

L
I
N
G
U
A
G
M



(RE)VISTA

M

Ano 08, N° 015 / 016

ISSN: 1807-6378

**LINGUAGEM
EM (RE)VISTA**
(Ano 08, Nº 15-16)

**Niterói
2013**

EXPEDIENTE

A *LINGUAGEM EM (RE)VISTA* é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz Antônio Carlos da Silva Beatriz dos Santos Feres Iran Nascimento Pitthan Maria Isaura Rodrigues Pinto Maria Luiza de Castro da Silva Olga Maria Guanabara de Lima Regina Souza Gomes
Organização e edição:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Capa:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Editoração e diagramação:	José Pereira da Silva
Montagem e encadernação:	Silvia Avelar Silva
Impressão:	Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

- 0. Apresentação**
Maria Betânia Almeida Pereira 05
- 1. O ensino da língua portuguesa e a lei 11.645/2008**
Norma Sueli Rosa Lima 9
- 2. Ensino de língua na escola básica: orientação funcional**
Vania Lúcia Rodrigues Dutra 18
- 3. Uma experiência com a construção de sentidos em *Comédias da Vida Privada*, de Veríssimo**
Helio de Sant'Anna dos Santos 37
- 4. Gêneros publicitários e o modo argumentativo: perspectivas de ensino**
Glacy Kelli Reis da Silva Xavier 63
- 5. Ethos e jornalismo opinativo: imagens de (im)parcialidade**
Patricia Ferreira Neves Ribeiro 83
- 6. Interseção entre o domínio literário e o domínio midiático na atualidade**
Maria Isaura Rodrigues Pinto 102
- 7. Ser, tempo, escrita: limite e representação em *A Hora da Estrela* e *Água Viva***
Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos 114

8. Memórias de infância em Graciliano Ramos	
<i>Maria Betânia Almeida Pereira</i>	129
9. Elisa Lucinda e Graça Lima: a qualificação implícita na semiose verbo-visual de livros ilustrados para crianças	
<i>Beatriz dos Santos Feres</i>	150
INSTRUÇÕES EDITORIAIS	167

APRESENTAÇÃO

Com muita satisfação, convidamos o leitor a apreciar os textos que compõem esta nova edição do periódico *LINGUAGEM EM R(E)VISTA*. Embora a diversidade de ideias revele a riqueza comum do debate na área específica de estudos da linguagem, há similaridades que agregam pontos de contato entre os autores, estabelecendo assim diálogos capazes de propiciar uma linha convergente de pensamento.

Na esteira dos estudos contemporâneos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, quatro estudiosos, cada um a sua maneira, constroem seus escritos, colaborando para um alargamento das dimensões da prática docente, a partir de foco(s) singular(es). Vamos a eles:

A Profa. Dra. Norma Sueli Rosa Lima, em “O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 11.645/2008”, busca compreender de que maneira o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar com a construção de identidade cultural, no resgate da dignidade tanto dos afrodescendentes, quanto dos segmentos indígenas. Já em “Ensino de Língua na escola básica: orientação funcional”, a Profa. Dra. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (UERJ/UFF), com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional e da Semiótica, busca trabalhar com a elaboração de estratégias pedagógicas diversas das que vêm sendo usadas em sala de aula, no que se refere aos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa. Desse modo, procura verificar, especificamente, o modo como a linguagem funciona na construção dos textos (sequências textuais – se não argumenta-

tivas, descritivas, narrativas), o que determinará grandemente os significados textuais.

A terceira discussão pautada também no ensino de Língua Portuguesa fica a cargo do Prof. Dr. Hélio Sant’Anna dos Santos (UFF), cujo texto, “Uma experiência com a construção de sentidos em *Comédia da Vida Privada*, de Veríssimo” defende a tarefa imprescindível do professor de língua materna no exercício de ensinar as práticas de linguagem. O estudo parte de uma experiência que realizou com aproximadamente trezentos alunos de escolas públicas e privadas, dos três anos do Ensino Médio, a partir da análise feita por esses alunos dos textos que compõem o livro *Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas* (VERÍSSIMO, 1999).

Partindo igualmente de uma prática docente, a Profa. Dra. Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (UFF/FFP-UERJ), em seu trabalho, “Gêneros publicitários e o modo argumentativo: perspectivas de ensino”, pretende mostrar como é possível proporcionar, desde as séries iniciais, situações que desenvolvam a competência linguística dos alunos. Para isso, analisa um projeto realizado com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, que envolve o estudo e a produção de gêneros do domínio publicitário.

Em outro caminho não menos instigante para o debate do *corpus* do periódico, alguns estudiosos perscrutaram outros discursos, alinhavando outras redes. No emaranhado universo midiático, por exemplo, a Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, em “*Ethos* e jornalismo opinativo: imagens de (im)parcialidade”, tem como proposta analisar provérbios que são recriados em textos argumentativos assinados pelo repórter político Villas-Bôas Corrêa, no intuito de flagrar o *ethos*, no escopo de contrato de comunicação midiática.

Considerando a projeção do domínio midiático na atualidade, agora no âmbito da literatura, a Profa. Dra. Maria Isau-

ra Rodrigues Pinto (FFP/UERJ), em “Interseção entre o domínio literário e o domínio midiático na atualidade”, analisa a escritura de João Gilberto Noll, por considerar esse espaço narrativo um campo especialmente privilegiado para investigação. Dentre muitas questões, sinaliza que o método de compor do autor capta a velocidade e a efemeridade das imagens que passam fugazes pela tela do cinema; encenando através de uma linguagem vertiginosa e fragmentada a vida contemporânea em seu movimento frenético.

Partindo também de uma análise da escritura de outra figura em destaque na Literatura Brasileira, a Profa. Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos evidencia o texto clariciano em “Ser, tempo, escrita: limite e representação em *A hora da estrela* e *Água viva*”. A pesquisadora, a partir do exame das obras, discute que o texto de Clarice Lispector “inquire a força mimética presente na abstração da pintura que esvaziada de forma figurativa apresenta-se como elemento potencial de descoberta do inefável...”. E chega à conclusão que “a escritura de Clarice se constrói como fonte de sementeira de um labirinto de dúvidas, condenadas ao silêncio”.

Ainda no vasto campo da Literatura Brasileira, o artigo “Memórias de Infância de Graciliano Ramos”, da Profa. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira (LANTE/UFF; UNESA), pretende abordar como o escritor Graciliano Ramos elabora a sua experiência de infância, conjugando memória e ficção, a partir dos três primeiros contos de *Infância*: “Nuvens”, “Manhã” e “Verão”. Tais títulos sugestivos para telas de pintura podem configurar um paralelo entre este campo artístico e a tessitura narrativa. Para a autora, “o entrecruzamento entre as vivências do autor e a carga ficcional se materializa numa estética que prioriza uma forma poética na composição dos contos”.

No âmbito também da infância, especificamente, em se tratando de obras para o público leitor infantil, o artigo “Elisa Lucinda e Graça Lima: a qualificação implícita na semiose

verbo-visual de livros ilustrados para crianças”, da Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres (UFF), considera que a investigação sobre a qualificação implícita em livros ilustrados para crianças tem como objetivo identificar, nas encenações descritivas, a *função formativa* subjacente às expressões nominais, às metáforas verbais e visuais e às ilustrações codificadas. O trabalho fundamenta-se essencialmente na Semiologia (CHARAUDEAU, 2008) e toma como *corpus* para análise os livros *A menina transparente* (2010), *Lili, a rainha das escolhas* (2011a) e *A dona da festa* (2011b), de Elisa Lucinda e Graça Lima.

Esperamos que a leitura dos textos contribua para o debate nas áreas aqui evidenciadas e amplie as discussões traçadas no vasto campo da linguagem. Assim como os textos foram construídos nas trilhas do olhar investigativo, com muito gosto, desejamos que também o leitor possa enveredar por esses percursos, ajudando a formar um caminho de estudos, com prazer.

Niterói, dezembro de 2013.

Maria Betânia Almeida Pereira

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A LEI 11.645/2008

Norma Sueli Rosa Lima¹

No exame dos fatos que culminaram na criação da Lei 11.645, em março de 2008, que instituiu a cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, em todo o currículo escolar, identificamos a sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, que em seu quarto artigo, determinou que os conteúdos pedagógicos deveriam contemplar a pluralidade das contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, “especialmente [as] das matrizes indígena, africana e europeia”.

Somente, entretanto, sete anos depois, com o estabelecimento da Lei 10.639/2003, que esta preocupação com uma prática pedagógica voltada para as colaborações das etnias assumiria teor sintonizado com os ideais das ações afirmativas, através da especificação de que, ao currículo escolar, deveriam ser incorporadas “a luta dos negros, no Brasil”, bem como a sua “contribuição nas áreas social, econômica e política”. Cinco anos depois, a Lei 11645/2008 incluiu o segmento indígena como também merecedor de ser contemplado: “(...) a luta dos

¹ Doutora em Literatura Comparada pela UFF. Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Cultura Afro-Brasileira e Indígena e de Literaturas de Língua Portuguesa (Africana, Brasileira e Indígena) – /UCP/lpetec. limaescrita@yahoo.com.br

negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (...)”.

Estas Leis, nascidas da constatação da exclusão dos africanos e indígenas do ambiente escolar, tanto no sentido de suas contribuições históricas, quanto no de suas participações nela enquanto sujeitos, muitas vezes ainda são “cumpridas” no ambiente escolar apenas reproduzindo práticas que remetem a estereótipos que foram alimentados, durante muito tempo, pelo imaginário eurocêntrico, através de ações que não iam muito além da reprodução de lugares comuns sobre índios e africanos, até mesmo porque estes docentes não tinham tido, em suas formações, determinados conteúdos que já se encontram, atualmente, presentes nos recomendados livros de História e de Geografia informando que a África, por exemplo, é o berço da Humanidade, da Civilização (LARKIN) e que os índios deveriam ser compreendidos não no contexto de uma sociedade cuja economia é de excedente, dentre muitos outros fatores a serem considerados (CLASTRES).

Na tentativa de auxiliar os professores, muitas iniciativas foram tomadas, como as das publicações de livros didáticos e paradidáticos, com o objetivo de, através do diálogo escola/afro-brasilidade/indianismo, alterar o lugar tradicionalmente conferido às nossas matrizes étnicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no volume dedicado ao ensino de Língua Portuguesa, com foco na leitura (tanto para o fundamental, médio, quanto para o superior), orienta, entre outras questões, para que a consideremos como língua materna, geradora de significação e também como integradora da organização de mundo e da própria identidade (MURRIE, 2000, p. 10). Nos PCN que contemplam os temas transversais, a Linguagem é percebida, igualmente, como fator identitário de grupos e indivíduos:

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil (PCN, 2000, p. 78).

Na tríade referenciais histórico-culturais, contexto educacional e educando, procuraremos compreender de que maneira o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar com a construção da identidade cultural, no resgate da dignidade tanto dos afrodescendentes, quanto dos segmentos indígenas.

Pensar a articulação entre Educação, Cidadania e Ética com esse ensino é examinar as Linguagens como veículo das transformações históricas e culturais. Compreender a Língua também como um fenômeno de Leitura é pensar em um corpus de textos das Literaturas de Língua Portuguesa (Africanas, Brasileira e Indígena) que possam auxiliar a tarefa do educador, tomando como base teórica a construção do leitor ideal e do leitor real, segundo as propostas de Fillmore (1983) e Kay (1983). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que o ensino de Língua Portuguesa (LP) trabalhe com a leitura e a escrita a fim de tornar o aluno apto a se desenvolver enquanto leitor, dominando a produção das diversas modalidades de textos. E é como Leitura que as Avaliações propostas pelo MEC vêm encarando a LP, desde a década de 90. Além disso, entendemos que o trabalho com a Literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 11.645/08, já que nela observamos aspectos culturais e históricos do continente Africano e do Brasil, além de ela auxiliar, no ensino da Língua, a fomentar o pensamento crítico acerca das diversas realidades.

A seleção de textos com tais temáticas, portanto, auxiliarão na tarefa, como sugeriu Amâncio (2008) de: formar professores sensíveis à questão racial; desconstruir o imaginário

quanto aos africanos e os indígenas, evitando estereótipos equivocados; promover a construção de imagens positivas de negros e índios, e em consequência, de outras minorias étnicas e de gênero; incentivar, por meio da fruição poética e em prosa de autores africanos, brasileiros e indígenas, elementos das visões destes grupos sem a contaminação de uma leitura eurocêntrica, ou seja, dizer, não ser dito pelo outro; possibilitar o contato com literaturas desconhecidas ou pouco divulgadas enquanto instrumentos de marcas étnicas (por exemplo: trechos de um romance abolicionista escrito no século XIX por desconhecida autora brasileira; estudar autores africanos, brasileiros e indígenas, inclusive contemporâneos, que refletem sobre as suas identidades). Pensamos que com estas, entre outras ações, possamos auxiliar a diminuir o racismo ainda presente nos textos veiculados entre os alunos (SILVA, 2008).

Acerca das reflexões sobre o papel do professor de Língua Portuguesa, cabe citar que ele

deve ter um aprofundamento teórico acerca da linguagem, e o principal, colocar em prática a teoria, pois não adianta nada ter conhecimentos sobre todas as teorias se não colocar em prática no ambiente escolar a leitura e a escrita de uma forma crítica e voltada para a construção de uma educação melhor. Então, “através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados e somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro” (GURGEL, 1999, p. 210).

A citação é pertinente porquanto o próximo ponto a ser considerado é o de compreendermos a Língua Portuguesa do ponto de vista da linguagem, enquanto sistema que, ao longo da sua história, tem dialogado com grupos étnicos com os quais entrou em contato. A partir principalmente das décadas iniciais do século XX, aliado ao conceito de nova nação que surgia com a finalização da República Velha, como ensina Melo (1975), o interesse em se estudar uma língua “nacional” instigou estudiosos como João Ribeiro, Sílvio Elia, entre outros: “a língua nacional é essencialmente a Língua Portuguesa,

mas enriquecida na América, emancipada e livre nos seus próprios movimentos”, ensina Ribeiro (1975). Para Elia (2003), se prendia ao destino da própria cultura brasileira, na quebra de unidade cultural com o Velho Mundo.

