importante estratégia de manutenção do referente, é a reformulação do dito, por conseguinte, colabora no encadeamento do texto e na construção do objeto de discurso.

A partir das informações subjacentes à pesquisa, é preciso entender como se dá o processo de construção do texto. Segundo Hilgert (Koch, 2002), no texto falado o planejamento é desenvolvido ao mesmo tempo em que é produzido, por isso acaba deixando explícitas as marcas de sua formulação. Uma dessas marcas é a reformulação sendo a paráfrase uma dessas estratégias de reformulação.

A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, em que a paráfrase expansiva, cujo objetivo é esclarecer, precisar a matriz se dá com maior repercussão, pode-se inferir daí que a sua utilização no texto escrito tem o mesmo cunho do uso das paráfrases no texto oral, pois também no texto escrito há uma manifesta preocupação com a construção de sentido, talvez até maior, por conta de não ter o texto escrito os elementos extralinguísticos presentes no texto oral, portanto o uso da paráfrase é o esclarecimento antecipado de um sentido que pode não ser alcançado pelo leitor e isso é possível tendo em vista que cada leitor possui um conhecimento enciclopédico e que esse conhecimento talvez não seja suficiente para o tratamento cognitivo das informações.

Por último, é preciso acrescentar que se trata de uma pesquisa cujo *corpus* analisado talvez não seja suficiente para comprovação dos resultados, uma vez que somente foram analisados dois artigos científicos. Por isso, para a confirmação ou não dos resultados seria necessário uma nova investigação que considerasse um *corpus* maior, o que se pretende posteriormente.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES; Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? In: GERALDI, Wanderley (Coord.). *Cadernos de Estudos Linguísticos 8*. Campinas: 1985.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

_____. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, Ingedore Villaça (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VI. 2. ed. Campinas, São Paulo: EdUNICAMP, 2002.

KOCH, Ingedore. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VI. 2. ed. Campinas, São Paulo: EdUNICAMP, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o braço textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *A paráfrase*: uma atividade argumentativa. 2001. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000236653&fd=y>. Acesso em: 16 jul. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual*. 2002. Disponível em: <www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_06.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2012.

ENCAPSULAMENTOS SEMÂNTICOS EM PERSPECTIVA DISCURSIVO-FUNCIONAL

Monclar Guimarães Lopes (UFF)[1]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa à discussão teórica dos estudos da referência – incluindo-a em uma perspectiva mais recente de análise linguística, a *discursivo-funcional* – e à classificação dos encapsulamentos[2] semânticos – de metafunção ideacional e textual, seguindo-se um percurso semelhante ao de Francis (1994, 2003) para um estudo tipológico das rotulações. A autora, sob uma perspectiva sistêmico-funcional, propôs uma tipologia para as rotulações, dividindo-as em rótulos de conteúdo – de metafunção interpessoal – e rótulos metalinguísticos – de metafunção ideacional e textual.

Uma vez que a linha teórica a que se vincula esta pesquisa elabora seus níveis com base nas metafunções hallidayanas – assim como a linha sistêmico-funcional com que trabalhou Francis (1994, 2003) –, lançou-se a hipótese de que se poderia fazer um estudo tipológico dos encapsulamentos a partir das categorias semânticas do Nível Representacional da Gramática Discursivo-Funcional.

1. A GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF) constitui uma nova abordagem funcionalista para a análise linguística. Elaborada por Hengeveld e Mackenzie (2006, 2008), tal teoria se diferencia por conceber uma organização descendente da gramática, isto é, ela parte da cadeia mais alta da hierarquia linguística, a intenção do falante, e faz sua análise até o componente de saída, a articulação. Começou a ser esboçada em 1997 por Kees Hengeveld em um texto intitulado *Cohesion in Functional Grammar*, no qual Hengeveld propõe um modelo discursivo com base nas ideias apresentadas no último capítulo de Dik (1997), dedicado ao discurso e às propriedades pragmáticas e psicológicas que um modelo de base discursiva deve apresentar. Depois de algumas versões da GDF, publicadas em diferentes

[1] Contato: monclarlopes@gmail.com.
Artigo elaborado com base em dissertação (de mesmo título), defendida em junho/2010.
[2] Neste trabalho, defende-se que o encapsulamento é a sumarização de uma informação precedente, compartilhada pelos interlocutores (KOCH, 2002, p. 94).

revistas e livros[3], Hengeveld e Mackenzie lançaram, no segundo semestre de 2008, o livro *Functional Discourse-Grammar*. *A typologically-based theory of language structure*, que traz uma versão completa e atualizada da GDF.

Uma vez que se trata de um modelo funcional relativamente novo no meio científico, a GDF ainda é pouco difundida no Brasil. Os trabalhos acerca dessa linha de pesquisa têm se concentrado na Unesp de São José do Rio Preto, onde os professores Hengeveld e Mackenzie já ministraram *workshops* e orientaram pesquisas. Com relação às outras regiões, a GDF concentra-se na Europa: Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Dinamarca e, Sobretudo, Holanda, país em que está situada a sede de estudos: a Universiteit van Amsterdam.

Em relação a sua origem, a GDF é uma reformulação do que se vinha chamando de Gramática Funcional Padrão, cuja última versão assume uma nova unidade de análise, o Ato Discursivo, como forma de se tornar um modelo de gramática funcional mais abrangente. Essa nova categoria, que passa a ser a unidade básica de análise da GDF, suscita preocupações no próprio Dik, que enxerga as limitações de seu modelo gramatical orientado para a oração como unidade básica de análise. A partir daí, formula-se uma nova teoria que busca analisar as expressões linguísticas com base em um contexto discursivo mais amplo, procurando aliar, de forma produtiva, informações contextuais, gramaticais e cognitivas. Aproxima-se, assim, a gramática ao discurso e ao processamento cognitivo. Contudo, é importante ressaltar que, apesar da GDF ser estruturalmente orientada para o discurso, ela não é uma gramática do discurso, mas, sim, um modelo de gramática funcionalista que tenta analisar a influência do discurso nas configurações sintáticas da gramática da língua. Trata-se de uma perspectiva teórica que se aproxima da concepção de linguagem adotada por Traugott (1982) e Traugott e König (1991), que consideram o discurso como um componente da gramática.

Com efeito, segundo Hengeveld (2004), há diversas razões por que a Gramática Funcional deve expandir-se da sentença para o discurso. Há, em primeiro lugar, muitos fenômenos linguísticos que podem ser explicados somente em termos de unidades maiores que a sentença individual, que, todavia, funcionam como enunciados completos e

[3] Para ter acesso a tais artigos, consulte o *site* do professor Hengeveld, em: http://home.hum.uva.nl/oz/hengeveldp/.

independentes dentro do discurso, como frases elípticas, exclamações e vocativos. Desse modo, o nome Gramática Discursivo-Funcional se justifica pela ênfase no Ato Discursivo, o que quer dizer que ela não se restringe a orações completas, como afirmado acima.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 02), a GDF pode ser definida mais concisamente como uma teoria que procura entender como as unidades linguísticas são estruturadas em termos do mundo que elas descrevem e das intenções comunicativas com que elas são produzidas. Assumindo o Ato Discursivo como unidade de análise, o discurso passa a ser, na GDF, o "suporte" das unidades linguísticas de níveis mais baixos. Enquanto a Gramática Funcional de Dik se inicia com a seleção de itens lexicais, para, em seguida, expandir gradualmente a estrutura subjacente da oração, a GDF inicia-se com a formulação da intenção do falante, finalizando com a realização da expressão linguística.

2. O NÍVEL REPRESENTACIONAL DA GDF

Por se tratar de um modelo descendente, a GDF divide-se em níveis hierárquicos, a saber: o Interpessoal (ou pragmático), o Representacional (ou semântico), o Morfossintático (ou gramatical) e o Fonológico (o articulatório). Uma vez que esta pesquisa tem como base apenas o Nível Representacional, não se desenvolverão os outros níveis, até mesmo pela extensão deste trabalho.

O Nível Representacional (NR) trabalha, sobretudo, com a função ideacional, isto é, com a manifestação de conteúdos que estejam ligados à experiência que o falante possui do mundo concreto, real ou de seu universo subjetivo, interior.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), dado que as unidades no Nível Representacional são caracterizadas pelo fato de que elas *designam*, as diferenças entre as unidades desse nível podem ser estabelecidas em termos de quatro categorias ontológicas básicas[4], ou melhor, *semânticas*, a saber:

a) *Entidades de primeira ordem*: indivíduos. Eles podem ser localizados no espaço e podem ser avaliados em termos existenciais.

b) *Entidades de segunda ordem*: estados-de-coisas. Podem ser localizados no espaço e no tempo e podem ser avaliados em relação a sua realidade.

[4] Além dessas categorias semânticas, ainda existe uma outra de quarta ordem, que se refere aos atos de fala que, localizados no tempo e no espaço, são avaliados em termos de condições de felicidade. No entanto, como ela se refere ao Conteúdo Comunicado do Nível Interpessoal, essa categoria não está destacada aqui.

c) *Entidades de terceira ordem*: conteúdos proposicionais. São construções mentais, que não podem ser localizadas nem no espaço nem no tempo, mas que podem ser avaliadas em termos de verdade.

d) *Entidades de ordem zero*[5]: propriedades. Não podem ser caracterizadas por parâmetros de espaço e tempo e não têm existência independente. Só podem ser avaliadas em termos de sua aplicabilidade a outros tipos de entidade ou à situação a qual descreve. Para exemplificá-las, Hengeveld e Mackenzie (2008) recorrem aos exemplos: "verde", uma propriedade de entidades de primeira ordem; "recente", de segunda ordem; "inegável", de terceira ordem.

Não obstante as categorias semânticas orientem a GDF a propor as unidades do NR, elas não as definem por completo. A relação hierárquica das unidades do NR são: *conteúdo proposicional (p) > episódio (ep) > estado-de-coisas (e) > propriedade (f)*.

Às categorias ontológicas básicas, acrescem-se as categorias semânticas secundárias, com suas unidades de *lugar, tempo, modo, razão e quantidade*. Ainda no NR, acrescenta-se uma última unidade semântica que trabalha com a metafunção textual: *língua reflexiva*[6].

3. ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como objetivo a ampliação e análise dos rótulos de metafunção ideacional e textual propostos por Francis (1994, 2003), somando a essa categoria os encapsuladores de núcleos não substantivos e submetendo-a às classes constituintes do Nível Representacional da GDF. O aumento do escopo levou-nos à análise de uma classe geral de encapsulamentos, e não só a de processos de rotulação. Concomitantemente, a opção pelo estudo do fenômeno sob o prisma de uma nova teoria guiou-nos a novas perspectivas e classificações.

Apesar da mudança paradigmática, ratificam-se as análises feitas por Francis (1994, 2003) acerca da posição dos rótulos (retrospectivos, prospectivos, retrospectivos/prospectivos), da configuração (avaliativa e não avaliativa) e da função (interpessoal de um lado ou ideacional e textual de outro). No entanto, têm-se duas

[5] É importante ressaltar que as três primeiras categorias foram tomadas de Lyons (1997 apud HENGEVELD E MACKENZIE, 2008) e somente a última foi elaborada por Hengeveld e Mackenzie (2008).

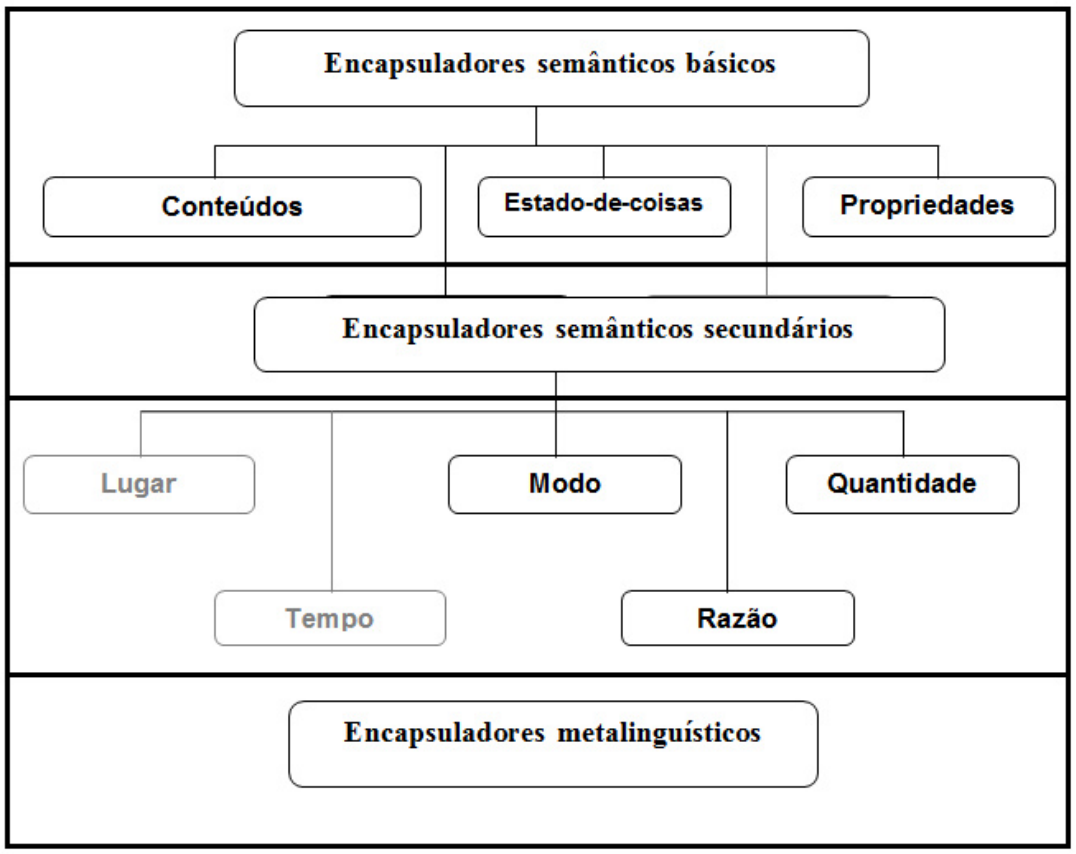
[6] Para uma abordagem mais aprofundada das unidades semânticas do NR, consulte a dissertação de LOPES (2010), disponível em www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-09-16T111637Z-2631/Publico/Monclar%20Lopes-Dissert.pdf.

ressalvas sobre os estudos da autora em relação a nossa pesquisa: 1) A configuração axiológica e não axiológica de um rótulo não se dá de maneira localista, isto é, apenas no interior do fenômeno, e de maneira binária. No nosso gênero em análise, em que, declaradamente, deve-se fazer uma valoração do tópico discursivo, encontram-se encapsuladores não axiológicos aos quais, através de predicações, atribuíam-se propriedades avaliativas e encontram-se encapsuladores cuja configuração não é claramente definida, como ocorre abaixo, em que o encapsulador *essa convocação*, em nossa perspectiva, tem um baixo grau de avaliação:

> (1) Em 1972 o Brasil, no momento mais duro do regime militar, comemorava de maneira ufanista o Sesquicentenário da Independência. Pouco antes, o então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, conclamara os cineastas brasileiros a fazer filmes sobre temas históricos. "Os Inconfidentes" é, por um lado, a resposta marota de Joaquim Pedro de Andrade a *ESSA CONVOCAÇÃO*. Por outro lado, é uma reflexão ousada e dolorosa sobre as ações e hesitações dos intelectuais em tempos de transformação política. Baseado nos chamados "autos da devassa" e lançando mão fartamente dos poemas dos próprios inconfidentes, o filme retrata com ironia e distanciamento brechtianos o cipoal de intrigas e traições que resultou na revolução abortada e no enforcamento de Tiradentes (interpretado por José Wilker).[...]
>
> **Crítica 13 – "Cineasta revisita Inconfidência com ironia"**
> Folha de São Paulo, 07/09/08

2) Os rótulos/encapsulamentos em si são apenas ideacionais ou textuais (semânticos), embora existam aqueles que fazem remissão a conteúdos do Nível Interpessoal. Tal ponto de vista nos leva a repensar a abordagem de Francis (1994, 2003) ao considerar os nomes ilocucionários como rótulos metalinguísticos. Embora se compreenda a abordagem da autora, uma vez que se decidiu analisar apenas os encapsulamentos que fazem remissão a conteúdos do NR, teve-se de retirar os nomes ilocucionários da análise, pois eles pertencem ao Nível Interpessoal da GDF.

Em nossa abordagem, quanto à função, os encapsuladores do NR foram classificados do seguinte modo:



Quadro 1: Encapsuladores do Nível Representacional.

3.1. ENCAPSULADORES SEMÂNTICOS BÁSICOS

Consideram-se encapsuladores semânticos básicos aqueles que fazem remissão a entidades de zero, segunda e terceira ordens, desde que esses conteúdos sejam representados por predicações ou segmentos maiores de texto, e não por sintagmas nominais. Neste último caso, os conteúdos já possuem estatuto de referentes.

3.1.1. ENCAPSULADORES DE CONTEÚDO PROPOSICIONAL

São aqueles que capturam (ou inferem) seja a própria atitude proposicional expressa (certeza, dúvida, descrença), seja a sua origem (conhecimento comum partilhado, evidência sensorial, inferência) em uma predicação ou segmento maior de texto.

Apresentam correspondência com os rótulos de processo mental propostos por Francis (1994, 2003) e *costumam ter como núcleos nomes que são usados para projetar pensamentos e ideias ou o seu resultado* (FRANCIS, 2003, p. 208), tais como:

> análise, atitude, atribuição, conceito, conhecimento, convicção, crença, descoberta, doutrina, dúvida, filosofia, fundamento lógico, hipótese, idéia,

> insight, interpretação, leitura, modo de pensar, noção, noção falsa, opinião, pensamento, ponto de vista, posição, princípios, suspeita, teoria.

Em (02), o encapsulador prospectivo **dúvida** faz remissão à atitude proposicional expressa pela predicação *teria sido ela, de fato, raptada?*, em que o emprego verbal do futuro do pretérito sugere a própria dúvida.

> (2) [...] De resto, a história a contar era muito forte: Bellamy é o sujeito que contrata um grupo de aventureiros para seguir o bando de um rebelde mexicano (Palance) que raptou sua mulher (Cardinale). Existe, por um lado, a perseguição: ela em si é interessante e tensa. Mas existe, sobretudo, *A DÚVIDA*: teria sido ela, de fato, raptada? Entramos num terreno muito frequentado por Brooks: o da liberdade feminina.[...]
>
> **Crítica 33 – Faroeste aborda liberdade feminina**
> Folha de São Paulo, 02/11/08

3.1.2. ENCAPSULADORES DE EPISÓDIO

São aqueles que fazem remissão a um Episódio, isto é, a uma sequência coerente de texto, onde há unidade ou continuação de tempo, lugar e participantes.

> (03) [...]Exemplo mais evidente, mas não único: a cena final de "Otelo", em que Tony estrangula não só Desdêmona, como, ao mesmo tempo, Brita (Signe Hasso), sua ex-mulher, o público do teatro, e nós também, ficamos em suspense, sem saber em que nível estamos, se no da vida ou no da representação.
> Embora *ESSES MOMENTOS* sejam intensos, o fato é que, até a cena de assassinato (sim, acontece um no filme), "Fatalidade" deixa a impressão de que sua maior vocação é para uma magnífica "comédia do recasamento", dessas que Garson Kanin escreveu com maestria (às vezes na companhia de Gordon) e que Cukor dirigiu com a sensibilidade que se conhece. [...]
>
> **Crítica 26 – Filme de Cukor aproxima a vida e o palco**
> Folha de São Paulo, 23/11/08

Acima, o exemplo (03) encapsula o episódio expresso pelo segmento destacado, transformando-o em tópico discursivo. Tal tipo de encapsulador é muito frequente no *corpus* investigado, sobretudo nos parágrafos que marcam a transição narração-argumentação. Acredita-se que tal recurso de remissão seja favorável ao próprio gênero discursivo em análise, uma vez que um enredo ou parte de enredo torna-se produto a ser avaliado.

Existem nomes típicos que costumam representar núcleos de encapsuladores de episódio, tais como: *acontecimento, aventura, cena, conto, encenação, enredo, episódio, história, incidente, momento, narração, narrativa, ocorrido, relato*. No entanto, além dos

nomes, encontram-se elementos de núcleos adverbiais que, embora representados por advérbios de lugar ou de tempo, capturam os estados-de-coisas, o tempo, o lugar e os participantes expressos no episódico, como se vê a seguir:

> (4) [...] Em "O Menino Peixe", ela faz a garota de classe média alta Lala, enamorada da doméstica paraguaia La Guayi, que trabalha em sua casa em Buenos Aires. Elas têm planos de morar juntas perto de um lago no Paraguai, mas um assassinato as separa e põe Lala numa viagem de descoberta ao país vizinho.
> É *AQUI* que surge o momento fantástico, quando Lala encontra um dos segredos de sua amada, numa cena subaquática realizada com efeitos especiais. A diretora admite que, na mistura de gêneros, foi complicado deixar a sala de edição.[...]
>
> **Crítica 73 – Argentina narra fantasia de casal gay**
> Folha de São Paulo, 01/11/09

Em (04), ***aqui*** encapsula a sequência narrativa destacada. No início de nossa pesquisa, tinha-se a hipótese de que esses elementos representariam encapsuladores de lugar e tempo relativos, respectivamente. Por *relativos*, quer-se dizer que a referência corresponde a um lugar abstrato ou a um tempo psicológico – isto é, construído no discurso –, em cuja remissão estaria sempre envolvido um ou mais Estados-de-coisas. Contudo, percebeu-se que o recorte feito por tais categorias remetia a todo o episódio. Foi em função dessa constatação que se deixou de incluir, no grupo dos encapsulamentos semânticos secundários, as categorias Tempo e Lugar.

3.1.3. ENCAPSULADORES DE ESTADOS-DE-COISAS

São aqueles que fazem remissão a um Estado-de-coisas previamente citado no texto, desde que o mesmo já não possua o estatuto de referente, isto é, não seja uma nominalização de verbo. Abaixo, destaca-se o encapsulador *essa última circunstância*, em que a predicação "ser amada" transforma-se em tópico discursivo.

> (5) [...] Como não ganhou, temos então um mero "filme de doença", no caso o mal de Alzheimer. O roteiro cerca todas as circunstâncias que tornem a situação explícita, no que tem de particular ou de geral. Fiona não é uma mulher especialmente idosa (de modo que não devemos estabelecer uma relação obrigatória entre idade e doença). É culta, casada há muitos anos, ama e é amada.

> *ESSA ÚLTIMA CIRCUNSTÂNCIA* é essencial: "Longe Dela" precisa ser uma "love story" para ser engolida pelo espectador. Ela compensa o horror da situação, a saber: a perda progressiva de memória.[...]
>
> **"Longe Dela" cativa pela sensibilidade**
> Folha de São Paulo, 12/10/08

3.1.4. ENCAPSULAMENTOS ATRIBUIDORES DE PROPRIEDADES

Tais encapsuladores mostram-se bem diferentes das categorias até aqui apresentadas. Na verdade, eles não encapsulam uma propriedade, mas um Estado-de-coisas ou, até mesmo, todo um Episódio, mas lhe atribui uma propriedade.

A princípio, suspeitava-se da não existência desses encapsuladores. Pensava-se que, na verdade, tratar-se-ia de um encapsulador de Estado-de-coisas ou de Episódio. Não obstante, alguns exemplos de nosso *corpus* nos fizeram constatar que tal categoria não faz remissão direta ao Estado-de-coisas ou ao Episódio. Muitas vezes, inclusive, a sequência à qual o encapsulamento se remete não é claramente delimitável, como se pode confirmar no exemplo abaixo, em que o encapsulador *essa queda* não aponta um segmento específico do texto.

> (6) [...] Um pouco depois, "Bananas", de 1971, é ainda mais farsesco. Após se apaixonar por Nancy (Lousie Lasser), o solitário Fielding Mellish (Woody Allen) vai parar na típica republiqueta latino-americana de San Marcos.
> De sequestrado pelos rebeldes acaba se tornando presidente. (Ah, como eu gostaria de assistir ao lado do ilustre chefe de nosso país para acompanhar seus sábios comentários futebolísticos sobre presidentes que têm seu poder mensurado pelo que pesam em estrume!) É só um devaneio, como os tantos de Allen, que insere filmetes paralelos – que poderiam ser campeões no YouTube-, como o sonho do judeu crucificado disputando uma vaga de estacionamento e o comercial do cigarro Novo Testamento. Não estão ali à toa, completam as personagens e nos situam na época por meio da provocação. Woody Allen é anárquico, não se compromete com nenhum tipo de poder. Zomba dele com uma barba mais falsa que promessa de campanha eleitoral. Está nos dizendo que só acreditamos no que aceitamos acreditar.
> Nessa fase paleolítica, Allen já aponta seu estilo, que vai além de sua figura caricata de baixinho desajeitado com óculos de aros grossos. Casais em diálogos frenéticos apontam o que virá depois, com noivos neuróticos e pessoas curiosas para saber tudo sobre sexo. Divãs de analistas, pais e mães superprotetores não escapam de seu olhar oblíquo. Comediantes têm *ESSA QUEDA* por inverter o olhar. [...]
>
> **Crítica 45 – DVDs retomam Allen pastelão**
> Folha de São Paulo, 11/01/09

No exemplo acima, a referência *essa queda* é apenas inferível, podendo representar a postura anárquica de Allen, que sempre questiona os sistemas e as crenças. Acredita-se que encapsuladores como esse tenham, sobretudo, uma certa dependência contextual, e não somente cotextual, como apontam os estudos de Conte (2003) e Francis (1994, 2003). Aproximam-se do que Gary-Prieur e Noailly (2003) entitularam *demonstrativos insólitos*[7], uma categoria em que o destinatário não consegue identificar ou inferir o "referente". Por esse motivo, defende-se que tais encapsulamentos só podem ser compreendidos através de uma análise discursiva mais ampla, e não apenas através de recursos endofóricos.

3.2. ENCAPSULAMENTOS SEMÂNTICOS SECUNDÁRIOS:

Há dois grupos de encapsuladores semânticos secundários: 1) aqueles que encapsulam Modo, Razão ou Quantidade expressa em predicações ou segmentos de textos[8]; 2) aqueles cujos núcleos atribuem a ideia de Modo, Razão ou Quantidade às predicações ou segmentos de texto que encapsulam. Tratar-se-á desses dois tipos nas seções a seguir.

3.2.1. ENCAPSULADORES DE MODO

Podem ser de dois tipos: 1) aqueles que fazem remissão a uma circunstância de modo expressa no texto, encapsulando não apenas o modo, como também o Estado-de-coisas. O que o difere de um encapsulador de Estado-de-coisas é o fato de ser representado por um nome ou advérbio que indica a função de modo, deixando-se, assim, a circunstância em evidência. 2) aqueles que, embora não haja circunstâncias de modo nos conteúdos a que se remetem, encapsulam um ou mais Estados-de-Coisas e atribuem-lhe *ad hoc* tal circunstância. Segue um exemplo:

> (7) Malu Mader toma banho, sai do chuveiro, coloca uma calcinha preta, bota de couro, coldre nas costas e dá um beijo no bebê. *ASSIM* dá início a mais um dia. Mas não da atriz carioca de 43 anos, e sim de sua personagem Diana Maciek, de "A Justiceira", que tem lançamento neste mês em DVD.[...]
>
> **Malu Mader ataca como matadora**
> Folha de São Paulo, 07/06/09

Em (07), não há circunstância de modo expressa no trecho a que *assim* se refere. Nesse caso, infere-se que tal circunstância depende mais do discurso, no momento em que a designação é feita.

[7] cf. GARY-PRIEUR, Marie-Nöelle; NOAILLY, Michèle. Demonstrativos Insólitos. In: CAVALCANTE, M. N; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A (Orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
[8] Como afirmado no tópico 1.2., as categorias de lugar e tempo não são encapsuladoras.

3.2.2. ENCAPSULADORES DE RAZÃO (OU CAUSA)[9]

Ocorrem da mesma forma que os encapsuladores de Modo, isto é, podem basear-se em âncoras textuais ou não.

> (8) [...] O Procurador de Udine, Antonio Biancardi, autorizou nesta quarta-feira o enterro de Eluana Englaro, 38, a italiana em coma há 17 anos e que a família ajudou a morrer nesta segunda-feira (9) depois da suspensão da alimentação e hidratação. Ela morreu de sede após 17 anos. A autorização da Justiça coincide com a opinião do procurador-geral da Corte de Apelação de Trieste, Beniamino Deidda, que afirmou nesta quarta-feira que *a causa* da morte da jovem é compatível com o protocolo médico.[...]
>
> ***Site* JusBrasil – Justiça autoriza enterro de Eluana; Italiana Morreu de Sede**
> http://www.jusbrasil.com.br/noticias/775172/justica-autoriza-enterro-de-eluana-italiana-morreu-de-sede-acessado em 15/01/10

Em (08), *a causa* faz remissão à locução adverbial de sede e ao Estado-de-coisas expresso, isto é, *morrer de sede*.

3.2.3. ENCAPSULADORES DE QUANTIDADE

Quantidade é uma categoria que se associa não apenas a sintagmas verbais, como também a indivíduos, isto é, referentes. Por conseguinte, uma vez que o encapsulamento exige, pelo menos, uma predicação a que se faça remissão, só haverá encapsulamentos de quantidade se: 1) houver expressão adverbial no predicado que possa ser encapsulada por nome que expresse essa ideia (p. ex. número, quantidade, frequência); 2) houver elementos gramaticais que façam remissão a um ou mais estados-de-coisas, a cuja função possa ser atribuída ideia de quantidade.

Em todo nosso *corpus*, não houve ocorrências do primeiro caso de encapsulamento – embora se defenda a sua possibilidade –, o que nos levou a construí-lo.

> (9) Você sabe que eu viajo várias vezes ao ano e ainda não se acostumou com *tal frequência*?

Exemplo construído.

Acima, *tal frequência* faz remissão à predicação eu viajo várias vezes ao ano, elencando a frequência enquanto núcleo encapsulador, daí a sua classificação.

Encontraram-se, no *corpus*, dois elementos gramaticais cujos núcleos faziam remissão

[9] Na GDF, a categoria Razão compreende circunstâncias de causa. Por esse motivo, elucidamos tal circunstância na nomeação.

a predicações anteriores e representavam a ideia de quantidade, o que nos levou ao segundo caso de encapsulador supracitado.

> (10) [...] Quando o filme foi lançado, em setembro de 1958, Newman tinha 33 anos, e Taylor, 26. Apesar de jovens, os dois enfrentam diálogos densos e cortantes do filme com impressionante maturidade. "Nem a vigorosa direção de Richard Brooks nem o provocativo texto de Tennessee Williams apagam o que 'Gata em Teto de Zinco Quente' tem de mais memorável: o duelo entre Elizabeth Taylor e Paul Newman", afirma o crítico da Folha Cássio Starling Carlos, no livro que acompanha o DVD.
> O livro traz, *AINDA*, biografias do diretor, Richard Brooks, do dramaturgo Tennessee Williams e um texto sobre a censura imposta à peça e ao roteiro, entre outras informações e curiosidades.
>
> **Crítica 48 – "Gata em Teto de Zinco Quente" é próximo filme de coleção**
> Folha de São Paulo, 09/04/09

Em (10), *ainda* encapsula o segmento prévio de texto e atribui-lhe a ideia de quantidade (*além do que foi citado*).

De todas as categorias do NR, essa é a mais fluida, mais difícil de definir e de menor frequência. A princípio, inclusive, questionou-se a sua existência, pensando que, se realmente havia encapsuladores de quantidade, também deveria haver para outras circunstâncias. Não obstante, ao explorarem-se outros advérbios, percebemos que circunstâncias de tempo e lugar estão previstas em Episódio (como abordamos no tópico 1.2); de modo, meio, instrumento, em Modo; de causa, em Razão; de intensidade e tempo (equivalente à frequência), em Quantidade; de afirmação, negação e dúvida em Conteúdo Proposicional[10]. Portanto, confirmou-se que todas as categorias semânticas de uma unidade linguística estão presentes, como muito bem afirmaram Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 128).

3.3. ENCAPSULADORES METALINGUÍSTICOS

Ao contrário das outras categorias semânticas, esses pertencem à metafunção textual da língua e servem para falar do evento comunicativo em si. Caracterizam, como aponta Jakobson (1971 apud HENGEVELD e MACKENZIE, 2008, p. 275), a mensagem sobre o próprio código.

[10] Nessa investigação, analisamos também advérbios menos frequentes, como de *concessão, conformidade, companhia, finalidade, referência*. No entanto, eles representavam ou outras categorias da GDF, ou operadores e modificadores de uma categoria.

Uma vez que a função é metalinguística, optou-se por manter a nomeação e classificação de Francis. Portanto, em vez da classificação *Encapsulador de Língua Reflexiva*, utilizar-se-á *Encapsulador Metalinguístico*.

São representados por duas categorias: 1) nomes que se referem a alguns tipos de atividade linguageira ou aos seus resultados, como *debate, definição, descrição, explicação, exposição, mensagem, pergunta, etc.*; 2) nomes que se referem à estrutura textual formal do discurso, como *citação, excerto, página, parágrafo, passagem, etc.*

> (11) [...]Escutamos os argumentos de ambos os lados, mas sempre mantemos a convicção de que o essencial escapa. Ou seja, nunca nos é dito por que esse homem deseja se suicidar. Correu, na época do lançamento do filme, que esse homem seria homossexual, o que configuraria um duplo crime diante da lei islâmica (o primeiro sendo o suicídio).
> *A EXPLICAÇÃO* está longe de ser convincente, ao menos à luz do que se vê no filme: Badii surge apenas como um sujeito com um carro em busca de alguém que preste um serviço. Não é do feitio de Kiarostami agitar questões polêmicas, e não porque fuja delas. É que seu cinema funciona como um espelho. Ele nos dá exatamente o que dele recebemos.
>
> **Crítica 27 – Essência escapa em "O Gosto da Cereja"**
> Folha de São Paulo, 16/11/08

4. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Considera-se que a interpretação dos encapsulamentos semânticos através do NR apresenta quatro contribuições substanciais para os estudos da referenciação:

4.1. ABORDAGEM MAIS AMPLA DOS ENCAPSULAMENTOS SEMÂNTICOS

Conforme dito na introdução, a proposta de Francis (1994, 2003) para a categorização dos rótulos semânticos restringia-se a quatro categorias, a saber: *nomes ilocucionários, nomes de processo mental, nomes de atividades linguísticas e nomes de texto*. No entanto, o estudo aprofundado das categorias semânticas possíveis de uma unidade linguística permitiu-nos uma análise mais ampla, que, por sua vez, acarretou uma substantiva modificação das categorias previstas pela autora.

4.2. O PAPEL DO CONTEXTO

Embora os estudos de Francis (1994, 2003) e Conte (1994, 2003) acerca do encapsulamento representem importantes contribuições para a pesquisa linguística, no que tange a questões de uso da língua, o seu objeto de pesquisa se restringiu à classificação dos encapsuladores cotextuais, isto é, daqueles que tivessem uma clara dependência da

superfície textual. Portanto, a despeito das autoras comungarem dos pressupostos teóricos sociocognitivistas interacionistas, seus estudos repousam numa análise que se prende a critérios de ordem lexical e sintática, o que equivale dizer que a preocupação na observação do fenômeno atende mais a aspectos de estruturação e de organização cotextual, o que caracteriza uma visão simplificada para os processos de significação.

Tem-se como pressuposto que a linguagem é um trabalho que envolve atividades humanas, sócio-históricas, que se organizam por meio de textos, os quais não se caracterizam apenas por uma estrutura linguística, mas também por um funcionamento sociodiscursivo. Assim, a construção do texto, tanto em termos de produção quanto de intelecção, assume qualidades que ultrapassam a língua e o discurso, envolvendo processos sociocognitivos como memória discursiva, inferências, analogias e ação reflexiva dos sujeitos.

Desse modo, gostar-se-ia, de, neste trabalho, propor uma ampliação do estudo do fenômeno com base na Gramática Discursivo-Funcional, sugerindo que a âncora de um encapsulamento não se encontraria apenas em uma predicação ou segmento de texto, como também no contexto discursivo-pragmático, como percebemos no exemplo a seguir:

> (88) Um pouco depois, "Bananas", de 1971, é ainda mais farsesco. Após se apaixonar por Nancy (Lousie Lasser), o solitário Fielding Mellish (Allen) vai parar na típica republiqueta latino-americana de San Marcos. De sequestrado pelos rebeldes acaba se tornando presidente. (Ah, como eu gostaria de assistir ao lado do ilustre chefe de nosso país para acompanhar seus sábios comentários futebolísticos sobre presidentes que têm seu poder mensurado pelo que pesam em estrume!) É só um devaneio, como os tantos de Allen, que insere filmetes paralelos – que poderiam ser campeões no YouTube –, como o sonho do judeu crucificado disputando uma vaga de estacionamento e o comercial do cigarro Novo Testamento. Não estão ali à toa, completam as personagens e nos situam na época por meio da provocação. Woody Allen é anárquico, não se compromete com nenhum tipo de poder. Zomba dele com uma barba mais falsa que promessa de campanha eleitoral. Está nos dizendo que só acreditamos no que aceitamos acreditar.
> *NESSA FASE PALEOLÍTICA*, Allen já aponta seu estilo, que vai além de sua figura caricata de baixinho desajeitado com óculos de aros grossos. Casais em diálogos frenéticos apontam o que virá depois, com noivos neuróticos e pessoas curiosas para saber tudo sobre sexo. Divãs de analistas, pais e mães superprotetores não escapam de seu olhar oblíquo. Comediantes têm essa queda por inverter o olhar.[...]
>
> **Crítica 45 – "Bananas"**
> Folha de São Paulo, 11/01/09

No sintagma *nessa fase paleolítica*, apesar de percebemos a existência de uma expressão anafórica, até mesmo pela natureza do demonstrativo *essa*, não há remissão ao cotexto. Logo, em toda a sequência do primeiro parágrafo, não encontramos um referente lexicalizado que propicie a remissão através de *nessa fase paleolítica*, o que nos leva à conclusão de que a âncora para tal anáfora não se encontra em uma predicação ou segmento de texto, mas no contexto discursivo-pragmático. Trata-se de um emprego insólito como apontam Gary-Prieur e Noailly (2003), em que o contexto discursivo pragmático tem preponderância sobre o cotexto.