Estas reflexões, que vêm sendo realizadas ao longo das décadas, encontram ressonância e acolhida nas postulações da Lei 11645, ao entendermos a Língua como fenômeno de Cultura (MELO, 1975, p. 20), na investigação dos fundamentos histórico-linguísticos observados nela (ELIA, 2003), desde o século XIX. O exame dos influxos tanto das línguas indígenas, quanto das africanas no Português vem merecendo, ao longo das décadas, debates que ora minimizam a sua presença em nossa expressão, Melo (1975), Silva Neto (1993), Elia (2003), Câmara (1972) ora afirmam a sua importância, inclusive servindo como análise sociológica do comportamento do brasileiro em obras de referência das ciências sociais Freyre (1998), Holanda (1995).

A questão da presença de línguas indígenas e africanas em suas contribuições para o Português do Brasil, em termos de um caráter distinto de sua matriz falada em Portugal valoriza, ainda, o aspecto da oralidade, objeto de investigação de muitos filólogos e linguistas. Segundo Fávero (2005), historicamente, a escrita era considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala, por ser mais flexível, não constituía objeto de estudo e só depois de 1960 é que a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização. Como também afirma Geraldi:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 1984, p. 28).

A Oralidade é adquirida nas relações sociais do nosso dia a dia, desde o nosso nascimento, por isso, a sua prática é

uma forma de inclusão cultural e de socialização. Como pressupostos teóricos que embasam o ensino de Língua Portuguesa partimos das considerações de Geraldi (1984) sobre a “linguagem como forma ou processo interação”. A linguagem é vista como um lugar de interação humana, pois hoje não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula.

Autores como Travaglia (2000) e Fávero (2005), por exemplo, têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola, evidenciando que só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Neste sentido, é interessante investigar os diálogos processados entre a Língua Portuguesa com modalidades orais das línguas indígenas e africanas, além de trazer à tona o debate sobre a influência destas línguas ser responsável pela especificidade do português brasileiro, como acreditam alguns (RIBEIRO, 1930), Mendonça (1935), ao passo que outros não entendem tais influências como fundamentais para a formação da língua brasileira.

Como bem postulou Petter (1996) o levantamento das variedades da Língua Portuguesa é o caminho seguro para identificar o caráter específico de uma expressão nacional, que não pode ser considerada como um bloco homogêneo, pois apresenta diferenças decorrentes de variações diatópicas e diastráticas que merecem ser avaliadas. O exame destas questões, em termos de ensino da Língua aplicado à Lei 11645, irá ao encontro das expectativas de uma formação com fortes laços em uma identidade brasileira, também não homogênea, pois que com matriz índia, branca e negra. Em termos de metodologia de trabalho, considerando que a tradição oral é depositária do acúmulo de experiências materiais e espirituais vivenciados pelo grupo, a investigação, segundo Petter (1998), poderia partir das manifestações folclóricas e dos falares indí-

genas e africanos, bem como através dos diferentes níveis socioculturais de linguagem, até do Português falado no Brasil.

Concluímos que o ensino da Língua Portuguesa, bem como a divulgação de textos das diferentes Literaturas expressas em Língua Portuguesa e de temas que abordem expectativas contempladas na Lei 11.645 propiciarão aos professores oportunidades de desenvolver em suas escolas trabalhos interdisciplinares, por ser ela o instrumento através do qual docentes, de todas as disciplinas, interagem e ministram os seus conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Íris M. da C *et alii*. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. MEC. *Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais*. Apresentação e orientações sobre o PNLD. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a>>.

Acesso em: 15/03/2006.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>.

Acesso em: 10/12/2011.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dispersos de Joaquim da Câmara Júnior*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Línguas africanas no Brasil: uma proposta de pesquisa conjunta. In: VILAS BÔAS, Gláucia (Coord.) *Territórios da língua portuguesa: culturas, sociedades, políticas*. Rio de Janeiro: IFCS, 1998.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Pesquisas de Antropologia Política. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FILLMORE, Charles J. Ideal Readers and Real Readers. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981*. Edited by Deborah Tannen. Washington D.C.: Georgetown University Press, p. 248-270. 1983.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Práticas da leitura de textos na escola. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1984.

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KAY, Paul. *Three Properties of the Ideal Reader*. Berkeley Cognitive Science Program. Institute of Human Learning. University of California, Berkley, California, 1983.

LARKIN, Elisa. Introdução às civilizações africanas. *Sankofa I: a matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. As civilizações africanas no mundo antigo. *Sankofa I: a matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Lei 11.645 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25/07/2013.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

PETTER, Margarida M. T. A contribuição das comunidades afro-brasileiras rurais para a história do português do Brasil. In: VILLAS BÔAS, Gláucia (Coord.). *Territórios da língua portuguesa: culturas, sociedades, políticas*. Rio de Janeiro: IFCS, 1998.

RIBEIRO, João. *A língua nacional*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.

SILVA, Paulo V. B. da. *Racismo em livros didáticos*. Estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA NETO, Serafim da Silva. *A língua portuguesa no Brasil*. Problemas. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO FUNCIONAL

*Vania Lúcia Rodrigues Dutra*²

1. Introdução

Há, hoje, o entendimento de que o foco do trabalho na sala de aula de Língua Portuguesa não pode ser mais a gramática com objetivo e fim em si mesma. Buscamos, com o trabalho com a língua na escola, ampliar a competência comunicativa dos alunos, objetivo não muito claro para professores e alunos há pouco tempo. Essa mudança de perspectiva está sendo possível por conta da concepção que se passou a assumir em relação a essa mesma língua, considerando-a como um instrumento de comunicação e de ação, e privilegiando sua funcionalidade.

Com base nessa visão, pesquisadores que se dedicam a pensar as práticas pedagógicas de ensino de língua na Escola Básica têm trazido, cada vez mais, para o centro de suas discussões, a abordagem funcionalista da linguagem – em nosso caso, mais especificamente, a abordagem sistêmico-funcional de Michael Halliday (2004). A partir dela, procura-se demonstrar que o trabalho com a gramática na escola é necessário – ao contrário do que alguns defendem –, que o conhecimento gra-

² UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica. UFF, Colégio Universitário – COLUNI, Língua Portuguesa. vaniardutra@uol.com.br

matical é imprescindível para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita em busca de uma maior proficiência verbal. A ênfase dada hoje ao trabalho com os textos na escola vem ao encontro do que propõe a abordagem sistêmico-funcional, que estabelece uma estreita relação entre os fatos gramaticais e a constituição dos textos.

Assim como muda a concepção de língua a partir do que propõe a Linguística Funcional, muda também a concepção de gramática. A língua, na visão funcionalista, não é um sistema autônomo, e a gramática é entendida em “referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 1997, p. 3). A gramática passa, então, a ser concebida como um potencial para a construção do significado. A gramática assim considerada analisa a estrutura da língua em relação a toda a situação comunicativa – os interlocutores, os objetivos do evento da fala, o contexto discursivo – e estabelece relações entre o sistema linguístico, seus elementos e as funções que eles cumprem na comunicação. É a chamada “gramática funcional”, cuja tarefa, conforme Beaugrande (*apud* NEVES, *op. cit.*), é “fazer correlações ricas entre forma e significado dentro do contexto global do discurso”. Dessa forma, não há como desvincular gramática e texto no processo de ensino-aprendizagem da língua.

2. Gramática Sistêmico-Funcional

À visão formalista da linguagem se opõe a visão funcionalista. A primeira trata da estrutura sistemática das formas da língua, enquanto a segunda preocupa-se com a relação sistemática entre as formas e as funções na língua. Essas duas correntes delinearão o que se chama, respectivamente, “gramática formalmente orientada” e “gramática funcionalmente orientada”.

Segundo Halliday (2004), as diferenças entre essas duas correntes da gramática baseiam-se na oposição fundamental entre uma orientação primariamente sintagmática e uma orientação primariamente paradigmática. Assentada na primeira orientação, a *gramática formalmente orientada* interpreta a língua como uma lista de estruturas, entre as quais relações regulares podem ser estabelecidas secundariamente; enfatiza os traços universais das línguas e toma a sintaxe como base, organizando a língua em torno da frase. Assentada na segunda orientação, a *gramática funcionalmente orientada*, ao contrário, entende a língua como uma rede de relações, com a atualização das estruturas funcionando como a realização dessas relações; evidencia as variações entre as línguas e toma a semântica como base, organizando a língua em torno do texto e do discurso.

Na base dessa diferenciação, está o fato de os formalistas encararem a linguagem como fenômeno mental, estudando a língua como um sistema autônomo, enquanto os funcionalistas a veem como um fenômeno social, estudando-a em relação à função social que desempenha.

A natureza social da linguagem impõe que ela seja analisada com base em seu aspecto enunciativo-discursivo, isto é, na interação verbal e no enunciado (BAKHTIN, 2003). Os formalistas tratam a língua como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesmo; os funcionalistas apontam a enunciação, produto das interações sociais, como a unidade de estudo da língua. Essa enunciação concretiza-se por meio de enunciados, que, como *signos ideológicos*, acompanham os atos de compreensão e interpretação nas interações.

2.1. Objeto de análise da Gramática Sistêmico-Funcional

Segundo Bakhtin (2003), falamos por meio de gêneros dentro de determinada esfera da atividade humana. Não atualizamos simplesmente um código linguístico, mas moldamos a nossa fala aos parâmetros de um gênero no interior de uma atividade. Conforme pressupõe a Linguística Sistêmico-Funcional, não se pode pensar o gênero em si mesmo ou em seus aspectos formais somente. Suas funções socioverbiais e ideológicas são imprescindíveis para sua constituição. Os gêneros são fenômenos complexos que envolvem, entre outros, aspectos linguísticos, discursivos, interacionais, sociais, pragmáticos, históricos.

Em nosso fazer diário, empregamos muitos gêneros de forma segura e adequada, embora, teoricamente, não tenhamos consciência de sua existência. Adquirimos o conhecimento empírico sobre os gêneros assim como adquirimos a língua materna, nas trocas diárias de enunciações concretas, em todas as situações comunicativas com nossos interlocutores, quando as ouvimos/lemos e reproduzimos. Conhecer o funcionamento dos gêneros que usamos equivale, em relação à língua, a conhecer a organização de sua gramática. Tal conhecimento possibilita-nos extrair, de um e de outro – do gênero e da língua, que apreendemos em conjunto e que são, ambos, indispensáveis à compreensão mútua –, o melhor em termos de expressividade e comunicabilidade.

De acordo com Halliday (1979, p. 4-5):

A linguagem é o que é por causa das funções que ela desenvolveu para exercer na vida das pessoas; é de se esperar que as estruturas linguísticas possam ser entendidas em termos funcionais.

Os estudos sobre iconicidade na língua e, portanto, na sua organização gramatical, têm chamado a atenção para uma possível motivação icônica, ou seja, para o reflexo, nos ele-

mentos estruturais dos textos, de relações existentes em sua estrutura semântica. Com base na Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), considera-se haver uma relação não arbitrária entre forma e função, ou seja, entre estrutura gramatical e sentido nos textos. Conforme Neves (1997),

A despeito da absoluta arbitrariedade apreendida pelos estruturalistas, as bases funcionalistas vêm fortalecendo passo a passo a existência de iconicidade nas gramáticas das línguas, demonstrando a existência de uma correlação um-a-um entre forma e interpretação semântico-pragmática pautada numa motivação funcional imanente aos aspectos estruturais observados (Cf. DE-CAT *et alii*, 2001, p. 36).

Considerando-se que o texto escrito pode ser tido como um objeto visual, e que a leitura é um processo de semiose – de geração de sentidos –, o instrumental semiótico adquire grande relevância para a análise do signo-texto. Aliando pressupostos teóricos da Semiótica Linguística de Peirce, da Gramática Funcional de Halliday e da abordagem pragmático-textual de Adam, consideramos que os recursos linguísticos que entram na organização dos textos são verdadeiros signos e que, portanto, têm potencial icônico.

Partindo-se da iconicidade diagramática (considerada em sua plasticidade – diagramação) e da função social dos gêneros (considerados como objetivos sociocomunicativos), focamos nossa atenção na estruturação linguística dos textos (aspectos discursivo-gramaticais), evidenciando uma motivação icônica para a forma linguístico-gramatical que o materializa. Nessa perspectiva semiótico-funcional, os conceitos de gênero e de sequências textuais assumem especial relevância, pois possibilitam um trabalho mais produtivo com a leitura e a produção de textos em sala de aula. Mais do que explorar a nomenclatura e os conceitos gramaticais, é preciso que se invista no conhecimento sobre a função social dos gêneros (MARCUSCHI, 2002) e nos valores projetados sobre os sig-

nos que compõem as diversas sequências textuais que entram em sua composição (ADAM, 1992).

3. Os gêneros e as sequências na sala de aula

Embora pareça ser consensual hoje que o objetivo da escola básica, no que diz respeito ao ensino da língua materna, seja desenvolver a competência discursiva do aluno por meio do estudo dos textos, a análise dos resultados observáveis, de um modo geral, aponta para uma única constatação: o trabalho que vem sendo realizado não está sendo bem sucedido.

Muito distante da intenção está a prática. Acreditando que o conhecimento sobre a gramática normativa é que leva, necessariamente, a ler e a escrever melhor na variedade padrão da língua, o professor continua investindo no trabalho com a gramática, privilegiando a nomenclatura, a memorização de conceitos e a análise de formas artificiais da língua, muitas vezes concebidas unicamente para esse fim. Os textos estão na sala de aula, muito mais presentes do que estavam antes do advento dos PCN. Entretanto, ainda são subutilizados, servindo basicamente de fonte para a retirada de enunciados que alimentarão as análises gramaticais, atividade predominante no dia a dia das aulas de língua portuguesa ainda nos dias de hoje. Ou seja, na prática, promove-se o distanciamento, a separação entre o conhecimento gramatical e as práticas de leitura e de produção de textos. No caminho inverso, é preciso que se demonstre claramente a existência de relação entre os fatos gramaticais e a construção dos sentidos nos textos.

Essa constatação demonstra a necessidade da adoção de uma outra concepção de gramática e, junto a isso, a necessidade da integração entre gramática e texto para um ensino de língua mais eficaz. Nessa perspectiva, a gramática é considerada parte de um conjunto mais amplo de recursos que atuam na configuração da forma como a língua é colocada em uso,

ou seja, na configuração da forma como os textos são construídos. Nesse âmbito, a gramática tem a sua importância resguardada, mas há um redimensionamento do espaço por ela ocupado na análise linguística do texto.

Admitindo-se a correlação necessária entre gramática e texto no ensino da língua, entende-se que a gramática é um potencial para a construção do significado e que a análise das estruturas gramaticais é uma ferramenta útil ao desenvolvimento das habilidades discursivas (HAWAD, 2009). A perspectiva de trabalho com os textos com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional e da Semiótica possibilita uma organização diferente dos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa – especificamente de gramática –, que serão organizados a partir das sequências textuais e não dos gêneros propriamente ditos, e pressupõe a elaboração de estratégias pedagógicas diversas das que vêm sendo usadas em sala de aula. Conhecer o funcionamento da gramática é condição para um uso mais consciente e, portanto, mais eficiente do sistema linguístico que o falante tem a sua disposição.

3.1. Gêneros textuais³

Os gêneros textuais são o instrumento por meio do qual colocamos a língua em funcionamento nas interações sociais. São, portanto, textos concretos que circulam em sociedade e que cumprem funções sociais específicas; têm formato e composição relativamente estáveis, conteúdo, estilo, objetivo comunicacional e modo de veiculação característicos. São objetos culturais e existem em grande quantidade e diversidade, podendo variar de cultura para cultura.

³ As seções 3.1 e 3.2 deste texto foram primeiramente apresentadas como parte da comunicação *Iconicidade diagramática – a expressão motivada pelas funções*, no II Colóquio de Semiótica, na UERJ, em 2009.

A tirinha, por exemplo, é um gênero textual.



(QUINO, 1993)

Normalmente veiculada em jornais e revistas, a tirinha configura-se, em sua diagramação típica, como um texto composto por uns poucos quadrinhos – entre um e quatro, normalmente –, em que se combinam o verbal e o não verbal. Nela, apresenta-se a “fala” das personagens – enunciados curtos – distribuída em balões. O conteúdo tratado na tirinha é quase sempre uma crítica aos modos de comportamento social, político, aos valores, aos sentimentos, buscando o efeito de humor. Em relação ao estilo, pode-se dizer que a tirinha traz a marca individual de seu autor, em seus traços e em sua linguagem, normalmente marcada pela informalidade.

Envolvidos em diversas práticas sociais em seu dia a dia, os falantes utilizam uma grande variedade de gêneros orais e escritos, lançando mão do que Koch e Elias (2006) chamaram de competência metagenérica. Tal competência possibilita-nos interagir convenientemente, capacitando-nos para produzir e para compreender os gêneros textuais. A tirinha é um entre tantos outros gêneros, como o conto, o poema, a notícia, a entrevista, o relatório, a procuração, o bilhete, o e-mail, a palestra, o discurso político, a aula, a missa etc.

Sendo objetos culturais, há gêneros característicos de outras culturas, desconhecidos em nossa sociedade, portanto. Assim como há gêneros comuns entre nós e desconhecidos de

outros povos. Lembremo-nos do mangá japonês, recentemente descoberto pelos jovens ocidentais. Há, também, gêneros que estão deixando de ser usados, desaparecendo de nossa prática social – a carta pessoal –, e outros que surgiram recentemente – o *e-mail* – e que ainda surgirão, motivados por necessidades comunicativas que o futuro trará.

Os textos socialmente considerados como representantes de determinado gênero têm características semelhantes, atribuídas a restrições genéricas: os gêneros têm identidade e nos condicionam a escolhas, quando de sua produção, que não podem ser livres nem aleatórias. Segundo Bakhtin (2003), eles limitam nossa ação na fala e na escrita, organizando-a, assim como a gramática organiza as formas linguísticas.

3.2. Sequências textuais

Segundo Jean Michel Adam (1992), as sequências textuais são organizações linguístico-formais que entram na configuração de um gênero para realizar objetivos discursivos por ele suscitados – como narrar, descrever, argumentar etc. Elas atendem a critérios basicamente linguísticos e são descritas por meio das estruturas gramaticais e dos elementos linguísticos característicos de sua constituição formal. Essas sequências são “esquemas” linguísticos básicos cuja função, conforme Bronckart (1999), é organizar linearmente seu conteúdo temático, exercendo papel fundamental na organização infra-estrutural mais geral dos textos. Para Adam, os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero.

As sequências, ao contrário dos gêneros, são em número relativamente pequeno – em torno de seis – e não se configuram como um inventário aberto, como acontece com os gêneros. Embora sendo poucas, há divergências entre os tipos de

sequências apresentadas pelos autores. Adam, por exemplo, propõe a existência das sequências *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. Marcuschi (2002) trabalha com as sequências *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *expositiva* e *injuntiva*⁴. Consideramos a necessidade de abarcar as duas descrições, tomando como base a proposta de Adam e acrescentando a sequência injuntiva sugerida por Marcuschi. Há, em cada uma delas, a nosso ver, especificidades que, se exploradas, auxiliarão no trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, considerando-se a construção do sentido do texto a partir da investigação do objetivo comunicativo de seu autor.

Analisaremos, em seguida, a sequência argumentativa, com o objetivo de demonstrar a funcionalidade das estruturas gramaticais nos textos, ou seja, na língua em uso – como pressupõe a LSF.

3.3. Sequência argumentativa

As sequências textuais diferem uma das outras no que diz respeito às características linguísticas que apresentam, uma vez que, com base na Teoria da Iconicidade Verbal, é possível postular um arranjo icônico diferente dos signos que compõem uma e outra. As consequências desse arranjo característico dos signos são o cumprimento de objetivos discursivos distintos pelo enunciador e o reconhecimento da presença de sequências diferentes na composição de um mesmo gênero textual.

Normalmente, o texto é heterogêneo em relação às sequências que o compõem. Por isso a importância de se esclarecer que o que chamamos de sequência é, de fato, um segmento de texto, não um texto empírico. É necessário que isso seja observado quando do trabalho com a leitura e a escrita na escola, uma vez que essa heterogeneidade se refletirá no reco-

⁴ Marcuschi chama as *sequências* de *tipos textuais*.

nhecimento, pelo leitor, das escolhas das estruturas linguístico-gramaticais feitas pelo autor do texto, atribuindo sentido a elas, e nas escolhas que o próprio aluno terá de fazer para compor seu texto.

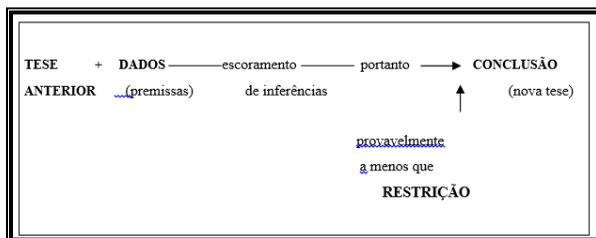
A sequência argumentativa consiste, essencialmente, na contraposição de enunciados, que tem sua sustentação em operadores argumentativos, buscando defender um posicionamento. Esses operadores apõem um enunciado que está sendo construído a um *já-dito* (DUCROT, 1987). O esquema argumentativo se constrói, basicamente, pela apresentação de um argumento (dado explícito de sustentação de uma tese) e uma conclusão. Esse arranjo icônico da sequência pode sofrer variações de acordo com a estratégia argumentativa adotada pelo enunciador e com o tipo de raciocínio desenvolvido – dedutivo ou indutivo – para persuadir o interlocutor. A presença dos elementos básicos da argumentação é o que determina a sequência como argumentativa, não bastando para isso que se tenha a intenção, o objetivo argumentativo. A fábula é um gênero textual que exemplifica bem o que se diz aqui, pois se constrói com estrutura narrativa (sequência narrativa), mas seu objetivo discursivo é, além de narrar, principalmente persuadir, modificar comportamentos – o que se dá no nível semântico (DUCROT, *op. cit.*), mas não no nível estrutural.

Muitos autores defendam a tese de que a argumentatividade é característica e objetivo de todos os textos. Adam (1992), entretanto, lembra que não se podem colocar no mesmo plano argumentatividade e o que denomina sequência argumentativa. A sequência é um mecanismo de textualização, um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros, sendo linguisticamente estável – o que possibilita sua determinação. A argumentatividade, por sua vez, prende-se à natureza do discurso, ou seja, a sua orientação discursiva, que é de persuadir, pela apresentação de pontos de vista trazidos pelo locutor para o discurso. (DUTRA, 2007, p. 65)

Portanto, não se pode confundir a orientação argumentativa que se reconhece nos textos, com a existência de uma estrutura argumentativa prototípica, possibilitada pela presença da sequência argumentativa na composição dos gêneros.

Partimos de Adam (1992), que caracteriza a sequência argumentativa, especificamente, como constituída de três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão; e complementada por uma tese anterior e uma restrição. A tese anterior é a ideia que será contestada, podendo estar implícita; os dados são as afirmações que conduzem à conclusão; o chamado escoramento de inferências, quando não explícito, é dado pelo sentido do enunciado: são elementos que orientam para uma provável conclusão e podem estar apoiados em exemplos; a restrição é apresentada por meio de uma partícula conclusiva ou restritiva que encaminha à conclusão; a conclusão, por sua vez, é a opinião do enunciador, que possivelmente servirá de tese para uma nova sequência argumentativa.

Quadro 1



Esquema típico da sequência argumentativa (ADAM, 1992, p. 118)

Aproximando essas noções dos objetivos deste trabalho, propõe-se que se observem as sequências em suas especifici-

dades estruturais e funcionais. Para tanto, é preciso estabelecer um limite⁵ – até quando for possível – entre cada uma delas.

Analisando-se os gêneros de base argumentativa – crônica, editorial, carta, para citar alguns –, é possível reconhecer neles, em geral, a macroestrutura apresentada por Adam. Com uma descrição mais simples e, portanto, mais adequada para a sala de aula da escola básica, encontramos, em Othon Moacyr Garcia (1985), a planificação de dois planos-padrão para o que o autor chama de *argumentação formal* e *argumentação informal*:

Quadro 2

ARGUMENTAÇÃO FORMAL			
Proposição (tese): afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Análise da proposição ou tese: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos, a fim de evitar mal-entendidos.	Formulação de argumentos: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese.	Conclusão: retomada da tese, reforçando-a.

Quadro 3

ARGUMENTAÇÃO INFORMAL				
Citação da tese adversária: afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Argumentos da tese adversária: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese adversária.	Introdução da tese a ser defendida: afirmativa suficientemente definida e limitada, não contendo em si mesma nenhum argumento.	Argumentos da tese a ser defendida: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc. que sustentem a tese defendida pelo enunciador.	Conclusão: retomada da tese defendida pelo enunciador, reforçando-a.

⁵ Há questões linguísticas que são comuns a todos os gêneros escritos: os aspectos notacionais (ortografia, pontuação), por exemplo.

3.4. Base linguística da sequência argumentativa

Há aspectos linguístico-gramaticais que são característicos da constituição da sequência argumentativa, assim como há outros que são mais determinantes na constituição de cada uma das demais sequências.

O texto constituído por sequências argumentativas, diferentemente do que ocorre com textos de base narrativa, por exemplo, não obedece a uma organização temporal. Ao contrário, o texto argumentativo se constitui a partir de um planejamento, buscando realizar uma estratégia argumentativa específica elaborada por seu autor. As estratégias argumentativas visam a convencer, persuadir, fazer aceitar, fazer crer, fazer mudar de opinião, levar a uma determinada ação. Dessa forma, é essa estratégia que ditará a organização das partes que irão compor o texto. Assim, os tempos verbais mais característicos de gêneros de base argumentativa são os do subsistema do presente, em sua correlação com o futuro.

Os elementos que compõem as sequências argumentativas podem organizar-se de forma distinta das apresentadas nos quadros 2 e 3. Sua organização é uma entre tantas estratégias argumentativas à disposição do autor de textos de base argumentativa. Dependendo da organização imposta aos elementos constituintes da sequência argumentativa, as relações semânticas entre suas partes serão umas e não outras. Esse é um aspecto fundamental para a construção da coerência do texto. Portanto, a articulação entre as suas partes, tornando explícita a intenção do autor por meio do emprego de conectivos e organizadores textuais que o encaminham a uma conclusão, é um dos aspectos linguísticos mais relevantes nesse tipo de sequência. Assim, é preciso explorar palavras e expressões que anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado; que introduzem argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos); que apresentam o fechamento, a conclusão do texto; que articulam

o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto). São aspectos da coesão sequencial, imprescindível para a construção da coerência do texto, tanto do ponto de vista do locutor quanto do interlocutor.

O emprego de conectivos é um aspecto muito importante na constituição do sentido do texto, uma vez que explicita a intenção do autor no que diz respeito à construção das relações semânticas no texto. É fundamental, então, que se investiguem os conectivos que explicitam as relações semânticas construídas nos textos que estão sendo lidos em sala de aula. Esses conectivos podem se afigurar como conjunções, locuções prepositivas, locuções adverbiais, marcadores discursivos, entre outros. Esse é um trabalho de grande valia para a ampliação do repertório que o aluno precisa ter para construir adequadamente a coesão sequencial nos textos que escreve.

Ao lado desses aspectos de coesão sequencial, são também importantes para a constituição do enunciado os mecanismos da coesão referencial. É preciso ir além do que diz a gramática normativa acerca do emprego dos artigos, dos pronomes, alertando o aluno para o papel que esses elementos linguísticos desempenham no texto, pois é nele que se materializa a linguagem e, portanto, é nele que se deve investigar seu funcionamento. Conforme Neves (2000, p. 64):

Na verdade, ao estudar-se o funcionamento da linguagem, o que está em questão são prioritariamente os processos, e é a compreensão deles que governa a compreensão dos arranjos dos itens que os expressam adequadamente.

Um outro aspecto linguístico de muita relevância aqui é a enunciação (quem fala no texto e como se apresenta). É importante que se avalie o efeito de sentido causado pela opção por uma ou por outra forma de enunciação. Sendo capaz de perceber o efeito diferenciado obtido quando do uso da primeira pessoa, da voz passiva, do sujeito indeterminado, da impersonalidade ou mesmo da terceira pessoa em lugar da primeira, o

aluno poderá identificar, com mais facilidade, o objetivo comunicativo do autor, desvendando-lhe a intenção.