4.3. O PAPEL ATRIBUTIVO DOS ENCAPSULAMENTOS

Segundo Zamponi (2002), pode-se considerar a dimensão atributiva de um rótulo, isto é, além de ele representar o tema de um novo tópico discursivo, ele pode ter função remática, ao atribuir uma nova propriedade ao segmento encapsulado. *Tal elemento anafórico é simultaneamente um elemento de referência e de predicação, acumulando a função temática e remática ou, como afirma Schawrz (2000), operando uma tematização-remática* (Ibid., p. 197).

Tais apontamentos foram feitos no trabalho de Zamponi (2002) ao considerar os rótulos de configuração axiológica, em que, claramente, uma propriedade era atribuída ao segmento encapsulado. Todavia, propõe-se que não somente termos avaliativos implicam atribuição. Como se pôde observar nas categorias semânticas secundárias, por exemplo, existem expressões que, ao mesmo tempo em que encapsulam, atribuem uma propriedade de modo, razão ou quantidade.

4.4. ANÁLISE DE ENCAPSULAMENTOS DE NÚCLEO GRAMATICAL

As literaturas vigentes consideram que o encapsulamento é sempre realizado por um sintagma nominal. Inclusive, para Conte (2003, p. 17), o conceito de encapsulamento é o que segue: *um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente de texto*.

No entanto, a nossa pesquisa comprovou que o encapsulamento não se restringe ao sintagma nominal, uma vez que existem palavras gramaticais que desempenham tal função. Por esse motivo, adotamos a concepção de Koch (2002, p. 94), de que *a anáfora encapsuladora é a sumarização de uma informação precedente, compartilhada pelos*

interlocutores, uma vez que é perfeitamente aplicável às categorias lexicais e gramaticais.

4.5. NEM TODO ENCAPSULAMENTO ADVÉM DE UMA CATEGORIA INSTÁVEL

Embora a perspectiva sociocognitiva interacionista reconheça as práticas de sedimentação das categorias em protótipos e estereótipos, os estudos que conferem instabilidade ao objeto-de-discurso têm estado, fortemente, mais presentes. Crê-se que esse seja um movimento natural dos estudos sobre referência, que, em seu atual estágio, precisa opor-se a uma corrente que vise apenas à estabilidade.

Não obstante, defende-se que se faz imprescindível um tratamento pontual das categorias mais sedimentadas do discurso, pois apenas a focalização de um dos aspectos pode levar-nos a um posicionamento passível de falhas.

Com relação aos encapsulamentos, por exemplo, encontramos, na literatura vigente, definições que apontam para o fenômeno apenas em seu caráter instável, em que o falante, através de um nome, faz remissão a um segmento de texto previamente expresso. No entanto, encontra-se, na categoria episódio, a existência de nomes encapsuladores que nem sempre apresentam âncoras cotextuais, visto seu alto grau de estabilidade, como o exemplo a seguir:

> (89) As únicas imagens documentais de "Vá e Veja" (1985) só aparecem em seus minutos finais. Apesar de o efeito ser notável, esse clássico do filme de guerra não precisaria recorrer a isso para aumentar a catarse anti-nazista que o orienta quase desde o início. Quase, porque a primeira meia hora do filme trata a Segunda Guerra Mundial de longe, como o evento que leva crianças e adolescentes a procurar armas e outros objetos de uso militar escondidos nas areias brancas de uma aldeia na Bielo-Rússia (ou Belarus), república soviética invadida pelos alemães, em 1943.[...]
>
> **Crítica 31 – "Vá e Veja" leva poesia a cenário de guerra**
> Folha de São Paulo, 09/11/08

O nome *início*, destacado acima, é um caso exemplar de encapsulador de episódio. Independente da situação discursiva, *início* representará sempre um encapsulador, uma vez que marca unidade ou continuação de tempo, lugar e participantes de uma sequência coerente de Estados-de-coisas. Inclusive, no exemplo em questão, *início* não faz remissão direta a um segmento do texto, muito embora se descreva uma das situações iniciais do filme.

Em se tratando de nomes encapsuladores, Francis (2003, p. 203) defende a existência de nomes com essa potencial função. No entanto, a autora os analisa mediante a remissão que fazem a predicações anteriores, isto é, submetendo-os sempre ao cotexto. Sob a nossa ótica, a categoria Episódio pode sobrepor-se aos critérios de ordem sintática, uma vez que pertence ao NR, hierarquicamente acima do Morfossintático.

4.6. A CONFIGURAÇÃO DOS ENCAPSULAMENTOS NÃO DEPENDE DA SINTAXE, MAS DO DISCURSO

A princípio, especulamos que a maior parte dos encapsulamentos presentes nas sequências argumentativas de nosso *corpus* apresentaria configuração avaliativa. No entanto, encontramos, um significante número de encapsuladores não avaliativos, que só tinham como objetivo transformar um segmento em tópico discursivo. Isso nos evidenciou que a opção por um encapsulador avaliativo ou não avaliativo em tais sequências não interfere substancialmente no fazer discursivo do texto. A escolha de um encapsulador não avaliativo não indica que o falante terá uma posição mais neutra em seu discurso, uma vez que a "avaliação" é uma estratégia que não se dá apenas na categorização como também na predicação e nos processos de retomada e remissão de referentes. Esse ponto nos faz refletir acerca do posicionamento de Conte (2003, p. 177) ao afirmar que *o encapsulamento anafórico de caráter avaliativo é um poderoso meio de manipulação do leitor*. Embora não se discorde da autora, acredita-se que a ênfase dada ao nome avaliativo pode levar-nos a subentender que encapsulamentos não avaliativos não propiciariam uma progressão avaliativa do objeto-de-discurso. Mais uma vez, argumenta-se que um posicionamento sintaticista e localista traria uma visão reducionista do processo de referenciação. A avaliação de determinado encapsulamento não é dada apenas na categorização, mas no decorrer da atividade discursiva. Veja o exemplo:

> (90) Se Coutinho já encarava seus entrevistados como "personagens", em "Jogo de Cena" ele dá mais uma volta no parafuso, misturando depoimentos de mulheres "comuns" com falas de atrizes que reproduzem as mesmas histórias narradas por aquelas. Algumas dessas atrizes são muito famosas – Andréa Beltrão, Fernanda Torres, Marília Pêra –, outras são desconhecidas do público, quase anônimas.
> O efeito *DESSE ARDILOSO EMBARALHAMENTO* é deixar o espectador sem chão, em dúvida sobre quais histórias são verdadeiras, quais são inventadas, e sobre quem, afinal, viveu o quê.
>
> **Crítica 41 – Coutinho deixa o espectador sem chão**
> Folha de São Paulo, 07/12/08

Acima, muito embora o núcleo *embaralhamento* já atribua valor axiológico ao encapsulamento, percebe-se o alto valor argumentativo de seu adjunto, *ardiloso*. Se ele fosse retirado do trecho, isso implicaria uma tênue mudança argumentativa. No entanto, se apenas se mudasse a ordem, poder-se-ia ainda contar com a atribuição, muito embora ela já não fizesse parte do sintagma. Veja:

> (91) O efeito *DESSE EMBARALHAMENTO* é ardiloso, deixa o espectador sem chão, em dúvida sobre quais histórias são verdadeiras, quais são inventadas, e sobre quem, afinal, viveu o quê.

Tal observação nos leva a defender que a análise da carga axiológica ou não axiológica de um dado objeto-de-discurso deve ser feita não apenas sob aspectos sintáticos mas também discursivos.

5. PERSPECTIVAS FUTURAS

Nas atuais discussões sobre a relação entre linguagem e realidade, o fator pragmático tem sido imprescindível, especialmente quando se quiser compreender a capacidade de referir-se a algo, num determinado contexto – como sendo também uma capacidade de entender-se a respeito de algo com alguém, com um determinado propósito –, e como isso produz efeitos sobre a *práxis*. Trata-se da referenciação, que, abordada sob o ângulo discursivo-pragmático, permite uma análise mais completa e produtiva da própria linguagem, já que linguagem é ação, é um *modo de vida*, como abordava Wittgenstein (1953 apud ARAÚJO, 2004).

A despeito de tal concepção discursivo-pragmática da língua, esta pesquisa ateve-se ao reconhecimento das categorias semânticas envolvidas nos processos de encapsulamento, isto é, com o aspecto linguístico. Desse modo, aqui, não se tratou nem das categorias pragmáticas dos encapsulamentos nem de uma análise mais argumentativa e retórica do processo de referenciação, mas apenas da taxionomia do NR[11]. Defende-se que um futuro estudo de tais aspectos seja um bom caminho a ser percorrido. Pensa-se que tanto entender em que dimensão se encontra um encapsulamento, se no Nível Interpessoal ou Representacional, quanto aferir de que forma os operadores e modificadores das categorias previstas pela GDF colaboram na referenciação pode ser um grande auxílio na compreensão do processo de argumentação dos textos.

[11] Trata-se de uma abordagem discursivo-funcional, muito embora isso não descarte a dimensão sociocognitiva. Tratam-se de teorias complementares.

Também se defende que uma futura análise dos encapsulamentos de caráter mais gramatical possa representar uma boa interseção entre referenciação e gramaticalização, uma vez que, na categoria episódio, percebemos a presença de palavras gramaticais que fazem remissão a tempo, espaço e texto concomitantemente, o que parece comprovar a unidirecionalidade e elucidar os aspectos cognitivos que nos levariam a tal princípio linguístico. O mesmo poderia ser especulado no que tange aos encapsulamentos secundários, uma vez que se apontam categorias gramaticais que funcionam como *proformas* de sequenciação textual, mas que selecionam segmentos disponíveis do discurso, tal qual o encapsulamento prototípico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A escola ensina os alunos a ler e a escrever orações e períodos e exige que interpretem e redijam textos. Algumas pessoas poderiam dizer que essa afirmação não é verdadeira, porque hoje todos os professores dão aulas de redação e de interpretação de textos. Mas como é uma aula de redação? O professor põe um tema na lousa, pede que os alunos escrevam sobre ele, corrige os erros localizados no nível da frase. A aula de interpretação de texto consiste em responder a um questionário com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto. Muitas vezes, o professor não se satisfaz com os textos e os roteiros de interpretação dos livros didáticos, seleciona algum texto e faz uma bela interpretação em classe. Se o aluno lhe pergunta como enxergar numa produção discursiva as coisas geniais que ele nela percebeu, costuma apresentar duas respostas: para analisar um texto, é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos do texto, é necessário lê-lo uma, duas, três, n vezes.
>
> As duas respostas estão eivadas de ingenuidade. Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que é que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve.
>
> [...]
>
> A finalidade da apresentação de elementos discursivos é tornar explícitos mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos. Quem escreve ou lê com eficiência conhece esses procedimentos de maneira mais ou menos "intuitiva". Explicitá-los contribui para que um maior número de pessoas possa, de maneira mais rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores.
>
> [...]
>
> José Luiz Fiorin[12]

[12] Cf. FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

Neste estudo, realizou-se uma análise qualitativa da categorização dos encapsulamentos semânticos – de metafunção ideacional e textual – a partir do exame de textos de crítica de cinema e TV, pertencentes à esfera jornalística e publicados na Folha de São Paulo *on-line*. Para tanto, tomou-se como base o Nível Representacional da Gramática Discursivo-Funcional, uma vez que ela prevê todos os aspectos semânticos de uma unidade linguística.

A pesquisa ratifica a conceituação de encapsulamento como *sumarização de uma informação precedente, compartilhada pelos interlocutores* (KOCH, 2002, p. 94), mas entende que o fenômeno não se restringe ao sintagma nominal e nem sempre apresenta âncoras cotextuais explícitas, como se pensava anteriormente. Conforme visto no quinto capítulo, há termos gramaticais que, em determinadas circunstâncias, funcionam como anáforas encapsuladoras, assim como há encapsulamento cujo segmento a que se faz remissão não se encontra delimitado no texto.

Acredita-se que tal mudança paradigmática nos confirme a não existência de invólucros pré-destinados a certas funções discursivas, pois, do contrário, significa impor limites aos processos cognitivos, pôr a *função* em serviço da *forma*, é negar a preponderância da *práxis* sobre o uso linguístico.

Há toda uma mudança de perspectiva filosófica na passagem do modelo lógico-semântico para os de cunho pragmático – como a perspectiva sociocognitivo interacionista e discursivo-funcional de linguagem. Sentido, valor de verdade e referência a estado-de-coisa cedem lugar a comportamento, usuário, propósito de fala, situação de emprego. Afinal, como muito bem defendem Mondada e Dubois (2003), a questão não é localizar os objetos do mundo ou verificar a existência de entidades abstratas, mas entender como os sujeitos constroem versões públicas do mundo.

Quanto à função discursiva, confirma-se o consenso de que o encapsulamento seja importante na condução e progressão de um texto, na medida em que traça uma orientação argumentativa para o texto, ao hipostatizar, transformar em tópicos discursivos predicações ou segmentos do discurso, e não referentes já disponíveis, lexicalizados. Crê-se que o reconhecimento, por parte do ouvinte/leitor, de qual segmento do discurso é encapsulado – se uma atitude proposicional, se um episódio, se uma propriedade etc. – possa ser uma ferramenta relevante à análise dos pontos de vista defendidos no texto. Pode-se, por

exemplo, constatar que um discurso de outrem é encapsulado, pelo produtor do texto, como dúvida, crença, atitude, muito embora o segmento em si não tenha essa conotação.

Cabe lembrar que, com a linguagem, faz-se muito mais do que nomear. Com um encapsulamento, por exemplo, não apenas se nomeia um segmento discursivo, pois, por trás deste, há a intenção de identificar algo a alguém, um querer dizer, um significar que demanda a leitura do contexto, dos propósitos da fala naquela determinada circunstância. Na verdade, não há objetos discriminados, individualizados em si, com propriedades essenciais, intrínsecas, independentemente de uma conceptualização cultural, linguística, semiótica, como defende a pragmática.

Por fim, de posse dessa concepção da linguagem, refletiu-se, sobretudo, acerca dos leitores em formação de nossa sociedade e ratificamos a fala de Fiorin: *tornar explícitos mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos contribui para que um maior número de pessoas possa, de maneira mais rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

CAVALCANTE, M. et al. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190. (Clássicos da Linguística, v. 1.).

DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publication, 1989.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANCIS, Gill. Labeling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm (Ed.). *Advances in written text analysis*. 9. ed. Trad. Monica M. Cavalcante et al.; revisão de Alena Ciulla. Londres: Routledge, 2003 [1994]. p. 83-101.

GARY-PRIEUR, Marie-Noëlle; NOAILLY, Michèle. Demonstrativos Insólitos. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 229-249. (Clássicos da Linguística, v. 1).

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. Functional Discourse Grammar. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. v. 4. Oxford: Elsevier, 2006.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, J. Lachlan. Cohesion in Functional Grammar. In: BUTLER, C. et al. (Org.). *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 1-16. (Functional Grammar Series 18)

LOPES, Monclar G. *Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)—Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Linguística, v. 1.).

ZAMPONI, Graziela. *Processos de referenciação: anáforas associativas e nominalizações*. Tese (Doutorado)—Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

"TEM NET VÍRTUA" E "TEM TIPO NET VÍRTUA": OBJETOS DE DISCURSO INTRODUZIDOS POR "TIPO" E A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS SENTIDOS

Vanda Cardozo de Menezes (UFF)
Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFF)

INTRODUÇÃO

A agência de publicidade *Talent Comunicação e Planejamento S/A* é responsável pela criação de um pacote de comerciais para a empresa Net e que tem feito enorme sucesso junto ao público. Eles se organizam a partir de um diálogo entre um USUÁRIO NET (doravante, UN) e um USUÁRIO DA CONCORRÊNCIA (doravante, UC), usuário de outro provedor anônimo de banda larga, em que se evidencia a satisfação de UN em oposição à insatisfação de UC.

Esta série de comerciais da empresa Net veiculada pela TV no ano de 2012 visa à promoção dos seus serviços, sobretudo do pacote promocional intitulado Net-combo, constituído por banda larga, TV HD e telefonia. Neles, há um tópico de conversação entre dois participantes, que é a internet banda larga, tendo, ao final, um locutor que se dirige diretamente ao público-alvo, resumindo a oferta da empresa em diálogos sempre informais, entre pessoas íntimas (amigos ou colegas de trabalho), em situação cotidiana.[1]

Nosso *corpus* foi obtido a partir de três vídeos extraídos do *site www.youtube.com*. Eles constituem os referidos comerciais da Net dos quais extraímos seus diálogos e os transcrevemos conforme as normas adotadas por Castilho e Preti (1986, p. 9-10). Composto o *corpus* por três diálogos, procedemos à sua analise no intento de verificar como ocorre a construção discursiva e colaborativa de sentidos do objeto de discurso "tipo Net". Para tanto, selecionamos todas as ocorrências de objetos de discurso introduzidos por "tipo". E, para explicar a construção da referência de "tipo Net", observamos a utilização de tais objetos de discurso, além de diferentes ancoragens no cotexto ou no contexto.[2]

[1] Os diálogos a serem analisados não correspondem a uma situação real de fala, são textos produzidos pela agência para atender ao seu projeto de dizer. Entretanto, trata-se de textos comuns em situações cotidianas de comunicação, com as quais possuem uma relação de verossimilhança. A esse respeito, veja-se em Koch e Elias (2010, p. 20) a observação que fazem sobre o texto "A vaguidão específica", de Millôr Fernandes.

[2] A relação entre o contexto e o texto conversacional é aqui entendida como explica Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 35) ao dizer que o contexto é definido e redefinido no desenvolvimento da conversação, tendo, pois uma

Ressalte-se, desde já, que em nosso enfoque não demos relevância a determinadas especificidades morfossintáticas das expressões. Tenham uso referencial ou atributivo, importa-nos o fato de serem entidades criadas discursivamente, tal como explicam Cavalcante (2011, p. 42) e Apothéloz (2001, p. 31 apud Cavalcante, 2001, p. 42).

Por fim, entendendo que o sentido de um objeto de discurso não é pleno e anteriormente já dado ao discurso e que as referências são (re)elaboradas e transmitidas interativamente, nossa ancoragem teórica situa-se principalmente em Mondada (2005), Mondada e Dubois (2003 [1995]), Marcuschi (2007a, 2007b) e Koch (2008).

1. REFERENCIAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIOCOGNITIVA E INTERACIONAL

Acerca da noção de referência vários estudos foram realizados, assumindo posicionamentos teóricos diversos e opostos. Uma concepção de referência tradicionalmente atrelada à filosofia da linguagem considerou como unívoca e objetiva a relação entre objetos discursivos e objetos do mundo, entre palavras e coisas. Nesse quadro, a língua corresponderia a um sistema de etiquetas que se encaixariam perfeitamente às coisas, de modo simples e sem lugar à dúvida. Conforme demonstra Cavalcante (2011, p. 19), filósofos da antiguidade, como Platão e Aristóteles, já refletiam sobre linguagem e referência distinguindo noções como “expressão”, “conteúdo” e “referente”. Segundo tal visão, o referente correspondia à “coisa” e a referência constituía a relação entre linguagem e exterioridade.

Outra concepção, cujo enfoque difere da representacional acima apresentada, entende a referência não a partir de uma relação estática, na qual a língua seria um instrumento simplesmente acabado e pronto para representar o mundo com fidelidade.

Sendo, pois, conforme esta visão, muito mais complexas as relações entre língua e mundo, de acordo com ela “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA e DUBOIS, 2003 [1995], p. 17). Ou seja, afirma-se que as categorias e os objetos de discurso pelos quais os usuários compreendem o mundo se desenvolvem e se modificam conforme o contexto. Não são preexistentes, nem são já dados, convencionais e fixos.

relação dialética com o discurso, que é ao mesmo tempo condicionado pelo contexto, mas também transformador desse mesmo contexto.

Alinhando-nos a esta segunda visão da referência e, adotando como pressuposto esse quadro teórico e epistemológico, junto com Mondada e Dubois (2003 [1995]), opomo-nos à compreensão de uma estabilidade apriorística das entidades no mundo e na língua. Dessa forma, concebemos como pertinente a assunção de uma instabilidade constitutiva das categorias e das relações entre as palavras e as coisas (op. cit., 19). Vamos nos inserir, ainda, junto com Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi e Koch (1998) e Koch (2001), em uma perspectiva que considera os objetos de discurso entidades dinâmicas, que podem ser ativadas, desativadas, reativadas, recategorizadas no curso da progressão textual, de modo que isto possa implicar sua construção, sua negociação e sua (des)estabilização. Assim, nas palavras de Mondada e Dubois (2003 [1995], p. 27), "o que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias pode ser 'decategorizado', tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista."

Segundo as autoras (id.), o que se entende por estabilidade decorre da associação entre as propriedades do mundo e as categorias ao se transferir para estas a suposta objetividade daquele. No entanto, advogando em favor de uma necessidade de se atribuir menor importância à "objetividade" do mundo e, diferentemente, considerar mais as alterações produzidas pelos discursos sócio-históricos e pelas práticas cognitivas, as autoras (op. cit.) lembram o episódio em que a Comunidade Europeia passou a designar cenoura como fruta em vez de raiz ou legume para que fosse possível Portugal exportar sua compota de cenoura sem desrespeitar a definição categorial. Assim, conforme Mondada e Dubois:

> As categorias não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas. Elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos (2003 [1995], p. 28).

Isto significa crer que a atividade de referenciação não se resume a uma mera atividade de categorização, no sentido de um trabalho prévio e autônomo. Conforme afirma Marcuschi:

> [...] a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva *sobre* o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de 'integração conceitual', do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e imaginativo e não uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. A primeira consequência

> disso é a impossibilidade de uma relação biunívoca entre linguagem e mundo, ou seja, cai por terra a visão *representacional* da linguagem, tão cara a todos os formalismos. Entra em cena uma continuidade conceitual elaborada com base na diversidade dos esquemas que mapeiam relações cognitivas estáveis (2007b, p. 86).

Diante disto, cabe salientar que não se incluem sob o rótulo de "instabilidade" simplesmente as apreciações individuais, a variação subjetiva que tornaria por demais imprecisa ou até mesmo caótica a comunicação entre as pessoas. Trata-se antes de um saber socialmente compartilhado, de uma dimensão intersubjetiva do conhecimento, que possibilita a troca e o entendimento e conduz à estabilidade linguística, produzida discursivamente.

2. PROCESSOS COLABORATIVOS DE CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SENTIDOS

Mondada (2005), ao analisar a construção da referência durante uma operação cirúrgica, conclui ser necessário um deslocamento teórico de um quadro estático da noção de referência para outro mais dinâmico, baseado em práticas de referenciação:

> As observações analíticas convidam a um deslocamento teórico da problemática da referência de um quadro estático abstrato, em que as formas linguísticas são tratadas por si mesmas, tendo em vista sua correspondência ou não correspondência com referentes extradiscursivos, para um quadro dinâmico, centrado em práticas de referenciação que implicam uma organização não apenas da fala, mas também do espaço e do contexto no qual ela se enuncia (MONDADA, 2005, p. 26).

Assim, um referente pode não ser evidente em relação ao saber do interlocutor, ele precisa, então, ser reconstruído e desenvolvido textualmente por meio de recursos variados, que podem ser explicações, explicitações, negações etc., de modo que se desfaçam equívocos e ambiguidades, objetivando garantir, por este caminho, o seu entendimento.

Isto significa que, no curso de um diálogo, os objetos de discurso podem, conforme Clark e Wilkes-Gibbs (1986 apud Mondada e Dubois, 2003 [1995], p. 35), ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores. Quer dizer, torna-se fundamental a cooperação, como asseveram J Cook-Gumperz e J. Gumperz (1984, p. 3 apud Marcuschi, 2007c, p. 118):

> [...] a interação verbal é uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação

> atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas sequencialmente organizadas.

Portanto, dizem Mondada e Dubois (2003 [1995], p. 40) que, em decorrência da incompletude das descrições do mundo e da flexibilidade da categorização, o processo de produção e o de interpretação dos interlocutores são indissociáveis. Dessa forma, ajustam-se, completam-se e controlam-se as categorias conforme o contexto.

3. A PRÁTICA DE REFERENCIAÇÃO E OS SENTIDOS PRODUZIDOS POR "TIPO + X" NOS COMERCIAIS DA NET

No *corpus*, "tipo" introduz nomes (adjetivo e substantivo), sintagma nominal e advérbio. Na fala espontânea, entretanto, outras possibilidades de combinação são também admitidas.

Nos diálogos (A), (B) e (C), o objeto de discurso "tipo Net", após ser introduzido, é construído paulatinamente, desenvolvendo-se a cada referência introduzida por *tipo*, inserida em uma organização discursiva de oposição/contraste (contrajunção), operada por articuladores discursivo-argumentativos (KOCH, 2008, p. 84) como *mas* e *só que* e por outros recursos, como a antonímia entre *feliz* e *triste*, entre outros.

Observe-se, ainda, que há dois principais objetos de discurso em oposição, "Net" e "tipo Net", cujos referentes evoluem e se completam a cada turno de fala, a partir de um par pergunta/ resposta. Assim, no diálogo, os turnos de fala de *UN* são os responsáveis por apresentar o conjunto de características valorativas do produto anunciado. Por outro lado, os turnos de fala de *UC* cumprem desqualificar a coletividade anônima de provedores de banda larga, a concorrência.

Estrategicamente, cada objeto de discurso introduzido por *tipo* terá sempre, nesse contexto, um opositor, que, por contraste, delimita seu sentido. "Tipo Net" se desenrola, dessa forma, pelo conjunto dessas sucessivas oposições. Vejamos o diálogo (A):

"**TIPO NET"/Comercial A**

1 **USUÁRIA DA CONCORRÊNCIA (UC)**: NOssa... que velocidade
2 **USUÁRIA DA NET (UN)**: *éh*... eu coloquei banda larga da Net aqui em casa
3 **UC**: *ah... éh*:::... eu coloquei também... não é Net... mas é...**tipo Net**
4 **UN**: mas tem 10 mega assim super-rápido?
5 **UC**: *ah*... é...é... **tipo rápido**... mas também tanta pressa pra que *né*... é relax

6 **UN**: tem wi-fi grátis pra casa inteira?
7 **UC**: tem... é... **tipo wi-fi**... só que com fio
8 **UM**: *ah... tá*
9 **LOCUTOR DO COMERCIAL**: pelo preço de banda larga comum...você assina Net vírtua de dez mega com wi-fi grátis... para os nets... é agora

Nele, quando UC domina o turno de fala pela segunda vez (em 3) necessita especificar a oração *eu coloquei também*, que poderia recuperar por elipse o sintagma *banda larga da Net*[3], no turno anterior de UN (em 2). Ao fazê-lo, nega a correferência, dizendo "não é Net", para, em seguida, introduzir no texto o objeto de discurso "tipo Net".

Uma vez que "tipo Net" se constrói em um sistema de oposições em relação a Net, no comercial será necessário caracterizar o referente deste último, de modo que se possa desenvolver aquele. Na tabela que segue, a primeira coluna resume as características para o referente *Net*; já a segunda, o desenvolvimento do referente *tipo Net* a partir dos objetos de discurso introduzidos por *tipo*:

"Net" (turnos de fala de UN)	**"tipo Net"** (turnos de fala de UC)
10 mega super-rápido	**tipo rápido** (= não é tão rápido, é lento)
wi-fi grátis pra casa inteira	**tipo wi-fi** (= não possui wi-fi)

onde "tipo rápido" e "tipo wi-fi" são anáforas recategorizadoras de "tipo Net" por um procedimento meronímico de retomada, ou seja, que focalizam a parte de um todo.

Então, o sentido de "tipo Net" era ainda instável no momento de sua introdução. Ao final do diálogo, passa a corresponder, em oposição a Net, a uma operadora qualquer de banda larga com velocidade lenta e sem a praticidade possibilitada pelo dispositivo wi-fi.

Nos diálogos (B) e (C), a seguir, permanece a organização descrita anteriormente. Entretanto, como recurso adicional, teremos dois grupos de objetos de discurso introduzidos por *tipo*, sendo o primeiro aquele que desenvolve anaforicamente "tipo Net" e o segundo o que recategoriza outro referente, o cliente insatisfeito da concorrência. Vejamos:

[3] Da seguinte forma: Eu coloquei [banda larga da Net] também.

“TIPO NET”/ Comercial B

1 **USUÁRIO DA CONCORRÊNCIA (UC)**: ouvi teu conselho... botei tv por assinatura... BANda larga e telefone lá em casa
2 **USUÁRIO DA NET (UN)**: enTÃO você também assinou Net-combo?
3 **UC:** é **tipo Net-combo**... mais ou menos
4 **UN**: mas é tudo junto no mesmo cabo?
5 **UC**: É...tipo não... é **tipo um cabo pra cada coisa**
6 **UN**: *ah*...mas se você tá feliz é o que importa
7 **UC**: *éh*...eu tô tipo feliz
8 **UN**: “**tipo feliz**”? como assim?
9 **UC**: tô triste pra caramba...((chorando))
10 **UN**: não:::...não:::... ? o café derramou. ((em tom de consolo))
11 **LOCUTOR DO COMERCIAL**: só na Net você assina tudo num só cabo e por menos de três reais por dia...para os nets... é agora

No diálogo do comercial (B), o tópico discursivo é o pacote de serviços constituído por TV, banda larga e telefonia que UC diz ter assinado, o que é assimetricamente interpretado por UN sendo a Net-combo.

Ao dominar pela segunda vez o turno de fala (em 3), UC introduz o objeto de discurso “tipo Net-combo”, que vai ser recategorizado por “tipo um cabo pra cada coisa”, o que significa não possuir a mesma tecnologia “combo”. Depreende-se daí uma atribuição de inferioridade frente ao produto anunciado, ou seja, recategorizar por “tipo” é tomar por menos, por pior.

Mais um recurso estratégico de referenciação notado neste diálogo é o desenvolvimento tópico de outro referente, o cliente. No seu terceiro turno de fala (em 6), UN predica sobre ele, “mas se você está *feliz*”, cuja recategorização no turno de fala de UC (em 7) é a seguinte: “tô *tipo feliz*”. Então, veja-se tratar de um cliente insatisfeito, procedimento que, via outro referente, constrói também os sentidos de “tipo Net-combo”.

Portanto, o sentido proposto para o objeto de discurso “tipo Net-combo”, no contexto, refere-se a um pacote de serviços de internet banda larga, TV e telefonia em que o cliente não vai dispor da praticidade de um cabeamento conjugado, que seria tecnologicamente mais avançado. Assim, não usufruindo de um serviço de qualidade, será, por decorrência, um cliente infeliz. Portanto, de forma situada no diálogo, o objeto de discurso “tipo Net-combo” adquire sua significação estável, pois conforme Marcuschi (2007a, p. 69), “somente uma rede lexical situada num sistema sociointerativo permite a produção de sentidos."

No diálogo do comercial (C), nota-se o uso de outros artefatos gestuais sincronizados à fala que vão construir coordenadamente a referência. Mondada (2005, p. 25) lembra que as expressões referenciais não esgotam em si mesmas o processo referencial visto que este encontra lugar no curso de uma atividade tanto discursiva quanto gestual.[4]

Desse modo, o objeto de discurso "Net" é instaurado mesmo sem ser textualmente mencionado, o que no diálogo abaixo se deu segundo vários dispositivos: o sintagma "assinatura de TV", juntamente com o gesto de apontar o controle remoto para a televisão e a semelhança do controle ao modelo utilizado pela Net. Segue o diálogo:

"TIPO NET"/Comercial C

1 **USUÁRIA NET**: e aí... me conta... já fez assinatura de TV? ((utilizando o controle remoto da TV por assinatura Net))
2 **USUÁRIA DA CONCORRÊNCIA**: fiz uma... **tipo Net**
3 **UN**: *ah...éh*? e tem toda a programação assim em alta definição? ((apontando para a TV))
4 **UC**: *éh*... **tipo toda**... **tipo**... **semi**...**toda**
5 **UN**: *ah*... mas a imagem emociona?
6 **UC**: *éh*... **tipo chuvisca**
7 **UN**: e a... família... agradeceu?
8 **UC**: *éh*... **tipo**:::::... **isso**... eles perdoaram...tão... perdoando
9 **LOCUTOR DO COMERCIAL**: Net HD com now... a maior programação em HD da TV por assinatura... assine já

Um aspecto desse apontamento, que visa à construção da referência, foi denominado por dêixis. O termo, conforme tratou Buhler (1982, apud MONDADA, 2011,p. 92), diz respeito às expressões referenciais cujo significado está relacionado a aspectos da situação enunciativa. Ou seja, para indicar a "designação precisa" de tais expressões, seria necessário considerá-las dentro de uma "situação enunciativa concreta", pois nela estariam situados os referentes pessoais, espaciais e temporais. Isto poderia ser demonstrado pelo uso de *assim* que somado ao gesto de apontamento conduziria à interpretação de ser um elemento dêitico indicador de lugar, pois dirige a atenção da interlocutora para um dado local focalizado.[5]

Já o objeto de discurso "tipo Net" foi introduzido em (2), para o qual teremos o seguinte quadro de recategorizações, que, como vimos em (A), trata-se de um sistema de oposições:

[4] Cf. Apothéloz (2001, apud CAVALCANTE, 2005, p. 125) a defesa da tese de que a referenciação não se completa no simples emprego de expressões referenciais, mas em um conjunto de ações.
[5] Embora seja mais dependente do contexto, a dêixis não deixa de se inserir no processo de referenciação. O sentido de "assim" é construído no processo de enunciação, sendo, pois, estabilizável/desestabilizável também.

"Net" (turnos de fala de UN)	"**tipo Net**" (turnos de fala de UC)
Toda a programação assim em alta definição	**tipo toda... tipo... semi...toda** (= tem poucos canais)
a imagem emociona	**tipo chuvisca** (= é ruim, não é em alta definição)
a... família... agradeceu	**tipo:::... isso** (=mas não é isso)

Em suma, a estabilização dos sentidos, construída discursivamente em colaboração, indica que o objeto de discurso "tipo Net", no contexto do comercial (C), significa uma TV por assinatura com pouca diversidade de canais, ao contrário do que se afirma em relação à Net. Além da pouca fartura de canais, esse serviço é categorizado como ruim, visto que a qualidade da imagem deixa a desejar.

Nesse sentido, destaque-se o objeto de discurso "tipo:::... isso", que recategoriza uma porção precedente do texto encapsulando-a, instaurando um objeto de discurso nela ancorado. Ao mesmo tempo em que introduz formalmente esse objeto de discurso, possui função predicativa (KOCH, 2005, p. 33).

Por oposição, "tipo:::... isso" não corresponde integralmente ao que se diz na porção textual precedente, porém produz sentido inverso, ou seja, a família não teria agradecido, mas ficado chateada com a escolha errada de UC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise de objetos de discurso *tipo + X* procurou demonstrar que os sentidos da expressão "tipo Net" nos comerciais da empresa Net foram construídos discursivamente na interação por meio do diálogo entre um usuário Net e um usuário da concorrência. Vimos que tal expressão sofre sucessivas recategorizações ao longo do diálogo no par pergunta/ resposta. Este processo ocorre a partir da estratégia de se pôr em cena expressões que, por oposição, realizam acréscimos de sentido ao objeto de discurso.

Dessa forma, o processo referencial aqui visto deu ênfase a uma concepção dinâmica de referenciação em que os sentidos se edificam de forma colaborativa e situada.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A.; PRETI, D. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/EdUSP, 1986. p. 9-10.

CAVALCANTE, M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-150.

_____. *Referenciação*: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: EdUFC, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação*: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I.; MARCUSCHI, L. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A*., v. 14, p. 169-190, 1998 (número especial).

KOCH, I. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41, Campinas, IELUnicamp, 2001, p. 75 – 90.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

_____. As marcas de articulação na progressão textual. In: _____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 83-96.

MARCUSCHI, L. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VIII. Campinas: EdUNICAMP/Fapesp, 1998, p. 31-58.

_____. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: ILARI, R. *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

_____. Do código para a cognição: O processo referencial como atividade criativa. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 61-81.

_____. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 82-103.

_____. Atos de referenciação na interação face a face. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c, p. 104-123.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação [1995]. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-32.

GT21 – PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
Coordenação: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ)

OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Alcicléia Souza Valente (UFAC)[1]
Nagila Maria Silva Oliveira (UFAC)

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação de leitores indicam que os professores ainda restringem suas práticas de leitura em sala de aula ao processo de aquisição da escrita, lê-se para aprender a codificar e decodificar.

Atualmente tem havido uma preocupação por parte dos educadores com a disciplina de língua materna nas séries iniciais, a maior preocupação gira em torno de como ensinar as crianças a ler e escrever com autonomia, serem capazes de interpretar textos ou assumir autoria de seus textos. Por que será que a maioria dos alunos tem aversão às aulas de português? Será que, realmente, eles não gostam de escrever e ler como afirmam muitos professores? Talvez a origem do problema esteja nas concepções de alfabetização e letramento dos docentes e da lacuna que parece existir entre a escola e a vida fora da instituição escolar.

Vivemos numa sociedade letrada, em que a escrita e a leitura se faz presente em nossas vidas desde muito cedo. O acesso a livros já não é mais tão raro, a mídia e a cibernet fazem parte da vida da grande maioria dos sujeitos. Nesse sentido, ao chegar à escola os alunos já trazem consigo conhecimentos linguísticos que precisam ser considerados no seu processo de aprendizagem. Os alunos que os professores dizem que não gostam de ler e escrever são os mesmos que acessam as redes sociais, que escrevem a respeito do que pensam e/ou fazem sobre o que a mídia divulga, assinam revistas infantis, leem gibis, escrevem em diários, quando estão em casa ou em outras instituições sociais, que não a escola.

Talvez a grande questão não seja gostar de ler e escrever e sim não gostar do modo como a leitura e a escrita são trabalhadas no espaço escolar, que quase sempre se mostra distante dos usos que os alunos fazem no dia a dia fora da escola. Desde o processo de

[1] Alunas do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidades da Universidade Federal do Acre – 2012.

alfabetização que se lê para aprender a codificar, para responder questões do livro didático, algo preocupante se considerarmos que a formação do leitor começa nas séries iniciais.

A distância, que parece haver, entre a escola e as demais instituições pode criar uma crise de identidade nos alunos, pois o que eles pensam ou vivem nem sempre é valorizado na sala de aula, e desta forma a escrita e a leitura passam a ser vistas como algo difícil e chato. Quando a leitura lhes é solicitada, logo se remete às questões dos livros didáticos. Dependendo da metodologia utilizada pelo professor alguns alunos ficam retidos muitos anos na alfabetização, ou avançam de série sem saber interpretar ou produzir textos.

A proposta de alfabetizar letrando chama a atenção para as múltiplas práticas de letramento em que os sujeitos são engajados, por meio de interações sociais nas diversas instituições de que fazem parte. Seja na família, igreja, cartório, comércio ou na escola, estamos sempre em contato com o universo da linguagem, no qual escrita e fala se fazem presente, como por exemplo: nos livros, na mídia e nas conversas pela *cibernet*. A cultura letrada já não se restringe a um pequeno grupo, a expansão da era da informação tem envolvido as pessoas em diferentes eventos de letramento.

A escola, enquanto principal agência de letramento, precisa trazer para dentro da sala de aula os conhecimentos linguísticos que os alunos incorporam através da mídia, *cibernet*, ou mesmo dos livros, e diálogos estabelecidos em outras instituições, de modo que tais conhecimentos possam ser utilizados como ponto de partida para a formação de leitores e para o processo de alfabetização, para que assim a leitura e a escrita, na escola, sejam significativas e prazerosas.

Pensando nessas questões, foi realizado o estudo de caso com um aluno de 1º ano do Ensino Fundamental da Rede pública de Ensino da Cidade de Cruzeiro do Sul (AC), com o objetivo de investigarmos as interferências de práticas de letramento não escolarizadas no seu processo de alfabetização. Os dados coletados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com a avó do aluno em questão e com suas professoras, e também por meio de observações na sala de aula, registradas em um diário de pesquisa e analisadas a luz do referencial teórico de Kleiman (1995) e Soares (1999) e Tfouni (1992-1994-1995).

Para realizar a pesquisa, optamos por selecionar alunos com baixo rendimento escolar que apresentassem dificuldades em seu processo de alfabetização, a fim de investigar sua relação com

a leitura e a escrita fora do contexto escolar. Para isso, observamos por três dias uma sala de 1º ano, na qual identificamos sete alunos que não conseguiam realizar as atividades – de leitura e escrita – propostas. A partir daí, questionamos a professora sobre essas dificuldades apresentadas por esses educandos, e ela nos informou que eles são alunos que participam de aulas de reforço no contraturno com outra professora, e que a maioria tem dificuldade por não serem auxiliados pela família nos deveres de casa e, ainda, são desestimulados a realizarem essas atividades.

Em seu relato, a professora, evidenciou a situação de um dos alunos, que em sua opinião era quem apresentava mais dificuldades. Essa informação foi essencial para tomarmos este aluno como objeto central desse estudo de caso, aqui mencionado sempre pelo nome fictício João.

Desse momento em diante, direcionamos os procedimentos metodológicos que nortearam a coleta de dados: observação em sala de aula (normal e contraturno), entrevista com familiares e com as professoras. Inicialmente foi realizada a observação em sala de aula, no período de uma semana, tendo como foco a prática pedagógica das professoras no que diz respeito às atividades de leitura e escrita, bem como o envolvimento e desempenho de João nesse processo.

1. DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Observando as aulas das duas professoras, percebemos que as metodologias utilizadas são bem distintas. Na sala de alfabetização João não consegue realizar as atividades propostas, enquanto que, nas aulas de reforço, mesmo com algumas dificuldades, tem melhor desempenho e se envolve mais nas atividades em grupo.

Quanto às atividades da sala de alfabetização, estas, quase sempre, são de escrita-cópia. Os alunos copiam textos do livro, respondem cruzadinhas, caça-palavras e ditados; as leituras são sempre em voz alta, e geralmente são textos do livro didático. Raramente a professora da sala de aula lê textos da literatura infantil, enquanto a professora de reforço costuma começar as aulas com a contação de uma história infantil e uma conversa informal sobre a mesma, para posteriormente trabalhar as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, realizando trabalhos em grupo.

O que mais chamou atenção nessas aulas – alfabetização e reforço – foram as formas distintas como a leitura e a escrita são trabalhadas. Para a professora de alfabetização o

texto é utilizado como objeto para a apropriação da gramática e ortografia, restringindo-se a codificação e a decodificação do signo linguístico, não havendo espaço para a utilização do texto como metodologia para a formação de leitor, em que os alunos possam ler e questionar ou mesmo falar sobre o texto.

Lê-se para responder um questionário do livro, que traz sempre questões do tipo: Quem são os personagens? Retire substantivos do texto; Copie nomes próprios; Onde e quando acontece a história?, e para fazer ditados das palavras que já estão no texto. Isso denota uma concepção de leitura autoritária, em que, segundo Kleiman (2012), o texto é visto como repositório de mensagens e informações, acreditando-se que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, buscando responder a seguinte questão: qual a mensagem da história?

Em contrapartida, a professora do reforço utiliza as histórias para trabalhar a interpretação dos alunos, dando a oportunidade de eles questionarem ou exporem suas ideias sobre o que leram. Somente depois, do envolvimento com a história, a professora realiza questionamentos sobre os personagens e o lugar em que ela – a história –aconteceu, e posteriormente pergunta se eles aprenderam alguma palavra diferente, levando os alunos a lerem em voz alta e realizarem as atividades que o livro sugere.

Outro aspecto importante observado nas aulas de reforço diz respeito a questionamentos feitos aos alunos, no início das aulas de segunda feira: quais os acontecimentos do seu fim de semana?, o que leram, assistiram, ou ouviram? Nesse momento a professora abre espaço para os alunos fazerem menção a programas televisivos, jogos da internet e filmes que assistiram no cinema. Partindo desse ponto ela trabalha com gêneros e produções textuais nas modalidades oral e escrita.

2. DAS ENTREVISTAS À ANALISE

Como já mencionamos anteriormente, foi realizada uma entrevista com a avó de João, que é quem o acompanha nas atividades escolares, para conhecermos um pouco sobre o universo de João fora da escola. Na entrevista, instigamos a avó sobre o comportamento do João em casa, sobre as atividades que ele realiza, bem como a realização de seus deveres.

A avó demonstrou na entrevista uma grande preocupação com os estudos do neto, disse que ele é um menino ativo, muito esperto, mas que não anda muito bem na escola, e

que, segundo a professora, ele repetirá o ano por não saber escrever, mas para ela as dificuldades de João tem a ver com a metodologia da professora. Vejamos sua fala:

> Olha, o João é um menino muito esperto, conversador e muito agitado, tudo ele questiona quer saber de tudo, em casa ele gosta muito de assistir o canal da TV Cultura, ou DVDS que compramos para ele, ele adora livros e filmes que falem sobre dinossauros. Em casa ele não me dá trabalho, mas na escola recebo muitas reclamações de que ele não consegue fazer as atividades, a professora disse até que ele vai repetir o ano. Mas eu não entendo, ele em casa é diferente do que é na escola, ele me disse que gosta mais da aula da professora de reforço, não sei, mas acho que há algum problema com a outra professora.

Perguntamos à avó quem acompanhava João nos deveres de casa, se ele tinha apoio e horário certo para fazer as tarefas, e ela nos respondeu:

> Quem acompanha, ele nos deveres sou eu, confesso que não ajudo muito, pois eu não entendo direito o que os livros querem que ele faça, eu só tenho a terceira série, e sou a única pessoa que fica em casa de manha, ele tem duas tias pedagogas que quando podem ajudam ele, não tem hora certa para ele fazer o dever, eu arrumo a casa e quando termino sento com ele, quando entendo eu ajudo quando não ele fica sem fazer o dever.

Perguntamos a ela se sua dificuldade em entender os deveres atrapalharia o desenvolvimento de João, e ela nos disse:

> Sim, isso pode atrapalhar sim, mas eu não acho que seja o único motivo para as dificuldades dele, quando sua tia tem tempo faz alguns deveres com ele e ele consegue, ela até diz que ele tá bem para a serie que tá, não sei mais parece que o João de casa é um e o da escola é outro, vocês precisam ver ele contando a historia dos dinossauros, ou ele explicando o que é fraude ele sabe direitinho, um dia desses ele até me ajudou a escrever a palavra casa, eu fiquei em duvida se era com *z* ou *s* e antes de minha filha responder minha pergunta ele disse: vovó é com *s*, tem som de *z* mas é *s* por que está entre duas vogais, lá em casa todo mundo ficou surpreso com essa resposta dele, agora me diga ele é burro? Eu não acho. E ele gosta de ler, de assistir, de pesquisar na internet, eu não ajudo muito nos deveres, mas compro livros, DVDs, e ele que escolhe as histórias, ele gosta de estórias de animais, principalmente dinossauros, filmes de ação e desenho. Ajudo no que posso e como posso.

Diante da fala da avó, fica perceptível que João tem contato com outras práticas de letramento que não as propiciadas pela escola. O fato de a avó não entender as atividades de casa pode sim interferir no desempenho escolar, mas não justifica o fato de um menino que lê em casa, assiste à televisão e tem acesso à internet, apresentar tantas dificuldades em sua alfabetização. Considerando o seu desempenho na aula de reforço, não podemos

afirmar que as dificuldades do aluno em questão sejam provenientes apenas da falta de acompanhamento nos deveres de casa.

Também é possível perceber que João tem um vocabulário rico, que é um menino comunicativo e que tem preferência literária, quando opta por livros de animais e filmes de ação e desenhos animados. A apropriação da palavra fraude é um indício de letramento. Para uma criança de sete anos, ter essa palavra no vocabulário significa muito, embora não tenhamos certeza, é possível que ele tenha se apropriado dessa palavra ao assistir a um filme ou mesmo a um desenho.

O conhecimento da regra ortográfica de que entre duas vogais usa-se S e não Z, para a avó, é fantástico para sua idade; isso ele deve ter aprendido no espaço escolar. Ela diz que não o acha atrasado, que o considera esperto para sua idade, que não compreende o porquê de ele não conseguir fazer as atividades com uma professora, se com a outra ele consegue.

Na entrevista realizada com as duas professoras, temos a impressão de que elas falam de alunos diferentes quando se referem ao desempenho de João:

> O João é um menino muito tímido, não participa muito, algumas vezes chega na escola sem fazer as tarefas, e na sala ele não consegue ler em voz alta e não consegue escrever os textos do quadro, o ano tá quase acabando e ele não consegue ser alfabetizado, já disse à família que se ele não tiver apoio em casa vai repetir de ano. (professora de alfabetização)

> O João é um menino muito especial, muito comunicativo e expressivo, adora desenhar e contar piadas, tem algumas dificuldades na escrita, mas nada que com um tempo ele não consiga escrever do quadro no caderno. Ele não gosta de escrever suas estórias, gosta de contar em voz alta, diz que escrever é chato, mas isso ele supera, toda segunda pergunto a todos os alunos o que fizeram no fim de semana, ele sempre fala da família e de filmes a que assistiu, e um dia desses chegou com um livro daqueles grandes com desenhos em alto relevo, sobre os dinossauros, ele contou a história todinha, não leu, apenas segurou o livro, ele já tinha se apropriado da estória e fez até modificações, ele sempre me surpreende, não entendo por que ele ainda está na aula de reforço já melhorou muito, ele já é letrado. (professora de reforço)

Para a professora de alfabetização, João tem muitas dificuldades, e não tem apoio em casa, de modo que tudo indica uma repetição de ano, mas, para a outra professora ele é um menino letrado, comunicativo, que gosta de ler e que está engajado em outras práticas de letramento fora da escola. Embora a professora de reforço identifique dificuldades na escrita de João, ela não toma isso como um fato decisivo no seu processo de avaliação.

No entanto, parece tomar a escrita como superior à fala, considerando as dificuldades na escrita de João como algo decisivo para retê-lo no primeiro ano de alfabetização. Já a outra professora parte da oralidade de João e de suas vivências fora da escola, para envolvê-lo nas práticas de letramento escolarizadas. Fica evidente que as duas professoras possuem concepções diferentes sobre alfabetização e letramento.

A professora de alfabetização parece considerar o letramento e a alfabetização como um mesmo processo e demonstra uma preocupação maior em ensinar os alunos a codificarem e decodificarem, do que torná-los leitores proficientes, desvinculando sua prática de alfabetização das práticas de letramento vivenciadas pelos educando fora do ambiente escolar.

Todavia, a outra professora, a de reforço, procura envolver João nas práticas de letramento escolarizadas a partir dos conhecimentos linguísticos que ele traz ao chegar à escola, demonstrando clareza sobre as distinções entre alfabetização e letramento, utilizando o letramento de João como ponto de partida para sua alfabetização, algo que vai ao encontro da proposta de Tfouni (1992).

De acordo com o postulado proposto por Tfouni (1992), é importante afirmar que as crianças não chegam à escola “sem saber nada”, pelo contrário, elas possuem um saber sobre a escrita mesmo quando ainda não dominam o código escrito vigente na atual sociedade. Esse saber sobre a escrita ao qual nos referimos advém de sua (da criança) inserção em uma sociedade letrada. Portanto, mesmo que ainda não saiba ler e escrever, o educando possui saberes sobre a escrita, que é o letramento.

A postura da professora de alfabetização em desconsiderar os conhecimentos linguísticos que seus alunos trazem de fora da escola e de valorizar mais a escrita do que a fala pode inibir o envolvimento de João, nas atividades de leitura e escrita, à medida que não consegue relacionar as atividades propostas com aquilo que ele vivencia, de modo que a escrita se torna algo estranho e sem significado para ele.

O sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução na cultura letrada (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Os PCNs sugerem a mudança do foco das aulas de língua portuguesa do trabalho com elementos linguísticos descontextualizados para um trabalho baseado no uso social da língua, de escuta, de leitura e produções de textos orais e escritos (BISPO, 2012, p. 335). No entanto, verificamos que a professora de alfabetização de João está mais preocupada com a codificação e decodificação do que com a formação de leitores proficientes.

Nas escolas, no que diz respeito à leitura, sempre se deu grande ênfase ao ensino da tecnologia da modalidade escrita da língua e ao estudo de elementos linguísticos descontextualizados, mas constatou-se que esse ensino não era suficiente para capacitar os alunos para seu uso eficiente no cotidiano, e muitos estudiosos trouxeram à tona a necessidade da revisão dos métodos e práticas de ensino (BISPO, 2012, p. 331).

Os dados aqui apresentados nos levam a pensar que a prática pedagógica da professora de alfabetização distancia-se dos conhecimentos linguísticos que João adquire em casa por meio da internet, da televisão, de filmes, livros e DVDs, o que pode ser a causa da inibição do referido aluno na sala de aula, bem como das dificuldades na realização das atividades propostas. Em contrapartida, a professora de reforço assume uma postura mais flexível no que concerne ao processo de alfabetização, não se detendo apenas nos conhecimentos fornecidos pelos livros didáticos, propondo outras atividades mais próximas das práticas de letramento não escolarizadas vivenciadas por seus alunos, de modo que a produção textual é trabalhada tanto na modalidade escrita como na oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem aqui realizada, tomando o processo de alfabetização de João e suas práticas de letramento não escolarizadas, é perceptível que há uma barreira entre a escola e sua casa, que a leitura e a escrita propostas na sala de alfabetização parecem não ser significativas para ele, os dados gerados pelas entrevistas descrevem um mesmo aluno em situações e atividades distintas, com desempenhos também distintos. O João descrito pela avó não parece ser o mesmo mencionado pela professora como o aluno que não gosta de ler e escrever, que não tem apoio familiar.

As práticas pedagógicas das duas professoras de João são distintas, estão intimamente ligadas a suas concepções de alfabetização e letramento, de modo que a professora de alfabetização não considera os conhecimentos linguísticos de João durante seu processo

avaliativo, preocupando-se mais com a codificação e decodificação do que com a formação leitora. A professora do contraturno parece ter clareza sobre os conceitos dos termos letramento e alfabetização, dialogando com as práticas de letramento não escolarizadas de seus alunos.

Essas divergências entre as práticas pedagógicas das duas professoras justificam os desempenhos, distintos de João, haja vista, que ele é mais bem-sucedido nas aulas que envolvem seu conhecimento adquirido em práticas leitoras externas ao ambiente escolar. Tais indícios evidenciam a importância de que haja um diálogo entre a escola e as práticas de letramento não escolarizadas, fazendo com que a alfabetização seja um processo mais significativo para o educando.

O ensino de texto deve dialogar com a linguagem oral e possibilitar que os alunos criem e/ou reproduzam estórias expressando suas marcas de autoria. O livro didático não pode ser a única ferramenta do professor, é preciso valorizar a linguagem enquanto uma prática social, e garantir que a preocupação maior dos alfabetizadores não seja apenas a codificação e a decodificação, mas principalmente o letramento, o saber produzir e interpretar discursos.

O intuito do estudo realizado não é o de apenas evidenciar as divergências entre as práticas pedagógicas das professoras em questão, julgando-as como eficazes ou não, mas o de evidenciar que tais práticas implicam alguns dos problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita enquanto prática social.

Considerando que a alfabetização é a base da formação do leitor, ela deve ser significativa, pois a leitura e a escrita são aperfeiçoadas ao longo da vida, no uso social que os sujeitos fazem da linguagem oral e escrita. Assim como João, podem existir tantas outras crianças que, por vivenciarem várias experiências de leitura fora da escola, precisam ver sentido e importância no ensino de língua escrita, de modo que tais vivências, em outras instituições, possam ser o ponto de partida para sua formação escolarizada leitora, sobretudo no uso/construção social da linguagem.

REFERÊNCIAS

BISPO, Sheila da Costa Mota. Discurso e prática de leitura nas aulas de língua portuguesa em escolas estaduais da cidade de Rio Branco-Acre. In: BISPO, Sheila da Costa Mota; ISHII, Raquel

Alvez; NASCIMENTO, Francemilda Lopes do (Org.). *Linguagem e identidades da/na Amazônia sul-ocidental*. Rio Branco: EdUFAC, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor*: representações da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

TUFOUNI, L. V. *Letramento e analfabetismo*. Tese de livre docência. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 1992.

VARIAÇÃO MODAL OU DIAMÉSICA NO GÊNERO CRÔNICA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Anderson de Souto (UERJ)[1]

INTRODUÇÃO

A fala é uma atividade linguística primária do homem. No entanto, é consensual entre os estudiosos que refletem sobre o ensino de língua materna que ela é tratada como o "primo pobre" da educação linguística.

Muitas vezes, ela é vista de demasiadamente distante da escrita, quando não é taxada como inferior a esta. Dos livros didáticos, depreende-se, por exemplo, que o papel principal da escola é ensinar a língua escrita, que a fala é um conteúdo autônomo desta e que é erro a ser consertado no texto dos estudantes.

Neste trabalho, entretanto, os traços da oralidade serão observados como instrumentos de variação linguística da categoria modal ou diamésica, que se transvestem funcionalmente de recursos estratégicos, cuja presença na escrita evoca ambiência oral e gera diferentes efeitos de sentido.

Dessa forma, o presente artigo busca refletir sobre o redirecionamento do olhar pedagógico, do ponto de vista textual-discursivo, para os traços da oralidade, abordando-os na poderosa relação oralidade-escrita, fundamental às atividades de leitura e de produção de texto.

1. CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E VARIAÇÃO MODAL: DE PROBLEMA A RECURSO EXPRESSIVO

Quando os *traços da oralidade* são encarados como erros a serem suprimidos da redação escolar, revela-se uma visão negativa da oralidade, que se coaduna com um ensino prescritivo-proscritivo, a partir do qual se enxerga a norma-padrão da língua, codificada na escrita, como única possibilidade expressiva. Sendo assim, o texto oral é taxado de inferior, incorreto, informal, diante do escrito, formal, correto, superior.

Tal enfoque remete-nos à concepção *língua-sistema*, que compreende os fenômenos linguísticos a partir de duas perspectivas: *representação do pensamento humano*, visão

[1] Contato: otuos@hotmail.com.

centralizada na racionalização cognoscitiva do homem, e *estrutura, sistema, código ou instrumento de comunicação*, visão centralizada no conjunto de regras e de estruturas internas à língua.

Um olhar para a oralidade diferente desse surgiu no âmbito do variacionismo. Na concepção *língua-sistema heterogênea*, a língua passa a ser encarada como feixe de variedades regradas e lógicas determinado por fatores sociais. Desse ponto de vista, oralidade e escrita constituem um aspecto da variabilidade do dizer – a categoria diamésica ou modal –, que se refere ao meio ou às modalidades em que se manifesta a língua. A partir dela, a fala deixa de se associar apenas à informalidade e a escrita, à formalidade, porque ambas são passíveis de variação.

Apesar dos avanços de tal visão, o foco sobre a língua em si se mantém, deixando de lado muitos aspectos que permeiam as ações discursivas do uso linguístico situado. Neste âmbito, sobretudo após a Guinada Pragmática, desponta a concepção *língua-discurso* ou *sociointeracional da linguagem*, segundo a qual a língua é atividade de interação e prática social dotada de realidade dinâmica e múltipla que funciona em favor da interação dos sujeitos numa comunidade discursiva.

Nesse novo paradigma, a fala passa a ser vista como uma modalidade de uso da língua, de substância fônica, na qual manifestamos diversas práticas sociais de *oralidade*, e a escrita, modalidade de substância gráfica, na qual manifestamos as diversas práticas de *letramento*.

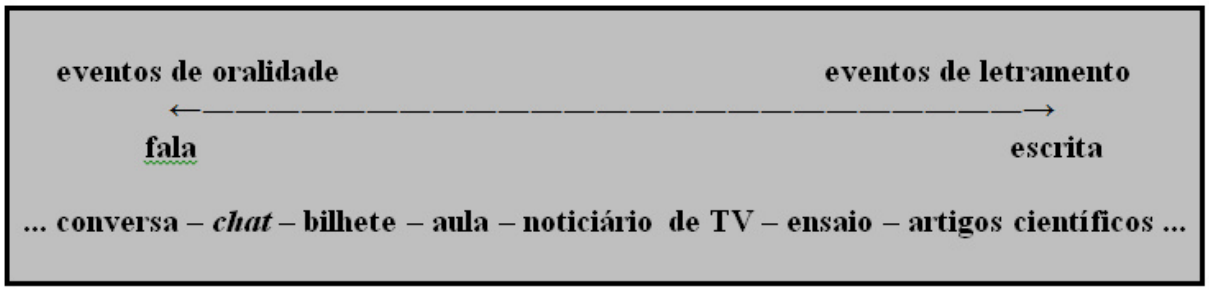
Cada modalidade está presente nos muitos gêneros discursivos, por meio dos quais nos comunicamos cotidianamente. Os gêneros portam características que os fazem ser concebidos ora como falados ora como escritos, não mais de modo biunívoco, mas num *continuum* (MARCUSCHI, 2007). Assim, entre as duas modalidades, há discrepâncias e similaridades, mesclas e hibridismos, conforme cada ato comunicativo.

A concepção oral ou letrada dos textos diz respeito a suas circunstâncias de produção e de recepção e aos modos de sua realização nas situações comunicativas, seguindo dois extremos básicos, que podem interpenetrar-se: *o imediatismo com envolvimento dos sujeitos* na fala e *o distanciamento sem envolvimento direto dos sujeitos* na escrita (SILVA, 2009).

Logo, nos eventos de letramento, há gêneros prototípicos materializados na escrita, de concepção letrada, como documentos oficiais, artigos de divulgação científica; assim como,

nos de oralidade, há gêneros prototípicos materializados na fala, de concepção oral, como conversas espontâneas ou telefônicas (HILGERT, 2001).

No entanto, ao longo do *continuum*, vão se distribuindo vários gêneros escritos que se aproximam da concepção oral, como bilhetes, cartas pessoais, *scraps* de redes sociais virtuais, tal como vários gêneros falados que se aproximam da concepção letrada, como apresentação de seminários, comunicações orais em congressos acadêmicos, sermões religiosos, como se pode observar neste quadro:



Quadro 1: *Continuum* oralidade-letramento.

Os eventos de oralidade em situações muito formais e de letramento nos gêneros mais próximos da concepção letrada, por exemplo, seguem mais próximos à padronização da língua. Dessa forma, tais eventos podem realizar-se conforme certa predominância, de modo a haver fluidez entre uma e outra modalidade. E tal perspectiva mostra que a escrita é tão heterogênea quanto à fala.

As condições de produção do texto falado prototípico (a conversação natural) determinam em sua materialidade a existência de singularidades linguístico-textuais: ancoragem *in loco* no contexto situacional; produção linguística *on-line*; expressão paralinguística (gestos, imagens); conhecimento partilhado próximo ou remoto; padrão de organização em turnos conversacionais; baixa densidade informacional; etc. (URBANO, 1999, p. 103-104). Essas características, quando levadas à escrita, fabricam "ambiência" oral e produzem gêneros mistos, híbridos.

Apenas a partir desse hibridismo, *traços de oralidade* podem ser vistos como recursos inerentes a gêneros mistos. Esses traços, como ora os concebemos, envolvem um grupo de elementos linguísticos e gráficos, mobilizados de modo intencional e criativo, para imprimir na escrita características peculiares dos diálogos orais.

Defendemos, portanto, que os traços da oralidade são *procedimentos de variação modal ou diamésica* que ganham relativa importância em certos gêneros escritos, porque se tornam elementos que destacam a interpenetração da fala na escrita, para construir justamente atmosfera oral, gerar expressividade e construir uma gama de efeitos de sentido, que destituem de vez o estigma da fala perante a escrita.

Frente a esse panorama, adotamos uma concepção de língua integradora que busca unir a segunda concepção à terceira, de modo que nos afastemos da primeira, já que, a partir dela, a fala é preconceituosamente observada, o que não nos interessa quando focalizamos a variação diamésica ou modal.

2. A CONVERSAÇÃO LITERÁRIA: VALOR TEXTUAL-DISCURSIVO DOS TRAÇOS DE ORALIDADE

Nos *gêneros literários em prosa* (crônicas, contos e romances), em cujos enredos há riqueza criativa de diálogos e de situações de interação que "aparentam" contatos orais face a face, as figuras fictícias (personagens e narradores) estão na posição de falantes reais. Logo, o escritor utiliza-se da variação modal como forma de empreender projetos estéticos e de criar universos ficcionais em que os seres fictícios passam a ter tons realistas, de modo que o leitor tenha a sensação de estar "ouvindo" diálogos orais face a face.

Os discursos da narrativa literária, presentes na "boca" desses seres demonstram que a variação modal é um excelente instrumento de *estilização da linguagem*, porque evoca o contexto sociocomunicativo com o qual se relaciona, demonstrando o poder evocativo da linguagem. Sendo assim, ela é um recurso expressivo de valor *textual-discursivo* mobilizado para construir efeitos de sentido, pois, como assevera Faraco (2007, p. 46), "um dos meios que os falantes utilizam para gerar sentidos é justamente a exploração estilística e retórica da variação".

Esse uso expressivo da variação possui a propriedade de dotar o texto literário de *verossimilhança* (efeito de realidade que a ficção pode provocar nos leitores), fazendo com que certo uso variável seja "um dado a mais para o autor criar o painel social que nos quer mostrar" (PRETI, 2003, p. 70), pois concorre, dentre outros recursos, como forma criadora de imagens e de perfis dos seres fictícios, "usuários da língua".

Sendo assim, a obra instaura um *pacto ficcional* com o leitor, conseguindo envolvê-lo em sua atmosfera. Cabe a este aceitar o aparecimento de variedades linguísticas,

reconhecendo-o como necessário àquele universo de linguagem, “para que se processe a transposição do real para o artístico” (PRETI, 1984, p. 94), o que depende do contexto literário e da convicção do leitor de que se trata de obra de ficção.

Essa possibilidade que a narrativa literária apresenta, de criar enredos que simulam de modo verossímil a conversação natural, é um processo a que Preti (2004) dá o nome de *conversação literária*. Embora receba tal denominação, essa elaboração ficcional se distancia em certos aspectos do diálogo falado em si.

A priori, parece que nos pomos diante de um paradoxo – conversação em textos escritos –, já que a substância oral é distinta da substância gráfica. No entanto, como vimos, em vez de características antagônicas, o que existe entre ambas as modalidades são “deslizamentos” com diferenças e semelhanças graduais.

Os gêneros discursivos romanescos são, por tal prisma, *mistos* ou *híbridos*, porque englobam propriedades pertinentes às condições de produção e aos recursos linguístico-textuais de ambas as modalidades. Como explicita Urbano (2011, p. 48), a conversação literária é constituída por

> Uma linguagem marcada por traços caracterizadores de textos conceptualmente falados, em que naturalmente não há normas preestabelecidas de grafia (prevalecendo uma grafia fonética), pontuação, paragrafação etc. É uma escrita de concepção falada.

Os traços de variação modal ou traços da oralidade na escrita, conforme salientamos, tornam-se recursos expressivos, gerados em processos de estilização da escrita, que produzem atmosfera oral. Seus sentidos dependerão, assim, das situações de interação fabricadas nos enredos.

A exploração expressiva desses traços fica evidente na crônica, que possui lugar muito especial dentre narrativas literárias, por apresentar, sobretudo nas categorias crônica-conto e crônica-diálogo, formas de elaboração da linguagem que a apresentam intencionalmente próxima da fala, simulando interações orais cotidianas.

Preti (2003, p. 66) considera que os escritores que empreendem ambiência oral na conversação literária enfrentam um ponto problemático: “como transportar para a escrita os elementos suprassegmentais e prosódicos presentes somente na fala?”. O autor expõe que os escritores têm subvertido o problema recorrendo a estilizações realizadas com os

recursos da própria escrita, como a pontuação, a segmentação silábica, os aspectos gráficos da caixa alta e da repetição subsequente dos grafemas etc.

Apesar de a conversação literária explorar a variação modal, tentando aparentar conversações face a face, criando efeitos de realidade, de presentificação, de dinamismo, entre outros, ela não é mais do que efetivamente *simulação, representação*, "transporte ficcional de uma conversa oral" (URBANO, 1999, p. 103). O que consegue, na verdade, é somente uma imitação da modalidade oral, fazendo uso de ferramentas da escrita.

Ademais, por mais próxima da realidade que consiga chegar, a conversação literária é obra de ficção e depende, por exemplo, das informações situacionais que envolvem os diálogos, transmitidas ao leitor pela figura do narrador. Além disso, depende também das próprias convenções e estruturações da escrita como, por exemplo, a organizado em parágrafos na transição de uma parte a outra do texto.

Nesse sentido, os traços da variação modal mostram-se excelentes recursos textual-discursivos para abordagens pedagógicas que desafaçam a rígida dicotomia oralidade-letramento presente, muitas vezes, na escola.

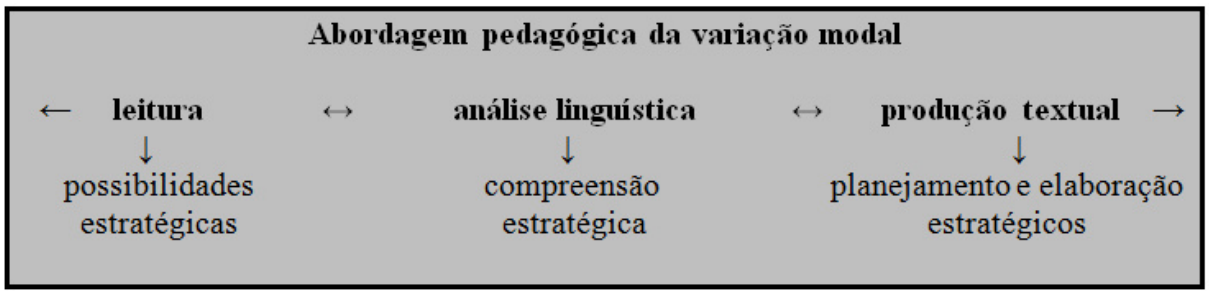
3. OS TRAÇOS DE ORALIDADE E AS ESTRATÉGIAS DO DIZER NA ESCOLA

Na concepção sociointeracional da *língua-discurso*, que adotamos aqui, o texto, tecido e materialização do discurso, adquire importância capital. Nessa concepção, os sujeitos de linguagem são encarados como participantes ativos nos processos de leitura e de produção textual, pois mobilizam *ações estratégicas* construídas nos atos de interação, tendo o texto como mediador.

Dentre as diversas estratégias linguísticas, está a variação modal, que, agenciada por muitos escritores em crônicas do domínio literário, gera feixes de *efeitos de sentido* e concretiza o projeto artístico de criar verossimilhança através da "ilusão de uma fala real" (UCHÔA, 2008, p. 81).

Ressaltada dentre as estratégias, a variação modal torna-se elemento essencial ao ensino de língua, porque ela está presente "numa aula de leitura ou numa de produção textual (incluídas as participações orais dos alunos), a propósito de ocorrências gramaticais, lexicais e fonéticas em tipos diversos de textos" (UCHÔA, 2008, p. 79).

Sendo assim, sua prática pedagógica, em perspectiva textual-discursiva, pode ser infiltrada na indissociável relação *leitura, análise linguística e produção textual*, como sugerem os PCN (1998), conforme o quadro a seguir:



Quadro 2: Abordagem pedagógica da variação modal, recurso textual.

A leitura, atividade profundamente complexa de mobilização de saberes vários, serve de orientação para a escrita, pois pode incidir naquilo que se pode dizer e em como se fará para dizê-lo. O ato de ler crônicas diferentes, que apresentem formas estilizadas distintas de construir simulação das interações orais, permitirá aos estudantes vislumbrar na variação linguística estratégia de dizer, para criar em seus textos universos narrativos verossímeis.

A análise linguística, atividade de compreensão do uso de certo elemento linguístico em dado contexto, permite o cotejo dos muitos recursos verbais com os quais os indivíduos se defrontam ao ler e que mobilizam ao escrever. Os traços da oralidade presentes na voz das figuras fictícias das crônicas podem ser investigados a partir dos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, considerando sua função na ambientação oral das crônicas.

A produção textual, materialidade verbal na escrita, que possui no horizonte um propósito de dizer e um leitor, guia-se pelos "modelos" com os quais os sujeitos mantiveram contato ao longo do tempo. A experiência com a leitura de "crônicas-modelo", nesse sentido, através das contínuas leituras, vai gradativamente formando para o discente um rol de estratégias de uso da variação modal que será mobilizado estrategicamente na produção escrita.

Após se atentar para os modos pelos quais, a partir do projeto estético de autores consagrados, a ambiência oral é criada nas crônicas literárias, orienta-se a *produção das crônicas*, atividade que é norteada pelas etapas de planejamento, de escrita, de revisão e de reescrita, para assegurar que as estratégias de uso da variação modal insurjam-se com recurso textual, para construir a verossimilhança dos textos.

3.1 ANÁLISE DE UMA CRÔNICA DE ESTUDANTE

A crônica abaixo analisada, presente em Souto (2012, p. 232), resulta de aplicação da abordagem didática desenvolvida, ao longo do ano de 2011, numa classe de 9º ano do ensino fundamental, na qual éramos regentes. Ela segue os princípios descritos na seção anterior.

Egoísta? Eu era sim!

Digo e repito: egoísta eu era sim! Não gostava que ninguém mexesse nas minhas coisas. Os meus pertences, pra mim, eram sagrados. Se alguém tocava num deles, eu ficava brava. E mais ainda, se quilo que pegassem sumisse, aí sim eu rodava minha baiana.