3.5. As sequências como elementos constitutivos dos gêneros

Retomando a ideia de que as sequências textuais são organizações linguístico-formais em interação no interior dos gêneros, cabe esclarecer, mais uma vez, que um gênero pode ser considerado argumentativo, mas apresentar outras sequências em sua constituição formal. Uma crônica⁶ pode apresentar – e geralmente apresenta –, além de sequências argumentativas, sequências narrativas, por exemplo. Entretanto, a crônica será caracterizada como um gênero argumentativo por conta da predominância dessa sequência em sua constituição.

As especificidades linguístico-gramaticais existentes em cada sequência devem ser exploradas de forma planejada, a partir de gêneros que a apresentem em sua constituição, para que possam ser reconhecidas nos textos analisados pelos alunos e utilizadas adequadamente quando da produção de textos.

A ênfase no estudo das sequências deve-se dar em diferentes frentes. O aluno precisa reconhecer o papel discursivo da sequência (narrar, argumentar, descrever etc.) e sua contribuição para a constituição do gênero de que faz parte. Ele precisa, ainda, ser capaz de selecionar, entre as possibilidades que a língua oferece, e colocar em uso adequadamente os elementos que realizam a função requerida pela sequência em pauta. É preciso, também, saber combinar as sequências e articulá-las para que, de sua combinação, resulte um texto coeso e coerente. Além disso, é preciso que o aluno registre seu texto, por meio da escrita, fazendo uso dos aspectos formais exigidos pela variedade de língua característica do gênero (ortografia,

⁶ Considera-se, aqui, a crônica argumentativa.

pontuação, concordância etc.). Esse último aspecto é comum a todas as sequências e deve ser tratado com a ênfase necessária, pois também dele depende a clareza do texto.

4. Conclusão

Os conceitos de sequência textual e de gênero textual, conforme aqui considerados, podem promover uma mudança relevante no trabalho com a leitura e com a escrita na escola, e, conseqüentemente, uma mudança no quadro desalentador que temos hoje: os alunos saem da escola, depois de, no mínimo, doze anos de escolarização, sem o domínio básico da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O que aqui se propõe permite que o professor construa um trabalho em que verdadeiramente se possam aliar gramática e texto, torna possível que se possa mostrar ao aluno a aplicabilidade dos conhecimentos gramaticais adquiridos aos textos que lê e aos textos que escreve.

O aluno, por sua vez, poderá perceber a relação íntima existente entre aspectos linguísticos e sequências textuais, transportando, automaticamente, os conhecimentos linguísticos adquiridos de um gênero para outro, desde que eles apresentem, em sua base linguístico-textual, a mesma sequência.

Propõe-se, enfim, a mudança de perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa. Não se trata absolutamente de excluir a gramática da sala de aula. Ao contrário, procura-se valorizar a sua investigação, buscando aproximá-la do texto, uma vez que se sabe que não há texto sem gramática. Busca-se, com essa prática pedagógica, um resultado mais satisfatório no que diz respeito à proficiência linguística de nossos alunos, que, cada vez mais distantes da leitura e da escrita proficientes, tornam-se cidadãos acrílicos e ausentes das diversas instâncias decisórias da sociedade a que pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUTRA, V. L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Tese de Doutorado. UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1979.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HAWAD, H. F. *Texto ou gramática?* Pela superação de um falso dilema. Trabalho apresentado na mesa redonda *Gêneros Textuais e Ensino*, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 30/9 a 3/10/2009.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et alii. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

SIMÕES, D. M. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**UMA EXPERIÊNCIA
COM A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
EM *COMÉDIAS DA VIDA PRIVADA*, DE VERISSIMO⁷**

*Helio de Sant'Anna dos Santos*⁸

É importante reiterar, antes de qualquer proposta, a preocupação de adequar o texto ao nível de proficiência do aluno no que se refere à leitura, pois cada texto exige uma série de requisitos para que seja interpretado. Quando o aluno não entende determinado texto, é preciso também reavaliar a própria proposta. Aquele leitor está em condições de lidar com a construção dos sentidos envolvidos no texto em questão? Qualquer leitor pode entender qualquer texto? Faz-se necessário estar atento para a hipótese de que determinados textos podem representar graus de dificuldade diferentes para leitores em estágios de leitura diferentes, por mais que identificar tais estágios não seja tarefa simples.

A interpretação de um texto depende de uma série de fatores, não se limitando o entendimento, de fato, a apenas uma possibilidade. Querer que todos os alunos compreendam o texto da mesma forma corresponderia a ignorar a noção dos estra-

⁷ O artigo é parte da tese de Doutorado intitulada *Humor e ensino: um estudo caseiro sobre Verissimo*, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha Maria Fonseca dos Passos Bittencourt (UFF, 2013).

⁸ Colégio Pedro II (CPII). heliodesantanna@gmail.com

tos semânticos com base coseriana e a complexidade da construção de sentidos.

O sentido será construído no texto, como processo, como interação entre leitor, texto e autor, sob a interferência direta dos entornos e em função do emprego das operações de determinação. De acordo com o ideário coseriano, as operações do âmbito da determinação, partindo da compreensão de linguagem como atividade, são realizadas “para dizer algo acerca de algo com os signos da língua” (COSERIU, 1979, p. 215). Empregam-se para atualização e direcionamento para a realidade concreta de um signo virtual (pertencente à “língua”), ou para delimitação, precisão e orientação da referência de um signo (virtual ou atual).

Os entornos, por sua vez, garantem que “o falado signifique e se entenda além do que foi dito e até além da língua” (COSERIU, 1979, p. 228). São instrumentos circunstanciais da atividade linguística, orientando todo discurso e dando-lhe sentido, podendo, inclusive, determinar o nível de verdade dos enunciados. Não há qualquer evento linguístico que não ocorra numa circunstância, portanto, os entornos correspondem a elementos fundamentais para a compreensão.

Elementos de caráter subjetivo certamente estarão envolvidos. Destaque-se a importância do sentido para o estudo de base coseriana e do entendimento de que contribuir para a interpretação de textos na escola é um dos principais focos deste estudo. Sendo assim, uma experiência que se fez neste trabalho foi submeter os textos que compõem o livro *Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas* (VE-RISSIMO, 1999) à análise de alunos, na busca pelos sentidos.

Como os alunos reagem aos textos? Depreendem os sentidos de que forma? Há alguma relação entre os sentidos assinalados por eles e o que se analisa na pesquisa? Os textos

lhes são acessíveis, interessantes, despertam-lhes o prazer estético?

Não é propósito responder a todas as indagações, entretanto é possível ter uma noção de ordem geral a respeito da percepção de uma amostragem dos alunos frente aos textos de Verissimo.

A experiência consistiu em expor os textos a uns duzentos alunos de 3ª série do Ensino Médio do curso noturno de uma escola pública e a aproximadamente cem alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do curso diurno de uma escola particular⁹, no período de 2010 a 2012. Os primeiros são, predominantemente, alunos maiores de 18 anos, muitos deles adultos trabalhadores, responsáveis por manter as suas famílias ou pelo menos por colaborar com o orçamento da casa. O segundo grupo é formado por jovens de até 18, no máximo, 19 anos, mantidos por seus responsáveis. Ainda que não constituam classe social abastada, poucos precisam trabalhar para colaborar com o orçamento familiar.

Propuseram-se, basicamente, duas tarefas: 1) de uma maneira ampla, identificar o sentido em cada texto; 2) comentar as possíveis semelhanças em relação à construção dos textos. Omitiu-se dos alunos a referência explícita à autoria dos textos ou ao gênero textual em que pudessem estar inseridos.

Não há a intenção de fazer estudo comparativo entre as percepções por parte dos alunos da escola pública e os alunos da escola particular, o que inclusive exigiria uma amostragem mais representativa, envolvendo não apenas uma escola de cada rede. O que se tentará demonstrar é simplesmente a variedade de sentidos que se pode constatar a partir da leitura dos textos selecionados do livro. Por outro lado, com a exposição

⁹ As escolas referidas situam-se no município de Araruama – RJ: Colégio Estadual Edmundo Silva e Colégio Professor Fernando Moreira Caldas.

das interpretações dos alunos, busca-se também estimular o professor a acreditar no trabalho sistemático com os textos como uma forma de estímulo ao aprimoramento da compreensão.

Na sequência, correspondendo às duas tarefas referidas acima, ver-se-ão as tabelas com fragmentos de comentários de alguns alunos por texto, de acordo com a ordem em que aparecem na obra, e as tabelas com fragmentos das observações de ordem geral. Foram feitas apenas correções de caráter ortográfico, além daquelas necessárias para garantir a clareza do conteúdo, como um ou outro caso de concordância, regência ou colocação pronominal que pudesse gerar ambiguidade. Naturalmente, por uma questão ética, os alunos estão identificados apenas por iniciais de suas assinaturas nos trabalhos:

Textos	Fragmentos de comentários dos alunos do Colégio Estadual Edmundo Silva
1. Sala de Espera	[...] às vezes perdemos as oportunidades que surgem em nossas vidas e acabamos não aproveitando e perdemos amores, trabalhos, conhecimentos [...] (L. B.) [...] Quem não arrisca não petisca. (R. E. C.; C. R.; L. M.) [...] o raciocínio de um homem não tem limites quando se trata de desejo... [...] (L. G.) Este texto nos transmite que em qualquer lugar que nós vamos tem sempre alguém nos observando [...] (E. N.) Ele tinha pensamentos maliciosos; ela queria apenas ser feliz [...] (W. S. C.) Isso é uma coisa que acontece conosco, porque cobizamos e desejamos muitas coisas, profissionalmente, emocionalmente, materialmente... mas temos medo de tomar atitudes e dar o primeiro passo (em buscar). (D. A. R. M.)
2. A Volta (I)	[...] sua ansiedade era tanta que tudo lhe pareceu familiar [...] (S. A.)

	<p>[...] teve a falsa sensação de que se lembrava de tudo [...] (R. E. C.)</p> <p>[...] o tempo o fez esquecer como ela era. Como o tempo faz esquecer até as coisas mais importantes. (B. S.)</p> <p>A saudade é tanta que a lembrança faz a gente imaginar, relembrar momentos bons. (C. C.)</p>
3. Lar Desfeito	<p>Que pai ou mãe que não quer o melhor pros seus filhos? (J. C.)</p> <p>[...] É um pouco irônico porque muitos jovens queriam estar em seu lar paz. [...] O que eu entendo é como se estivéssemos em um lugar onde não falta comida, mas é importante passar um dia sem comer para que desperte em nós a fome [...] (D. A. R. M.)</p> <p>É um texto até engraçado. Como pode um casal viver bem com a vida sem brigas, principalmente nos tempos de hoje? [...] (N. S.)</p> <p>[...] Crianças mimadas e insatisfeitas com a vida que tinham, querendo se enturmar com os amigos [...] (F. C.)</p> <p>As mudanças na sociedade foram acontecendo a longo prazo, de modo que hoje se você tem uma relação duradoura e é feliz assim, isso parece uma coisa que caiu em desuso. (V. B. S.)</p> <p>Eu entendi do texto que o que nos faz felizes não são os rótulos e sim viver e ser felizes. É não viver da forma que a sociedade nos impõe. (J. C. B.)</p>
4. O Maridinho e a Mulherzinha	<p>[...] o Maridinho parece mais com uma criança de cinco anos do que com um homem casado e a Mulherzinha parecia mais com uma mãe rigorosa do que com uma mulher casada. (V. T.)</p> <p>A história do Maridinho que precisa fazer pirraça para conseguir o que quer, feito criança, e finge que acredita que é durão. E da Mulherzinha que de tanto ser tratada como tal um dia diminuiu tanto que nunca mais foi encontrada. (V. B. S.)</p> <p>Na verdade, eu entendi que o Maridinho e a Mulherzinha</p>

	<p>não eram pessoas adultas e sim duas crianças brincando e fazendo de conta que já eram pessoas adultas. (Y. M. D.)</p> <p>O primeiro texto, no meu ponto de vista, vem falar sobre a forma estranha com que o marido é tratado pela esposa. Como se fosse uma criança, ele obedece e faz exatamente o que ela quer! No caso da mulherzinha, ela era também tratada como uma criança, até que em um belo dia ela se transforma verdadeiramente nessa criança, até sumir. [...] (R. O.)</p> <p>O texto relata personalidades de dois relacionamentos distintos. No primeiro relacionamento, a mulher é o cabeça da relação, enquanto seu marido (Maridinho) seguia suas regras sem questionamentos. No segundo relacionamento, o homem é visto como única pessoa a expressar, falar sua opinião. A mulher é excluída, seus únicos deveres eram passar, lavar e cozinhar. Para um relacionamento harmônico e feliz, é necessário que tenha cordialidade entre ambos. Ou seja, precisam ser tratados com igualdade. Esse é o segredo para uma relação boa e feliz. (J. S. G.)</p> <p>No texto O Maridinho, vemos de uma maneira exagerada a posição de um marido ao se deixar dominar pela esposa, e sua falta de personalidade, deixando que ela o domine plena e totalmente.</p> <p>Já no caso da Mulherzinha vemos a mesma situação, agora sendo a mulher na posição de total submissão, chegando a ponto de perder-se como pessoa numa relação a dois. (E.)</p> <p>Mostra um relacionamento de uma forma cômica. [...] (T. C. B.)</p> <p>[...] no caso da Mulherzinha, entendo que é uma metáfora de que o marido não permite que ela tenha opinião e não a respeita como esposa nem como mulher [...] (E. N.)</p>
5. O Homem Trocado	<p>Nesse texto, pode-se perceber como a vida de certas pessoas tende a ser atravessada por episódios estranhos e complicados. [...] (R. O.)</p> <p>Entendi que os enganos acontecem por acaso, não porque a gente quer. Que na vida nada acontece da maneira que queremos, que um dia há de ter enganos, mesmo que seja só</p>