Na minha adolescência, minha mãe sempre gostou de usar minhas roupas. Ela sempre gostou de bancar a mais nova, Aff!!!

– Vai saí hoje, filha? Me empresta aquela blusinha curtinha que tu tem?

Ela dizia isso com aquele barulhinho irriiiiiiitante do mascar chiclete!!! Só de lembrar me dá ódio!

Mas voltando ao assunto, eu era mesmo muito egoísta. Nas minhas amizades, até com meus namorados. Várias pessoas me davam conselho para mudar meu jeito, até meu amigo doidão.

– Pô, garota, tua vida é a maió complicação por causo disso... Relaxa, garota, larga a mão de sê egoísta, ninguém vai cumê o que é seu não...

Aos dezoito anos, vi que o tempo passou, mas até no amor era difícil. Não entregava meu coração pra qualquer um não! A sociedade comentava que isso não era normal e que escrever o nome da família e ainda cercar de arame era pura loucura!

Digo e repito: egoísta eu era sim! E pensava que ia ser assim para sempre, até que... um dia... meu próprio coração, meu confidente, me contrariou, me deixando de lado e me trocando por outro...

A. K.

Na crônica, de caráter confessional e teor argumentativo, o enunciador busca sustentar o ponto de vista sobre o modo como, durante boa parte de sua vida, enxergou a si próprio. A partir desse enfoque, afirma enfaticamente ser egoísta, o que é frequentemente reiterado ao longo do texto.

O título “Egoísta? Eu era sim!” aponta para o fato de seu discurso construir-se como resposta (suposto diálogo já em andamento) a acusações anteriores, que parecem ter sido sempre dirigidas a ele. Para defender tal ideia, menciona determinados fatos, de diferentes fases de sua vida, como seu incômodo ao compartilhar pertences e sua dificuldade para lidar com amigos e namoricos, que se tornam seus argumentos.

O fim do texto, em tom metafórico atestado pelas imagens (“meu próprio coração, meu confidente, me contrariou” – personificação, por exemplo), traz uma mudança repentina em seu modo de ser, quebrando sua própria expectativa (“E pensava que ia ser assim para sempre”) e a do leitor, quando “seu coração” o contraria trocando-o por outro coração. Em outras palavras, quando ele percebe-se verdadeiramente apaixonado por alguém, revela-se destituído do egoísmo que cultivara.

Toda essa atmosfera íntima é transmitida ao leitor através da simulação de uma conversa “face a face” pessoal, como se fosse permitido confessar-lhe anseios e impulsos subjetivos omitidos até mesmo da mãe, a quem critica (“Ela fazia isso *com aquele barulhinho iriiiiiiitante de mascar chiclete*”).

Desse modo, os traços de oralidade, representantes da *variação modal*, predominam no texto porque o dotam de profunda relação com a oralidade:

– “*Digo e repito*: egoísta eu era sim!” (frase feita repetida, enfática e topicalizada, que destaca a declaração subsequente);

– “Não gostava que ninguém mexesse nas *minhas* coisas. Os *meus* pertences pra *mim* eram sagrados” (excesso de pronomes na primeira pessoa do singular, o que aponta para o egocentrismo do eu diante do interlocutor);

– “E aí sim eu rodava *minha* baiana” (frase feita, que manifesta revolta e agressão verbal ou física);

– “*bancar* a mais nova” (gíria comum, que significa *passar por*);

– “*Mas voltando ao assunto*, eu era mesmo egoísta” (marcador conversacional e elemento de reformulação do texto);

– “*Nas minhas amizades, até com meus namorados*” (frases elípticas);

– “*Pra* mim” (forma reduzida sincopada);

– “*Aff!!!*” (interjeição reprovadora intensificada pelos sinais de exclamação);

– “Aquele barulhinho *irriiiiiiitante*” (ortografia estilizada da palavra *irritante*, com alongamento vocálico enfático);

– “até que... um dia... meu próprio coração” (reticências expressivas).

Os traços enumerados (repetição, reformulação, elipse) criam uma *ambiência* oral, fazendo com que o leitor sinta-se diante de alguém com o qual trava uma "conversa", imprimindo *efeitos de ausência de planejamento* e de *presentificação*. Outros deles (gíria, redução, frase feita) garantem efeitos de *naturalidade*, de *descontração*, de *simetria* entre os interlocutores, já que o enunciador parece sentir-se seguro diante do leitor, ao ponto de lhe confessar particularidades.

Esse diálogo simulado assume, portanto, *tom intimista*, permitindo ao enunciador externar sentimentos e emoções (pronomes na primeira, interjeição, pontuação expressiva, alongamentos vocálicos), o que gera o efeito de *cumplicidade* com o leitor.

Os traços da variação modal apontados não deixam de estar delimitados pelas convenções da escrita, porém se percebe que, de modo muito natural, a oralidade incorporada à escrita cria todo um universo oral, como se presenciássemos uma conversa face a face.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar como a variação linguística da categoria modal ou diamésica pode ser explorada por abordagem textual na escola, pautando-se na integração dos componentes básicos da educação linguística – *leitura, análise linguística e produção textual* –, sob o viés do uso estratégico da língua.

Para tanto, focalizou o gênero crônica como produtivo para apreender os processos da conversação literária, segundo um aporte teórico que dialoga com as Sociolinguísticas Variacionista e Interacional, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Teoria Literária, tendo como norte a concepção da língua-discurso.

Compreendemos esse diálogo teórico como esteio e ferramenta do professor, pois lhe serve para reorientar olhar sobre os processos linguístico-pedagógicos, de modo a oportunizar aos estudantes a percepção da não dicotomia rígida entre a fala e a escrita, graças aos traços da variação modal.

Os recursos agenciados na simulação da interação oral, observada na análise do *corpus*, demonstram que a artificialidade da escrita, muitas vezes presente na escola, pode ser revista, de modo a possibilitar ao aluno o estudo variado da língua, sua inclusão no letramento literário e nos processos de autoria, bem como sua criatividade na produção de textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL (Ministério da Educação e Cultura). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *A relevância social da linguística*: linguagem, teoria e ensino São Paulo: Parábola, 2007. p. 21-50.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto "falado" por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-56.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. Sociolinguística: Os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo literário. São Paulo: EdUSP, 2003.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SILVA, Luiz Antônio da. Oralidade em contos de Luiz Vilela. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 67-95.

SOUTO, Anderson de. *Do discurso literário à produção textual na escola: a variação linguística como estratégia de dizer*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Instituto de Letras, UERJ, 2012.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem*: teoria, ensino e historiografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

URBANO, Hudinilson. Oralidade na literatura: da conversa real para a conversa fabricada. In: MOURA, Denilda (Org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EdUFAL, 1999, p. 103-106.

_____. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Contexto, 2011.

AUTORIA, ESTILO E DIALOGISMO: UMA ANÁLISE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCOLARES

Elisa Mabel Vieira da Silva (UERJ)

INTRODUÇÃO

As questões discursivas que ora se apresentam podem contribuir para uma análise mais aprofundada do aluno, sujeito que se constitui do discurso alheio e das estruturas ideológicas e de poder que permeiam o espaço sócio-histórico do qual faz parte.

Dessa forma, objetiva-se associar os conceitos de autoria, estilo e dialogismo com o de ordem do discurso para estabelecer entre eles a relações através das produções de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Barra Mansa.

A proposta que se apresenta será uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com análises histórico-culturais, linguísticas, discursivas e textuais.

1. AUTOR E AUTORIA: CONCEITOS

Foucault (1992) discute a questão da autoria levando em consideração a relação existente entre o texto e o autor. Segundo ele, a função do autor não se dá de forma universal e única em todas as estruturas discursivas.

Foucault, Bakhtin e outros pensadores se propuseram a discutir o indivíduo enquanto autor pleno. Bakhtin em “O autor e a personagem na atividade estética” (1920) discute a distinção entre autor-criador, que é um elemento da obra; e o autor-pessoa como um componente da vida.

Ele concebe o autor não como pessoa física, que habita o mundo real, mas como uma representação. No caso do autor-criador, Bakhtin o mostra como aquele que vê além do mundo representado, dialoga com outros discursos, com seus personagens e exerce sua autoria de uma posição definida na obra. Ele conecta o mundo representado ao mundo real, porque seu discurso refrata suas posições com relação ao objeto, com relação a outros discursos.

Bakhtin (2005) afirma que o sujeito é a autoconsciência que se forma reflexivamente no reconhecimento do outro no discurso. Já Foucault (1992) apresenta o sujeito em

constante interação e conflito com o outro, que, segundo seu modelo de Panóptico, o vigia, o disciplina, o pune. Em Bakhtin (2005) essa interação e o conflito com o outro existem de modo que a presença do outro passa a estruturar a sua fala. Bakhtin vai introduzir, ainda, o conceito de dialogia.

A dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos favorece a constituição mútua de ambos. O interlocutor irá dialogar com o discurso presente e com todos os demais discursos e leituras que teve ao longo de sua existência, ressignificando continuamente e revalorizando a informação recebida tanto no passado como no presente. Como afirma Bakhtin:

> Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho em equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações etc., e apesar de tudo sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (2005, p. 184).

Assim, é possível perceber que o dialogismo constitui o sujeito da enunciação de modo que esse sujeito apresente em suas produções o diálogo que teve com os discursos ao longo da sua história de vida.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 334), “o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica”. Logo ao interlocutor também caberia o título de coautor, visto que o sentido se forma em ultima instância nele.

Foucault (1992, p. 33) afirma que “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e nas ciências.” E sobre poder é pertinente destacar que:

> O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT apud FURLANI, 1991, p. 18).

Foucault (1992, p. 42-46) conclui que a função do autor irá caracterizar o modo de circulação e funcionamento dos discursos nas diferentes sociedades onde estes ocorrem. Para ele, a função do autor tem quatro características: 1) está ligada ao sistema jurídico e

institucional que encerra, determina e articula o universo dos discursos; 2) não se exerce de forma universal e da mesma maneira sobre todos os textos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; 3) não é definida pela atribuição espontânea de um texto a um indivíduo, mas através de uma série de ações específicas e complexas que variam conforme épocas e tipos de textos; 4) não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, pois pode dar lugar a vários eus, posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem ocupar, funcionando como lugar de dispersão.

Para uma melhor elucidação com relação à "ordem do discurso" da qual postula, Foucault (1970), em sua aula inaugural no Collège de France, fez considerações sobre as características da produção do discurso na sociedade referentes à sua obra denominada "A ordem do discurso"; ele comenta que essa produção do discurso se faz sobre uma

> simultaneidade controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhes os poderes e os perigos, refrear-lhes o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Em tópicos posteriores discutir-se-ão as relações existentes entre autoria e dialogia e estilo e dialogia.

2. A AUTORIA E A DIALOGIA

A dialogia é, na obra bakhtiniana, o princípio responsável pelas relações entre os enunciados. Esse princípio é fundador do conceito de enunciado, uma vez que

> [...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Partindo desses princípios, todo ato de linguagem é dialógico. Ao longo da existência, em todas as épocas, os indivíduos utilizam o "já dito", dos discursos que são tomados como referenciais em seu meio. É por isso que Bakhtin, em "Os gêneros do discurso" (1952, p. 53), afirma que a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados dos outros.

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Dessa forma pode-se concluir que em todas as atividades discursivas supõe interlocução que pode acontecer de forma consciente ou inconsciente.

No entanto, a dialogicidade dos sujeitos vai além dessas questões. “Ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito” (BAKHTIN, 2002, p. 89). Nesse caso, o discurso é direcionado para o interlocutor de modo que o autor antecipa a reação do ouvinte/leitor e estrutura o seu discurso em resposta ao que vai ser dito. Desse modo, dois tipos de relações dialógicas ocorridas internamente no discurso são definidas por Bakhtin: aquela que se orienta para os discursos alheios e aquela que se dirige para o interlocutor, formulando uma resposta antecipada ao que vai ser dito.

As relações que o discurso do autor estabelece em resposta ao discurso do leitor desencadeiam efeitos estilísticos distintos daqueles mobilizados no diálogo com o discurso alheio porque são outros os aspectos envolvidos na relação:

> Esse novo aspecto da dialogicidade interna do discurso distingue-se daquilo que foi definido como o encontro com o discurso de outrem no próprio objeto: pois aqui o objeto não é utilizado como arena de encontro, mas é o círculo subjetivo do ouvinte. Por isso, esta dialogicidade introduz um caráter mais subjetivo, mais psicológico e, frequentemente, mais casual, por vezes grosseiramente conformista, às vezes mesmo provocador e polêmico. (BAKHTIN, 2003, p. 91)

Bakhtin destaca o fato de que, embora esses dois tipos de dialogia se distingam e deles surjam efeitos estilísticos diversos, podem se encontrar de tal forma entrelaçados no discurso, que se tornam indistinguíveis para a análise estilística.

Além desse diálogo com o leitor/ouvinte, ao desenvolver seu estudo “Os gêneros do discurso” (1952, p. 53), Bakhtin destaca um terceiro tipo de relação dialógica que se estabelece no interior do enunciado, nos gêneros secundários, particularmente nos retóricos.

Bakhtin distingue, portanto, três orientações dialógicas internas do discurso: a relação com discursos de outros autores orientados para o mesmo objeto (discursos já conhecidos);

a relação com o discurso-resposta do interlocutor (discurso que ainda não foi dito) e a relação com a própria enunciação. São as relações do primeiro tipo que Bakhtin analisa e descreve seus três modos de funcionamento.

3. O ESTILO

Bakhtin concebe a linguagem como forma de interação social cujo objetivo é a comunicação; comunicação entre falante/ouvinte, entre um eu e um tu, o que pressupõe um princípio geral, o princípio de que linguagem é diálogo. Toda palavra é dialógica por natureza porque pressupõe sempre o outro; o destinatário a quem está voltada toda alocução, a quem o locutor adequa a sua fala, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias. Porém, na concepção bakhtiniana, o outro é ainda o discurso. A enunciação linguística, o ato de comunicação, tem, portanto, um caráter social, e o produto dessa interação social é o enunciado. Como produto de trocas sociais, o enunciado está ligado a uma situação material concreta e também a um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. Como os atos sociais vivenciados pelos grupos são diversos, consequentemente a produção de linguagem também o será. Para Bakhtin, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem.

Para Bakhtin, a competência linguística dos sujeitos vai além da frase ou da oração, ela estende-se na direção do que ele chama os "tipos relativamente estáveis de enunciados", "o todo discursivo", isto é, os gêneros do discurso, para os quais os falantes são sensíveis desde o início de suas atividades de linguagem. Portanto, os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem e representam uma economia cognitiva e comunicativa nos processos de troca verbal.

Em cada esfera de atividade social, portanto, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos.

O vínculo entre estilo e gênero é indissolúvel. E isso pode ser identificado quando se analisa a questão sob a ótica da funcionalidade do gênero em que cada esfera da atividade e da comunicação humana tem seu estilo peculiar. Como afirma Bakhtin:

> o estilo entra como elemento na unidade de gênero. de um enunciado [...] [O estudo do estilo] sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade (1979/1992, p. 284).

Para Bakhtin (2003), há três aspectos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos do gênero; a construção composicional, ou formas de organização textual. Conforme o autor, esses três elementos "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (2003, p. 263).

Destarte, percebe-se que o estilo, na concepção bakhtiniana, só pode ser compreendido em sua relação com o gênero no qual se concretiza. Nessa perspectiva, Bakhtin afirma que, na literatura de ficção, o estilo individual integra-se ao próprio enunciado, pois "os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade". (2003, p. 265)

É relevante ressaltar, ainda, que o conceito de estilo também está relacionado com o de dialogismo e que, a partir da perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin e pelos membros de seu círculo, encontra-se, nas obras bakhtinianas, o conceito de estilo. Em “Discurso na vida e discurso na arte” o autor conceitua estilo como:

> O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. ‘O estilo é o homem', dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1926, p. 16)

Dessa forma, conforme discute Brait (2003), instaura-se uma perspectiva estilística inovadora, em que a questão do estilo deixa de ser tratada na sua individualidade e passa a implicar interação, o que vem ao encontro da concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin.

4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Consoante ao que foi tratado neste artigo, a análise que será realizada priorizará o estudo do estilo, dialogismo e autoria no processo de produção do gênero em específico,

redação escolar, dissertação argumentativa, com o tema "A legalização do casamento entre homossexuais" proposto para alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Barra Mansa.

O *corpus* foi constituído de duas produções de alunos diferentes.

Com o objetivo de auxiliar e facilitar a leitura da análise que será desenvolvida, cada parte das redações selecionada para análise será denominada respectivamente, R1, R2, e os exemplos dos fragmentos contidos nessas partes serão também enumerados conforme a sua ordenação no excerto. E1, E2, E3, e assim sucessivamente.

Na sequência analisar-se-ão os excertos de texto abaixo:

> **R1**: E1[...] *Com essa legalização surgiram, no país, várias discussões sobre o casamento* gay*, de pessoas que são contra e de pessoas que são a favor* [...] E2 [...] *Deus não é a favor do casamento homossexual [...] E3 [...] outras criticam e são contra apenas por acharem nojenta a relação homoafetiva[...] E4[...] pessoas que acham que muitos casamentos homossexuais duram mais que os casamentos héteros E5 [...] acham também que o casal* gay *vai amar e criar seus filhos adotivos muito mais que casais héteros [...] E6[...] Cabe a cada pessoa ter paz no coração e respeitar o direito do próximo.*

Observa-se que no primeiro excerto de texto o aluno reveste-se do discurso que é configurado a partir da ordem do discurso, discurso que se faz sob "simultaneidade controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos" (FOUCAULT, 1996, p. 9). Foucault (1992) discute, ainda, que a função do autor irá caracterizar o modo de circulação e funcionamento dos discursos nas diferentes sociedades onde estes ocorrem. Dessa forma torna-se claro que a produção do aluno materializa esse funcionamento, pois ele estrutura o discurso a partir de um sistema de regras. Observa-se que essa questão se comprova quando o autor menciona no E1 da R1: "Com essa legalização surgiram, no país, várias discussões sobre o casamento *gay*, de pessoas que são contra e de pessoas que são a favor". Já na perspectiva bakhtiniana, também fica bastante perceptível a questão da interdiscursividade, pois o autor introduz em suas produção várias outras vozes, como exemplo, o discurso religioso, depois diversos discursos de pessoas que apresentam ideias diferentes umas das outras explicitados pelos seguintes fragmentos: E2 da R1: "Deus não é a favor do casamento homossexual", E3: "outras criticam e são contra apenas por acharem nojenta a relação homoafetiva", E4: "pessoas que acham que muitos casamentos homossexuais duram mais que os casamentos héteros". Com relação ao estilo, observa-se

que o autor adequou a estrutura do texto ao gênero discursivo proposto, introduziu, desenvolveu, argumentou, conforme afirma Bakhtin: "o "estudo do estilo" sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade". (1979/1992, p. 284). Observa-se a finalização dada ao texto com a conclusão explícita no E6 [...]: "Cabe a cada pessoa ter paz no coração e respeitar o direito do próximo".

Pode-se concluir da análise desses fragmentos da R1 que tanto há uma estrutura discursiva que direciona para as questões foucaultianas (a preocupação com o que a sociedade acata, como postulado na "Ordem do discurso") como também há a perspectiva bakhtiniana que reflete o dialogismo e as questões do estilo. É possível reconhecer no discurso do aluno o dialogismo que dá voz a outros sujeitos bem como o estilo da produção sendo direcionado pelo elementos constituintes do gênero que está produzindo.

> **R2**: *E1 Embora eu não tenha nada contra pessoas que por algum motivo (tenho certeza contrário a natureza) decidiram-se por optar por outro estilo de vida, não concordo com a união de pessoas do mesmo sexo [...] E2 [...] de tal união jamais poderá ser gerado fruto [...] E3 [...]teria que ser criado o terceiro sexo, que seria um absurdo[...] E4 [...] biologicamente também não encontramos base alguma para alguém dizer que o homossexualismo seja genético[...] E5 [...] E por último, porque Deus condena tal união' Segundo o texto de Romanos, capítulo 2' [...]*

Nota-se claramente evidenciada, mais uma vez, a ordem do discurso a qual menciona Foucault materializada na produção do aluno. Mesmo tendo utilizado um discurso contrário ao que está sendo discutido, o autor utiliza o recurso da conjunção concessiva *embora*, que acaba por modalizar o seu posicionamento. Certamente o faz pelo fato de tentar impedir qualquer tipo se coerção social, de modo que para que esse autor se constitua como tal, necessário se faz que esteja inserido num conjunto de regras que disciplinam a produção discursiva, como menciona Foucault (1971). Observa-se isso no E1 da R2: "Embora eu não tenha nada contra pessoas que por algum motivo (tenho certeza contrário a natureza) decidiram-se por optar por outro estilo de vida, não concordo com a união de pessoas do mesmo sexo [...]". Nesse exemplo o aluno se posiciona acatando o discurso, que ora se caracteriza como o discurso "politicamente correto" quando utiliza o recurso da concessiva.

Visto que a produção está sendo realizada para fins de cumprimento da tarefa escolar, é possível observar uma preocupação do aluno com o seu interlocutor, o que caracteriza um

dos posicionamentos de autoria mencionados por Bakhtin, de modo que, ao "se constituir na atmosfera do 'já dito', o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito" (2002, p. 89), ou seja, o discurso é direcionado para o interlocutor de modo que o autor antecipa a reação do ouvinte/leitor e estrutura o seu discurso em resposta ao que vai ser dito como acontece no caso desse autor podendo ser observado ainda no E1 da R2: "Embora eu não tenha nada contra pessoas que por algum motivo (tenho certeza contrário a natureza) decidiram-se por optar por outro estilo de vida, não concordo com a união de pessoas do mesmo sexo [...]". A preocupação inicial do aluno foi considerar a reação da professora, visto que "o discurso politicamente correto" acata a aceitação do casamento entre homossexuais, embora não tenha havido, por parte da professora, nenhum tipo de posicionamento acerca do tema.

Nesta R2, com relação ao estilo, apesar de o autor não ter completado a produção com a conclusão, ou seja, ter falhado no processo da produção do gênero escolar, ele demonstrou certa preocupação em fazer suas escolhas observando as estruturas do gênero proposto pela professora. Fez uso da introdução, mencionada em E1, desenvolvimento, em que apresenta seus argumentos para desenvolver a tese apresentada na introdução como em [...] E2: "[...] de tal união jamais poderá ser gerado fruto[...], E3 [...]: teria que ser criado o terceiro sexo, que seria um absurdo [...], E4 [...]: biologicamente também não encontramos base alguma para alguém dizer que o homossexualismo seja genético [...]" e, equivocadamente, apresenta a conclusão quando insere o tópico de enumeração final contendo a expressão "e por último", expressa no E5 [...]: "E por último, porque Deus condena tal união", elemento que caberia ao desenvolvimento do texto. Dessa forma, pode-se confirmar o conceito de Bakhtin da indissolubilidade entre gênero e estilo. É bastante pertinente destacar, ainda, o dialogismo materializado na produção; como exemplo disso, pode-se recortar do excerto o discurso religioso. O autor não só lança mão do outro discurso como também menciona parte da Bíblia para comprová-lo, como em E5 [...]: "E por último, porque Deus condena tal união' Segundo o texto de Romanos, capítulo 2".

Sendo assim, pode-se destacar nessa análise as reflexões tanto de Bakhtin quanto de Foucault se complementando de forma a enriquecer as leituras possíveis por parte dos professores nas produções de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se concluir com este artigo que a questão das relações de autoria, estilo e dialogismo é bastante representativa nas produções dos alunos do Ensino Médio analisadas neste trabalho.

Alguns motivos são responsáveis por isso:

Um deles é fato de os autores serem sujeitos sociais ligados a um contexto sócio-histórico que determina verdades as de cada época. Esses sujeitos se assujeitam a esse contexto obedecendo às ordens do discurso e sua autoria acaba por se relacionar com os discursos ditos na época e no contexto em que esses sujeitos se inscrevem. Como menciona Foucault (1992), o autor é definido pelo próprio texto, podendo remeter não a um indivíduo ou pessoa em particular, mas a uma série de "eus". Esses "eus" remetem ao lugar do qual partiu o discurso, lugar aqui entendido como posição ideológica, social, política e cultural, seus ditos e não ditos. Em todas as produções analisadas observou-se a preocupação, por parte dos autores, de representar o discurso vigente, no caso, a aceitação do casamento entre homossexuais.

O segundo motivo está relacionado com as discussões apresentadas por Bakhtin (2002), que conferem ao autor uma relação dialogal.

Outro motivo de relevância sobre as relações de estilo, dialogismo e autoria nas produções dos alunos do Ensino Médio se apresenta no fato de que o estilo, na concepção bakhtiniana, só pode ser compreendido em sua relação com o gênero no qual se concretiza. Dessa forma as escolhas do estilo para essas produções sempre estarão ligadas ao gênero.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 13-70.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-192. (Original russo, 1920-1930)

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 261-306.

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte*. (1926) Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Disponível em

<http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, Carlos Alberto. et al. (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 54-66.

_____. Dialogismo, estilo e práticas discursivas acadêmicas. In: MOURA, D. (Org.). *Oralidade e escrita*: estudos sobre usos da língua. v. 1. Maceió: EdUFAL, 2003. p. 22-28.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: EdUNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *O que é um autor?* 2. ed. São Paulo: Vega, 1992.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor*: meta, mito ou nada disso? 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO GONÇALO

Ivone da Silva Rebello (SEMED – SEEDUC)

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é de suma importância no decorrer de toda a vida escolar do educando. É imerso nesse processo que o mesmo começará a desenvolver as suas habilidades de leitura e de escrita. Além disso, inserido no meio escolar, o aluno também desenvolverá a sua competência na busca de novos saberes, pois ele vive numa sociedade que exige uma cultura letrada.

A alfabetização, no sentido tradicional, é entendida como o momento inicial de ensinar o educando a ler e a escrever, sendo estas habilidades muito importantes numa sociedade de cultura letrada. E, o termo *letramento* vem sendo usado por muitos estudiosos como o processo de desenvolvimento e práxis das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais (SOARES, 2003). No entanto, devemos salientar que os dois processos têm que estar associados um ao outro, ambos se completam e interagem na aquisição da leitura e da escrita, e o emprego destas na vida social.

Não devemos esquecer que Paulo Freire (1987) dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e isso quer dizer que, antes de o aluno ser alfabetizado e/ou letrado, o mesmo já tem uma leitura do mundo que o cerca.

Se a criança, portanto, necessita ler o mundo primeiro, para depois ler as palavras, entendemos que a prática do letramento também precede a fase do processo de alfabetização, pois a criança, antes de entrar para a escola, já é capaz de ler o mundo ao seu redor, identificando os elementos que o compõe, reconhecendo rótulos de embalagens, propagandas, nomes de produtos e marcas, mesmo que ainda não saiba ler o código gráfico.

O letramento, segundo Gadotti (2005, p. 48), não seria algo novo, e o autor concorda com a educadora Emília Ferreiro quando diz que seria um “retrocesso conceitual”, pensar o letramento como algo que não fizesse parte da vida do aluno, mesmo antes de ele conhecer as primeiras letras.

Segundo Gadotti (2005, p. 49),

> Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo. O termo alfabetização não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentavam alguns. Nem o termo *literacy* (letramento) traduz melhor as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Já estão adotando o temo como "letramento digital". Daqui a pouco, devemos nos referir às alfabetizadoras como letramentadoras? Além do equívoco conceitual, sonoramente seria uma lástima! Emília Ferreiro tem razão: é um retrocesso.

Dentro do processo de alfabetização, há algumas implicações extremamente importantes, como: o desenvolvimento de métodos e a elaboração de material didático baseado nos mesmos; a definição de pré-requisitos da alfabetização; e a formação do professor alfabetizador (SOARES, 2003). Para a pesquisadora Magda Soares, métodos, procedimentos e material didático devem estar articulados no ato de ensinar a ler e escrever, pois o processo de alfabetização apresenta uma natureza multifacetada. Além disso, a formação do educador é de suma importância para saber lidar no cotidiano escolar com a prática da leitura e da escrita.

Magda Soares (2005, p. 50) enfatiza que "é impossível, no estado atual do conhecimento das pesquisas sobre a aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito do letramento". Para a autora, estar alfabetizado não significa estar letrado, pois o letramento é mais abrangente. (SOARES, 2003)

O conceito de alfabetização, em nossa sociedade letrada, sofreu muitas alterações, tendo em vista que o mesmo se tornou insuficiente frente às diversas habilidades exigidas no mundo moderno. Sendo assim, ser letrado implica não apenas ler e escrever, mas ter habilidades para usar textos em prosa, editoriais, revistas, reportagens, artigos de jornais, poemas etc.; localizar informações em mapas, tabelas, gráficos etc.

Segundo a autora, o conceito de letramento é bem mais amplo do que o de alfabetização, pois requer o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da escrita nas práticas sociais, culturais e políticas que envolvem o indivíduo social. (SOARES, 2005)

Nesta pesquisa, procuramos verificar como a formação do professor alfabetizador de São Gonçalo estaria relacionada ao ato de alfabetizar. Será que tal questionamento estaria ligado ao fato de algumas crianças fracassarem no decorrer do processo de aquisição da leitura e da escrita? E, também, percebendo que a prática do professor alfabetizador, em

sua ação educativa, não é tarefa fácil, resolvemos verificar de que modo esse docente compreende o seu papel enquanto iniciador do educando nos primeiros contatos com a leitura e a escrita. Uma melhor formação seria o diferencial em sua prática pedagógica para que todos os alunos consigam ter êxito no aprendizado da leitura e da escrita? O que o professor alfabetizador pensa de sua prática pedagógica? Que indícios apontam o perfil do professor alfabetizador a respeito de si como alfabetizador?

A prática docente, segundo Andaló (1995), envolve tanto a história individual de cada professor, como também a de seus grupos de referência e a história das práticas educativas.

Cabe ao alfabetizador introduzir a criança em seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, despertando no educando e/ou tolhendo o desejo de aprender. Além disso, cabe a ele também levar o educando a ter acesso a outras linguagens como a plástica, a musical, a cênica, a visual, a matemática, possibilitando a ampliação do universo cultural dessa criança.

Para Araújo e Luzio (2005), o sucesso e/ou fracasso escolar ocorre devido a três fatores:

- a formação e atuação dos professores, que em muitos casos são deficitários;
- o clima escolar, isto é, o resultado das interações sociais e intelectuais entre alunos, professores e funcionários da escola;
- a gestão da educação desde a administração superior (políticas públicas) até a da escola propriamente dita.

No processo de alfabetização, é necessário o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação do sistema gráfico, além do domínio que diferencia grafema e fonema e a consciência fonológica e fonêmica, pois tais habilidades serão capazes de levar o educando à fluência na leitura (Araújo e Luzio, 2005).

> [...] Para que tais habilidades sejam desenvolvidas plenamente, é importante dotar os docentes das competências para o ensino, incluir atividades desta natureza no material didático e prever a melhor forma de avaliar o progresso dos alunos. [...] é urgente e imprescindível buscar obsessivamente a qualidade na educação para superar o fracasso evidenciado e experimentado por boa parte dos estudantes (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p. 2).

Tais questões nos levam a refletir sobre o papel do professor alfabetizador dentro deste contexto. Mas, qual a competência deste profissional no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?

1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa realizada contou com a participação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do Município de São Gonçalo. Essa escolha se justifica pelo trabalho de capacitação que vem sendo desenvolvido com os alfabetizadores, visando à melhoria da qualidade do processo de alfabetização nesta rede de ensino.

O Município tem 82 escolas, com 232 turmas de alfabetização, divididas nos dois turnos (manhã e tarde).

A pesquisa foi realizada com todos os professores que participaram da capacitação, ainda em andamento.

1.1. LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

São Gonçalo é um dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, com uma população de 1.016.128 de habitantes (2012), sendo a segunda cidade mais populosa do estado e a 16, mais populosa do país.

Estão matriculados no Ensino Fundamental 49.362 alunos. A Prefeitura conta com 2.386 professores e 1978 turmas, sendo que 278 trabalham como professores alfabetizadores, divididos em 232 turmas que atendem ao Ciclo de Alfabetização.

1.2. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado no primeiro dia da Capacitação para os professores do turno da manhã e da tarde. Neste questionário, buscou-se averiguar o perfil dos professores alfabetizadores e a prática pedagógica dos mesmos. Esse instrumento apresentou questões objetivas como também subjetivas, pois pretendíamos dar liberdade ao professor de expor o seu pensamento em relação ao seu trabalho docente.

2. ANÁLISE DOS DADOS

- Total de escolas municipais que pertencem a São Gonçalo: 94
- Total de escolas que possuem Ciclo de Alfabetização: 82
- Total de turmas que atendem ao Ciclo de Alfabetização: 232
- Total de escolas que responderam ao questionário: 82
- Total de questionários entregues: 200

- Total de professores que responderam ao questionário: 137
- Total de professores que trabalham com Alfabetização: 278 (incluindo aqueles que fazem de dupla regência (46 professores)).
- Total de alunos na Alfabetização: 4.639

As escolas de São Gonçalo são em número de 94, e 82 escolas atendem ao Ciclo de alfabetização, sendo um número bem expressivo.

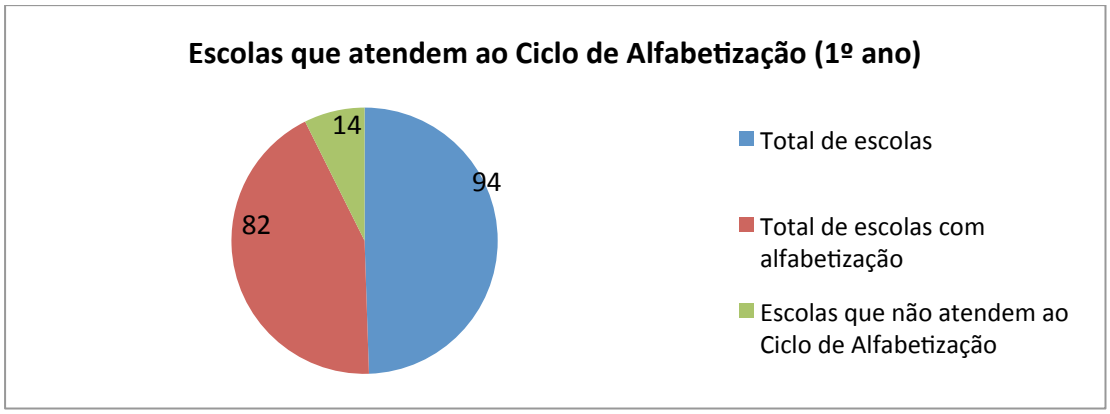


Gráfico 1: escolas que atendem ao ciclo de alfabetização (1º ano).

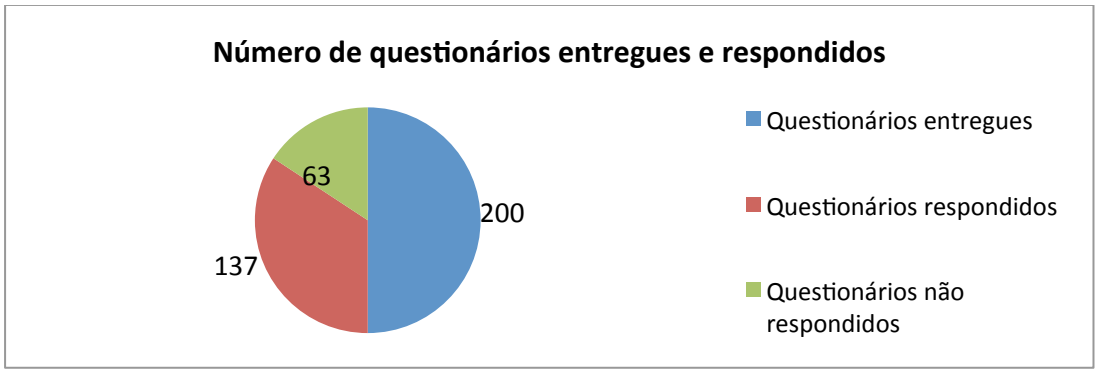


Gráfico 2: número de questionários entregues e respondidos.



Gráfico 3: sexo dos respondentes.

Segundo Rangel (2009), em pesquisa realizada, a hegemonia do sexo feminino em cursos de formação de professores não é novidade, conforme também afirmam outros autores. Isto porque a grande maioria dos professores das séries iniciais do Ciclo de

Alfabetização e da Educação Infantil são mulheres, devido ao imaginário da nossa sociedade na qual a mulher teria o papel de cuidar de crianças (UNBEHAUM, 2009).

> A mulher sempre foi considerada como elemento ideal para o magistério, especialmente o de Primeiras Letras. Por influência positivista, considerava-se a mulher como naturalmente dotada para assistência à infância uma vez que a paciência, a tolerância e a parcimônia só podem partir do coração feminino e essa tarefa, da educação das crianças nas escolas, por direito e por natureza devia ter-lhe sempre pertencido (MARTINS, 1995, p. 26).