	<p>uma vez! (D. J.)</p> <p>Na vida há sempre riscos; o medo sempre faz parte. [...] (N. A. S.)</p> <p>O texto mostra que determinados enganos, dependendo de sua gravidade, modificam inteiramente a vida de uma pessoa, por isso devemos refletir quando algumas pessoas defendem a pena de morte, pois um engano nos coloca como criminosos. [...] (E. N.)</p> <p>[...] por pior ou mais estúpido que seja, enganos acontecem, não tem como evitar. (D. V. N.)</p>
6. O Ator	<p>[...] O ator leva a vida tão a sério que não consegue separar a vida real da ficção. (M. N.)</p> <p>Durante todo o texto o autor deixa a entender que o ator parece estar sofrendo de uma estafa, que ele não se lembra de que aquilo ali é apenas uma gravação e não a sua vida real.</p> <p>No final do texto, podemos perceber que tudo sempre foi uma gravação.</p> <p>O texto fez com que eu pensasse em quantas vezes nós mesmos vivemos a nossa vida como se ela fosse um filme, onde estamos trabalhando em um cenário, e um dia simplesmente nos damos conta de que nos perdemos do nosso “plano original”. (R. O.)</p> <p>Talvez estejamos adormecidos seguindo nossa rotina. Mas um belo dia despertamos e nos damos conta de que fomos tão permissivos com as opiniões e imposições de outras pessoas que nem mais dirigimos nossa própria vida. Vivemos as escolhas alheias. (V. B. S.)</p>
7. A Espada	<p>[...] Nem tudo em que não acreditamos é impossível. (B. S.)</p> <p>[...] às vezes você ouve verdades que mais parecem mentiras ou brincadeiras [...] (E. L.)</p> <p>Quantas vezes crianças dizem coisas que podem parecer absurdas, mas que no fundo são verdades! O texto fala de um garoto que no seu aniversário descobre que não é apenas um garoto. Ele tenta contar ao seu pai, que não acredita</p>

	<p>na história. [...] (R. O.)</p> <p>[...] nem tudo que a criança fala é fantasia, coisa da imaginação [...] (M. N.)</p>
<p>8. A Bola</p>	<p>No mundo de hoje, as crianças estão mais vidradas em <i>videogame</i>, computador etc. [...] (R. B.)</p> <p>[...] Eles não têm brincadeiras como antigamente, em que brincávamos de bola, de roda... Se perguntarmos, eles não vão nem saber explicar como são as brincadeiras de antigamente. (L. V.)</p> <p>[...] as crianças de hoje em dia estão ficando tipo robôs, só querem ganhar coisas modernas e, assim, vivem a vida de frente para um <i>videogame</i>. (Y. L.)</p> <p>Percebemos que o avanço da tecnologia, embora seja uma coisa positiva, tem seus efeitos colaterais. [...] (V. B. S.)</p> <p>É a pura realidade do tempo de hoje. Os jovens não sabem o que é brincar, curtir como antigamente, só pensam em computadores, <i>games</i>, brinquedos eletrônicos... (N. S.)</p> <p>[...] o tempo não para e as coisas mudam com o passar do tempo. O que é legal hoje pode não ser tão legal daqui a um tempo e o que foi legal no passado hoje pode estar ultrapassado ou chato na opinião de alguns jovens. (E. L.)</p>
<p>9. A Mesa</p>	<p>Entende-se que os homens largaram suas vidas, que consideravam monótonas, aos poucos, após perceber que o tempo que passavam juntos, nesse caso, no bar, era, sobretudo, muito mais prazeroso, decidindo então não abrir mais mão disso para nada. (R. K.)</p> <p>É um texto engraçado, onde, pelo que entendi, cinco amigos, por terem laços de amizade muito fortes, queriam passar o resto de suas vidas juntos, nisso incluindo largar família e emprego. (D. A. S.)</p> <p>Parece muito insano trocar por uma “eterna” estadia num bar o fluir da própria vida: família, trabalho, o prazer de estar em sua própria casa usufruindo do convívio no lar. (V. B. S.)</p> <p>[...] queriam ficar ali tomando seus chopes, batendo papo,</p>

	<p>sem ter que se preocupar com as responsabilidades do dia a dia. (E. S. F.)</p> <p>Entendi que eles deram mais valor à bebida do que à sua família, como sua esposa e filhos [...] (E. M. C. Q.)</p>
10. A Verdade	<p>Por mais que ache que ninguém vai acreditar, conte a verdade. Somente a verdade, mesmo que seja história de pescador!!! (M. S.)</p> <p>[...] No fim, com uma lição de moral em tom cômico. (R. E. C.)</p> <p>[...] É como dizem: “a dona mentira só ocupa a cadeira enquanto a verdade não chega”. (L. G.)</p> <p>[...] E pode-se entender que o povo prefere acreditar em histórias horrendas a acreditar em histórias simples. (R. K.)</p> <p>[...] uma mentirinha pode fazer um grande estrago. [...] (D. A. S.)</p> <p>A condição moral de grande parte da população – talvez possamos dizer – mundial, é tão distorcida hoje que uma verdade tão simples passa por uma coisa inacreditável. Assim, algumas pessoas inconstantes espalham mentiras sem a menor preocupação de prejudicar ou não alguém. (V. B. S.)</p>
Textos	Fragmentos de comentários dos alunos do Colégio Professor Fernando Moreira Caldas
1. Sala de Espera	<p>Esse título se encaixa perfeitamente nesse texto não pelo fato do episódio ocorrido ter acontecido em uma sala de espera, mas também pela calma, paciência, lentidão dos pacientes. Um casal, um esperando o outro tomar a iniciativa [...] (F. O.)</p> <p>Sala de Espera tem como sentido retratar aquele velho ditado (“A oportunidade só bate uma vez em sua porta”), pois os dois queriam um ao outro e não ficaram juntos por falta de atitude e deixaram a oportunidade passar. (V. G.)</p>

	<p>O sentido desse texto é mostrar que se não tomarmos atitude nada acontece, pois ali estavam os dois pacientes querendo a mesma coisa um com o outro, mas, devido ao medo e vergonha, ninguém falou nada e eles nunca mais se viram. (P. C.)</p> <p>Está relacionado com a comunicação de hoje em dia, como está difícil conhecer alguém. (H. B. P.)</p> <p>[...] todo o sonho se desfaz, e dificilmente se encontrarão novamente. É uma forma de demonstrar como a insegurança pode atrapalhar nos acontecimentos do dia a dia [...] (L. M. R. G.)</p> <p>O texto se baseia em uma situação em que os dois não interagem diretamente, eles imaginam o tempo todo como seria uma conversa entre eles [...] (A. C. C.)</p>
2. A Volta (I)	<p>Retrata o que o psicológico e as lembranças podem fazer com a pessoa. O personagem lembrava de tudo, a sua casa, o cinema, mas, ao saber que não estava em sua cidade natal, esqueceu até como seria fazer o caminho de volta para a estação. (V. G.)</p> <p>Nem sempre aquilo que você pensa é realidade. (H. B. P.)</p> <p>Quando querem, as pessoas enxergam aquilo que lhes convém. Uma fuga feita pelo ser humano é a fantasia, o fato de se encaixar, rever e criar desculpas para que aquilo seja de fato a realidade que procura. (L. M. R. G.)</p>
3. Lar Desfeito	<p>Esse texto é um pouco contraditório. Ele sai totalmente do padrão daqueles textos que estamos acostumados a ler... Que no início a família pode ser a mais infeliz, mas ao final sempre existe aquele “felizes para sempre”. Esse texto não... começa com uma família feliz, filhos saudáveis, mas que querem experimentar a infelicidade, os pais tiveram que se separar para deixar seus filhos “felizes”, pois eles queriam experimentar a tristeza, lamento, decepção etc. (F. O.)</p> <p>Fala sobre os valores e alienação causados por uma sociedade desarmoniosa. (C. A. G.)</p> <p>[...] O sentido é que as pessoas nunca estão satisfeitas com</p>

	<p>as coisas e querem sempre o que a outra tem. (P. L. V.)</p> <p>O sentido do texto é mostrar a situação deturpada da nossa sociedade, onde o normal são casais que brigam e se divorciam. [...] (P. C.)</p> <p>Antigamente, feio era o lar desfeito, a mulher desquitada, uma desvalorização para o nome de tal família. Mantinham as aparências, como sempre, pessoas querendo mostrar o “politicamente correto”. O tempo passou, os valores se inveteraram, virou “moda” ser casal separado, mas o foco não é esse, e sim o fato de manter as aparências. A sociedade prefere pôr de lado a felicidade íntima para ser considerado normal e passar no julgamento de pessoas alheias a sua vida. (L. M. R. G.)</p> <p>Esse texto trata de uma família incomum, onde tudo dá certo e isso incomoda a filha [...] (A. M.)</p> <p>[...] O mundo que vive de convenções e costumes. (R. C.)</p> <p>A família mudou. [...] (M. I.)</p>
4. O Maridinho e a Mulherzinha	<p>É uma crítica a relacionamentos em que o parceiro pensa que tem a posse do outro [...] (R. W.)</p> <p>Mostra de forma pejorativa o tratamento de homem e mulher. Como se o homem fosse sem atitude e mandado pela esposa, e ela uma esposinha sem valor, tão sem valor que desapareceu. (R. C.)</p> <p>Trata da submissão. Pessoas que em um relacionamento são “adestradas” pelos seus parceiros. (M. I.)</p>
5. O Homem Trocado	<p>Essa história é muito boa, tem toda uma ironia [...] O homem foi enganado toda a vida, mas quando achou que tinha desenganado, enganou-se outra vez. (A. M.)</p> <p>Sentido humorístico [...] fala de trocas que o personagem sofreu durante toda a sua vida, sempre o comprometendo tanto pessoal como profissionalmente [...] (J. B.)</p> <p>É a história de um verdadeiro azarão. Desde o início teve uma vida de erros e continuou tudo mesmo após a maturidade. (C. F. A. B.)</p>

	Mostra os enganos da vida. (R. W.)
6. O Ator	<p>O sentido do texto é nos pôr como atores em nossas próprias vidas, cada um sendo dirigido pelo outro. (E. V.)</p> <p>Ironiza a situação familiar do homem, falando que o seu dia a dia não passa de uma farsa, como se fosse um filme e ele estivesse interpretando bem. (A. M.)</p> <p>Como se o personagem vivesse controlado o tempo todo com as pessoas dizendo o que fazer, bem como o papel da mídia polindo e colocando ideias na cabeça das pessoas sem elas perceberem. (V. G.)</p> <p>O autor satiriza a vida como se fosse um palco, onde haveria diretor e atores, o que não é definitivamente verdade. A vida é um palco no qual não se dispõe de ensaios. Os capítulos são vividos no improviso. (R. C.)</p> <p>O sentido, como dito no próprio texto, é o simbolismo de que o mundo é um palco e que nós somos atores das nossas próprias vidas, mas que tudo já foi determinado por um <i>script</i>, e nós estamos aqui apenas para “interpretá-lo” e não vivê-lo ou contestá-lo. (P. C.)</p> <p><i>O Ator</i> é um texto que faz alusão à vida cotidiana programada, em que há um <i>script</i> para o dia a dia, ao mesmo tempo em que há uma crítica muito sutil. (C. M.)</p> <p>O texto faz uma metáfora da vida, como se tudo fosse “programado”. A nossa ilusão e controle dela é falha. (R. W.)</p>
7. A Espada	<p>[...] Ironiza a imaginação de criança e mistura com a realidade. (A. M.)</p> <p>Faz alusão ao super-herói que existe em cada criança, o ser mais puro do mundo, que realmente se preocupa com a justiça, combate aos malfeitores e sempre ajuda as pessoas de bem. (R. C.)</p> <p>Cria-se um surrealismo, contrariando o <i>script</i> geral da maioria dos textos, usando a fantasia. (C. M.)</p> <p>O garoto faz com que a espada seja uma figura para mostrar que ele já está maduro e a passagem de criança para</p>

	<p>homem. (R. W.)</p>
<p>8. A Bola</p>	<p>A história de um menino que, por estar tão envolvido com as regalias e facilidades que a tecnologia oferece, não consegue interpretar, entender, manusear, decifrar a brincadeira ou o brinquedo mais simples de qualquer infância: uma bola. (F. O.)</p> <p>[...] a felicidade era encontrada em coisas simples, ao contrário de hoje, em que, quanto mais caro e novo, mais “divertido”. (L. B.)</p> <p>[...] Antigamente ganhar uma bola era mágico [...] (M. I.)</p> <p>[...] os valores de hoje em dia estão diferenciados, e vale mais um brinquedo eletrônico que qualquer outro que precise se exercitar para usá-lo, como, no caso, a bola. (J. C.)</p>
<p>9. A Mesa</p>	<p>O texto tem uma característica humorística e irônica. [...] a parte cômica destaca-se no último parágrafo, quando há certa preocupação do dono do bar em como eles vão pagar a conta [...] (J. C.)</p> <p>A mesa fala sobre a fuga do mundo real para um mundo sem preocupação e responsabilidade. [...] (C. A. G.)</p> <p>Trata-se de um grande exagero da situação de bar, de ficar até depois da hora. Exemplifica a vontade real. (C. M.)</p> <p>O sentido desse texto é mostrar como em muitos casos reais pessoas trocam sua família e seu lar por uma mesa de bar e um copo de chope. [...] (P. C.)</p> <p>Reflete o machismo que rodeia os homens. Resolveram fazer apenas coisas de homem – beber e dormir. Enquanto as respectivas esposas cuidam da casa e dos filhos. (R. C.)</p> <p>Este texto lembra um pouco a história de Quincas Berro D’Água, que desiste da vida para ficar no bar [...] (C. F. A. B.)</p> <p>Que quando se está com bons amigos não se precisa de mais nada. (A. G.)</p> <p>O texto demonstra como a felicidade pode ser alcançada por coisas simples, como ficar numa mesa de bar com os</p>

	amigos, mesmo que no texto ocorra um exagero. (L. B.)
10. A Verdade	<p>Enfoca as consequências de mentir. Explora o campo da acusação e do julgamento. (C. A. G.)</p> <p>A verdade nem sempre é tão interessante. [...] (M. I.)</p> <p>Nesse texto, podemos observar que a mentira só causa destruição ao homem, mas muitas vezes as pessoas não querem ouvir a verdade. [...] (A. V.)</p> <p>O texto mostra como o povo acredita e se interessa por histórias sensacionalistas, mais do que a verdade, por mais simples que ela seja. Se não houver violência, polêmica e sexo, a notícia torna-se descartável. (L. B.)</p> <p>O sentido desse texto é um pouco contraditório. Pois a verdade é que não existe verdade ao longo do texto. A donzela querendo se sair como vítima fez com que seu pai e seu irmão matassem pessoas inocentes, mas ao final a sua própria mentira se volta contra ela [...] (F. O.)</p>

Fragmentos de comentários de ordem geral sobre a leitura dos textos – alunos do Colégio Estadual Edmundo Silva

Os textos analisados nas últimas aulas apresentam fatos da vida cotidiana, fatos a que às vezes não damos muita importância. Esses fatos, em sua grande maioria, são problemas que acontecem diariamente. Em contato com esses problemas apresentados, o texto força nosso pensamento a pensar sobre tal assunto, nos levando a pensar na solução ou até mesmo a evitar os problemas. (J. S. G.)

[...] possuem similaridade quanto ao uso do aspecto narrativo, além de possuírem também lições de moral importantes para as pessoas. [...] (R. K. A. L.)

Todos os textos são bem elaborados e gostosos de ler, com sua linguagem formal. (G. C. S.)

É que os textos sempre estão falando sobre coisas que acontecem com a gen-

te em ocasiões diferentes. (T. S. L.)

Eles nos ensinam o valor da vida, nos ensinam no final de tudo uma moral, algum detalhe da vida que deixamos escapar ou não. (C. R. D. M.)

Em todos foram usadas situações reais, só que de uma maneira divertida e fora da realidade. (D. A. S.)

Em todos os textos podemos notar um certo tom cômico. (E. S. F.)

Eu acho que os textos são tipo uma comédia e tem um pouco do nosso dia a dia. (N. A. S.)

São incomuns, pois contam uma história sem se preocupar se estão próximos da realidade ou não; e alguns acabam começando com problemas do cotidiano e, no final, o resultado é um pouco incomum. (D. M. C.)

[...] uns são até engraçados, outros são mais sérios. Uns ajudam até nas aulas, ao abrir a mente. (A. M.)

Todos têm uma conotação de brincadeira, de imaginação, de algo fora do comum. (S. A. S. S.)

Todos os textos – para mim, pelo menos – tratavam de assuntos que nos fazem pensar sobre nossas atitudes e o modo como outras pessoas veem o mundo. (R. O. V.)

Todos são textos “cômicos”, com uma lição de moral no final. (R. E.)

Todos os textos de certa forma tentaram passar uma mensagem de aprendizado sobre certas circunstâncias da vida. Como saber que não podemos largar todas as responsabilidades e deveres de lado, por diversão, com os amigos, para confiarmos mais no nosso potencial e estarmos sempre preparados para os desafios da vida. (J. C. M. C.)

O que há de comum é a ironia do autor com relação ao comportamento dos personagens [...] (T. C. B.)

Todos os textos fazem parte da vida real das pessoas; não quer dizer que tudo é real e sim que tudo que se apresenta no texto é comum, por mais estra-

nho que seja. (C. D.)

O autor usa o humor para fazer o leitor refletir, para mostrar situações que acontecem em nosso dia a dia. [...] (V. B. S.)

Fragmentos de comentários de ordem geral sobre a leitura dos textos – alunos do Colégio Professor Fernando Moreira Caldas

Um humor básico, procurando retratar o cotidiano. (H. B. P.)

A estratégia de humor nos textos foi relatar o dia a dia. [...] Todos os textos retratam o nosso dia a dia com muito humor; cada um estabelece uma relação de proximidade, seja no mundo infantil, imaginário ou no mundo das bebidas, do lazer, ou do mundo da atuação. (D. D. S.)

Uma forma clara de sátira. [...] Os textos foram construídos com base no humor cotidiano que atinge a maioria das famílias. [...] (R. C.)

Tratam de situações que podemos vivenciar, inclusive o paradoxo entre o que é verdade e o que é interessante. Isso traz humor às histórias. O humor se dá ao final do texto, em seu desfecho. (M. I.)

[...] mostram situações do cotidiano que tomam proporções diferentes do normal. [...] (A. L. S. P.)

Todos são construídos com histórias relativamente loucas, onde existem no desenvolver da história frases de efeito e pessoas que desacreditam naquilo. E terminam dando brecha para uma nova história, deixando a nossa imaginação a pensar o que teria acontecido após o término e imaginando situações cômicas. (P. C.)

São todos construídos com base em um surrealismo que foge aos textos comuns, usando situações “cotidianas”. Cria-se assim um humor sutil fantasioso. (C. M.)

A relação entre os textos está nas características cômicas e irônicas utilizadas nos últimos parágrafos. Os textos tendem a distrair o leitor, apresentando um final inesperado e divertido. Os jogos de palavras, as frases utilizadas e

até mesmo, em alguns casos, trazendo as situações para os dias atuais. (J. C.)

Todos os textos são sátiras, críticas à sociedade atual e desenvolvem seu humor a partir disto, demonstrando o comportamento humano. Foram todos construídos na narrativa, com diálogos e um narrador. (L. B.)

Nos textos, temos situações comuns, que se modificam bruscamente [...] (S. N. M. S.)

Os textos foram construídos em cima de fatos do cotidiano da sociedade atual, mostrando as falhas que nem sempre são notadas. [...] A construção do humor é feita através do inesperado [...] (L. M. R. G.)

Os textos surpreendem no final, deixam uma contradição no meio e procuram te deixar fixo, querendo saber o final. (A. M.)

Os textos fazem sátira de situações da vida real. (A. V.)

Ainda que um dos objetivos de inserir as tabelas neste artigo seja levar o leitor a tirar suas próprias conclusões sobre os variados sentidos apreendidos pelos alunos nos textos, parece oportuno fazer referência a algumas impressões sobre os comentários.

As experiências de vida interferem fortemente na interpretação dos textos, mesmo que cada um, independente de suas vivências, construa a sua leitura do texto. Com alguma motivação, os alunos têm o que dizer sobre os mais variados temas, mesmo que em algumas situações haja dificuldade em expressar o que pensam. E, com base no desenvolvimento da experiência durante as aulas, uma constatação: sem muita exposição a atividades de interpretação, boa parte dos alunos tende a resumir o que leu, apenas recontando o texto, muitas vezes tendo dificuldades em reconhecer o sentido.

O que se produziu em meio ao que acabou significando um projeto de leitura de cerca de três anos foi mais do que se esperava. Quanto maior a exposição a atividades com interpre-

tação de textos, maior a condição de entender e desenvolver tal tarefa. Na fase inicial, muitas vezes os alunos estranhavam ou mesmo desdenhavam o trabalho com os textos de humor, provavelmente porque não havia a mínima familiarização. O fato é que, à medida que os textos foram sendo apresentados com maior frequência, lidar com as suas estratégias foi se tornando mais fácil. A impressão é que as construções foram se tornando mais acessíveis.

Assim como o estudioso pautado nas concepções cossarianas crê na aprendizagem da língua como resultado de uso constante, posto que língua é atividade, não se pode pensar de forma diferente, quando se trata da leitura. É preciso exercitar, é preciso ensinar. E é o professor de Língua Portuguesa um dos maiores responsáveis por tal tarefa, por mais que se saiba de toda a série de elementos do entorno que interferem decisivamente no processo e que estão, muitas vezes, além do profissional.

Não se pode, entretanto, ignorar o quanto é importante o comprometimento em fazer do aluno um leitor competente. É bom que se deixe claro que os resultados expostos nas tabelas não representam a presunção de revelar alunos altamente competentes ou a comprovar um trabalho de qualidade de um professor. O que se procura demonstrar é o quanto alunos de contextos diferentes podem dizer sobre os textos de humor, perceber parte de suas estratégias e relacioná-los com suas experiências.

Muitos chegam a referir-se em seus comentários a aspectos metalinguísticos, sinalizando a noção sobre o processo de produção do humor por parte do autor.

Segundo Pauliukonis (In PAULIUKONIS & SANTOS, 2006, p. 128), uma prática que deve funcionar para o ensino de interpretação é o abandono da ideia da busca incessante do sentido hegemônico de um texto. Deve-se optar pela focaliza-

ção no modo como ele foi feito, pois o sentido poderá resultar do reconhecimento de estratégias utilizadas para sua construção, da tomada de consciência do processo por parte do aluno.

Orientado pelo professor e, quem sabe, desenvolvendo algumas análises em conjunto, é provável que o aluno atenda à proposta de identificar estratégias textuais e até as pratique de forma bem-sucedida. Ressalte-se que o que se defende é que o trabalho sistemático com a leitura de textos de humor, devidamente fundamentado, portanto consistente, já corresponderá a uma possibilidade valiosa de contribuição para o ensino. Em tais condições, estar-se-á favorecendo o desenvolvimento da referida competência do aluno, por si só já um grande desafio – e busca constante por parte do professor.

Com tal trabalho, pretende-se contribuir com o desenvolvimento da interpretação. Contudo, colaborar com a sistematização da produção textual também é possível. Por exemplo, pode-se propor, nos moldes da sugestão de Berti (2002, p. 119-120), que o aluno trabalhe com os esquemas narrativos dos textos, principalmente quando apresentam alguma semelhança.

O texto *Sala de Espera* (p. 7), em que um casal aguarda uma consulta e alimenta, cada personagem a seu modo, uma série de expectativas estereotipadas muito diferentes em relação a uma possível sedução do outro, pode ser uma alternativa. De início, considere-se que o contato não se concretiza, frustrando-se os próprios personagens, além do leitor. Seria possível estabelecer uma relação entre a quebra de expectativa ocorrida nesta história com a de outro(s) texto(s) do livro. *Na Corrida* (p. 27) é uma opção: um casal se conhece durante uma rotina de corridas, começa um relacionamento, mas não consegue manter a relação fora das circunstâncias específicas de uma corrida. Só se interessam um pelo outro quando estão correndo.

O aluno ainda poderia ser desafiado a produzir narrativa semelhante, criando ambiente em que o universo masculino fosse confrontado com o feminino e resultasse em desfecho incomum, inesperado, conforme ocorre nos dois textos.

No decorrer deste trabalho, fez-se tal experiência. Propôs-se aos alunos, após intenso debate sobre as estratégias de construção manifestadas no texto *Sala de Espera*, que fizessem uso de recursos semelhantes. Seguem abaixo dois textos produzidos por dois alunos das escolas supracitadas, de modo a apenas ilustrar a proposta, sem maior aprofundamento. Ressalte-se que, ainda que as alunas tenham feito uso de estratégia discursiva semelhante à desenvolvida por Verissimo, não produziram, efetivamente, textos de humor. Os textos disponibilizados nas páginas seguintes foram escritos pelas alunas M. C. J. e S. R., respectivamente.

Talvez o trabalho constante com as estratégias empregadas pelos mais diversos escritores possa contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos. Exercitando alguns recursos, além de tomar consciência de seu emprego, é bem provável que os alunos os reconheçam em outros textos, compreendendo-os de maneira mais satisfatória.

O texto *A Volta (I)* (p. 16), em que se vê um personagem retornar à cidade natal depois de trinta anos e acabar confundindo-se numa estação de trem, gerando bastante confusão, também poderia ter seu esquema narrativo comparado a outro no livro, *A Volta (II)* (p. 19). Neste, um suposto sobrinho viaja a uma cidadezinha para rever a sua tia, mas para no número errado. Estava no 2001 e deveria ter chegado ao 201. Ele é confundido com um cãozinho de estimação da senhora e acaba, de certa forma, pedindo para tomar o seu lugar.

Outros textos do livro apresentam o tema do reencontro após certo tempo, como *Trinta Anos* (p. 11), *Grande Edgar* (p. 22) e *Amigos* (p. 53), o que poderia servir de referência para

expandir a atividade, com o aluno produzindo o seu próprio conto.

Colégio Estadual Edmundo Silva.
Aluno(a): _____ Turma: 3009

Atividades - Folha de Redação

Sab de aula.

Mais uma aula em uma mesma sala de aula. Ele fazemos brevíssimo e popular, eu técnica e sem nenhum detalhe aparente. Eleinha e conta me mesmo lugar, sempre no fundo, eu me conto da sala só o desentando.

Ele pensa: Nossa, como ela tem uma beleza única. Eu penso: Santo Deus ele está me olhando acho que vai falar alguma coisa.

Ele: Tenho certeza que ela me acha bonito e bonito.

Eu: Se ele se referisse a quanto eu o desejo, talvez me olhasse de outra forma.

Ele: Sempre fui tão decidido, não penso mais espera, vai se hoje.

Eu: Ele ainda está me olhando acho que está vendo meus defeitos, me olhando enquisita por uma jeans e tênis e não cabelo e maquiagem.

Ele: Qual seria o melhor momento para falar com ela? No intervalo ou na saída? O que falar? Já tinha eu está leve para beijar a sua boca, eu talvez recitar um poema e contá-lo para ela.

Eu: Acho melhor deixar pra lá, nunca vou conseguir me aproximar e falar o que sinto, não que riem de mim, klopia esse sentimento.

Ele: O sinal já vai tocar e eu ainda não tive coragem.

Eu: Acho melhor eu deixar de ser bonito eu nunca tava chama com alguém tão popular e conhecido como ele.

Ele: Vai ser agora, vai me levantar e dizer de uma vez o que sinto.

De repente o sinal toca e ele vai embora, e ele só me mais uma vez a oportunidade de se declarar, como já tem muito há meses.



Colégio Professor Fernando Moreira Caldas
42 anos de formação integral e preparação para a vida

Araruama, 05 de outubro de 2010

Prof.: Helio Sant'Anna

Aluno(a): _____ N.º: _____ 3.º Ano - Turma: 3001

Redação

Debate no ônibus

Os passageiros de meu ônibus usam sete e quarenta. Seu cabelo esparramado já deixava alguns quiosques, que só se acrescentavam a chamegar a gente por um ônibus um tanto, já que o mecânico atravessava o serviço de seu carro. E que mais poderia acontecer, se a reunião seria ao ar livre?

O ônibus finalmente chegou.