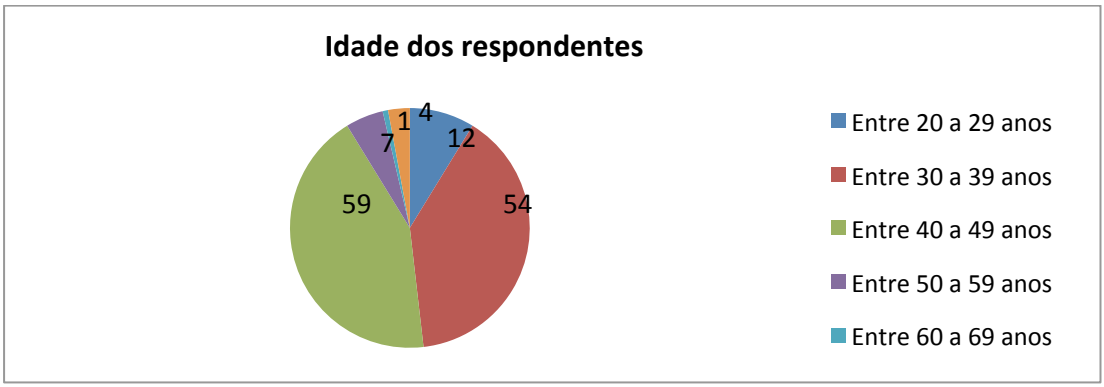


Gráfico 4: idade dos respondentes.



Gráfico 5: formação no ensino médio.

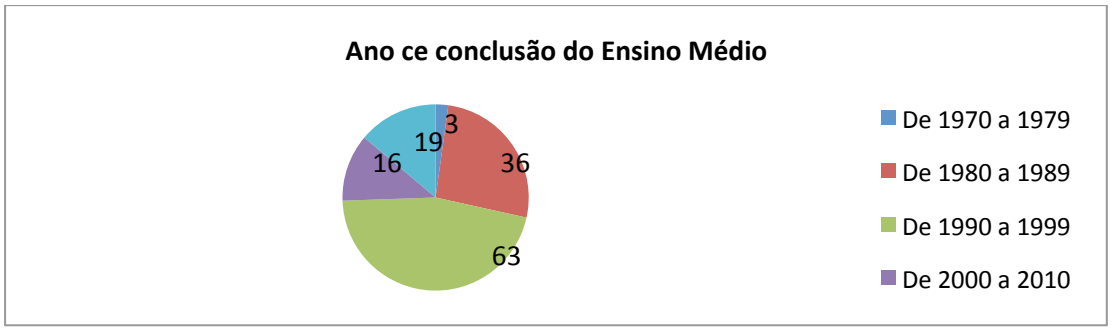


Gráfico 6: ano de conclusão do ensino médio.

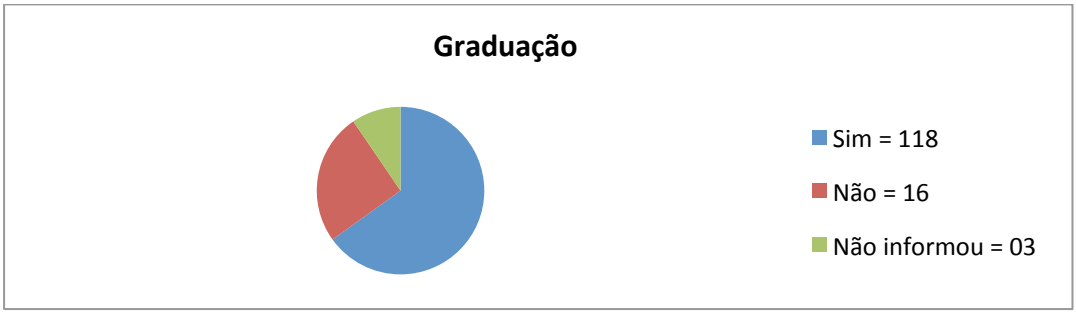


Gráfico 7: graduação.

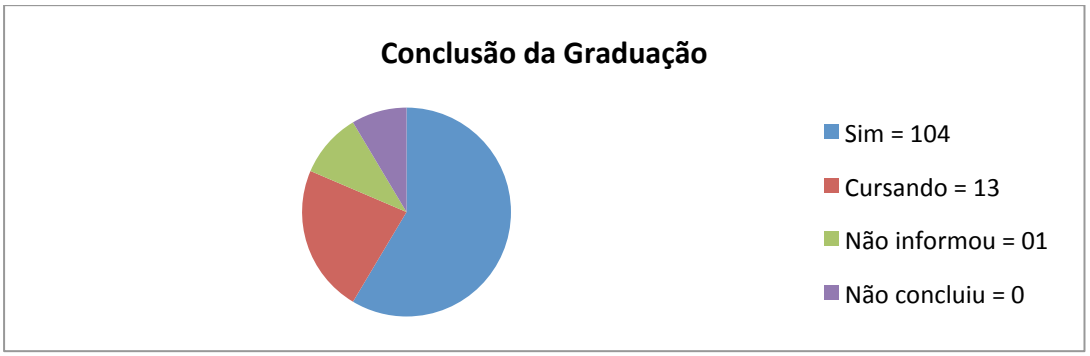


Gráfico 8: conclusão da graduação.

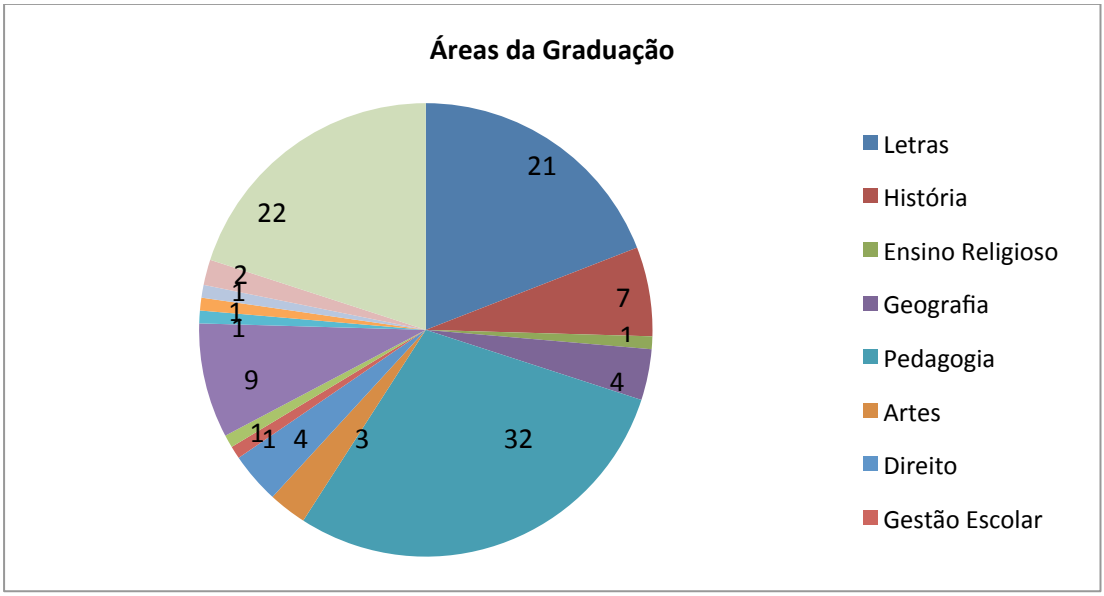


Gráfico 9: áreas da graduação.

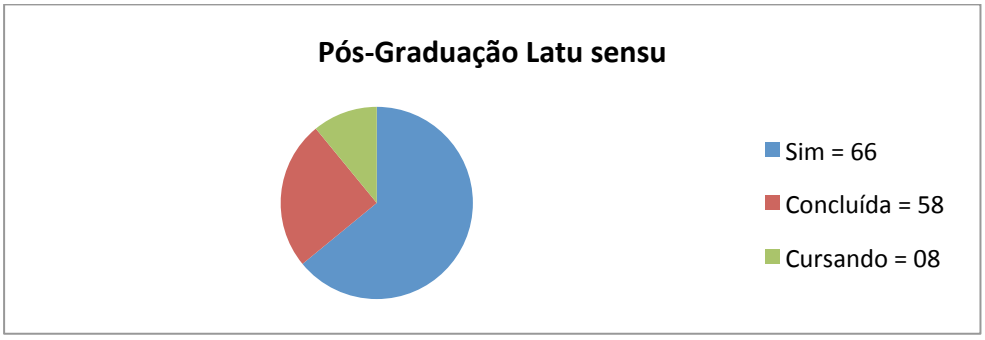


Gráfico 10: pós-graduação *latu sensu*.

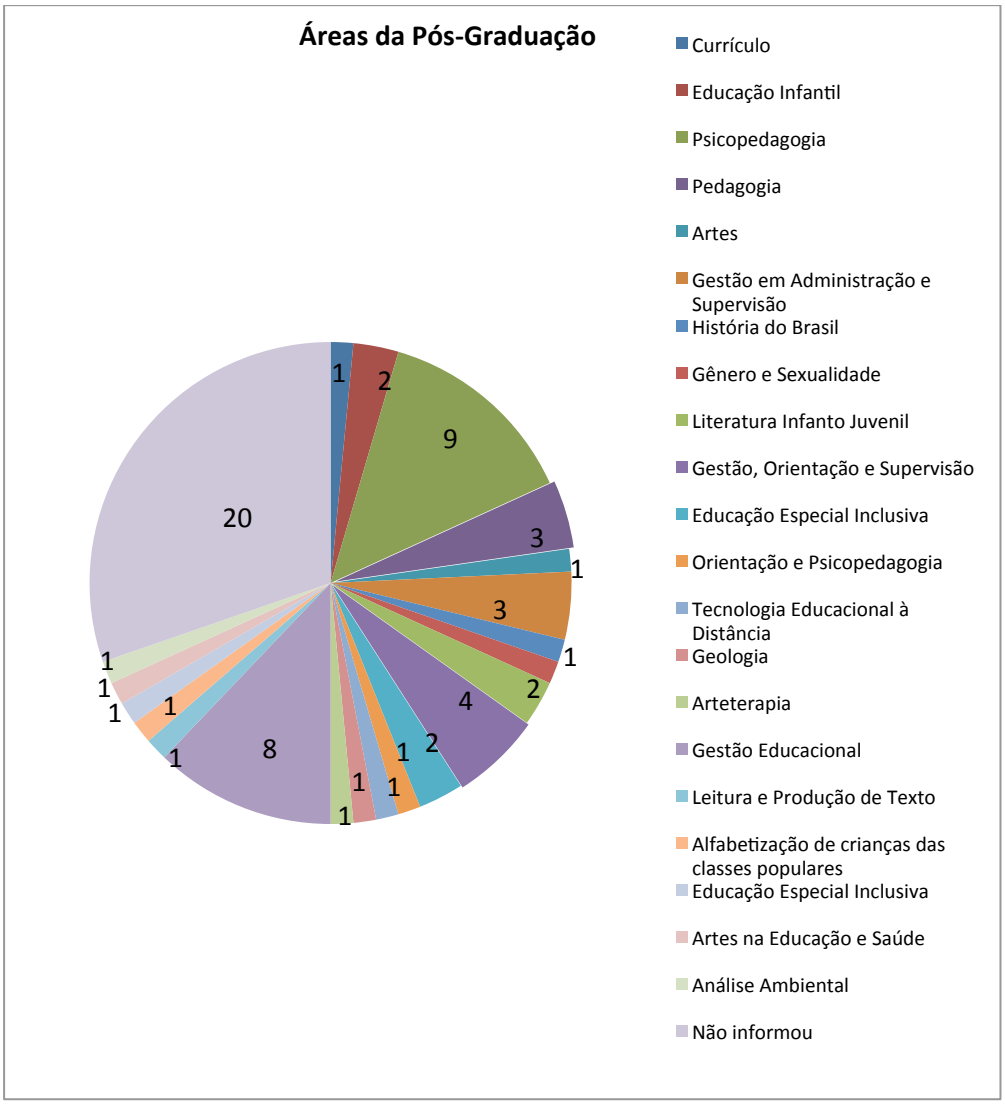


Gráfico 11: áreas da pós-graduação.

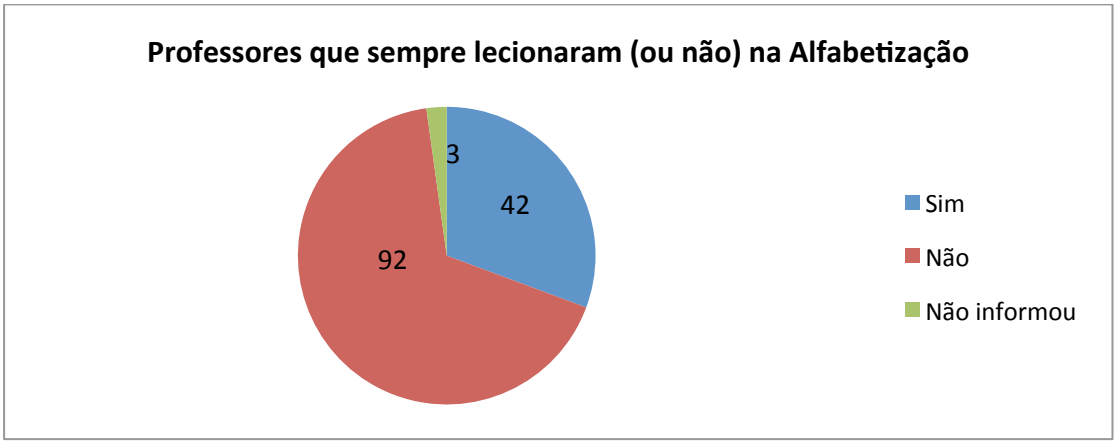


Gráfico 12: professores que sempre lecionaram (ou não) na alfabetização.

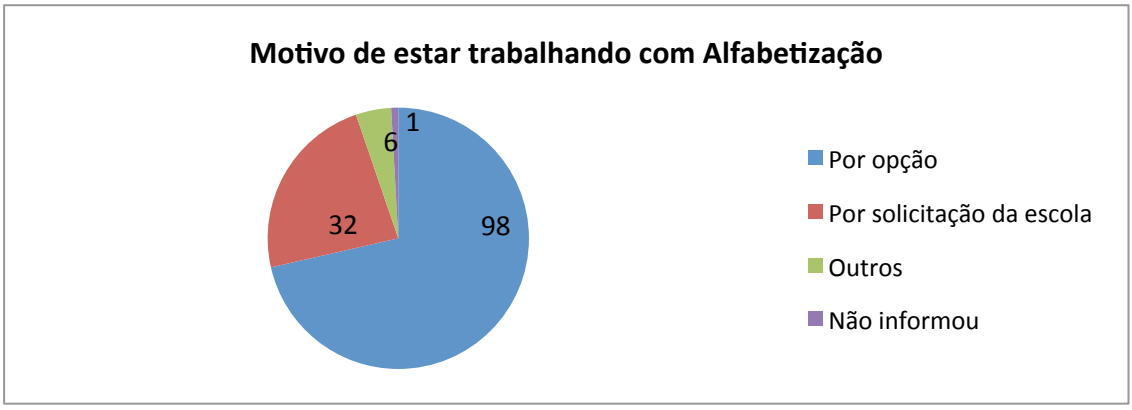


Gráfico 13: motivo de estar trabalhando com alfabetização.

Os professores que justificaram com a opção *Outros* disseram que foi porque nenhum professor da escola quis assumir a turma; a escolha da turma foi por antiguidade na escola; a turma não tinha professor e houve acordo entre a necessidade da escola e a experiência do professor.

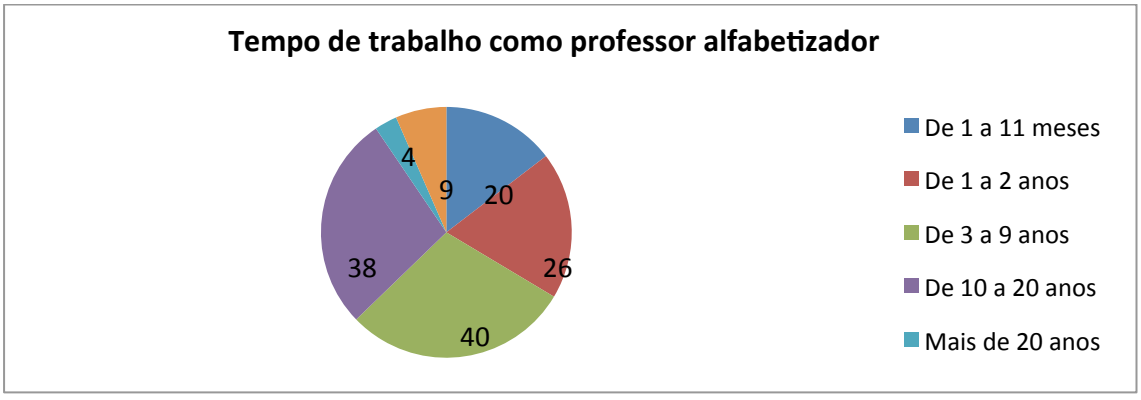


Gráfico 14: tempo de trabalho como professor alfabetizador.

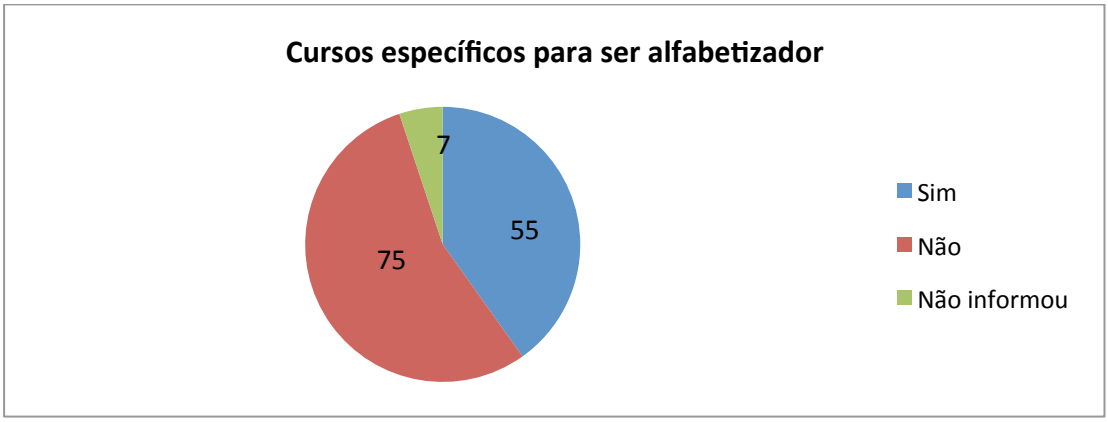


Gráfico 15: cursos específicos para ser alfabetizador.

Dos 137 professores que responderam o questionário e estão trabalhando como alfabetizadores, apenas 55 fizeram algum tipo de curso voltado especialmente para alfabetizar. Os outros 75 afirmaram não terem feito nenhum curso especializado para trabalhar com Classes de Alfabetização. E alguns professores justificaram ter mais de um curso específico para alfabetizar.

Os cursos mencionados foram:

- Adicional em Educação Infantil: 01
- Método da Abelhinha e Letramento: 02
- Alfabetização e Letramento: 02
- Adicional de Alfabetização e Educação Infantil: 01
- Formação Continuada em Alfabetização: 01
- Pro-Letramento: 19
- Alfabetizar Letrando: 01
- PCNs de Alfabetização e Pro-Alfa: 02
- Método da Palavração e Método Alfa e Beto: 01
- Pro-Alfa, Letramento e Gestar: 01
- Formação Continuada para Escola Integral (UERJ): 01
- Método Ana Elisa de Alfabetização: 02
- Método Ana Elisa de Alfabetização e Letramento: 01
- Programa de Alfabetizadores do Município de São Gonçalo, PCNs de Alfabetização e Pro-Letramento: 02

- Pro-Alfa: 02
- Método da Abelhinha, Método Casinha Feliz e Letramento: 02
- Pro-Letramento e Pro-Alfa: 03
- Método da Abelhinha, Método Jardim Faz de Conta, PCNs de Alfabetização, Pro-Alfa, Método Alfa e Beto, Construtivismo e CCAA: 01
- Curso de Alfabetização Heloisa Villas Boas: 01
- Dinâmica e Jogos para Alfabetização: 01
- Pro-Alfa, PCNs em Ação, Pro-Letramento: 01
- Adicional de Alfabetização, Método Fônico, Letramento e PCNs de Alfabetização: 01
- Pro-Alfa, PCNs de Alfabetização e Alfabetização Construtivista: 01
- Adicional em Alfabetização: 01
- Alfabetização e Letramento e Pro-Letramento: 01
- PCNs de Alfabetização: 01

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o perfil dos professores alfabetizadores e suas práticas profissionais, bem como os impactos das mesmas no seu trabalho docente.

Para que isso pudesse ser verificado, utilizamos um questionário com questões objetivas e subjetivas a fim de coletarmos dados dos professores que atuam como alfabetizadores na rede municipal de ensino de São Gonçalo.

De acordo com a primeira parte do questionário aplicado, o objetivo era fazer o levantamento dos dados socioculturais do universo dos professores investigados (137 respondentes), sendo todos do sexo feminino e a maioria na faixa etária entre 30 a 49 anos. A maioria possui como formação inicial o Curso Normal – formação essa que compreende o ensino médio profissionalizante na área do magistério.

Dentre os professores alfabetizadores, 118 possuem Graduação, tendo-a concluído, em sua maioria, entre 1985 a 2010. A graduação com maior representação compreende a área de Pedagogia, num total de 32 dos professores, seguida por Letras, com 21 professores. É impressionante notar que, de todo esse professorado, há apenas um formado em Matemática.

Alguns dos professores alfabetizadores, após concluírem a graduação, ingressaram na Pós-Graduação *Lato Sensu* em áreas diversas no campo da educação, correspondendo um total de 66 professores. A Especialização mais procurada foi a de Psicopedagogia (9 professores) e Gestão Educacional (8 professores).

Dos 137 professores que lecionam em classes de alfabetização, 98 responderam que optaram por ser alfabetizadores e 38 estão trabalhando como alfabetizadores por solicitação da escola.

De acordo com as respostas obtidas pelos professores, a formação seria uma das principais características necessárias para o exercício da profissão como professor alfabetizador, e uma boa alfabetização pode definir o desenvolvimento do aluno no decorrer de sua escolarização. Além disso, afirmaram que é necessário que o professor tenha habilidade e experiência na sua prática como alfabetizador, pois sem essas características o aprendizado do aluno na aquisição da leitura e da escrita pode ficar comprometido.

Todos os professores alfabetizadores declararam reconhecer que o seu trabalho é a base do aprendizado do educando, podendo implicar diretamente no sucesso ou no fracasso da vida escolar de seus alunos.

Os professores alfabetizadores, diante das exigências impostas pelos órgãos oficiais acerca do seu trabalho e a falta de apoio da escola, dos pais ou responsáveis, da comunidade escolar e também das más condições de trabalho, se veem diante de um grande desafio: superar as dificuldades apresentadas na sua prática docente, tanto no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de seus alunos, como no domínio de habilidades e conhecimentos para o ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. *Fala Professora*! Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Para superar o fracasso escolar. *Jornal de Brasília*, Edição: 03 out. 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm>.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo. Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *O professor como agente político*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio*: *revista pedagógica*. ano IX, n. 34, maio/jul. 2005.

SOARES, Lucila. Com a palavra, o professor. *Veja*, São Paulo, ano 39, n. 13, p. 108-113, 5 abr. 2005.

WEISZ, Telma. Alfabetização: não há método milagroso. *Jornal da Ciência*, n. 2961, 20 fev. 2006. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=35416 >. Acesso em: 10 ago. de 2012.

LETRAMENTO ACADÊMICO: LEITURA E ESCRITA DE RESENHAS NA UNIVERSIDADE

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Unimontes/MG)
Juliana Alves Assis (PUC-Minas)

INTRODUÇÃO

Compreendendo a linguagem como mediadora das ações sobre o mundo, entende-se a importância do trabalho com os gêneros textuais do domínio acadêmico, responsáveis pelo letramento acadêmico, caracterizado pelo desempenho de práticas de leitura e de escrita diferenciadas, que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas, em comunidades mais escolarizadas, como é o caso, por exemplo, da leitura e produção de resenhas por acadêmicos do curso de Letras.

Tendo em vista essa concepção, a investigação aqui relatada objetivou, especificamente, evidenciar os mecanismos de textualização presentes em resenhas produzidas por acadêmicos de um curso de letras, no que se refere à conexão e segmentação das partes do texto e aos mecanismos enunciativos, na realização do gerenciamento de vozes. Metodologicamente a investigação é qualitativa e, de acordo com os objetivos, descritiva e explicativa.

Para fins desse artigo, serão apresentados os dados referentes ao modo como os acadêmicos modalizam o seu dizer, fazendo-se representar, evidenciando significados cognitivos e afetivos e expressando posição e julgamento, bem como, evidenciando como ele retextualiza, inserindo as marcas da voz do autor resenhado.

A importância da investigação reside no fato de que, durante a trajetória de formação, os acadêmicos são solicitados a lidarem com diferentes textos, seja lendo, seja retextualizando, e, emitindo posições acerca das temáticas em foco. Além disso, como profissionais da área, deverão recorrer a essas ações de forma a contribuir para o letramento de seus alunos. Nesse sentido, os resultados da investigação poderão oferecer pistas sobre possíveis alternativas para se enfrentar a questão do letramento acadêmico nos cursos de graduação.

Apesar da grande variedade de gêneros do domínio acadêmico, neste trabalho priorizou-se a produção de resenhas, produzidas por acadêmicos de um curso de letras, portanto, por professores em processo de formação. As resenhas foram produzidas "como exercício de compreensão e crítica" conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 264).

Assim, resenha é aqui entendida como um gênero textual que possibilita ao acadêmico a demonstração de habilidades de leitura e escrita de textos teóricos. Vale salientar que as habilidades de leitura aqui referidas são aquelas que o leitor reconhece como atividades interativas de produção de sentido. No desempenho dessas habilidades o locutor coloca em jogo diferentes fatores como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem uns dos outros e os usos e práticas da linguagem, constituindo-se assim em tarefa importante para a habilidade de construção de conhecimentos pelo universitário.

Sobre isso, cabe destacar que a produção da resenha acadêmica envolve diferentes operações textual-discursivas, por meio das quais, por exemplo, o autor (i) dialoga com textos por meio da intertextualidade, seja citando-os, seja comentando-os, seja parafraseando-os, ii) agencia recursos e mecanismos de textualização no que se refere à conexão e segmentação das partes do texto, iii) opera com mecanismos enunciativos, na realização do gerenciamento de vozes, marcas de autoria iv) modaliza o seu dizer, em função de um projeto argumentativo.

Sendo assim, a leitura e a produção de textos na universidade são práticas sociais que proporcionam a aprendizagem e contribuem para o engajamento dos estudantes nas demais práticas discursivas. Sabe-se que características semelhantes à resenha são encontradas em relatos de experiência, artigos, monografias, dissertações, teses, prefácios, apresentações de livros, dentre outros, mais especificamente na seção geralmente intitulada fundamentação teórica ou pressupostos teóricos.

Considera-se aqui a hipótese de que, ao ingressarem no ensino superior, os alunos não demonstram todas as habilidades necessárias à produção de textos acadêmicos, entretanto, ao longo da formação, têm oportunidade de ampliar seus saberes sobre o gênero em foco, seja pelo aperfeiçoamento da capacidade de leitura, pelo desenvolvimento da prática de escrita, seja pelo contato mais frequente com esse gênero, o que se verá refletido na forma como se desenham as diferentes operações textual-discursivas mobilizadas e evidenciadas nas resenhas, objetos da análise.

1. LETRAMENTO ACADÊMICO

A concepção de letramento acadêmico, neste trabalho, é aquela estreitamente relacionada com a concepção social da escrita que pressupõe a familiaridade dos sujeitos com as diversas práticas discursivas letradas, especificamente no que tange à leitura e escrita de textos teórico-científicos, que pressupõem normalizações, e que são primordiais para o desenvolvimento profissional.

Considera-se aqui que as habilidades e competências para o letramento acadêmico devem ser desenvolvidas durante o curso de graduação, na universidade, por meio de práticas que não podem ser neutras ou desarticuladas dos contextos de uso; que as novas linguagens sociais e os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e que o aprendizado das suas convenções habilita os sujeitos para a prática dos demais textos na universidade.

Parte-se do princípio de que a educação deve ser significativa e que a continuidade do letramento, no ensino superior, não pode se constituir numa mera imposição. Nesse sentido, coaduna-se com as ideias de Fischer (2008), para quem uma boa estratégia para que ocorra o letramento acadêmico é a conscientização, por parte dos docentes, de que são os alunos e os fatores sociais que os circundam determinam ou deveriam determinar as práticas de letramento a serem desenvolvidas na universidade. Isso equivale a dizer que os acadêmicos precisam familiarizar-se com práticas de leitura e escrita dos textos que eles ainda não tiveram a oportunidade de ler e produzir nos graus de escolarização que antecederam o curso universitário.

2. GÊNEROS ACADÊMICOS

Por gênero acadêmico entendem-se aqui aquelas produções discursivas, que levam em conta não apenas a forma e o conteúdo, mas também os efeitos que se pretende causar no interlocutor. Segundo Bakhtin (1979), é um gênero pertencente a uma esfera de utilização da língua, no caso em questão, da esfera acadêmica, na qual circula uma variedade de “tipos relativamente estáveis” de gêneros discursivos.

São gêneros caracterizados, conforme restringe (Maingueneau, 2005), ora pelo domínio de produção e divulgação de saberes acadêmico (conferências, palestras, mesas-redondas, comunicações, teses, etc.), ora pelo suporte material específico – os periódicos acadêmicos

especializados, (resenha, artigo, ensaio, entrevista, relatório, et.) e são assim responsáveis pelo que se pode chamar de letramento científico ou letramento acadêmico já que revelam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita para a interação com o mundo.

Finalmente, é importante evidenciar que os textos considerados do gênero acadêmico apresentam linguagem com características diferenciadas e, portanto, mais complexa, para sua leitura e produção. Nesse sentido, exigem que sejam desenvolvidas outras capacidades que extrapolam a mera organização das formas gramaticais do português padrão.

3. O GÊNERO RESENHA E A RESENHA ACADÊMICA

De acordo com Carvalho (2002), as resenhas são escritas normalmente por especialistas das áreas do conhecimento, com a finalidade de fornecer a descrição e a avaliação de uma publicação e com a função de manter, atualizados, os membros de uma comunidade acadêmica. Nessa mesma linha, Muniz-Oliveira (2006, p. 276), conceituam a resenha como "uma ação de linguagem materializada em um texto escrito produzido por um especialista da área [...] tendo como destinatários pesquisadores iniciantes e experientes".

Contudo, resenhar para a academia, por sua vez, implica no cruzamento de outros interesses discursivos e papeis sociais. Quanto ao lugar legítimo, os acadêmicos resenham por solicitação do professor e, apenas para o professor, já que não há uma divulgação e nem publicação das resenhas. É uma atividade que eles realizam normalmente fora da sala de aula e, com raras exceções, em sala.

A finalidade é a de demonstrar capacidade de leitura compreensiva e escrita crítica/valorativa sobre o texto resenhado. Assim, mesmo que os pontos negativos da obra sejam evidenciados, não necessariamente ocorre um aprofundamento crítico, peculiar ao gênero. Não que a posição do acadêmico, em seu fazer discursivo, seja neutra. Pelo contrário, ela está perpassada de valores, posições, crenças, verdades, etc.

De acordo com Medeiros (2000, p. 141), "o procedimento da resenha será seletivo, uma vez que não pode abraçar a totalidade das propriedades de um texto". Nesse sentido, as características da resenha acadêmica são dependentes da finalidade que o professor tem em vista. Sua escrita é estreitamente atrelada às práticas discursivas na universidade, e, nesse sentido, condicionada a normas, convenções, valores, etc. Sua produção requer, assim, a obediência a normalizações, garantindo uma necessária organização textual e

aspectos como os fatores de coerência, o uso adequado dos conectivos e outros elementos de estrutura dos textos, preponderantes no processo de construção de sentido.

Dessa forma, conforme afirma Bazerman (2006), sendo um agente que participa da estruturação comunicativa acadêmica, o aluno formaliza o seu papel de aprendiz na universidade. Já, para Motta-Roth (1996), é uma oportunidade para que os escritores inexperientes – no caso, os graduandos – sejam iniciados no debate acadêmico. Além disso, as resenhas produzidas por eles podem ser aperfeiçoadas para a publicação em periódicos.

Para Silva e Matencio,

> [...] investir em atividades de retextualização na formação do professor concorre para sua inserção em práticas discursivas do âmbito acadêmico, porque lhe permite, de forma sistematizada, ter acesso a modos de textualização dos saberes (um saber dizer) e apropriar-se de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos (um saber fazer). (SILVA E MATENCIO, 2001, p. 1).

Fica evidente que a escrita de resenhas na universidade é uma forma de inserção dos acadêmicos nas atividades de leitura para aquisição e produção de saberes e, desse modo, requer que o aluno universitário exercite e comprove suas habilidades de sujeito letrado.

Sabe-se que, com referência às ações linguísticas e discursivas, a escrita da resenha abrange os mecanismos de textualização: conexão e segmentação das partes do texto – coesão nominal e verbal; b) Mecanismos de enunciação: gerenciamento de vozes; além de c) Modalizações e d) Escolhas lexicais.

Sobre o gerenciamento de vozes, Matencio (2006, p. 97) afirma que “A produção de resumos, resenhas, artigos, ensaios, projetos de pesquisa ou relatórios envolve, fundamentalmente, a retextualização de texto escrito para texto escrito.” Isso implica que ao produzir o seu texto, comentando outro texto, o resenhador estabelece uma dialogicidade, e, nesse sentido, utiliza estratégias não só para manter-se presente por meio da sua própria voz, como também para inserir o discurso de outros, o que faz principalmente por meio de marcas da voz do autor resenhado, no novo texto que produz.

Conforme afirma Bakthin (1979/2000), o discurso é constituído por várias vozes que se cruzam, em complementação ou em contradição. Considerando isso, o discurso do outro pode estar marcado linguisticamente por meio de formas gramaticais bem como pode ser identificável a partir do próprio enunciado.

Com referência às modalizações, vale salientar que as formas de comunicação escrita são atos de identidade que carregam uma representação do escritor o que significa a não neutralidade de quem escreve e o uso de recursos culturalmente disponíveis e aceitos para partilhar significados. Isso não é diferente com a escrita acadêmica, e, consequentemente, na escrita de resenhas. Ao produzir o seu texto, o acadêmico utiliza uma série de recursos retóricos e linguísticos que evidenciam significados cognitivos e afetivos, uma tomada de posição e a expressão de julgamentos.

Para Benveniste (2008) esse ato ou processo pelo qual o locutor mobiliza a língua, apropriando-se dela, por sua própria conta, denomina-se 'enunciação' cujo produto é o 'enunciado'. Ao enunciar sua posição, o que faz por meio de marcas linguísticas específicas, o locutor pressupõe o outro, o alocutário de seu discurso e o influencia. Dessa relação emergem marcas de pessoa 'eu', 'tu', 'ele', e da não pessoa 'o ele – qualquer um ou qualquer coisa referida', as funções sintáticas de 'ordem', 'asserção', 'interrogação', 'intimação', as noções de espaço e tempo e, ainda, algumas modalidades formais como 'modos verbais', 'desejo', paixão, etc.

Os recursos da língua que possibilitam a identificação do posicionamento do enunciador, frente à construção do enunciado, fazendo referência ao seu conteúdo 'o dito', ou à forma peculiar como o enunciador se coloca frente ao discurso 'o modo', dando precisão e sentido, são denominados de recursos de modalização. Esses recursos possibilitam o estabelecimento de diferentes graduações do engajamento ou afastamento do enunciador perante o seu discurso e, dessa forma, permitem a verificação de seu compromisso diante da enunciação e o papel da subjetividade na construção do discurso.

Para Bronckart (1999, p. 330), "as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático". Nesse sentido elas contribuem para a ocorrência da coerência pragmática de forma a orientar o alocutário na interpretação desse conteúdo.

De acordo com Halliday (1994), a modalização permite atribuir a um significado uma avaliação imprecisa que varia "entre o sim e o não", incluindo "ora o sim ora o não" ora "tanto o sim quanto o não" e, nesse sentido, pode indicar não só a falta de total compromisso com o valor de verdade de uma proposição como também o desejo de não expressar esse compromisso de modo categórico, definitivo e comprometedor.

Assim, o locutor qualifica o valor de verdade em sua escrita acadêmica por meio de elementos linguísticos tais como 'eu acho', 'talvez', 'é possível', 'pode ser', et., que, expressam hesitação e possibilidade, evitam comprometimento categórico, contudo, possibilitam a comunicação.

Quanto às escolhas verbais modalizadas como exemplo 'pode trazer', 'parece demonstrar', 'pode estar', 'pode fornecer', 'costuma analisar', 'possa realizar', ocorrem como marcadores de hesitação e indicam que os escritores evitaram expressar-se categoricamente em seus textos. São escolhas linguísticas que, conforme afirmam Halliday e Hasan (1989), sinalizam as intenções comunicativas do escritor, que tenta tornar suas asserções persuasivas, buscando influenciar a compreensão do leitor.

4. PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS RESENHAS

As resenhas, objetos de análise, foram produzidas em situação normal de sala de aula, na tentativa de evitar qualquer variável que interferisse na produção. Os acadêmicos do 1º, 3º, 5º e 7º períodos de um Curso de Letras Português, foram convidados por professores de diferentes disciplinas a fazerem uma resenha como avaliação parcial da disciplina. Após terem produzido e entregado a resenha para as respectivas professoras, foi-lhes apresentado um termo de livre consentimento solicitando autorização para análise de seus textos. Com essa técnica foi obtida uma representação significativa do universo de alunos do curso e uma amostra, também significativa, de resenhas.

Para fins desse artigo foi eleita uma amostra das resenhas produzidas, (aqui denominadas R1, R2, etc.) pelos acadêmicos do 5º período. Foi-lhes solicitada, pelo professor da disciplina Orientação do Projeto de Monografia, a escrita da resenha do capítulo 09 do livro *Fundamentos de Metodologia Científica* escrito pelas autoras Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos. Serão apresentados os dados referentes ao modo como os acadêmicos modalizam o seu dizer, fazendo-se representar, evidenciando significados cognitivos e afetivos e expressando posição e julgamento, bem como, evidenciando como ele retextualiza, inserindo as marcas da voz do autor resenhado.

5. RESULTADOS

Em resenhas do 5º período foram constatadas marcas de retextualização com inserção da voz do autor resenhado principalmente por meio de citações, diretas (até três linhas e com mais de três) e indiretas. Fica evidente um esforço para que as citações estejam de

acordo com as normas constantes no regulamento de trabalho de conclusão de curso da instituição: citações com menos de três linhas, no corpo do texto, entre aspas duplas, precedidas da chamada e com a necessária identificação do autor, ano e página, entre parêntese. Citações longas recuadas da margem, em caracteres menores, espaçamento simples, seguidas do sobrenome do autor, ano e página entre parêntese.

Ex: Na R1- 5º período apareceu, por exemplo: “Foi possível observar que as autoras apontam a importância da técnica em um estudo e a definem:”. Segue-se a citação: “Técnica é um conjunto de preceitos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 174).

Nota-se que, por meio do discurso direto – reprodução exata das palavras do autor resenhado –, o autor da resenha procura criar autenticidade e indica que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas. Nesse sentido adere respeitosamente ao dito, utilizando uma citação de autoridade na tentativa de criar um efeito de autenticidade que na realidade não existe de fato, já que a situação de enunciação é por ele reconstruída.

Conforme afirma Maingueneau (1997/1987), mesmo que o discurso direto relate falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação. Essa descrição necessariamente subjetiva, que condiciona a interpretação do discurso citado, por mais fiel que seja, é apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador.

Ao utilizar o discurso indireto, o sentido do verbo que insere o discurso do outro pode ter sentido neutro, entretanto, também pode aparecer com sentido de avaliação do discurso citado, como nos exemplos: “Também no capítulo IX, as autoras enfatizam a questão de definir bem os objetivos ao pesquisar algo”. R 2- 5º período. “Elas afirmam que sabem bem o que é e o que não é interessante para a pesquisa apesar de correrem o risco de, muitas vezes, as fontes de documentações e pesquisas serem inexatas”. R 2- 5º período.

Por meio da modalização do discurso fica explicito que o enunciador não se assume como responsável pelo enunciado e está se apoiando no discurso das autoras do texto resenhado. Ex: “No capítulo nove, Lakatos e Marconi (2003) delimitam o conceito de técnica de pesquisa como sendo as habilidades práticas utilizadas por uma ciência na obtenção de seus propósitos.” R4- 5º período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados da análise evidenciam que uma das pistas do processo de letramento dos universitários de letras é que, ao escreverem suas resenhas, eles utilizam comumente a heterogeneidade mostrada, sob a forma de enunciados com marcas explícitas por meio do discurso direto e indireto para evidenciar o discurso do outro. São estratégias que se mostram como recursos de autoridade para legitimação e credenciamento de seu texto com um valor de verdade.

Ao atribuir diferentes ações ao autor do texto resenhado, como estratégia argumentativa, o autor da resenha acredita estar se eximindo de julgamentos, principalmente pelo fato de desconhecer que ele está, na verdade, interpretando ações de linguagem. Isso evidentemente não deixa de ser um processo de letramento.

É importante salientar que o papel da universidade é proporcionar que os alunos escrevam com a intenção de aprender, o que fazem por meio do exame e da manipulação de ideias, da síntese e da retextualização. Nesse sentido, o grande desafio está em proporcionar o contato com novas práticas letradas e, concomitantemente, com as técnicas de aperfeiçoamento de seu letramento como prática social.

Fica evidente que, a produção de resenhas por acadêmicos da licenciatura em letras é uma prática que possibilita, a um só tempo, a inserção nas práticas discursivas universitárias, por meio da apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos, e, a apropriação de modos de referência e de textualização dos saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BENVENISTE, Emile. *Problemas da lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, G. *Resenhas/Reviews*: da ação entre amigos ao apontador de defeitos? Um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em inglês e em português. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum Language and Culture*. v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br>. Acesso em: 18 dez. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____; HASAN, R. *Language, context, and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford University Press, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes; EdUNICAMP, 1997 [1987].

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília Perez de Souza e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001 [1998].

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA-ROTH, D. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 99-131, 1996.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, Curitiba, n. 70, p. 267-281, 2006.

SILVA, J. Q. G; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. B. A (Org.). *A formação do professor*: aplicação da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

O ENSINO DA DESCRIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Marina Alves Loureiro (UERJ)

INTRODUÇÃO

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo do texto passou a ser o foco do ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, os livros didáticos passaram a dar ênfase ao estudo dos gêneros textuais e das sequências que os compõem.

Em função disso, este trabalho objetiva estudar o ensino da descrição nos livros didáticos de Ensino Médio, primeiro, por esses serem uma ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem e, segundo, por ser a descrição uma sequência relevante, funcionando como uma estratégia argumentativa em diversos gêneros textuais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A DESCRIÇÃO

1.1.1. O QUE DIZEM ALGUNS TEÓRICOS.

Philippe Hamon (1981), embora enfocasse o descritivo na narrativa, já preconizava a existência de uma competência descritiva, que seria uma competência lexical e enciclopédica do leitor e do descritor. Ele diz em seu livro *Introduction à l'analyse du descriptif* que a descrição apresenta sinais autorreferenciais e metalinguísticos que a tornam notável no fluxo textual como os adjetivos, nomes próprios, os tempos verbais e as figuras retóricas. Isso coloca o descritivo em uma situação de igualdade ao narrativo e ao argumentativo.

Bronckart (2007) diz que o efeito pretendido da descrição é fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor e que as fases dessa são: a ancoragem, a aspectualização, o relacionamento e a reformulação (como apresentaram Petitjean e Adam, 1989).

Charaudeau (2008) diz ser o descritivo um modo de organização do discurso que apresenta três tipos de componentes: nomear (fazer existir seres e classificá-los), localizar-situar (determinar o lugar que um ser ocupa no espaço e no tempo) e qualificar (atribuir um sentido particular a esses seres de maneira mais ou menos objetiva).

Petitjean (1982), linguista francês, também dedicou-se ao estudo da descrição e seguiu a mesma concepção de Adam sobre o descritivo, admitindo a onipresença dos sistemas descritivos nos textos de ficção e no cotidiano de discursos sociais. Ambos conferiram ao descritivo um estatuto de texto, declarando: "o modo de organização que faz uma sequência descritiva um texto e não uma série incoerente de palavras deve ser examinado em um nível global de profundidade" (ADAM e PETITJEAN, 1982, p. 9).

Marquesi (2004) postula três categorias do descritivo, entendendo-se por "categorias as funções textuais esquemáticas que possibilitam ao homem organizar e classificar as diferentes frases enunciadas num texto", sabendo que todo texto implica as categorias básicas de condensação e expansão. São elas: categorias de designação, de definição e de individuação. A categoria de designação compreende nomear, indicar, determinar e qualificar certas marcas. A categoria de definição compreende determinar a extensão ou os limites de, enunciar atributos essenciais e específicos (predicação pela convenção social). A categoria de individuação compreende especificar, particularizar (predicação própria de um ser, permanente ou provisória).

Ela diz ser necessário reconhecer as regras que organizam o descritivo, sabendo-se que a formulação dessas compreende "a existência de um sujeito que representa um saber-fazer e de um outro, capaz de executar corretamente e de reproduzir as instruções recebidas" (MARQUESI, 2004, p. 109).

Dessa forma, propõem-se duas regras para a ordenação das categorias textuais esquemáticas do descritivo: a regra de equivalência e a regra de hierarquização, como sinalizou Hamon (1981). A primeira corresponde a uma identidade parcial entre duas ou mais unidades conhecidas: x é y. Nesse enunciado, há as categorias de designação (função de nomear), de definição (a predicação pela convenção social) e de individuação (predicação própria de um ser, permanente ou transitória).

A segunda relaciona-se à morfologia e à sintaxe do texto, sendo responsável por um dos níveis de coerência textual que, segundo Charolles (1978), exige a manutenção e progressão da referência na expansão textual. Assim, as categorias de designação, definição e individuação podem ser hierarquizadas pela condensação e expansão, tendo no topo da arborescência a tematização do ser descrito.

1.1.2. CONCEPÇÃO DE J. M. ADAM

Ressalta-se que Adam começou seus estudos sobre sequência descritiva, seguindo o linguista Petitjean, chegando a escreverem um livro juntos sobre descrição, intitulado *Le Texte Descriptif* (1989).

Segundo Adam e Petitjean, na organização da sequência descritiva, há dois agentes indispensáveis: o descritor e o descrito, sendo o primeiro o portador do ponto de vista da base de seleção e de interpretação do que é descrito, responsável como se descreve. Ele decide o que quer fazer ver, guiando o olhar do destinatário de acordo com o efeito que nele deseja produzir. Assim, percebe-se que a descrição é um texto, frequentemente, persuasivo, havendo um estatuto dialógico nas sequências.

Eles sustentaram, também, que a sequência descritiva é composta por macroproposições que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Em sua fase prototípica comporta três fases:

– fase de ancoragem – em que o tema da descrição é apresentado, assinalado por uma forma nominal ou tema-título.

– fase de aspectualização – em que são enumerados os diversos aspectos e propriedades do tema.

– fase de relacionamento – em que os elementos descritos são assimilados por outros por operações comparativas ou metafóricas.

Esse modelo pode ser realizado de vários modos. De forma rudimentar: tema e, em seguida, descrições ou as propriedades atribuídas, tornando-se um subtema, que se decompõe em partes.

Adam (2011) enfatiza que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso e o fato de se atribuir um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional. Logo, descrever é dar elementos de um determinado referente a fim de caracterizá-lo, ou seja, reconhecer as propriedades do descrito através de processos determinativos ou avaliativos, sendo esses: a identificação, a informação, a localização e a qualificação.

No nível da composição textual, há quatro macro-operações que agrupam nove operações descritivas, que geram vários tipos de operações descritivas de base. A saber:

1 – Operações de tematização – é a principal macro-operação. Ela dá unidade a um segmento e faz dele uma espécie de sequência. Ela se apresenta de três maneiras diferentes para a construção do sentido:

. pré-tematização ou ancoragem – é a denominação imediata do objeto que abre um período descritivo e anuncia um todo. “A escolha de um nome próprio ou de um nome de objeto mais ou menos específico muda, naturalmente, o enquadramento do objeto do discurso (Paris/A capital/A cidade luz)” (2008, p. 217).

. pós-tematização ou ancoragem diferida – é uma denominação adiada do objeto, que somente nomeia o quadro da descrição no curso ou final da sequência. Esse adiamento, porém, não prejudica a unidade do período descritivo.

. retematização ou reformulação – nova denominação do objeto que reenquadra o todo, fechando o período descritivo. A retematização interrompe uma denominação inicial do objeto.

2 – Operações de aspectualização – essa macro-operação se apoia na tematização e agrupa duas operações:

. fragmentação ou partição – seleção de partes do objeto da descrição. A operação de análise de um todo, em partes e subpartes.

. qualificação ou atribuição de propriedades – evidencia propriedades do todo e/ou partes selecionadas pela operação de fragmentação. A operação de qualificação é realizada, geralmente, pela estrutura nominal nome + adjetivo ou pelo recurso predicativo ao verbo ser.

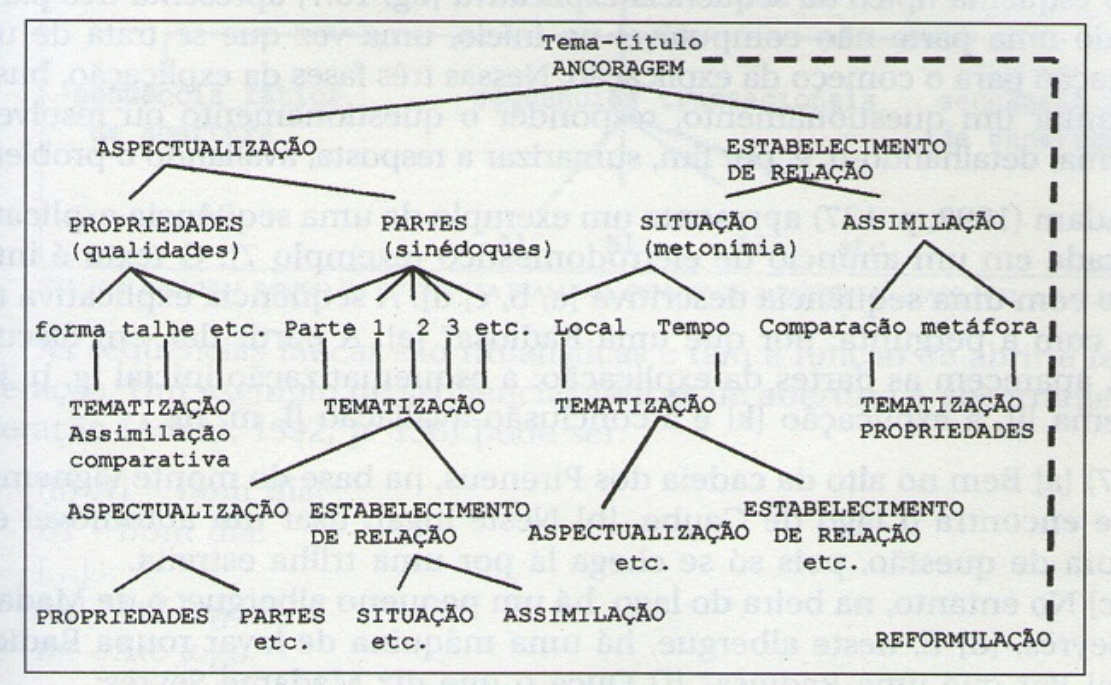
3 – Operação de relação – essa operação se agrupa em duas:

. de contiguidade – pode ser: situação temporal (situação do objeto de discurso em um tempo histórico ou individual). Essa contiguidade de um objeto ou de um personagem pode ser tão forte que o objeto se torna parte constitutiva do todo (sinédoques e metonímias). Exemplo: o chapéu e a bengala de Carlitos.

. de analogia – essa forma de assimilação comparativa ou metafórica permite descrever o objeto, colocando-o em relação com outros objetos-indivíduos. Exemplo: Belo como o Saara. O novo Astra Cupê.

4 – Operação de expansão por subtematização – a extensão da descrição se produz pelo acréscimo de qualquer operação (ou combinada com) a uma operação anterior. Uma qualificação não pode, porém, prosseguir a não ser com uma analogia.

Observa-se, então, que a sequência descritiva apresenta três partes: uma ancoragem (onde se tem um tema-título), uma dispersão de propriedades (contendo dois processos: a aspectualização e o estabelecimento de relação) e uma reformulação (onde se tem uma nova visualização do tema).



Quadro 1: Superestrutura descritiva.

Analisando o esquema, temos o tema-título que é o objeto descrito. A macroproposição apresenta um caráter aberto, pois a sua expansão é sinalizada pelo etc., ou seja, podem se acrescentar várias propriedades. Essas propriedades são as qualidades do objeto-tema. Além dessas, podem se inserir partes desse tema através de metonímias ou sinédoques e também de metáforas ou comparações. Além disso, situa-se o tema em situação espacial ou temporal. Esse tema pode gerar subtemas que gerarão novos subtemas em um processo de expansão e reformulação.

É importante ressaltar que Adam reconhece que a descrição segue uma orientação argumentativa, pois a atribuição mínima de um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional. Dependendo do gênero textual, como em um texto publicitário, ela pode ser uma recomendação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A DESCRIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Foram analisados oito coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, aprovados pelo PNLD. Das oito coleções, somente quatro abordam a descrição.

Vejamos os quadros abaixo:

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	9	27	Unidades temáticas	não
2	3	9	27	Unidades temáticas	não
3	3	9	27	Unidades temáticas	não

Quadro 2: Tantas linguagens.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	-	10 (em cada seção)	-	Capt. 6 (seção redação e leitura) Capt.7 (seção redação e leitura)
2	3	-	30	-	não
3	3	-	30	-	Não

Quadro 3: Novas palavras.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	10	30	-	não
2	3	10	30	-	não
3	3	10	30	-	não

Quadro 4: Português – contexto, interlocução e sentido.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	6	-	-	não
2	3	5	-	-	não
3	3	5	-	-	não

Quadro 5: Projeto Eco.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	4	4	42	-	Unidade 1 capt.9 Produção de texto, na seção: Escrevendo com técnica
2	4	4	51	-	não
3	4	4	45	-	não

Quadro 6: Português – linguagens.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	15	31	-	não
2	3	13	37	-	não
3	3	15	40	-	não

Quadro 7: Ser protagonista.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
1	3	-	22	-	Capt.18 gêneros e tipos textuais
2	3	-	22	-	não
3	3	-	20	-	não

Quadro 8: Português – literatura, gramática, produção de texto.

VOLUME	SEÇÕES DA COLEÇÃO	Nº DE UNIDADES	Nº DE CAPÍTULOS	TEMAS DAS UNIDADES	DESCRIÇÃO
Volume único	8	-	35	-	Capt. 8 relato de viagem Atividade 2 – a descrição (produção de texto) Capt. 23 – reportagem Atividade 1 – a descrição de personagem (produção de texto)

Quadro 9: Viva português.

Observa-se que a descrição é abordada, praticamente, na seção de Produção de texto, sendo essa uma das seções do capítulo que trata de um gênero textual. Além disso, ela só aparece em um volume da coleção, o do primeiro ano do Ensino Médio.

Analisando cada uma das coleções em que a descrição aparece, observa-se que a abordagem é, basicamente, a mesma dos livros do Ensino Fundamental, em que se diz o que é descrever, o que se descrever (personagens, cena, cenário e ações), os tipos de descrição (objetiva e subjetiva) e os recursos linguísticos articulados (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas, verbos de estado e comparações). Acrescenta-se também que ela é apresentada, frequentemente, como um recurso expressivo do texto, dando mais vida aos personagens, ao cenário e à cena descrita.

No livro de Cereja e Magalhães, composto por três volumes, a descrição só é abordada no volume 1, no capítulo 9, em que se estudam os gêneros fábula e apólogo. Ela aparece na seção Escrevendo com técnica. Sua abordagem limita-se a defini-la, apresentar os tipos de descrição (cenas, pessoas, paisagens e objetos) e os recursos linguísticos, mencionados anteriormente.

Na coleção *Novas Palavras*, composta por três volumes, há três seções: Literatura, Gramática e Redação e Leitura. A descrição é abordada nos capítulos 6 e 7 da seção de Redação.

No capítulo 6, define-se a descrição e apresenta-se a descrição de personagem como um recurso que dá “mais vida” ao mesmo. Em seguida, fala-se dos aspectos sensoriais e da

comparação como recurso expressivo da mesma. No capítulo 7, aborda-se a descrição subjetiva e objetiva, dinâmica e estática. Finalizando, aborda-se a descrição técnica, suas características (objetividade e linguagem precisa e denotativa) e apresenta-se um gênero em que ela aparece (manual de instrução).

No livro *Viva Português*, volume único, a descrição é abordada nos capítulos 8 e23. No capítulo 8, na seção Produção de texto, ela aparece na atividade dois, como um recurso do gênero relato de viagem. Apresenta-se a função do parágrafo descritivo nesse gênero, os tipos de descrição (subjetiva e objetiva) e a presença de um observador que descreve. No capítulo 23, estuda-se a reportagem e, na seção Produção de texto, aborda-se a descrição de personagens, que reflete o ponto de vista do descritor.

Na coleção de Sarmento e Tufano, composta por três volumes, a descrição só aparece no volume 1, no capítulo 18, onde se abordam os gêneros textuais e os tipos textuais. Na seção “Lendo o Contexto”, faz-se uma síntese teórica sobre os tipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo e expositivo) e, em seguida, há um quadro com as características, a finalidade e exemplos de gêneros, em que um desses tipos predomina.

Observa-se que as abordagens sobre a descrição apresentam um olhar tradicional, semelhante ao do Ensino Fundamental, focando-a referencialmente, ou seja, o que é descrever, o que se descrever (personagens, cena, cenário e ações), os tipos de descrição(objetiva e subjetiva) e os recursos linguísticos articulados (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas, verbos de estado e comparações). Acrescenta-se também que ela é apresentada, frequentemente, como um recurso expressivo do texto, dando mais vida aos personagens, ao cenário e à cena descrita, salvo no livro Viva Português, em que já se menciona a descrição, atendendo a uma intencionalidade discursiva.

Além disso, a descrição não aparece sozinha em um capítulo, ela está inserida na seção Produção de texto (salvo no livro Novas Palavras), geralmente, ligada a um gênero textual. As atividades propostas são de elaboração de um texto descritivo. Não há uma proposta de se analisarem as sequências descritivas presentes em um gênero textual, observando sua importância na construção do sentido do texto. Quanto aos recursos linguísticos, não são explorados os substantivos, os verbos de ação, as metáforas e metonímias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que a descrição é articulada por uma decisão do descritor, atendendo a uma intencionalidade discursiva, além de ser um recurso valioso para direcionar o olhar de seu interlocutor/leitor a ver o descrito de acordo com a visão defendida por ele, propõe-se que os livros didáticos deem maior relevância ao ensino da descrição. Sugere-se que se estude a sequência descritiva, seguindo a concepção de Adam, analisando-a, desmontando as suas partes (ancoragem, dispersão de propriedade e reformulação) e observando os recursos linguísticos articulados na sua estrutura a fim de atender ao ponto de vista do articulador do texto.

Assim, acredita-se que este trabalho possa trazer um novo olhar sobre a descrição, fazendo com que os livros didáticos dediquem um espaço maior a essa, contribuindo para uma prática pedagógica que favoreça o ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Les textes*: types et prototypes. Paris: Nathan, 2011.

_____; PETITJEAN, A. *Le texte descriptif*. Paris: Nathan, 1982.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

HAMON, Philippe. *Introduction à l'analyse du descriptive*. Paris: Hachette, 1981.

MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

LIVROS ANALISADOS:

ABAURRE, Maria Luíza; BERNADETE, Maria; PONTARA, Marcela. *Português*. Contexto, Interlocução e Sentido. São Paulo: Moderna, 2008.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Português*. Ser Protagonista. São Paulo: SM, 2010.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. *Viva Português*. São Paulo: Ática, 2011.

CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. *Tantas linguagens*. São Paulo: Scipione, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*. Linguagens. São Paulo: Atual, 2008.

FERREIRA, Mauro; AMARAL, Emília; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas* Palavras. São Paulo: FTD, 2008.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Língua portuguesa*. Projeto Eco. São Paulo: Positivo, 2010.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. *Português*. Literatura. Gramática. Produção de Texto. São Paulo: Moderna, 2010.

A IMPORTÂNCIA DOS REFERENTES COMO ORGANIZADORES NAS CONSTRUÇÕES METAFÓRICAS EM CAPITÃO CUECA, DE DAV PILKEY

Tânia Regina Pinto de Almeida (UERJ)

INTRODUÇÃO

Neste artigo serão feitas algumas considerações acerca do conceito de gênero, visto como social e dinâmico, estruturando a base da análise e a narrativa de nosso *corpus*. O ato de narrar é antigo e assimilado, facilmente, por quem escuta ou lê histórias. Por isso, o tipo de texto narrativo torna-se primordial no desenvolvimento infantil, já que essas histórias estimulam crianças e adultos à construção e à ordenação de sequências textuais, que mais tarde, poderão ser transformados em leitores mais conscientes e autônomos no mundo ao qual pertencem.

Para que possamos comparar e analisar nosso *corpus*, utilizaremos como base científica de nossa pesquisa a teoria de Labov no que concerne às partes da narrativa. Segundo Labov (1972), a narrativa é o relato de uma história, envolvendo personagens que, perante determinados acontecimentos, agem e reagem, podendo expressar o que sentem ou pensam. O personagem principal pode ser o próprio narrador, de forma onisciente, ou seja, estando envolvido diretamente na sequência narrada ou que simplesmente relata fatos acontecidos a terceiros, desempenhando o papel de observador.

Desta forma, o ato de narrar pode ser visto como uma forma de recapitular experiências de forma encadeada, seja esta de ordem cronológica ou psicológica, existindo em ambas, formas de sequência com introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim sendo, quanto mais cedo introduzimos os leitores, neste tipo de texto, mais cedo, também, eles desenvolverão a capacidade de formalizar e ordenar seus pensamentos.

Pela análise de Labov (1972), reconhecem-se dois planos distintos na narrativa. O primeiro plano, cronológico, é constituído por um conjunto de orações que codifica fatos da linha temporal dos eventos. Já, o segundo plano é marcado pelos acontecimentos que formam orações que acrescentam detalhes ao que está sendo narrado.

Garcia (2003) define narrativa como o relato de um episódio real ou fictício que implica interferência de elementos, tais como: fato ou ação [o quê]; personagens [quem]; o

modo como a ação/fato é desenvolvida(o) [como]; o momento em que o fato ocorreu [quando]; o lugar do ocorrido [onde]; o motivo do acontecimento [o porquê]; o resultado da ação [por isso]. Para o autor, nem sempre todos esses elementos estão presentes na narrativa. São elementos indispensáveis, para que haja a narração, o *quê* e o *quem*, ou seja, o fato e os personagens. A narração gira em torno do fato, isto é, de "qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente" (GARCIA, 2003, p. 254).

A perspectiva apresentada por Garcia (2003) corrobora o conceito postulado por Labov (1972), ou seja, no sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de "fatos" reais ou imaginários, e esses "fatos" abrangem duas realidades distintas: os eventos e as ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano – que provoca ou tenta evitar uma mudança na narrativa, que pode acontecer sob o efeito de causas ou sem intervenção intencional de um agente. Já os eventos são relativos às multiplicações que essas ações podem desenvolver dentro da narrativa, sabendo-se que todas as palavras têm "peso" e importância dentro dessa construção. Para o estudo ora proposto é importante relacionar o conceito de gênero ao *corpus* estudado, o que apresentamos na próxima seção.

1. OS GÊNEROS: NARRATIVA DE AVENTURA E ROMANCE ÉPICO

O romance épico é um gênero do tipo de texto narrativo que apresenta o relato e sequência de ações, em um tempo e espaço específicos, bem como personagens definidos por suas características físicas e psicológicas e sua função na narrativa.

As histórias de aventura são desenvolvidas em lugares ou espaços que oferecem grandes desafios aos personagens com a presença da figura do herói e/ou anti-herói. Este personagem é aquele que tem coragem, força física, persistência, habilidade e capacidade de solucionar problemas que um ser humano comum não pode ter.

Segundo Novaes Coelho (2010, p. 120), não há maior ou menor valor literário em cada uma dessas linguagens, pois ambos oferecem recursos excelentes. Tudo depende do universo que o autor tem intenção de criar e do modo pelo qual ele cria/manipula a sua linguagem. Em relação à narrativa de aventura, Novaes Coelho (2010) ressalta que a objetividade das narrativas infantis deve ser muito maior do que as elaboradas com o objetivo de atingir o público adulto. Esse objetivo está garantido por meio do movimento do ritmo narrativo que, provavelmente, é a fórmula do sucesso deste *best-seller*, a exemplo de

outros sucessos de público mais atuais, tais como Harry Potter, de Joanne Kathleen Rowling, que marcou uma geração e Crepúsculo, de Stephenie Meyer, também mais uma referência para este público.

O espaço narrativo possui uma grande importância, à medida que os acontecimentos que determinam o rumo da história fazem avançar ou retroceder, o fluxo da narrativa, estando sempre relacionados ao ambiente, às causas ou às circunstâncias do ambiente social em que os personagens atuam.

A temática da vida em si, abordada nos livros, relaciona as narrativas de aventura não mais a seres, objetos ou situações desconectadas da realidade, mas faz com que personagens, seres ou objetos, sejam peças fundamentais no registro dos personagens, dos ambientes e do momento histórico onde se passa à narrativa.

Não poderíamos deixar de abordar a importância da sequência descritiva dentro do texto narrativo, cujo uso auxilia na composição dos personagens quanto do espaço no qual a história se passa, por meio da riqueza lexical que se utiliza nessa composição.

2. AS SEQUÊNCIAS DESCRITIVAS

Corroborando o exposto por Marcuschi (2005) e Travaglia (2002) acerca da heterogeneidade textual, o romance Capitão Cueca, também, apresenta sequências descritivas, que se constituem importantes aliados na estruturação da narrativa. Por isso, nesta seção, proponho-me ao estudo da descrição, apresentação de um objeto, ser, coisa, paisagem e até de sentimento, relacionados ao texto da narrativa, e que se traduz no *corpus* analisado na composição do “grande cenário” da história.

Temos, então, vários tipos de descrição dentro de uma obra literária, mas que sempre mantêm o ponto de vista do narrador como o fator de maior importância, para que a descrição não se constitua, apenas, de uma posição física tomada em relação a um objeto ou a um elemento descrito, mas que esta observação resulte, também, em uma atitude ou na sua predisposição afetiva em face do que é descrito.

Diferentemente dos outros quatro tipos de sequências (narração, injunção, dissertação e argumentação), a descrição não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre elas. Tem, por isso, uma frágil caracterização sequencial. Da Antiguidade aos nossos dias, a descrição foi depreciada e pulverizada em

subcategorias: descrição de pessoas, dividida em retrato moral (epopeia) e retrato físico (prosopografia), enquanto o retrato visa ao singular, o caráter visa a um tipo, descrição de coisas, lugares, (topografia e paisagem), tempo (cronografia), animais e plantas.

A descrição, inerente ao exercício da fala, é de início identificável no nível dos enunciados mínimos, que constituem uma atribuição mínima de um predicado a um sujeito e que constitui a base de um conteúdo proposicional. Tais enunciados não expressam um conteúdo descritivo objetivo independentemente de uma atitude subjetiva: "Não há representação pensada sem um sujeito pensante, e todo *sujeito pensante* pensa em alguma coisa" (BALLY, 1965, p. 38). Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo de uma posição enunciativa que orienta, argumentativamente, todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista.

Dessa forma, temos algumas categorias ou formas verbais que caracterizam a descrição, tais como: os verbos dinâmicos (os que indicam movimento); os verbos gramaticais[1] ou de ligação (presentes em frases nominais em descrições estáticas); os enunciativos (como ver, parecer, observar com sentido sensorial) e os imperfectivos, que se referem a um processo em realização ou inacabados.

Pode-se chegar por meio da descrição de um personagem a vários caminhos dentro da narrativa, a descrição ajudará o leitor a construir seus textos e a enriquecê-los em seus detalhes. Na descrição dos personagens, em As Aventuras do Capitão Cueca, pode-se observar a intenção do autor de encaminhar *a leitura*, privilegiando uns personagens e depreciando outros, de acordo com a escolha lexical que se utiliza.

3. OS CONCEITOS ESPECÍFICOS: A METÁFORA

Para atender aos objetivos desse trabalho, passo à segunda seção da Fundamentação Teórica que trata de dois conceitos relativos importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa: a metáfora e a referenciação.

A origem da palavra metáfora vem do grego *metapherein* que significa "transferência" ou "transporte" e tem como origem etimológica as seguintes formas: *meta*, que quer dizer "mudança" e *pherein* que significa "carregar", resultando no conceito ou na palavra uma

[1] Entenda-se aqui a categoria de tempo e não as formas verbais. De acordo com Travaglia, 1991, o verbo no português faz as seguintes marcações temporais: passado, passado até o presente, presente para o futuro; além, é claro, da ausência de marcação temporal.

transferência, transposição do sentido próprio e "não metafórico" para o figurado (FILIPAK, 1983, p. 24)

Dessa forma, ao pensarmos em uma expressão metafórica, temos de ter em mente que uma palavra (não metafórica) ou de domínio-comum, que serviu de tópico ou de origem para que houvesse uma transferência de sentido semântico, passará a ser denominada de metáfora. Várias definições dicionarizadas são consideradas até hoje, mas iremos destacar duas: a de Señas (2006, p. 830), em que a metáfora é: "[...] uma figura que consiste em estabelecer uma igualdade ou comparação entre dois termos e empregar um deles com o significado do outro".[2] e a de Cambridge (2001, p. 407), metáfora é: "[...] uma maneira de descrever algo e compará-lo com algo que guarde em si algumas das qualidades percebidas nele"[3].

Se a metáfora descreve e compara algo e, traz em si, qualidades ou traços que conhecemos ou que nos são familiares, quanto mais temos contato com este tipo de figura em nossas leituras, mais apuramos nossos sentidos à construção de novos e estes a outros, formando um enriquecimento inferencial e cotextual sem fim.

Para Lakoff e Johnson (2002, p. 56, 348), "... o ser humano não é isolado, mas vivencial e interpretativo. As sentenças, ou melhor, sua construção discursiva, depende tanto do falante quanto do ouvinte para que se realizem.". Assim, também, são as relações dos seres humanos e as suas interações, com o meio ambiente, essenciais para o contexto em que vivem, devendo ser considerado sempre o seu potencial cognitivo, para que possa ter o seu conhecimento estabelecido no meio social no qual está inserido.

Segundo Chiavegatto (2002, p. 141), para construirmos sentidos em nossas relações metafóricas cotidianas, ativamos muito mais dados do que nas formas consideradas literais, ou seja, quanto mais literal e óbvio para o leitor é o contexto, mais óbvia será sua interpretação e assimilação, não dependendo, assim, de nenhum novo significado para ativar sua memória em direção às novas relações linguísticas. Sendo assim, é necessário salientar que o sentido das vivências mais abstratas dos indivíduos e de seus contextos dependerá da experiência mais concreta que o leitor pode fazer do uso do material linguístico que possui.

[2] "... una figura que consiste em establecer una igualdad o comparación entre dos términos y emplear uno de ellos com el significado del outro."

[3] "… a way of describing something by comparing it with something else which has some of the same qualities…"

A metáfora é, portanto, um meio de compreender o mundo que vivemos. Em *Metáforas da vida cotidiana* de Lakoff e Johnson (2002), observa-se um verdadeiro marco pragmático em relação aos conceitos de metáfora. Segundo Lakoff (1993) dizer que "Toda a linguagem cotidiana convencional é literal, e não metafórica"; "Todas as definições dadas no léxico da língua são literais, não metafóricas" e "Os conceitos utilizados na gramática de uma língua são todos literais, não metafóricos"[4], na realidade, não corresponde à realidade linguística que vivemos, segundo os autores.

Lakoff e Johnson (2002) defendem, dentro da perspectiva sociocognitiva, que há quatro formas de transmitirmos nossas experiências metaforicamente: estrutural, orientacional, ontológica e mista, conceituadas da seguinte forma: a) Metáforas conceptuais ou estruturais: concepção de um conceito em termos de outro; b) Metáforas orientacionais: aquela que indica uma orientação espacial; c) Metáforas ontológicas: é um conjunto de formas de compreensão da realidade através de meios que possam ser inseridos em determinado espaço; d) Metáforas mistas: união entre dois ou mais tipos de metáforas no texto.

4. A REFERENCIAÇÃO

Ao longo de nossa pesquisa, pode ser verificada a forma como o narrador utiliza estratégias de convencimento das mais diversas para atrair o leitor ao texto e a estabelecer com este uma relação de cumplicidade ao mesmo tempo em que tenta impor, discursivamente, sua opinião sobre os personagens.

Sobre esse assunto, Pauliukonis et al. (2003, p. 88) observa que "a identidade dos participantes, a intenção comunicativa e os papéis sociais exigidos pela cena enunciativa influenciam no processo de significação do texto como um todo". Portanto, a imagem do narrador na condição de porta-voz das aventuras e das personalidades dos meninos, na narrativa, precisa encontrar "no leitor" o aliado que, além de entender o enredo da história, opine e sacie sua curiosidade, à medida que vá encontrando respostas às suas dúvidas, nos elementos textuais que vão se construindo.

Como postula Koch (2000, p. 9-10),

[4] "All everyday conventional language is literal, and none is metaphorical"; "All definitions given in the lexicon of the language are literal, not metaphorical" and "The concepts used in the grammar of a language are all literal, not metaphorical".

> [...] a linguagem é atividade, forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada – lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Trata-se, como diz W. Geraldi (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Sendo assim, o narrador, ao citar no texto, repetidamente, as qualidades dos meninos e a personalidade malvada do Sr. Krupp, acaba defendendo sua tese da bondade dos meninos em detrimento da maldade do diretor. Nesse caso, o narrador traz à memória discursiva do leitor um conjunto de elementos significativos que constroem a visão sociocognitiva do texto e de sua construção.

A referenciação é uma entidade que emerge "da própria interação e nem sempre se explicita por uma expressão referencial, quer introduzindo-se no discurso, quer apenas se mantendo nele sem muitas alterações, ou quer se mantendo, mas se recategorizando" (CAVALCANTE, 2011, p. 78).