Então, percebeu o corredor até encontrar um assento bem próximo a porta de saída. Sentou-se e rapidamente seus olhos aqui se deslocaram com o ir e vir de pessoas lá fora. Há de supor que não há preso por um tempo. Sem dúvida a mulher mais bonita que já vi lá, caminhando do meu lado direito.

Ele pensa: Olen amendoado, lá fora cheios, mas já desentendi... qual-
xa ideia que use gente ao meu lado.

Ela ela se sentou do outro lado do ônibus, e que não a impediu de olhar seu olhar.

Ela pensa: Oculos um ônibus? Precisa de mais um olhar os olhos de mim por um segundo.

Seu novo se aproxima, e parece que na janela há um se desentendiado.

Olen exclusivo imedia um admira-la, apesar do outro Pe-
mem, e remova: Como parar de esta-la? Meu coração está aberto.

Ela: Não que ele não parece que não acompanharia?

Ela: Ela responde meu olhar. Lento ao ser diferente em seus
olhos.

Ela: Enquanto o homem que escolhi para me olhar perde os
olhos na rua, está outro me olhando com toda intensidade de
um olhar. Como meus olhos meus, agora!

Ela: Serão talvez outro via estava ao meu lado eu a deixei
que me perdi na escuridão de seus olhos, por enquanto seu
nome, a considerava pra partir, pra me amar, pra mostrar
sempre...

E separam-se quinze minutos de contemplação mútua.

Ela: O ponto se aproxima. Vou levantar.

fo ela se levanta deixando seu olhar. Ambos refletem,
e dizem o telôno, e ele pode dizer um instante de calma
do mo pelo dela com destaque "E".

- Silenciada, muito obscuro.

- Barato que não tenha o amor.

Eles se veem.

Ela descia com o novo ao ônibus, e recordando a sua
casa na terceira via esquerda. Nunca mais a virá. Ela em
seu olhar, estava atarado, mas o que faltava lhe acom-
tece aconteceu, e ele se sentiu completamente inspirado.
Linha sua uma boa reunião.

Lar Desfeito (p. 34) poderia motivar uma rica discussão sobre a sociedade e a forma muitas vezes estranha como as pessoas se submetem às suas regras. Pode-se trabalhar o reconhecimento da construção do texto a partir das oposições semânticas em nível microestrutural – identificando operações de determinação – e no âmbito da macroestrutura – através dos instrumentos que constituem os entornos. Seria uma oportunidade para constatar de perto como as unidades narrativas organizam-se hierarquicamente, de modo a constituir a coerência global, formando um todo. O aluno teria a possibilidade de identificar passo a passo a construção por meio de oposições e o sentido delas em relação ao todo do texto.

Em *O Homem Trocado* (p. 77) pode-se apontar como recurso básico para atingir o humor no texto o contraste entre a tranquila situação inicial e a constatação de que continuava a ser perseguido pelo engano. E, como sugestão para atividade, seria possível os alunos, individualmente ou não, elaborarem uma narração em que determinadas palavras de um campo semântico – no caso do texto, “troca” e “engano”, principalmente – marcassem a vida de um personagem. Como na comédia de Verissimo, uma situação inicial tranquila, de aparente alívio, poderia contrastar com a manutenção de sua sina, de seu destino incômodo.

Partindo do estudo da comédia *O Ator* (p. 79), trabalhar-se-iam os limites entre as profissões, como escrever sobre o professor, o médico, o dentista, o repórter ou qualquer profissional e sua dificuldade exagerada em se desvencilhar dos seus afazeres rotineiros. No texto, o leitor é confundido com a oposição de rotinas do ator e do homem comum em seu dia a dia. Talvez se pudesse provocar reflexões sobre os *Reality Shows*, tão em evidência hoje.

Em relação ao texto *A Mesa* (p. 101), seria possível propor a exploração da oposição entre uma situação habitual, corriqueira, e seu absurdo, como o de resolver permanecer eter-

namente à mesa do bar, conforme decidiram os personagens de Verissimo.

Algumas considerações

De maneira geral, poderá ser perfeitamente viável discutir a partir dos textos aspectos não só da materialidade linguística como também do seu conteúdo extralinguístico. Para tal, seriam muito válidos os conceitos de determinação e de entornos, propostos por Coseriu.

Com certeza, embora a aplicação pedagógica de recursos de humor mereça estudos mais abrangentes, há sempre uma possibilidade enriquecedora para trabalhar o texto de Verissimo. O professor pode contribuir muito para o aluno desenvolver-se enquanto leitor proficiente, proporcionando a oportunidade de tornar-se consciente de seu papel no ato de leitura.

Neste sentido, são bastante oportunas as observações de Cidreira, Oliveira & Pereira (2005, p. 138). As autoras alertam para o fato de que pouco importa se, para produzir o texto, o autor “se utiliza de sua intuição linguística e não de saber conceitual”. O importante é oferecer condições ao aluno de reconhecer os recursos linguísticos utilizados, fazendo-o compreender que “pode usar os mesmos recursos disponíveis para todos no sistema da língua”.

É claro que deverão ser respeitadas as diferenças naturais de vivência, talento e criatividade dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, espera-se que o trabalho com *Comédias da Vida Privada – Edição Especial para Escolas* represente contribuição significativa para desenvolvimento de tal competência.

Ressalte-se que tais atividades estão de acordo com o entendimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRA-

SIL, 1998, p. 22), segundo os quais é preciso adotar a concepção interativa de leitura, o que significa compreender que autor, texto e leitor interagem dinamicamente em um gênero específico. Desenvolvendo-se as propostas, colocar-se-iam em ação várias estratégias sociocognitivas, contribuindo para o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como para o reconhecimento da função estética dos usos da linguagem.

Não cabe mais serem priorizadas propostas de atividades em que aluno e professor participem de experiências que não representem significado concreto. É imprescindível que haja sentido concreto naquilo que os profissionais de ensino propõem na escola em suas aulas.

Sabe-se que em todas as áreas de ensino há muita pesquisa, muito investimento em torno da compreensão de concepções sobre aprendizagem, circunstância nem sempre acessível aos professores, na maioria das vezes prisioneiros da rotina de aulas e diários em muitas escolas. Por outro lado, é praticamente impossível falar em aprendizagem que constitua sentido para o aluno, ensino contextualizado, a partir dos gêneros textuais, sem que o professor tenha contato com as pesquisas atuais, seja a partir da formação continuada nas escolas, seja a partir da leitura ou da troca de experiências.

Não é novidade que em muitos casos, sem qualquer apoio, depende apenas do próprio professor o acesso ao estudo, à investigação, ao desenvolvimento da prática científica, de modo que possa encontrar as melhores alternativas para o seu trabalho diário. Parece incontestável a necessidade urgente de implementação de políticas públicas que garantam ao professor a sua formação constante. Do mesmo modo, não se pode prescindir de maior intercâmbio entre professores e pesquisadores, aproximando-se a escola da universidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja, pelo menos, mais consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTI, Marcos L. Humor e linguística: reflexões para uma proposta de ensino. *Revista InterAtividade*. Andradina: FIRB, vol. 2, n. 1, p. 115-126, jan./jun.2002.

BITTENCOURT, Terezinha M. da Fonseca Passos. A língua literária e o ensino de português. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro: 2º semestre de 2007/1º semestre de 2008, n. 33/34, p. 187-201.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CIDREIRA, Iraneide A. F.; OLIVEIRA, Maria Lília S. de; PEREIRA, Maria Teresa G. Língua e Literatura: interfaces sob a ótica da linguagem. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília. (Orgs.). *Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p. 136-146.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. São Paulo: Presença, 1979.

_____. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

_____. *Competencia lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

_____; LAMAS, Óscar Loureda. *Linguagem e discurso*. Trad.: Cecília Inês Erthal. Curitiba: UFPR, 2010.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; SANTOS, Leonor W. dos (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Seleção de crônicas do livro Comédias da Vida Privada: edição especial para escolas*. Porto Alegre: LPM, 1999.

GÊNEROS PUBLICITÁRIOS E O MODO ARGUMENTATIVO: PERSPECTIVAS DE ENSINO

*Glacy Kelli Reis da Silva Xavier*¹⁰

I. Considerações iniciais

A escola tem como uma de suas finalidades primordiais ensinar o aluno a ler e a escrever efetivamente. Contudo, a prática pedagógica tem revelado, principalmente no Ensino Fundamental, um resultado improdutivo em relação à proficiência linguística dos alunos e à sua capacidade criativa. Constatase que, em geral, os alunos não são levados a desenvolver, ao longo de anos de escolarização, as competências para uma interação/interlocução em que demonstrem compreender/interpretar o mundo ao seu redor.

Por esse motivo, o ensino de Língua Portuguesa tem começado a tirar o foco exclusivo nos aspectos formais da língua e a valorizar aspectos pragmáticos e funcionais, por meio do trabalho com os diversos gêneros textuais presentes em nosso cotidiano. Segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 172), na ótica do ensino, “os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”.

Apesar do avanço, o trabalho com produção textual – sobretudo com gêneros do modo argumentativo – ainda tem

¹⁰ UFF, CPII e GP LeiFen. glaycikelli@yahoo.com.br

sido desenvolvido quase que exclusivamente no Ensino Médio, geralmente com as famosas “dissertações”, de modo a preparar os alunos para as provas de vestibular, enfocando-se somente os aspectos estruturais de uma “redação”. Como consequência, multiplicam-se os resultados negativos tão fortemente comentados e criticados pela mídia.

Acredita-se que um dos fatores responsáveis por tal fracasso é o fato de que os alunos chegam despreparados ao Ensino Médio. A leitura ajuda a fornecer subsídios para a escrita, mas esta só se desenvolve por meio de muita prática; não é meramente fruto de um dom ou pura técnica. Dessa forma, o ideal seria abordar diversos tipos de organização textual desde cedo, de forma gradual. Dolz & Schneuwly (2004, p. 64), concordam com isso, quando afirmam que o trabalho com textos deva ocorrer em espiral, ou seja, objetivos semelhantes devem ser "abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade".

Sob essa perspectiva, o presente trabalho propõe a utilização de gêneros do domínio publicitário nas séries iniciais, com o objetivo de desenvolver alguns aspectos da argumentação já nesse nível escolar, considerando alguns dos aspectos linguístico-discursivos de tais textos, que têm o objetivo de persuadir/seduzir o interlocutor a adquirir determinado produto ou serviço. Além disso, ao utilizar gêneros do domínio publicitário, pretende-se também ter como foco um trabalho de produção que valorize a função social da língua, desenvolvendo tanto a oralidade quanto a escrita. Para isso, faz um breve relato de um projeto didático realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que envolve a análise e a produção de textos publicitários. Como diretriz, foram utilizados pressupostos da Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009).

2. *As competências da linguagem*

Patrick Charaudeau (2001, p. 13) afirma que a construção de sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de troca específica, que sobredetermina parcialmente a escolha dos recursos de linguagem que poderá usar. Isto levou o autor a elaborar um modelo dividido em três níveis, onde cada nível corresponde a um tipo de competência do sujeito.

A *competência situacional* exige de todo sujeito comunicante e interpretante de um ato de linguagem a aptidão para construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do *propósito* em jogo e das circunstâncias materiais da troca.

A *competência semiolinguística* exige de todo sujeito que comunica e interpreta a aptidão para manipular/reconhecer as formas dos signos, suas regras de combinação e seu sentido, sabendo que estes são empregados para exprimir uma intenção de comunicação. Segundo Charaudeau (2001, p. 17), é neste nível, precisamente, que se constrói o texto, considerando texto "o resultado de um ato de linguagem produzido por um dado sujeito dentro de uma dada situação de troca social e possuindo uma forma particular". Para isso, são necessários certos conhecimentos ligados às nossas competências textuais, relativos à composição do texto, à construção gramatical e ao uso adequado das palavras e do léxico.

A *competência discursiva* é o conjunto de todas as outras competências, e é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social (CHARAUDEAU, 2009, p. 8). Esse nível exige de todo sujeito comunicante ou daquele que vai interpretar a aptidão para manipular (EU) – reconhecer (TU) os diferentes procedimentos de encenação discursiva.

Essas competências constituem, para Charaudeau (2009, p. 17-18), as condições necessárias para comunicação por meio da linguagem. Elas são o resultado de um movimento de ida e volta permanente entre a capacidade de reconhecer as condições sociais de comunicação, a capacidade de manipular-reconhecer as estratégias do discurso e a capacidade de manipular-reconhecer os sistemas semiolinguísticos. Tais níveis estariam, portanto, interligados, pois um depende do outro.

De acordo com Feres (2006, p. 159), ainda existiria uma quarta competência: a competência frutiva. Feres afirma que essa competência diz respeito

[...] ao conjunto de habilidades que o leitor deve dominar não só para perceber as sensações provocadas pelas estratégias analógicas articuladas na tessitura textual, como também para criar um "estado de aceitabilidade favorável" a fim de deixar-se afetar interiormente pelo texto (FERES, 2006, p. 160).

A competência frutiva refere-se às sensações e à sensibilização (sentimento do texto, como ação de sentir); está ligada, portanto, à visada de patemização ("fazer sentir"). Desse modo, a competência frutiva agiria em um nível extra de construção de sentido, que paira sobre os outros níveis, e estaria sobreposta às outras competências, pois está vinculada aos "excessos" do texto. Assim, é extremamente subjetiva, pois está suscetível ao sujeito externo (TU_i), influenciado pela situação de leitura (FERES, 2006, p. 159).

3. Os modos de organização do discurso

Segundo Charaudeau (2009, p. 68), os *modos de organização do discurso* constituem "os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCRIVER, CONTAR, ARGUMENTAR".

Cada uma dessas ordens tem diversos componentes e a combinação desses diferentes componentes e modalidades permite compreender os diferentes tipos de discurso (científico, jornalístico, pedagógico, publicitário etc.).

Dessa forma, os quatro modos de organização do discurso são o *enunciativo*, o *narrativo*, o *descritivo* e o *argumentativo*. Cada um desses modos possui uma função de base e um princípio de organização.

O *Modo Enunciativo* refere-se aos protagonistas, seres da fala, internos ao ato de linguagem, e seus comportamentos particulares. De acordo com Monnerat (2003, p. 25), o modo enunciativo tem um *status* especial na organização do discurso, já que, de certo modo, "comanda" os outros modos, já que

intervém na *mise em scène* de cada um dos outros três, ao mesmo tempo em que consegue dar conta da posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação a ele mesmo (ao 'dito') e em relação aos outros discursos.