O texto/discurso, resultado de um processo dinâmico estabelecido nas relações de interação, se constrói, à medida que os referentes são introduzidos, identificados, recategorizados e modificados, tendo o sentido como um efeito da referenciação considerado a partir da atividade no interior do texto/discurso.

É nessa perspectiva de interação e de construção dos referentes que a referenciação, através de suas entidades, orienta o acesso ao discurso por meio de diferentes elementos, pelo conhecimento compartilhado e pelas pistas linguístico-discursivas. A fim de ratificar a visão de língua adotada, a textualização do mundo através da linguagem, concretizada no texto, nos remetemos a Koch (2002, p. 81) que diz que a textualização é "uma (re)construção do real, daquilo que se vê, se entende, se pretende desse social em que estamos inseridos." Portanto, ao resgatar o sentido de texto, o leitor aciona seu conhecimento de mundo para poder compartilhar o sentido ali colocado, que será apreendido, através desse seu conhecimento de mundo, inundado de seu "olhar" social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da produção e da aquisição da leitura, pode-se inferir que a metáfora está no pensar e no agir de todos nós e que sua construção influencia no processo

de construção de sentidos – que se faz necessária dentro e fora dos meios escolares. A construção das metáforas, assim como dos referentes, nos textos trabalhados indica, respectivamente, não só a compreensão das ações no mundo, como também a compreensão do modo de pensar dos leitores com os quais lidamos em nossas salas de aula. A abstração, a criação de modelos e conceitos, junto à construção de verdades influencia tanto o indivíduo, como sua geração à descoberta do texto.

Quando lemos um personagem dentro de um tipo de texto narrativo, começam a surgir, em nossa mente, as associações destes elementos com o nosso conhecimento de mundo e com os conceitos interiorizados, através das experiências que vivemos. Imediatamente, também, de forma consciente, começamos a emitir pareceres sobre determinado personagem ou assunto que nos é descrito ou narrado, já que nos sentimos seguros para tal.

Se estivermos certos, ao sugerirmos que este sistema conceptual é verdadeiramente metafórico, então o modo como pensamos e como experienciamos os textos do nosso dia a dia é realmente uma questão de metáfora, segundo Sardinha (2007, p. 17).

Começamos, assim, através dessa nova leitura dos referentes, das metáforas e do tipo de texto narrativo a construir e a separar nossas vivências como se fossem *gavetas em nosso armário linguístico de memórias*, nas quais são feitas associações. Quando essas relações começam a fazer sentido e a fazer parte "realmente" desse nosso "armário", começamos abri-las e relacioná-las, sendo, com isso, capazes de compreender e compor tanto o nosso olhar cotextual como o nosso raciocínio linguístico.

Sendo assim, todos os elementos analisados, neste trabalho, desde a metáfora, na perspectiva de Lakoff e Johnson até os sumários, segundo a teoria laboviana, mostram que é possível fazer uma leitura mais produtiva, que esclareça e enriqueça o nosso pensar, de forma a aguçar nossas defesas frente a nossas experiências diárias.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 40.

_____. *Gêneros textuais e referenciação*. UFP: PROTEXTO, 2004. 1 CD-ROM.

_____. *Referenciação*: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: EdUFC, 2011. p. 50.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os dêiticos textuais. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith; DE BARROS, K. S. M. *Um linguista, orientações diversas*. Recife: EdUFPE, 2009. p. 48. p. 135-147. (Coleção Luiz Antônio Marcuschi).

_____. A dêixis discursiva. In: BRITO, Mariza Angélica Paiva (Org.). *Gêneros textuais e referenciação*. 1. ed. Fortaleza: Protexto, 2004. p. 34.

CHIAVEGATTO, V. C. Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva. In: _____ (Org.). *Pistas e travessias II*: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 97-114.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise e didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 30–78.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 80–105.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002. p. 40–56.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 34–42.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 62-68.

_____; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967, 1995. p. 12-44.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*: studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-397.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *As metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC, 1999, 2002. p. 45 e 56.

GT22 – GRAMÁTICA E SIGNIFICADO
Coordenação: José Carlos dos Santos Azeredo (UERJ)

FUTURIDADE E FUTURO: DESCRIÇÃO DAS RELAÇÕES DE FUTURIDADE SEMÂNTICA E GRAMATICALIZAÇÃO VERBAL DE FUTURO

Anderson Ulisses S. Nascimento (UERJ)

Este trabalho integra-se à pesquisa de Doutorado, em curso, intitulada A futuridade verbal no espaço da lusofonia em que pretendemos uma descrição morfossintática sincrônica e diacrônica, bem como cognitiva, para, assim, abrangermos de forma integrada a expressão linguística dos futuros verbais portugueses. Outrossim, enveredaremos por estudo comparativo na própria língua acerca dos usos desses futuros verbais, a partir das variedades brasileira, europeia e angolana.

Situado o contexto em que este nosso trabalho está inserido, cabe especificar-lhe os objetivos. Nossa intenção aqui é apresentar, em síntese, os pressupostos de análise e de estudo dos quais nos temos valido em nossa pesquisa, bem como situar o *locus* temporal do futuro verbal, no modo indicativo, distinguindo o valor gramatical de futuro do semântico de futuridade.

Primeiramente, é óbvio que o tempo verbal é um recorte linguístico de mundo feito a partir da percepção do tempo cronológico. Por isso, os tempos verbais, nas variadas línguas, não correspondem pura e simplesmente ao senso comum do tempo tripartite passado-presente-futuro[1]. A esse respeito, Corôa (2005) alerta-nos para a ambiguidade que se dá nas línguas neolatinas[2] quanto à palavra tempo, usada para a designação do tempo cronológico e também para a metalinguagem gramatical. A autora propõe as formas *tempo* para a primeira acepção e *tempus* (do latim)[3], para a segunda. Concordando com a validade dessa distinção, adotaremos tal terminologia neste trabalho.

[1] Jespersen (1951, 254) lembra-nos de que há línguas em que os verbos não realizam distinção de tempo verbal. Ainda nos adverte de que, mesmo em inglês, encontramos um verbo como *must* que se comporta de tal maneira. Aliás, a caracterização dos verbos como uma classe fundamentalmente de expressão temporal parece ser traço marcante da atual geração de línguas, uma vez que, embrenhando-nos na geração anterior, percebemos em línguas como o latim e o grego o valor aspectual como mais proeminente, sendo, inclusive, decisivo para a escolha do próprio radical verbal em questão. Portanto, em termos de conceptualização, primeiro cabia ao falante a decisão acerca do aspecto verbal, ficando o corte temporal aí secundarizado. A esse respeito, ainda vale lembrar que em idiomas como latim, grego clássico e sânscrito, a distinção de tempo verbal, especialmente passado, era morfologicamente marcada por mecanismos como aumento, redobro, utilização de desinências secundárias (cf. Camara Jr., 1951, p. 16-17).

[2] Confrontar as formas neolatinas ambíguas *temps* (francês), *tiempo* (espanhol), *tempo* (português, galego e italiano) com *time* e *tense* (inglês) ou *Zeit* e *Tempus* (alemão), sendo, nas duas últimas línguas, oprimeiro vocábulo relativo ao tempo universal e o segundo ao tempo verbal.

[3] Correlatamente, adotaremos, como plural, *tempora*.

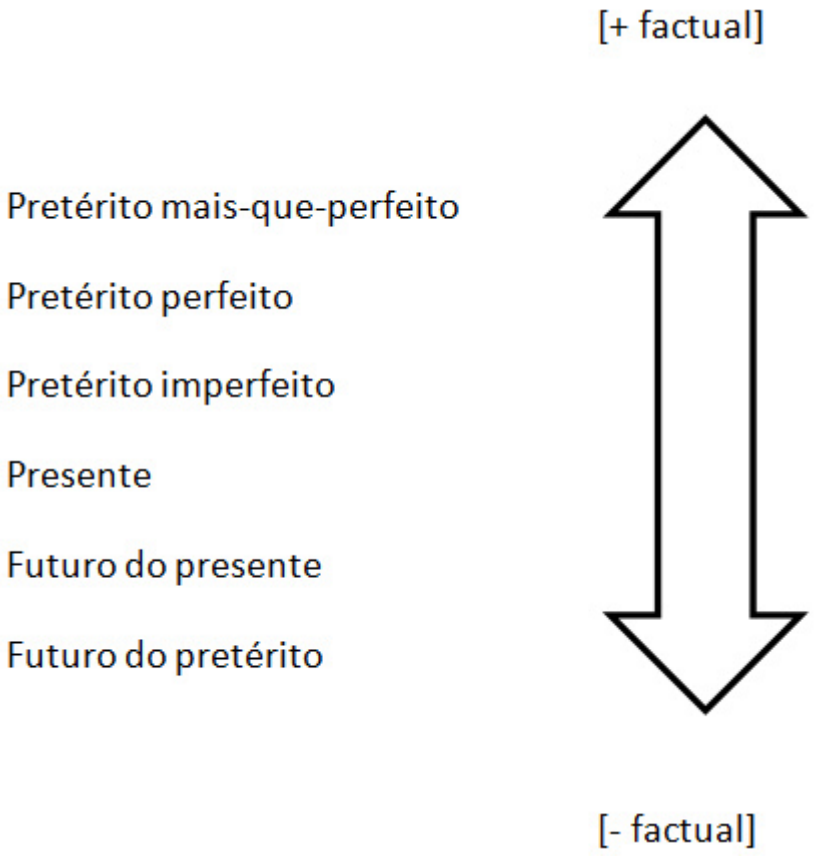
Avancemos na distinção entre o que aqui denominamos futuridade e o que seja futuro. O primeiro conceito relaciona-se à remissão a ideias, acontecimentos que se situem em uma percepção temporal tomada como posterior a um ponto de referência cognitiva considerado presente, ainda que amplo e, por vezes, difuso, e que se concretiza na língua não apenas no campo verbal. Tal percepção se viabiliza por meio de advérbios, como *amanhã, depois, em breve, daqui a pouco*, dentre incontáveis outras possibilidades de valor adverbial. E o português apresenta, em alguns adjetivos, vestígios de sufixação latina que trazem agregada a noção de tempo: corrente, vivente, etc. (derivados do particípio presente); vindouro, nascituro, etc. (derivados do particípio futuro). Já em outros, como estudante ou duradouro, a noção temporal parece ter se perdido.

A futuridade a que fazemos alusão não se gramaticaliza sempre em futuro morfológico. Aliás, a própria concretização morfológica do futuro português é passível de problematização. Se, por um lado, ela se dá em termos sincrônicos, não se sustenta em perspectiva diacrônica. Portanto, em um olhar pancrônico que tentaremos tecer neste trabalho, a estruturação morfológica verbal do futuro é apenas aparente e instável ao longo do tempo, dentro da língua, oscilando de formas analíticas a sintéticas desde o latim ao português contemporâneo. Contudo, reconheçamos, por ora, a existência de paradigmas verbais gramaticalizados como de futuro, formalmente, seis, considerando tempos simples e compostos, dos modos indicativo e subjuntivo: futuro do presente simples do indicativo, futuro do pretérito simples do indicativo, futuro do presente composto do indicativo, futuro do pretérito composto do indicativo, futuro simples do subjuntivo e futuro composto do subjuntivo. Além desses, há presença de futuridade em outros *tempora*. O presente do indicativo pode neutralizar-se com o futuro do presente simples, sobretudo em indicações de futuro breve (CAMARA JR., 2000), igual processo verificamos com o pretérito imperfeito em relação ao futuro do pretérito simples.

Quanto ao modo imperativo, é evidente o valor de futuridade presente em suas formas. Dada a própria natureza desse modo, só lhe é possível indicação de futuridades (cf. Jespersen, 1951) ainda que próximas, no tempo cronológico, do momento de fala, embora tal possível proximidade não altere tanto a concretização morfológica quanto a apreensão cognitiva do imperativo português.

Precisamos ainda considerar que o valor de futuridade concretiza-se em formas verbais de futuro por meio de modalização. Isso implica que os *tempora* futuros do indicativo seriam

formas menos prototípicas de expressão temporal do que os demais *tempora* desse mesmo modo verbal. Cognitivamente, parece-nos que isso esteja associado à própria apreensão do futuro. Não é possível pensarmos nele com o mesmo teor de assertividade do verificado, por exemplo, no pretérito. O que vemos nesse caso é um gradiente de factualidade dentro do modo indicativo. Tal gradiente, a nosso ver, teria esta configuração:



Ao tomarmos por verdadeira tal premissa, passamos a encarar os futuros verbais do indicativo como formas limítrofes entre o modo indicativo e o subjuntivo. Isso parece se coadunar com a intuição óbvia, supracitada, de que o futuro é menos preciso e, necessariamente, mais especulativo do que qualquer outro tempo, o que se reflete, obviamente, também nos *tempora* futuros. Assim, deparamos, inevitavelmente, com o questionamento acerca da natureza temporal ou modal dos futuros verbais (cf. Corôa, 2005). Tal distinção, na morfologia em perspectiva pancrônica, materializa-se pela já mencionada oscilação entre formas perifrásticas e sintéticas que, em verdade, revelam a não existência de uma forma própria de futuro morfológico na língua.

Acerca do modo subjuntivo, podemos encarar todos os seus *tempora* como detentores de potencial à futuridade (Cf. Azeredo, 2008, p. 364-5). Mesmo no caso do imperfeito,

contextualmente podemos detectar tal valor, como em *Não imaginava que ele viesse, mas veio*. Vemos aí um valor de futuridade em relação à forma de imperfeito do indicativo.

Atendo-nos aos futuros verbais do indicativo, sintetizemos seu percurso histórico. Em latim vulgar, o futuro imperfeito latino assumiu a forma de locução verbal, em uma perífrase constituída pelo verbo *habere* antecedendo a forma de infinitivo do verbo principal. Daí advém nosso futuro do presente simples, pela posterior interpolação do verbo auxiliar em posposição ao principal. Na passagem ao português, perdeu-se o futuro perfeito que sobrevivera em latim vulgar. O mesmo foi resgatado, semanticamente, sob a forma de tempo composto, sob a perífrase *ter/haver* seguido pelo particípio do verbo principal. O futuro imperfeito latino, reaglutinado a partir da perífrase *habere + infinitivo*, sobrevive como o conhecido futuro do presente simples. Este, morfologicamente, incorpora em seu radical o que outrora era seu verbo auxiliar, apresentando como desinência modo-temporal os morfemas *-ra* ou *-re*[4]. As mesmas observações sobre a formação do futuro do presente devem ser aplicadas ao futuro do pretérito, tempus inovador do sistema neolatino, com a mudança do morfema modo-temporal para *-ria* ou *-rie*, em português.

Aprofundemos, segundo outro parâmetro, a questão da auxiliaridade para a formação do futuro verbal. A esse respeito:

> Na constituição da categoria de futuro românico, que se dá mais tarde, o rumeno prefere *volo* (voi lauda), enquanto a maior parte do Ocidente usa *habeo* (port. *louvar-hei*, esp. *loar-é*, fr. *je louer-ai*, prov. *lauzar-ai*, it. *loder-ò*, com formas diferentes sem algumas regiões, e.g., *debeo*, que persiste no logudorês (depo *kantare*), etc. (MAURER JR., 1959, p. 125):

Além das formas *habeo* + infinitivo, *volo* + infinitivo e *debeo* + infinitivo, registradas pelo supracitado autor, também encontramos, no latim vulgar, a perífrase *venio* + infinitivo. A variedade de auxiliares aí atestados aponta para o mesmo sentido do que verificamos sobre a formação do futuro em outras línguas: inglês (*will*), alemão (*werden*), holandês (*zal*), a título de ilustração. Sobre o grego antigo, Horta (1983) informa-nos que a língua grega incorporou o tempo verbal futuro, em termos morfológicos, tardiamente. O mesmo foi proveniente de uma construção perifrástica com verbo no presente desiderativo nesse idioma. Tudo isso corresponde a processo, rigorosamente, similar ao com que aqui

[4] O percurso dessa forma merece registro. Aqui utilizamos a sistematização adotada por Castilho (2010, 404): *amarábeo> amaráveo> *amaráeo> *amararyo> amaray> amarei*.

deparamos. Em outras palavras,"many languages have no future tense proper or have even given up forms which they had once and replaced them by circuitous substitutes" (JESPERSEN, 1951, p. 260).

Registremos que, após um período de ampla hegemonia, no português brasileiro (doravante, PB), do futuro verbal indicativo, morfologicamente, simples, temos novamente uma forma perifrástica para a formação do futuro português, agora formada pelo verbo *ir* + infinitivo, o que retoma o já referido fenômeno de modalização na expressão da futuridade verbal.

No que tange à necessidade de uma reflexão cognitiva mais alentada, iniciamos por esta consideração:

> [...] o futuro não integra nossa experiência de vida. Só conhecemos o passado (e por isso a gramática escancara as portas para ele, inventando várias formas de passado) e o fugidio presente (e por isso habitualmente temos só uma forma para gramaticalizar o presente) (CASTILHO, 2010, p. 405).

A partir daí, já nos parece evidente que há uma clara contraposição, no plano da cognição entre *passado*, conhecido, mais concreto *versus futuro*, desconhecido, mais abstrato. Afinal, ao menos na sociedade ocidental há, a nosso ver, uma verdadeira mitificação do passado, em relação ao presente e ainda mais ao futuro, em que o primeiro é visto como estágio mais puro, mais verdadeiro, ao passo que os últimos corresponderiam a uma degradação desse estágio "original". São muitos os exemplos que corroboram tal visão de reiterada reafirmação cultural de como eras pretéritas foram/eram melhores. O ponto de percepção que seria um aval a tal leitura é o próprio curso de apodrecimento, envelhecimento, deterioração dos seres do passado rumo ao futuro. Eis, para nós, a chave cognitiva dessa questão.

Essa base cognitiva e suas já aludidas consequências morfológicas parecem se concretizar em tantas outras línguas. Sistematizando algumas já aqui exemplificadas e outras ainda, observemos preliminarmente, em perspectiva comparativa:

LÍNGUA	**FUTURO** (equivalente ao futuro do presente português)	**VALOR**
Latim vulgar	***venio*** *+* infinitivo	de movimento
Romeno	***voi*** *lauda* (querer), oriundo do latino *volo*	desiderativo
Espanhol	*loar-**é*** (haver), proveniente do latino *habeo*	promissivo-desiderativo

Francês	*louer-* ***ai*** (haver), proveniente do latino *habeo*	*idem*
Provençal	*lauzar-* ***ai*** (haver), proveniente do latino *habeo*	*idem*
Italiano	*loder-***ò** (haver), proveniente do latino *habeo*	*idem*
Inglês	***will*** + infinitivo ou *be going to* + infinitivo	desiderativo/ de movimento
Alemão	***werden*** + infinitivo	desiderativo
Holandês	***zal*** + infinitivo	promissivo
Sueco	***kommer*** + infinitivo	desiderativo
Islandês	***mun*** + infinitivo	desiderativo
Grego moderno	***θα*** [tha] + infinitivo	desiderativo
Finlandês	***aikoa*** + infinitivo	de possibilidade

Como podemos observar, os futuros, correlatos a nosso futuro do presente, em diversas línguas são oriundos de perífrases com verbos de valor desiderativo/volitivo, de movimento, promissivo ou de possibilidade, todos eles no campo de possíveis modalizações. A esse respeito, destaquemos a peculiaridade do finlandês que parece confirmar nossas pistas cognitivas, uma vez que tal idioma sequer é indo-europeu.

A quantidade de verbos que concorrem para a expressão da futuridade verbal portuguesa é considerável. Arrolamos, de início: *ir, haver, ter, dever, poder, querer* e demais volitivos/desiderativos (*almejar, ambicionar, desejar, esperar, visar* e outros mais), *precisar, necessitar*, etc. Não atribuímos a todas essas formas modalizadoras o *status* de construtoras de locuções verbais, mas sim de expressão de futuridade em nível semântico. Sobre as formas listadas, é notável que umas se especializem na formação e expressão da futuridade verbal mais do que outras. Tal processo parece encontrar paralelo em outras línguas. Nossa hipótese é de que isso se correlaciona à opacidade de determinadas formas verbais. As mais irregulares, em seu paradigma verbal, apresentariam maior grau de opacidade para os falantes de dada língua e, então, habilitar-se-iam mais prontamente ao exercício de funções mais gramaticalizadas dentro dessa mesma língua[5]. Daí os auxiliares de futuridade mais comuns: *ir, ter, haver, dever, poder e querer*.

Cabe registrar que o verbo ir só é tomado, habitualmente, como auxiliar formal para a expressão da futuridade, gramaticalizada na formação dos futuros verbais, ainda que apresente alta produtividade na formação de perífrases de pretérito. Comparemos *vou*

[5] Em nossa pesquisa, em nível de mestrado, *A oração sem sujeito em língua portuguesa*: função, caracterização e uso, já levantáramos essa premissa. Lá, a respeito das construções sem sujeito formadas por verbos que se fizeram impessoais no curso histórico da língua, como o emblemático exemplo, dentre muitos outros de *haver*, dissemos que um maior nível de opacidade da forma verbal habilita-a a se tornar um possível instanciador gramatical de construção impessoal. A base de tal processo encontrar-se-ia na irregularidade/ anomalia verbal pois "... a aderência entre significado e significante se tornaria mais frágil. Essa debilidade de dado signo verbal predisporia tal forma a papéis mais gramaticalizados na língua.".

dormir e fui dormir. Também é digna de nota a ambiguidade que o verbo *ir* imprime a essas formas, podendo ser entendido na acepção de *dormirei/dormi* ou *encaminho-me/encaminhei-me para dormir*. Essa ambiguidade faz-se plenamente presente na conceptualização do verbo *ir* junto a infinitivos verbais. Em termos de cognição, esse verbo descreve um movimento que pressupõe ponto de partida e de chegada. Ainda acerca da ambiguidade de *ir* nas construções com infinitivo, advogamos que eis aí um indício de mudança linguística ainda não plenamente concretizada, embora de largo espectro no tempo e no espaço em nossa língua, sobretudo no PB. O estranhamento detectável no uso da forma *vou ir* é indício de que não temos aí uma gramaticalização completa, mesmo que consideremos o viés, por vezes, de motivação normativa desse estranhamento. Em contrapartida, a forma *vou vir* não suscita estranhamentos, dando assim a certeza de que a referida gramaticalização encontra-se em nível muito avançado em nosso idioma.

Castilho (op. cit.) relata-nos o futuro verbal latino correspondendo a uma forma que herda simultaneamente as ideias de posse, futuridade e modalização. A título de exemplo, oferece-nos a frase *Scribere litteram habeo* (*Eu tenho uma carta para escrever*). Segundo o autor, há aí duas ideias interligadas: a de "possuir uma carta" e a de "precisar escrever uma carta" (CASTILHO, 2010).

É interessante confrontar nossas pistas cognitivas com algumas reflexões levantadas por Jespersen (op. cit.). Primeiro, observemos o seu esquema[6], aqui adaptado por nós, para representação dos *tempora* potenciais que podem constar em uma língua:

Aa Ab Ac **B** Ca Cb Cc

Temos, seguindo uma orientação da esquerda para a direita:

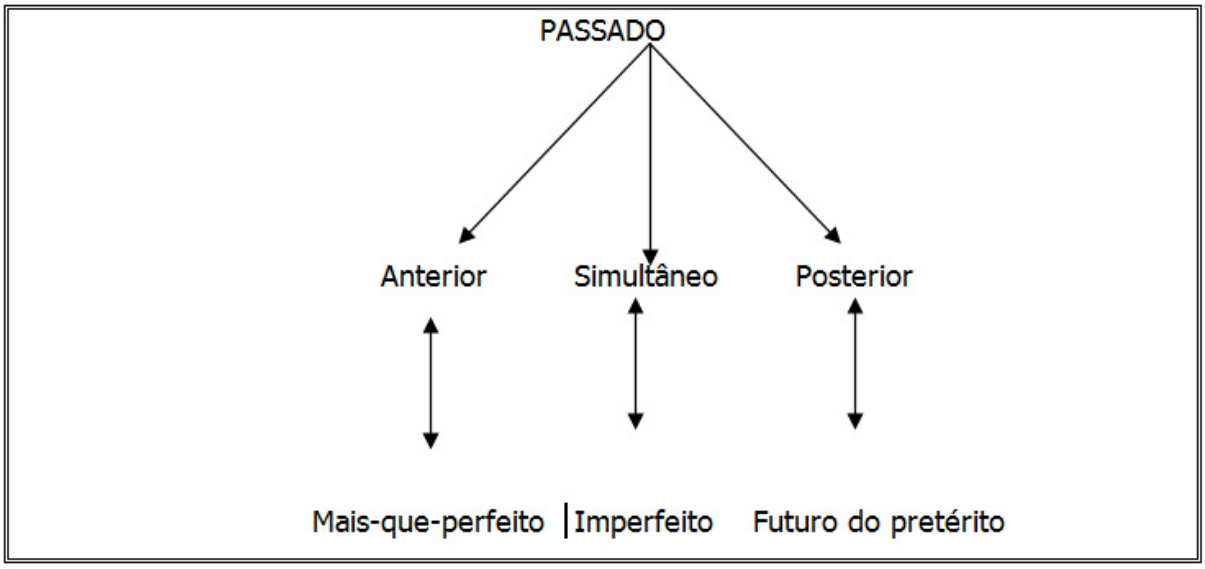
Aa- ante-pretérito
Ab- pretérito
Ac- pós-pretérito
B- presente
Ca- ante-futuro
Cb- futuro
Cc- pós-futuro

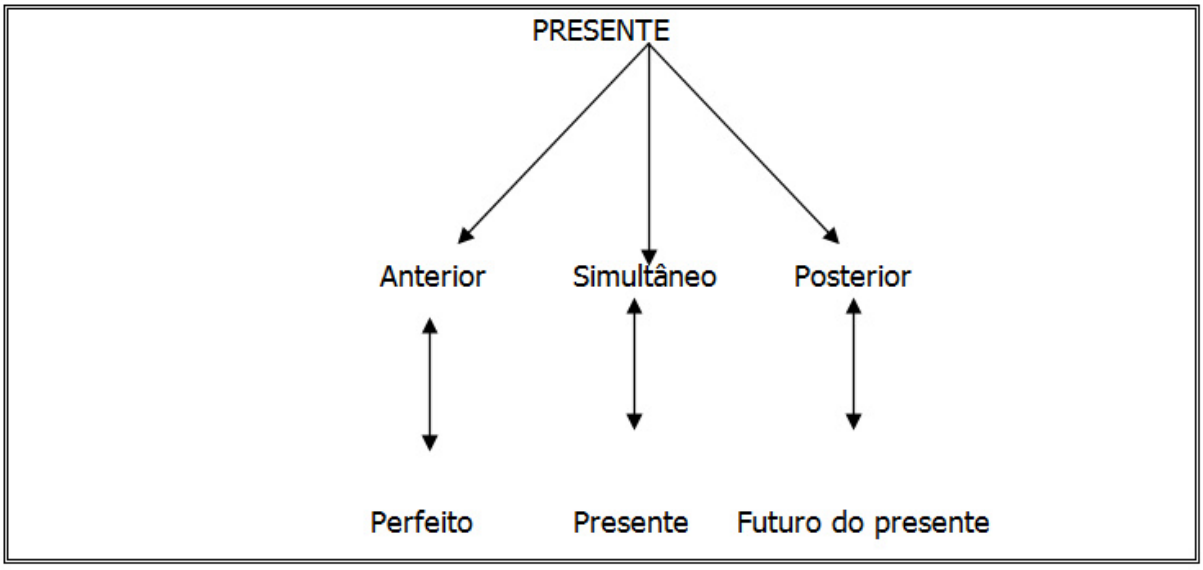
[6] Jespersen (op. cit., 257).

O presente, para esse autor, apresenta-se indivisível, embora o mesmo reconheça que haja línguas em que podemos encontrar formas de pretérito que, de forma efetiva, expressam o presente, como resultado de um fato passado. O exemplo mais categórico fornecido para tal exemplificação é o presente perfeito inglês que, nesse ponto, muito se distingue do passado simples. O presente perfeito inglês poderia, em face do esquema acima, ser considerado, então, um desdobramento de Ac ou o próprio Ac. Aa representaria vários exemplos de pretéritos mais-que-perfeitos de várias línguas. Notemos que tanto Ab quanto Cb não dão conta da caracterização, em termos de *tempus*, das distinções aspectuais que há nesses pontos. Em parte, isso também é atribuído ao fato de o autor ter recorrido a uma representação unidimensional para os *tempora*. Quanto a Ca, identifica-o com fatos voltados a um futuro mais próximo e imediato e, muitas vezes, representado pela forma de presente, em diferentes línguas. Já a posição Cc, é indicada pelo estudioso como de difícil preenchimento. A esse respeito, o autor oferece-nos à reflexão o enunciado inglês *I shall be going to write*, que considera de existência, realização e plausibilidade duvidosas. Em outras palavras, diríamos que é improvável, no conjunto das línguas, a existência de um "futuro mais- que-perfeito"[7] ou de um "futuro do futuro", improváveis, em termos morfológicos, uma vez que, em termos de contexto comunicativo, é facilmente plausível (*Depois de ter ido ao colégio, farei a inscrição para o concurso*).

Azeredo (2008), a partir das considerações de Said Ali (1966), oferece-nos um enfoque "bidimensional" que toma por princípio o fato de, em português, a referência de tempo ser estabelecida, fundamentalmente, em presente e em passado, como corroborado aqui: "oposição temporal, no indicativo, far-se-á, basicamente, numa oposição presente/passado..." (MATTOS E SILVA, 2006, p. 119). Adaptamos a abordagem de Azeredo nestas sistematizações:

[7] Lembremos que esse recorte temporal só pode dizer respeito ao aspecto perfectivo, já que o imperfectivo faz referência a uma época, um período; não apresentando o "compromisso" de referênciaespecífica e pontual que se verifica no campo da perfectividade. Daí a não existência de um pretérito mais-que-imperfeito.





Por fim, apresentamos o olhar "tridimensional", a partir da teorização de Reichenbach[8] que descreve os verbos a partir de três momentos distintos: *o momento de fala* (MF), correspondente ao próprio momento de enunciação e situado no presente discursivo; o *momento do evento* (ME), equivalente ao momento do fato/evento descrito, o momento, enfim da predicação; o *momento de referência* (MR), o sistema temporal fixo de que emanam noções como anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, é a própria perspectiva de tempo (insistimos na distinção quanto ao termo *tempus*). Segundo tal teorização, os futuros simples do indicativo do português seriam descritos nos termos seguintes:

[8] Por meio de Ilari (1997) e Corôa (2005).

• futuro do presente: MF simultâneo ao MR e ambos anteriores ao ME

[MF = MR < ME]

• futuro do pretérito: MR anterior ao MF e esse anterior ao ME

[MR < MF < ME]

Acoplando à formulação de Azeredo (2008) e Said Ali (1966) a "tridimensionalidade" de Reichenbach, teríamos, fundamentalmente:

<table>
<tr><td colspan="9">INSTANTE ENUNCIATIVO- MF</td></tr>
<tr><td colspan="9">MR</td></tr>
<tr><td colspan="3">PASSADO</td><td colspan="3">PRESENTE</td><td colspan="3">FUTURO</td></tr>
<tr><td colspan="9">ME</td></tr>
<tr><td>Anterior</td><td>Coetâneo</td><td>Posterior</td><td>Anterior</td><td>Coetâneo</td><td>Posterior</td><td>Anterior</td><td>Coetâneo</td><td>Posterior</td></tr>
<tr><td>Pretérito Mais-que-perf.</td><td>Pretérito Imperf.</td><td>Futuro do Pretérito</td><td>Pretérito Perf.</td><td>Presente</td><td>Futuro do Presente</td><td>Futuro do Presente Composto (Perf.)</td><td>∅</td><td>∅</td></tr>
<tr><td colspan="9">SEGUNDO AS "FÓRMULAS" DE REICHENBACH</td></tr>
<tr><td>MF>MR >ME</td><td>MF>MR =ME</td><td>MF>MR <ME</td><td>MF=MR >ME</td><td>MF=MR =ME</td><td>MF=MR <ME</td><td>MF<MR >ME</td><td>MF<MR =ME</td><td>MF<MR <ME</td></tr>
<tr><td colspan="9">Na configuração de Reichenbach, acima apresentada, [>] indica posterioridade, [=] sinaliza simultaneidade/coetaneidade e [<] denota anterioridade. Os três "momentos" de Reichenbach são aqui apresentados segundo visão hierárquica, em que MF sobrepõe-se a MR e este a ME, ordenamento também válido para a apresentação da "fórmula" de Reichenbach para cada tempus português.</td></tr>
</table>

Eis que nossos *tempora* futuros estão devidamente situados em todas as referências de tempo que nos são necessárias. A partir dessa localização temporal, da descrição morfossintática pancrônica dos futuros verbais portugueses e da análise de motivações cognitivas presentes na conceptualização dessas formas, pretendemos estender nosso olhar à comparação de uso, entre elas, nas três variedades do português por nós referidas na abertura deste trabalho, tarefa esta para um breve futuro.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005.

HORTA, Guida Nedda Barata Parreiras. *Os gregos e seu idioma* – 2º tomo. Rio de Janeiro: J. di Giorgio & Cia, 1983.

ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto, 1997.

JESPERSEN, Otto. *The philosophy of grammar*. Londres: George Allen & Unwin, 1951.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

MAURER JR., Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

NASCIMENTO, Anderson Ulisses S. *Descrição da oração sem sujeito em língua portuguesa*: função, caracterização e uso. Dissertação (Mestrado)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAID ALI, Manuel. *Dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1966.

A INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO EM PORTUGUÊS: VERBOS E PAPÉIS TEMÁTICOS

Antonio José dos Santos Junior (UERJ)

1. O CONCEITO DE 'INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO'

Ao analisarmos, em Santos Junior (2010), diferentes perspectivas sobre o sujeito indeterminado e conceitos correlatos (indeterminação, impessoalidade e voz passiva sintética), concluímos que a noção de sujeito indeterminado é fundamentalmente sintática.

O conceito de indeterminação pode ser abordado sintática ou semanticamente. Sob o prisma semântico, leva-se em consideração apenas o 'significado' de 'referência genérica'. Sob o prisma sintático, trata-se de não ser possível identificar um item lexical presente na oração, que exerça a função de sujeito. Por conseguinte, quando há um sujeito na oração, cujo sentido seja, por exemplo, de referência genérica, este não deve ser classificado como indeterminado; indeterminado é, no caso, o papel temático exercido pelo sujeito. Logo, pode-se ter o agente indeterminado (caso prototípico), o paciente indeterminado, etc.

Classificamos como sujeito indeterminado:

a) o sujeito do infinitivo impessoal, desde que não cancelado ('É fácil *viver* em um país organizado');

b) o sujeito de verbo na terceira pessoa do plural, em referência genérica, sem sujeito expresso ou retomável ('*chamaram* o aluno na secretaria') – doravante, indeterminação por P6;

c) o sujeito de verbo na terceira do singular junto ao pronome *se*, seja o verbo transitivo (direto ou indireto) ou intransitivo ('*vendem-se* ovos aqui'; '*precisa-se* de motoristas'; *vive-se* bem aqui');

d) o sujeito de verbo na terceira do singular sem o pronome *se* ('aqui *conserta* máquinas de lavar');

e) o sujeito de verbo na primeira do plural em referência genérica, sem ser possível retomá-lo ('*vivemos* em mundo muito dinâmico');

f) O sujeito de verbo no gerúndio, desde que não cancelado (‘*estudando*, tudo se consegue’);

Classificamos como agente (ou outro papel temático exercido pelo sujeito) indeterminado:

h) aquele em que o sujeito esteja empregado em referência genérica, expresso formalmente, através de um substantivo, como, por exemplo, o pessoal, o cara, a pessoa, etc.(‘se *a pessoa* não exige seus direitos, pode ser lesada’);

i) aquele em que o sujeito seja um pronome pessoal do caso reto em referência genérica, de ordinário, 'nós', 'eles' ou 'eu' (‘*nós* precisamos participar mais da vida política de nosso país’; ‘aqui é muito perigoso: *eles* estão roubando carros’; ‘se *eu* não puder andar tranquilamente pelas ruas, não posso me sentir um verdadeiro cidadão’) ;

j) aquele em que se o pronome ‘você’ esteja em referência genérica (‘se *você* compra um serviço, *você* tem direito a garantias’);

k) aquele em que a expressão ‘a gente’ esteja em referência genérica (‘se *a gente* se organiza, *a gente* alcança nossas metas’)

l) aquele cujo núcleo seja um pronome indefinido (‘*ninguém* vive aqui’);

m) aquele cujo núcleo seja um pronome demonstrativo (‘o Estado deve amparar *aqueles que* não podem trabalhar’) ;

n) aquele em que o sujeito seja um substantivo abstrato, derivado de um verbo, podendo-se atribuir um agente à ação verbal nominalizada (‘a *construção* das passarelas começará amanhã’).

2. PAPÉIS TEMÁTICOS E INDETERMINAÇÃO

Os papes temáticos, isto é, semânticos, são de suma importância para uma análise do sujeito. Ainda maior é sua importância para o sujeito indeterminado, visto que o conceito de indeterminação é também semântico.

Em Santos Junior (2010, p. 19-20) expusemos a análise de Rodrigues (2004) quanto aos papéis temáticos dos sujeitos em português. Com base nessa análise e de posse do conhecimento de que *só se indeterminam sujeitos que possuam o traço* [*+HUMANO*], podemos descartar, incontinenti, a possibilidade de indeterminação com os seguintes tipos

de sujeito: instrumento, local e fonte (visto possuírem o traço [-ANIMADO] e, por consequência [-HUMANO]).

Analisemos, pois, os sujeitos agente, paciente, neutro e experienciador. Todos admitem o traço [+HUMANO]. Contudo, o sujeito paciente admite um sujeito [-HUMANO]. Vejamos se é possível indeterminar esse último tipo de sujeito, partindo-se de paráfrases de: 'Um cidadão foi extorquido por PMs'

(1) Extorquiram um cidadão.

(2) Extorquiu-se um cidadão.

(3) *Foram extorquidos por PMs.

As frases (1) e (2) indeterminam o agente (PMs), não o paciente (um cidadão). Só em (3) é que se indetermina o paciente. Porém, tal construção não é prototípica de indeterminação do sujeito. Cabe mesmo investigar se ocorrem indeterminações do sujeito paciente. Já o sujeito experienciador é plenamente indeterminável:

(7) Temem o chefe

(8) Teme-se o chefe

Azeredo (2008a, p. 172-173) também analisa as funções temáticas que o sujeito pode possuir. Para o autor "o sujeito não se caracteriza por seu papel semântico na frase, mas por ser um lugar sintático de preenchimento obrigatório junto aos verbos pessoais, *apto, portanto, a abrigar qualquer noção compatível com o conteúdo do verbo em questão*". (grifo nosso)

O processo de indeterminação do sujeito implica sempre uma indeterminação do papel temático exercido pelo sujeito, normalmente, o de agente; porém, a indeterminação do agente não implica indeterminação do sujeito. Tal distinção é importante, pois o sujeito é um lugar sintático, cujo papel semântico é determinado pelo verbo ao qual se liga (cf. Azeredo, 2008).

3. VERBO E INDETERMINAÇÃO

O verbo é o elemento central da oração. Em torno dele é que as demais partes da oração se vão organizando. Azeredo (2008a, p. 159) afirma "é ele, o verbo, que define quais e quantos são os argumentos que participarão da frase. E esses argumentos exerceram determinado papel temático, por ocupar determinada posição".

Analisemos a seguir, o modo, o tempo, a voz, o aspecto verbais, itens de suma importância para uma análise mais detida da relação entre verbo e indeterminação do sujeito (ou do agente)

Azeredo diz que (ibid., p. 174) que VOZ ou DIÁTESE é "à estruturação do predicado por meio da qual se indica o papel semântico do sujeito", declinando os três tipos de vozes verbais, a saber: ativa, passiva e média (ou reflexiva). Chamou-nos a atenção seu comentário sobre a chamada voz reflexa com agente indeterminado (aceita-se aterro, ainda não se emitiram os recibos).

O modo pode ser definido como uma categoria gramatical que se caracteriza pela variação da forma do verbo para expressar a atitude do enunciador. O modo é, pois, uma atitude do enunciador perante o seu próprio enunciado. Se o enunciador tem uma relação de certeza, trata-se de modo indicativo; se tiver uma relação de dúvida ou de suposição, trata-se do modo subjuntivo. O modo indicativo *indica* fatos de "existência objetiva", ao passo que o subjuntivo representa "fatos que dependem do ponto de vista pessoal do enunciador"(cf. Azeredo, 2008a, p. 130-131)

Há ainda um terceiro modo verbal: o modo imperativo, que se caracteriza por expressar ordens ou pedidos. O autor (p. 131) enumera as diferenças entre o modo imperativo e os outros dois. A primeira distinção é o intervalo de tempo (IT); As formas imperativas são temporalmente invariáveis, enquanto as formas indicativas e subjuntivas se flexionam na categoria tempo. Outra forma de distingui-los é referente às funções da linguagem. O modo imperativo só se aplica na função interpessoal – quando o enunciador se dirige explicitamente a seu interlocutor. Já os modos indicativo e subjuntivo se empregam em todas as funções da linguagem. (cf. Azeredo, 2008A, p. 131)

Costa (1990, p. 16) define tempo como a categoria linguística que "marca na língua, através de lexemas, de morfemas, de perífrases, a posição que os fatos referidos ocupam no tempo, tomando como ponto de partida o ponto dêitico da enunciação". A autora salienta que o tempo é uma categoria dêitica, como a categoria de pessoa, ou seja, suas referências são o enunciador.

Costa (1990, p. 19) afirma que:

> Aspecto e tempo são ambas categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Distinguem-se, contudo, do ponto de vista semântico, basicamente a partir da concepção do chamado tempo interno (o aspecto) diferente do tempo externo (o tempo).

Por tempo externo, a autora entende a referência que se faz ao tempo em que a ação ocorreu em relação ao *momento da fala*, ao *momento da enunciação*, o que é a expressão da categoria de tempo. Temos, assim, as noções de presente, de pretérito e de futuro.

Por tempo interno, defende ela o aspecto, qual seja, "as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim". Portanto, o aspecto refere-se ao tempo compreendido entre o começo e o fim de uma ação, donde falar-se em tempo interno.

Azeredo (2008a, p. 132-133) define aspecto como uma categoria que se refere "à duração do processo verbal independentemente da época em que esse processo ocorre". Azeredo defende que há duas formas de conceber o processo expresso pelo verbo: concluído ou não concluído. Ambos ainda podem ser especificados como progressivo ou não progressivo. Os processos concluídos progressivos podem ainda ser analisados como cursivos ou iterativos.

Azeredo (2008 a, p. 121) define a categoria gramatical de pessoa como "a propriedade que tem a linguagem de permitir que o enunciador se refira a si próprio e aos personagens do ato comunicativo, não como indivíduos, mas apenas como participantes do discurso".

Azeredo (2008b), citando os estudos tradicionais acerca da modalidade, distingue o *modus* do *dictum*. O modo é, em suma, a posição do enunciador sobre seu próprio enunciado. Dentre os principais verbos "modais" em língua portuguesa podemos destacar: poder, dever, saber, duvidar, supor, precisar, etc. São verbos que revelam a atitude ou ponto de vista do enunciador (o *modus*) sobre o objeto da informação que dá (o *dictum*).

Com base nesses conceitos, mencionamos Santos Junior (ibid., 135-136), na análise do *corpus*, na qual pudemos notar uma acentuada preferência pelo uso do pretérito perfeito simples e do presente, ambos do modo indicativo, na construção de orações com sujeito indeterminado por P6.

O presente do indicativo como tempo simples também ocorreu na indeterminação dos sujeitos, ocorrendo também junto à noção de aspecto concluído progressivo iterativo (que se constrói pela locução: ESTAR + GERÚNDIO). Outrossim, ocorreram indeterminações do

agente com o verbo e P6 (sujeito pleno *eles* materialmente expresso) no presente do indicativo, em que o aspecto era concluído progressivo cursivo.

A mesclagem de vozes também foi observada. A maioria das incidências de indeterminação do sujeito com P6 se deu com o discurso direto. Nessas citações em discurso direto, predominou o tom de denúncia. Outrossim, percebemos que os verbos *dicendi* não eram sempre totalmente isentos, mas costumavam refletir um juízo sobre o discurso citado.

No que se refere à transitividade verbal, notamos a predominância de verbos transitivos. Notamos também o uso de verbos modais atuando no processo de indeterminação do sujeito.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o sujeito é uma categoria sintática. Logo, a indeterminação do sujeito deve ser verificada sintaticamente. A presença de um sujeito pleno pode indeterminar o agente, mas por si só já determina, sintaticamente, o sujeito.

Notamos também a ocorrência de indeterminação do sujeito em P6 apenas na voz ativa, sendo apenas o papel semântico de agente encontrado em nosso *corpus* como indeterminado na P6.

O sujeito indeterminado com a terceira pessoa do plural, sempre caracterizado pelo traço [+HUMANO], mostrou-se ligado a um discurso de *denúncia*, na maioria de suas ocorrências.

A seguir, alguns exemplos que usamos em Santos Junior (ibid., 125-127)

(9) “Era uma pessoa íntegra e o que mais me machucou foi ver o jeito como ele foi tratado: *arrancaram* meu filho do carro como se fosse um saco de lixo. Nunca vou esquecer aquela cena triste que me fez perder meu bem mais precioso. *Fizeram* uma covardia com ele” desabafou Lindalva, com uma foto do casamento na mão (O DIA, 18 07 2008 Geral, p. 06)

(10) “Hoje a cidade me aplaude. Até museu *fizeram* para preservar a minha história”, disse certa vez a humorista [Dercy Gonçalves] (O DIA, 20 07 2008 GERAL, p. 14)

(11) “Por que *atiraram* na nossa direção?”, revoltou-se a viúva (id.)

A observação que se fez sobre (10) é esclarecedora quanto às demais doze ocorrências. Nestas a denúncia incide sobre a significação do verbo. Vejamos. Em (11), a

viúva denúncia a ação de *atirar*. Observe-se, também, o verbo revoltar-se, cujo papel é de um verbo *dicendi* (aquele que introduz um ato de fala, típico do discurso direto; segundo a classificação de cano Aguilar é um verbo de comunicação verbal), que se poderia substituir por *dizer, afirmar, falar*, etc. O uso de *revoltou-se* ratifica o tom de inconformidade, de indignação, que permeiam a denúncia expressa pela indeterminação com P6. Atribui-se facilmente o traço [+HUMANO] ao agente que efetuou os disparos, embora se não saiba quem os praticou. Note-se que há uma citação através do discurso direto, na qual ocorre o sujeito indeterminado com P6.

Em (9) a denúncia incide sobre os verbos *arrancar* e *fazer*. Também há um '*dicendi*' consequente com a denúncia: *desabafou*. Além desse verbo, há os verbos *machucar* e *perder*, além do adjetivo triste. Observe-se ainda: "*arrancaram* meu filho do carro como se fosse um saco de lixo". O verbo *arrancar*, transitivo direto, tem o argumento sujeito indeterminado; seu objeto direto é o SN *meu filho*. Entretanto, ele solicita um outro argumento *do carro*. A oração com sujeito indeterminado em P6 é principal em relação à conformativa "como se fosse um saco de lixo". O conteúdo semântico desta oração marca negativamente a ação de *arrancaram*. Como se pode notar a denúncia introduzida por sujeito indeterminado por P6 é frequentemente reforçada por outros elementos do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento desses dados, cabe investigar mais detalhadamente quais verbos participam de que tipos de indeterminação. Seria interessante verificar quais verbos modais costumam aparecer nos processos de indeterminação do sujeito.

Outrossim, deve-se investigar mais detidamente os efeitos discursivos da indeterminação do sujeito ou do papel temático por ele exercido nos mais diferentes tipos de texto: o jornalístico, o literário, o discurso político, os textos acadêmicos ou de produção científica, etc.

Cabe, ainda, averiguar se a indeterminação ocorre com frequência em outra função sintática, como, por exemplo, os objetos, adjunto adnominal, etc. Se ocorrerem com frequência, cabe ainda verificar a importância do verbo nesses processos.

Deve-se também analisar o quanto os apostos e adjuntos adnominais contribuem para reduzir (ou aumentar) o grau de indeterminação de certos SNs empregados em referência genérica.

Fica patente, contudo, a importância de analisar as relações sintático-semânticas nos processos de indeterminação do sujeito (ou da indeterminação de seu papel temático), considerando sempre os aspectos pragmático-discursivos envolvidos em sua produção.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

_____. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008b.

COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.

RODRIGUES, Marcia Groppa. *Construção de voz na língua portuguesa*: as implicações dos papéis semânticos de agente, paciente e conceitos correlatos. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)–Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS JUNIOR, Antonio José dos. *A indeterminação do sujeito em português*: do verbo ao discurso. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)–Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

A COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS DO PORTUGUÊS EUROPEU ORAL

Maria de Fatima Vieira (UFRJ)

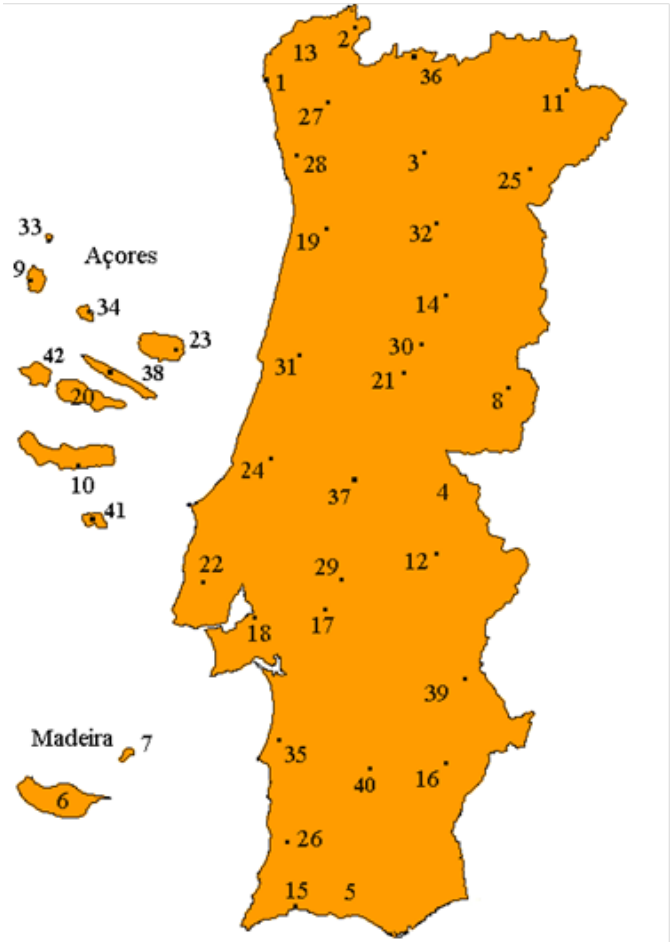
INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo o estudo sociolinguístico da colocação dos pronomes oblíquos átonos na modalidade oral do Português Europeu (PE) que se pode identificar como popular. Para tanto, observa-se o comportamento dos clíticos pronominais em entrevistas produzidas no final do século XX por indivíduos não escolarizados. Consideram-se estruturas com um e mais de um constituinte verbal, as quais serão chamadas, doravante, respectivamente, de *lexias verbais simples e complexos verbais* (estruturas em que há mais de uma forma verbal com certo grau de integração sintático-semântica).

No que se refere às lexias verbais simples, os dados que serão analisados poderão aparecer em próclise (Não *se vive* melhor aqui) ou ênclise (*Vive-se* melhor aqui). Destaca-se que não houve qualquer ocorrência de mesóclise. Em relação aos complexos verbais, os dados poderão ocupar as seguintes posições: pré-complexo verbal (Não *se pode viver* melhor aqui); intracomplexo verbal (*Pode-se viver* melhor aqui); e pós-complexo verbal (*Pode viver-se* melhor aqui).

De cunho variacionista, a investigação inscreve-se no arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, de orientação laboviana (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1978, 1994) e na proposta de parâmetros de cliticização (KLAVANS, 1985).

Para o desenvolvimento da análise, foram coletados todos os dados de clíticos pronominais em lexias verbais simples e em complexos verbais encontrados em algumas localidades do CORDIAL-SIN, *corpus* Dialetal para o Estudo da Sintaxe do Português Europeu, conforme se verifica no mapa a seguir:



Dentre essas localidades, foram coletados os dados de dois informantes – um homem e uma mulher – das dezesseis localidades, conforme se descreve abaixo:

8: MST – Monsanto (Castelo Branco) – Informantes: Amália e Ambrósio
11: OUT – Outeiro (Bragança) – Informantes: Astreia e Austrino
14: FIG – Figueiró da Serra (Guarda) – Informantes: Arnaldina e Apeles
15: ALV – Alvor (Faro) – Informantes: Aspácia e Ápio
21: PVC – Porto de Vacas (Coimbra) – Informantes: Cátia e Benedito
23: TRC – Fontinhas (Angra do Heroísmo) – Informantes: Celisa e Brás
26: LUZ – Luzianes (Beja) – Informantes: Cláe e Cirilo
27: FIS – Fiscal (Braga) – Informantes: Crescência e Confúcio
29: STJ – Santa Justa (Santarém) – Informantes: Deolinda e Danilo
32: GRJ – Granjal (Viseu) – Informantes: Ercília e Emanuel
33: CRV – Corvo (Horta) – Informantes: Filomena e Feliciano
35: MLD – Melides (Setúbal) – Informantes: Graciosa e Galeno
36: STA – Santo André (Vila Real) – Informantes: Hortense e Gotardo
38: CLH – Calheta (Angra do Heroísmo) – Informantes: Idalina e Heraclides
40: ALJ – Aljustrel (Beja) – Informantes: Iolanda e Herodiano
41: STE – Santo Espírito (Ponta Delgada) – Informantes: Isaltina e Idalécio

As variáveis extralinguísticas que puderam ser estudadas, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo *corpus*, foram a localidade e o sexo de cada informante.

Nesta investigação, que tem por objetivo maior contribuir para o conhecimento das normas objetivas em uso no Português Europeu, a modalidade oral foi a escolhida. Segundo orientação laboviana, os dados orais seriam os mais indicados para o estudo linguístico variacionista, uma vez que apresentariam a maneira como a língua efetivamente está sendo usada, em contexto de maior naturalidade e espontaneidade.

Mira Mateus et al. propõem para a variedade europeia, de forma geral, que "[...] a posição enclítica é o padrão básico, não marcado, e a posição proclítica é induzida por factores de natureza sintáctico-semântica ou prosódica" (MATEUS et al., 2003, p. 849-850).

Acredita-se que a determinação dos fatores que efetivamente "induzem a posição proclítica", bem como daqueles que favorecem/desfavorecem cada variante em contexto de complexos verbais precisa estar fundamentada numa descrição das regras objetivas de uso. Deseja-se, portanto, por meio da presente investigação, colaborar para a descrição de uma variedade linguística pouco explorada, em especial no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos.

2. ANÁLISE DOS DADOS

2.1. LEXIAS VERBAIS SIMPLES

Em relação à colocação dos clíticos adjacentes a apenas uma forma verbal, foram encontrados 2.953 dados, sendo 1.033 em início absoluto de oração e/ou de período e 1.920 nos demais contextos. Vale destacar que não houve qualquer dado de mesóclise em todo o *corpus* estudado.

Para melhor visualização e interpretação dos resultados, os dados em que os clíticos apareceram em início absoluto de oração e/ou de período foram separados na análise e serão apresentados no gráfico 1, enquanto os dados em que havia algum elemento antecedente ao clítico (demais contextos) serão mostrados no gráfico 2:

Gráfico 1: Ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples: início absoluto de oração e/ou período

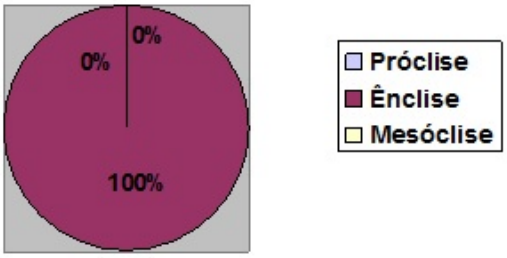
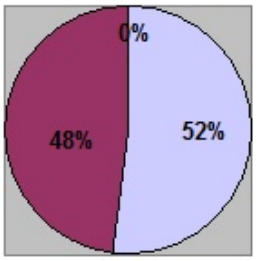


Gráfico 2: Ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples: demais contextos



A seguir, apresentam-se um exemplo em que o verbo se encontra em início absoluto (1) e outro em que o verbo não se encontra em início absoluto e o clítico está na posição proclítica (2):

1) • Antes de levedar, deita a gente para um cesto, para um lençol, e fica a levedar hora e meia. No Verão, hora e meia e no Inverno, duas horas. *Leva-se* para o forno. [STA-Hortense-M]

2) • INQ E, e como é que a senhora chama a esses brincos que traz hoje? INF1 Isto é umas argolas. Chamamos isto umas argolas.
INF3 […] Argolas. Argolas era para prender os burros.
INF1 Mas eu não *te prendi* a ti.
INF3 Pois […].
INF1 E tu és burro? [GRJ-Ercília-M]

Verifica-se que, em início de oração ou período, a ênclise foi categórica, resultado que demonstra que, no Português Europeu oral, a regra de não se começar oração ou período com clítico pronominal é seguida fielmente.

Já nos dados em que o verbo não se encontra na posição inicial, observa-se que há dois dados diferentes: um com a variante proclítica e outro com a variante enclítica, como foi observado no gráfico 2.

A seguir, será apresentada a variável independente que se mostrou mais significativa para o condicionamento da colocação dos clíticos pronominais em lexias verbais simples, considerando-se como valor de aplicação a variante proclítica: o elemento antecedente ao clítico.

2.1.1. Elemento antecedente ao clítico

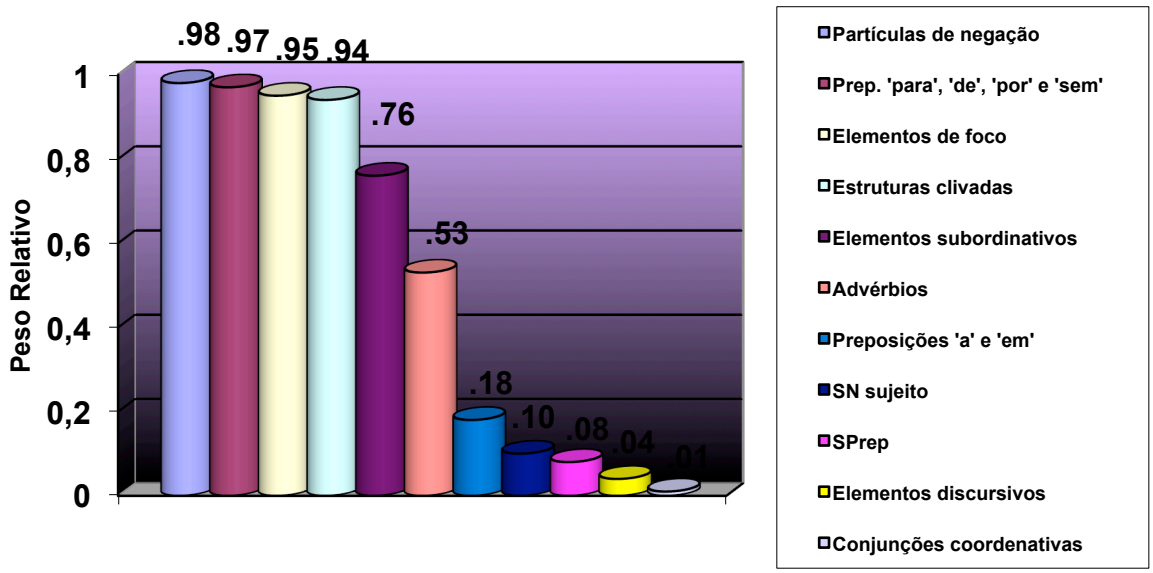


Gráfico 3: Aplicação da próclise (peso relativo) segundo o elemento antecedente ao clítico.

Pode-se verificar, de acordo com o gráfico 3, que as partículas de negação, as preposições *para, de, por* e *sem*, os elementos de foco, as estruturas clivadas, as estruturas subordinativas e os advérbios são elementos favorecedores da variante proclítica. De outro lado, as preposições *a* e *em*, os SN sujeito, os sintagmas preposicionais antepostos, os elementos discursivos e as conjunções coordenativas desfavorecem a variante pré-verbal.

Vale destacar o forte favorecimento da próclise na presença das preposições *para, de, por* e *sem* (.97). Esse comportamento das preposições confirma em absoluto o que já foi atestado por Mateus et al., em que se advoga que há alguns casos particulares na ordem do clítico em frases não finitas e "o terceiro caso particular de colocação envolve o estatuto das preposições como atractores de próclise" (MATEUS et al., 2003, p. 863). As autoras ainda advertem que "a preposição *a* [...] não está marcada como atractor de próclise" (MATEUS et al., 2003, p. 863). Como se pode observar nos exemplos abaixo:

3) • INF em volta da estopa e no fim metia entre a estopa [...] e a correia para ficar preso, para *se não soltar*.
INQ Sim senhor. E era fivela que se dava? [FIS-Crescência-M]
4) • Fui eu que o criei. Tive-o mesmo em minha casa *a criá-lo*. O Estrabãozinho, fui eu que o criei. [GRJ-Ercília-M]

Também se mostrou fortemente atuante no condicionamento da variante proclítica a presença de elementos de foco (*só, até, ainda* e *também*). Percebe-se que sua atuação (.95) é maior do que a dos elementos subordinativos (.76). Para exemplificar a atuação dos elementos focalizadores, seguem alguns exemplos em que tal favorecimento é comprovado:

> 5) • O tractor corta as pestanas às árvores. Os chocalhos, […] o gado, quando era de Inverno, as ovelhas soltavam-se às nove, dez horas, para não apanhar a maresia. Porque a maresia punha pieira e dava cabo das ovelhas. *Só se soltavam* no fim de enxugar. [STJ-Danilo-H]
> 6) • INQ1 Olhe, e depois aq-, há uns paus que se punham ao alto. Como é que chamava?~
> INF Fueiros. Tenho-os eu ali. *Ainda os ontem tirei* do carroço. Também os aqui meto. [MST-Ambrósio-H]

Curiosamente, observa-se que as partículas de negação, as estruturas clivadas e os elementos subordinativos, apesar de serem elementos "atratores" clássicos, não registraram a próclise de maneira categórica; houve diversos dados em que o elemento antecedente ao clítico era um dos listados anteriormente e a colocação pronominal utilizada foi a enclítica, como se pode observar nos exemplos abaixo:

> 7) • Porque a mulher já tinha visto – ela e a mãe – mas ele não. E eu lá fui […] a um senhor *que chamam-lhe* o Arlindo […] [OUT-Astreia-M]
> 8) • INF1 Cá da nossa costa, pois eu quase todos os peixes tenho apanhado. Às vezes, uma pessoa *não vem-lhe* à cabeça o que possa ser. [ALV-Ápio-H]

Em relação aos advérbios, verificou-se leve favorecimento à próclise (.53). Curiosamente, constatou-se que a forma *já* é a responsável pela maioria dos dados em próclise. Dos 48 dados com essa variante, 32 têm como antecedente o advérbio *já*. Veja um exemplo com a variante proclítica abaixo:

> 9) • INF Não, mas […] isso é brincadeira. Às vezes, ainda está no começo e já vão e dizem: "Ah, *já se está* quase pronto que o rabo já veio"! […] Isso agora é uma brincadeira, porque a gente não escolhe e não põe assim no fundo. [CRV-Filomena-M]

Na presença dos demais advérbios encontrados no *corpus*, como *depois, antigamente, cá, aqui, amanhã, aí* e *agora*, a variante utilizada foi a enclítica. Destaca- se o fato de o advérbio *depois* ser o mais utilizado em todo o *corpus*. De 80 dados com advérbios realizando a variante enclítica, 59 desses dados têm como antecedente o advérbio *depois*. Para efeito de ilustração, observe-se o exemplo abaixo:

> 10) • INF Se não gosta com o pimento, não deite. E depois de estar […] as sopas migadas, deita-se água, mexe-se muito bem e prova se está bom de sal. *Depois deita-*

se o pão, que o pão já tem sal. Tem que provar é o caldo. *Depois tapa-se* ali um bocadinho. *Depois serve-se*. É o uso cá do Alentejo. [ALJ-Iolanda-M]

Os outros elementos analisados – sintagmas nominais sujeito, sintagmas preposicionais (complementos antepostos), elementos discursivos e conjunções coordenativas – desfavorecem a próclise, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

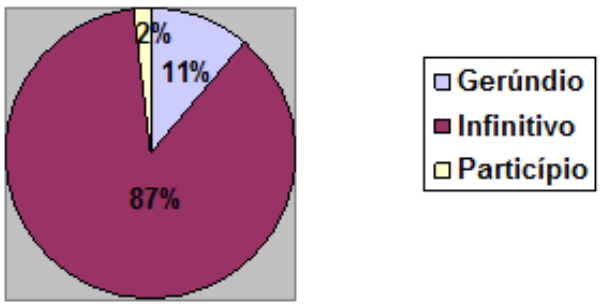
11) • "Eu conheço aqui um rapaz em Outeiro". "Então, como é que se chama o rapaz"? "[…] Foi meu colega". "Chama-se Arcidres". "É meu filho"! Olhe, *o senhor agarrou-se* a mim, beijou-me ele e ela também. Mas eu, eu arrebentaram-me as lágrimas por ver ali seis crianças, seis crianças! A mais velha podia ter alguns –sei lá –, alguns doze anos – se os tivesse –, doze a treze anos. Todos pequenos! Metiam alegria aquelas criancinhas! [OUT-Astreia-M]

12) • INQ E depois de estar morto, o que é que fazem?
INF Depois fazem [aí] uma fogueira com palha *e chamuscam-nos e rapam-nos* com uma navalha. Depois de estarem chamuscados, rapam-nos. Põem-nos em cima de um banco, rapam-nos bem rapadinhos, depois abrem-nos, tiram-lhes as tripas [e penduram]… [OUT-Astreia-M]

2.2. COMPLEXOS VERBAIS

Em todo o *corpus* analisado, há 450 dados com clíticos em complexos verbais. Verificando-se o total de ocorrências, constatou-se que, em relação à forma do verbo principal, há 11 dados com o verbo principal no particípio, 51 dados no gerúndio e 388 no infinitivo. Para melhor visualização dos tipos de complexos quanto à forma do verbo principal, observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Distribuição dos dados de acordo com a forma do verbo principal



Em relação à constituição das estruturas dos complexos verbais, vale ressaltar que a maioria das ocorrências é composta por apenas uma forma auxiliar mais o verbo principal. Dos 450 dados de complexos verbais, somente 6 são compostos por duas formas verbais

auxiliares. Optou-se, neste artigo, por retirá-los da análise quantitativa geral, tendo em vista, além de sua pouca produtividade, sua especificidade em relação às possibilidades de colocação dos pronomes oblíquos átonos.

Passa-se, portanto, a verificar as ocorrências das três variantes nos dados gerais da pesquisa, que contam com apenas uma forma auxiliar. Para tanto, a ordem dos clíticos pronominais será analisada segundo a forma do verbo principal: particípio, gerúndio e infinitivo.

A tabela a seguir apresenta a distribuição do total de 444 dados de complexos verbais com apenas uma forma auxiliar de acordo com a variável dependente e a forma do verbo principal – particípio, gerúndio ou infinitivo:

Verbo Principal	Pré-CV	Intra-CV	Pós-CV	Total
Particípio	6 – 67%	3 – 33%	0 – 0%	9
Gerúndio	7 – 14%	42 – 82%	2 – 4%	51
Infinitivo	113 – 29%	213 – 56%	58 – 15%	384
Total	126 – 28%	258 – 58%	60 – 14%	444

Tabela 1: Distribuição da variável dependente de acordo com a forma do verbo principal.

De acordo com a tabela anterior, pode-se perceber o comportamento nitidamente diferenciado dos complexos por forma do verbo principal. Enquanto as estruturas com particípio têm por opção preferencial a próclise ao complexo, as construções com gerúndio e infinitivo registram maior número de dados com a variante v1-cl v2. Cabe observar que os complexos com infinitivo evidenciam realmente a variabilidade do fenômeno nas três posições, enquanto as demais formas nominais não admitem (caso do particípio) ou admitem raramente (caso do gerúndio) uma das variantes, a v1 v2-cl.

De modo geral, observa-se que a variante intra-CV foi a mais produtiva em todo o *corpus*, com o total de 258 ocorrências. A segunda variante preferida foi a pré-CV, com 126 dados, e, por último, a pós-CV, com 60 ocorrências.

Em relação à variante pré-CV, verifica-se que ela não foi tão produtiva com o gerúndio (14%) e com o infinitivo (29%), mas com o particípio obteve um percentual de 67%, o que equivale a 6 dados, sendo a variante mais utilizada nesse contexto.

A variante pós-CV foi quase restrita aos complexos com infinitivo (58 dados), devido à natureza dos outros complexos verbais – particípio e gerúndio – que não permite ou desfavorece o uso dessa variante.

A variante intra-CV – a mais verificada com a forma verbal no infinitivo (56%) e no gerúndio (82%), e pouco registrada com o particípio (apenas 3 dados, equivalentes a 33%) – revelou-se a mais produtiva no *corpus* estudado como um todo. Tal comportamento pode ser explicado, pelo fato de a variante pré-CV ocorrer, preferencialmente, na presença de algum elemento antecedente ao clítico que seja proclisador e pelo fato de a forma pós-CV ser desfavorecida pelos verbos no particípio e no gerúndio, tendo o clítico, nesses casos, como única alternativa, posicionar-se no interior do complexo verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e interpretação dos resultados da colocação dos pronomes oblíquos átonos nas lexias verbais simples e nos complexos verbais, acredita-se que o presente artigo, tenha colaborado com a ampliação do conhecimento da Língua Portuguesa, em especial no que se refere às variedades populares do Português Europeu. Sabe-se que há várias pesquisas sobre o tema, mas salienta-se o fato de o presente estudo, somando-se aos já existentes, ter oferecido, como contribuição, um panorama da cliticização pronominal na modalidade oral popular do PE, em contexto semiespontâneo, considerando lexias verbais simples e, em especial, complexos verbais. Ressalta-se o fato de o fenômeno no PE carecer de descrições variacionistas, o que ainda fica mais evidente no caso dos complexos verbais, pouco abordado na literatura em sociolinguística.

Em relação aos dados das lexias verbais simples, a variável linguística mais importante foi a do: elemento antecedente ao clítico. Dentre os elementos antecedentes ao clítico, as partículas de negação, as preposições *para, de, por* e *sem*, os elementos de foco, as estruturas clivadas e os elementos subordinativos – além dos pronomes, advérbios relativos e das palavras QU, que tiveram próclise categórica – constituíram os principais favorecedores da variante proclítica. Vale lembrar que, em início absoluto de oração e de período, não houve qualquer ocorrência com a variante pré-verbal, motivo pelo qual esses contextos foram separados dos contextos em que havia a presença de algum elemento antecedente.

Vale ressaltar, dessa forma, que o condicionamento da ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples no *corpus* analisado é eminentemente linguístico. Saliente-se que as variáveis extralinguísticas investigadas – sexo e localidade– não se mostraram relevantes ao fenômeno, já que não houve a seleção desses grupos de fatores pelo programa.

No que se refere aos complexos verbais, em função do pouco número de dados e por se ter privilegiado o fato de a alternância se dar de forma não binária, optou-se por interpretar os resultados percentuais.

Dos 450 dados de clíticos em complexos verbais, 6 referem-se a estruturas com dois verbos auxiliares, que não foram descritas, restando, assim, 444 ocorrências. Desses dados, a maior parte ocorre com a forma verbal principal no infinitivo (384 dados), seguida pelo gerúndio (51 dados) e pelo particípio (11 dados). Considerando a totalidade das ocorrências, a variante mais produtiva no *corpus* foi a intra-CV, interpretada, nesta investigação, como ênclise ao verbo auxiliar, o que se fundamentou no fato de o clítico ficar adjacente a v1.

Em relação à forma do verbo principal, observou-se que, com o infinitivo e com o gerúndio, a ênclise ao verbo auxiliar também foi a mais realizada, comportamento que não foi observado nas estruturas com o particípio, em que a variante mais produzida foi a pré-CV. Quanto à variante v1 v2-cl, constatou-se que a forma do verbo principal é o grande inibidor dessa variante, uma vez que não se registrou a ênclise ao complexo com o verbo principal no particípio, e que, em apenas dois dados, essa variante ocorreu com o gerúndio. Com o verbo principal no infinitivo, os dados distribuíram-se nas três variantes controladas, mostrando, assim, que a forma do verbo principal exerce forte influência na colocação dos pronomes oblíquos átonos em complexos verbais.

Destaca-se, ainda, que, diferentemente das lexias verbais simples, não houve a separação dos dados de início absoluto de oração e de período dos demais contextos por causa da pouca produtividade dos complexos verbais. De todo modo, cabe salientar que não houve a realização da variante cl v1 v2 nesses contextos, como se esperava, confirmando que a variedade europeia cumpre, de fato, o preceito de que pronomes átonos não podem figurar na primeira posição, tanto em lexias verbais simples, quanto nos complexos verbais.

Acredita-se, por fim, que o presente artigo tenha contribuído para o conhecimento da colocação dos clíticos pronominais na modalidade oral da língua Portuguesa na variedade europeia, além de ter colaborado para a ampliação dos estudos referentes ao tema (VIEIRA, 2002), segundo a abordagem variacionista da Sociolinguística.

REFERÊNCIAS

KLAVANS, Judith L. The independence of Syntax and Phonology in cliticization. *Language*, v. 61, n. 1, 1985. p. 95-120.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

_____. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics* (v. 44). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1978.

_____. *Principios del cambio linguístico*. Versão espanhola de Pedro Martín Butragueño. Madrid: Gredos, 1996 [1994].

MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em Português*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)—Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* / Uriel Weinreich, William Labov, Marvin I. Herzog. Trad. Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ENDEREÇO ELETRÔNICO ACESSADO:

<www.clul.ul.pt/sectores/variacao/cordialsin/projecto_cordialsin.php>

ISBN: 978-85-64315-09-9