Nesse sentido, o modo enunciativo organiza as categorias da língua, ordenando-as de forma a que deem conta da maneira pela qual o sujeito falante se "apropria" da língua. Assim, é possível distinguir três funções do modo enunciativo (modalização), quanto à posição assumida pelo locutor:

- estabelecer uma relação *de influência* entre o locutor e interlocutor, a que denominamos *ato alocutivo* (refere-se à relação do locutor com o interlocutor);
- revelar o *ponto de vista* do locutor, a que denominamos *ato elocutivo* (refere-se à relação do locutor com o que ele diz);
- *retomar* a fala de um terceiro, a que denominamos *ato delocutivo* (refere-se à relação do locutor com o que o outro diz).

Cada um desses atos têm características e finalidades próprias. Eles estão relacionados aos procedimentos da cons-

trução enunciativa de ordem *linguística*, por meio do processo de *modalização* do enunciado. Os procedimentos de ordem enunciativa também podem ser de ordem *discursiva*; esses procedimentos contribuem para pôr em cena os outros Modos de organização do discurso.

O *Modo Narrativo* consiste em construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato. Os procedimentos discursivos na encenação narrativa são abordados nas maneiras de implicar o destinatário-leitor, nos modos de intervenção do narrador e nos estatutos e pontos de vista do narrador.

O *Modo Descritivo* consiste em nomear, localizar/situar e qualificar os seres do mundo, com uma maior ou menor subjetividade. Os procedimentos discursivos na encenação descritiva são abordados nos diferentes efeitos de saber, de realidade/ficção, de confiança e de gênero.

O *Modo Argumentativo*, por sua vez, consiste em saber expor e provar causalidades dos acontecimentos, numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor. Para que essa persuasão ocorra, é necessário que eles compartilhem representações socioculturais. Os procedimentos discursivos na encenação argumentativa são abordados nos tipos de posição do sujeito que argumenta e nos tipos de valores dos argumentos.

4. *Argumentação e publicidade em sala de aula*

O trabalho com diferentes gêneros textuais, além de contribuir para a apropriação por parte dos alunos das diversas formas de dizer que circulam socialmente, possibilita ainda o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos.

Ao utilizar os gêneros publicitários em sala de aula, é possível desenvolver um trabalho a partir da integração de di-

ferentes mídias: TV, vídeo, material impresso (revistas, jornais, outdoors) e internet, com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de aprimorar a leitura e a escrita, assim como a oralidade. Além disso, poderíamos estudar como o mesmo gênero se adapta a vários tipos de suporte, modificando a estrutura e escolhas, devido às características do veículo e às transformações na intenção do emissor. De acordo com Carvalho (2008, p. 6),

O texto publicitário [...] torna-se um instrumento importante no ensino da língua, pois reproduz em sua mensagem o discurso com seus recursos linguísticos e visuais, tal como está transitando no momento, na sociedade em que está inserido. É um discurso atual e bem elaborado, utilizando os recursos de informação, argumentação e convencimento, de que o sistema dispõe e o falante usa: recursos fonéticos, léxico-semânticos e sintáticos. Além disso, traz referências culturais que podem ser identificadas no mesmo.

Dessa forma, além da integração das diferentes mídias, através dos gêneros publicitários é possível trabalhar com alguns aspectos da argumentação já nas séries iniciais. Normalmente, nessa fase escolar, a preferência é trabalhar com gêneros narrativos, como contos, fábulas, lendas etc., já que o contar e o ouvir histórias fazem parte do mundo das crianças dessa faixa etária. No entanto, o ideal seria abordar diversos tipos de organização textual desde cedo, de forma gradual.

Com relação ao ensino do Modo Argumentativo, o próprio Charaudeau afirma que:

A tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade de linguagem, em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e *Descritivo*. Se as *instruções oficiais* recomendam que se desenvolvam as capacidades de raciocínio dos alunos, nada é dito sobre o modo de se chegar a isso. (CHARAUDEAU, 2009, p. 201)

Da mesma forma, não podemos negar a imensa força que exercem os meios de comunicação em massa e os gêneros deles decorrentes na formação da opinião pública, agindo for-

temente em todas as esferas sociais. A publicidade estaria inserida nesse contexto.

Monnerat (2003, p. 12) explica que, com o desenvolvimento dos meios físicos de comunicação e o aumento da produção industrial pelo aperfeiçoamento tecnológico, a publicidade “passa a ser um símbolo da abundância de produtos e serviços que o progresso tecnológico coloca diariamente à disposição do homem”. A autora ainda afirma que na publicidade,

Os objetos são “semantizados”. Cria-se, portanto, uma noção de *status*, conferido pela aquisição de bens ligados ao conforto e ao lazer. Os objetos que a publicidade toca conferem prestígio, porque o produto anunciado extrai seu valor menos de sua utilidade objetiva do que de um sentido cultural, servindo para manter um *status* efetivo, ou sonhado. [...]

A publicidade é uma das várias forças de comunicação que deve levar o consumidor através de vários níveis (desconhecimento → conhecimento → compreensão → convicção → ação) ao objetivo visado – a compra do produto (ação). (MONNERAT, 2003, p. 12, 15)

Para atingir tal objetivo, os textos publicitários combinam vários modos de organização do discurso. Apesar de ter grande tendência para o Modo Descritivo (nos slogans, por exemplo) e Narrativo (quando uma história é contada), nos gêneros publicitários evidenciam-se estratégias próprias do Modo Argumentativo. De acordo com Charaudeau, a argumentação

[...] caracteriza-se por uma relação triangular em que um sujeito argumentante se dirige a um sujeito alvo, com ênfase numa tese sobre o mundo. Do ponto de vista do sujeito argumentante, tal atividade possui um duplo objetivo: 1) uma busca de racionalidade que sirva como ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos que comportam mais de uma explicação; 2) uma busca de influência como ideal de persuasão, a fim de fazer com que o outro compartilhe um certo universo discursivo, tornando-se um coenunciador. (CHARAUDEAU, *apud* MENEZES, 2006, p. 96)

Conforme descreve Monnerat (2003, p. 30), o contrato comunicativo do gênero publicitário coloca em cena uma dupla estratégia: a estratégia da *ocultação* e a da *sedução/persuasão*. Na primeira estratégia, a palavra publicitária oculta o que se passa no circuito externo, no qual os participantes estão ligados por relações de interesse bem mais proveitosas para o publicista do que para o consumidor. Na segunda, o publicitário deve procurar conquistar o destinatário, mediante a fabricação de uma imagem de sujeito-destinatário suficientemente persuasiva e sedutora, de modo que o interlocutor possa se identificar com ela.

Além disso, no discurso publicitário, evidenciam-se estratégias próprias do discurso argumentativo, como a *singularização* e a *pressuposição* (MONNERAT, 2003, p. 27). A *singularização* é um procedimento através do qual, de maneira explícita ou implícita, procura-se distinguir o produto (marca) dos outros produtos existentes, tornando-o único. Na *pressuposição* procura-se de produzir, por diversos meios, uma imagem do destinatário da qual ele próprio não possa fugir.

Quanto à lógica argumentativa, Monnerat (2003, p. 28) ainda afirma que os textos publicitários “tratam sempre de maneira mais ou menos explícita do produto (**P**), da marca do produto (**M**), das qualificações do produto (**q**) e do que ele oferece (**R**)”, e propõe a seguinte fórmula: **P (M) x q → R**.

Assim, por meio de todos esses aspectos, a organização argumentativa do texto publicitário, de acordo com Monnerat (2003, p. 29), compreende:

- uma “Tese” – base sobre a qual se apoia a argumentação, demonstrando aquilo a que a mesma se refere;
- uma “Proposição” – que se baseia no quadro de raciocínio: *Se p, então q*.
- um “Ato de Persuasão” – que procura dar conta da validade da proposição, através de duas questões: ou o

destinatário não se interessa pelo produto porque não tem consciência da necessidade do mesmo (não tem consciência da falta), ou o destinatário precisará ser convencido de que não tem outros meios de obter **R** sem utilizar **P**.

Nesse sentido, como os gêneros publicitários têm como objetivo “seduzir” e “persuadir” o leitor a adquirir determinado produto, ao trabalhar as características desses textos, estaremos ajudando os alunos a desenvolverem esse tipo de linguagem e a terem um olhar mais cuidadoso e menos passivo ao confrontar tais textos. Portanto, o trabalho com gêneros publicitários pode tornar-se um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de modo que os alunos, futuros cidadãos, não sejam meros reprodutores dos discursos alheios.

Como esse trabalho seria desenvolvido com alunos das séries iniciais, vários cuidados deveriam ser tomados, para que o trabalho estivesse adequado à faixa etária e nível da turma. Alguns desses cuidados eram com relação à linguagem, aos textos e recursos a serem utilizados. Esse trabalho foi realizado com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Niterói.

Como motivação inicial, foi passado um vídeo para os alunos. Esse vídeo era um desenho animado, em que os personagens decidem tornarem-se empreendedores e utilizam várias técnicas para convencer os clientes a comprarem seus produtos. Após o vídeo, foi promovida uma discussão sobre o tema. Em outro momento, as crianças tiveram contato com anúncios de revistas, de modo a observar que um anúncio é direcionado a determinado público, escrito na linguagem desse público e veiculado no suporte específico. Em seguida, conversamos sobre comerciais de TV, quais mais gostavam, achavam interessantes ou criativos e por qual razão.

Em outra etapa dividimos os alunos em grupos e propusemos a seguinte atividade: cada grupo deveria criar um novo produto e dizer para que servia e como era esse produto; também deveriam desenhar o produto e determinar o público para o qual ele se destinava.

A etapa seguinte seria a divulgação do produto. Para isso, os alunos criaram o design dos rótulos e embalagens dos produtos no Laboratório de Informática; “deram vida” aos seus produtos com a utilização de sucatas; criaram anúncios para divulgação do produto no editor de texto; elaboraram um roteiro e gravaram comerciais televisivos dos produtos.

A etapa final foi a exposição do material para toda a comunidade escolar. No dia da feira de Artes, colocamos todos os produtos em exposição, perto de seus anúncios, e uma TV ao lado passando os comerciais editados. Nesse dia, além da escola, participaram os pais e a comunidade.

5. *Análise de material produzido pelos alunos*

Algumas das produções dos alunos serão analisadas com o objetivo de verificar a presença de alguns aspectos linguístico-discursivos da argumentação no texto publicitário.

O primeiro anúncio a ser analisado é o do sabonete *Beleza Natural*. No anúncio, o sujeito argumentante seria a empresa fabricante do sabonete; o sujeito alvo seria o público feminino; a proposta sobre o mundo seria uma forma de deixar a pele mais hidratada e sensual.

A imagem de flores no sabonete remete o anúncio ao público feminino. Além disso, pode-se remeter à ideia de ter a pele “sedosa como uma flor”.

Nesse anúncio, pode-se observar a modalização alocuti-va, pois, por meio do verbo no imperativo, o interlocutor é projetado no discurso; há uma injunção/conselho/sugestão pa-

ra que o interlocutor adquira o produto (“compre o seu também”, “compre o sabonete que deixa sua pele hidratada”).

Além disso, existe um ato elocutivo, quando o locutor declara sua avaliação/opinião sobre o produto: “Eu usei e gostei”. Essa pode ser considerada uma estratégia de legitimação, pois o locutor, ao dizer que “usou e gostou”, tenta dar legitimidade ao anúncio e ganhar credibilidade para sugerir ao interlocutor que faça o mesmo. No comercial criado pelo grupo, várias meninas falam do produto e uma diz no final o slogan do produto (“Eu usei e gostei, compre o seu também”), o que confirma isso.



A singularização do produto, por sua vez, é feita não qualificando o produto, mas como ficará a pele após utilizá-lo: “mais sensual”, “hidratada”.

Assim, é possível inferir a seguinte lógica argumentativa: *Se você utilizar o sabonete Beleza Natural, então terá a pele hidratada e mais sensual; ora, eu comprei, usei e gostei, logo você pode comprar o seu também.*

O próximo anúncio é do bombom *O Caminho da Paixão*, parodiando os famosos bombons “Serenata de Amor” e “Sonho de Valsa”.



Como o nome do bombom é *O Caminho da Paixão*, o grupo utilizou a cor vermelha (que simboliza a paixão) para sua embalagem e corações em seu anúncio. A cor pode ser considerada um elemento diferenciador na singularização do produto (MONNERAT, 2010, p. 104).

Quanto à modalização, foi amplamente utilizado o ato alocutivo, nas modalidades de interpelação (“Se seu relacionamento está sem graça, ofereça esse bombom à pessoa amada

e ele ajudará a melhorar a sua relação”) e de conselho/injunção /sugestão (“ofereça esse bombom à pessoa amada”, “Coma esse bombom e tudo ficará bom”).

A partir do anúncio, é possível definir a seguinte organização argumentativa:

- *Tese* – seu relacionamento pode estar sem graça e ter caído na rotina;
- *Proposição* – Se você oferecer O Caminho da Paixão à pessoa amada, então poderá melhorar sua relação;
- *Ato de Persuasão* – Ao oferecer O Caminho da Paixão à pessoa amada, você poderá melhorar sua relação e tudo ficará bom.

A partir daí também se encontra a lógica argumentativa do anúncio: *Se você oferecer O Caminho da Paixão à pessoa amada, então poderá melhorar sua relação e tudo ficará bom.*

Por último, será analisado um comercial de TV que apresenta um desodorante, ao qual os alunos deram o nome de HXB:



Cena 1 Três meninos estão conversando e passa uma menina fazendo cara feia, como se estivesse sentindo um mau odor. Ela passa perto de um dos meninos, “franze” o nariz e diz: “Hum...”, numa entonação mostrando que ele está com um cheiro ruim.

Cena 2 O menino com “mau cheiro” da cena anterior passa o desodorante HXB.

Cena 3 Os três meninos estão conversando novamente e a mesma menina passa. Dessa vez, ela diz: “Hum, que cheirinho bom! Hum...”.

Cena 4 O anunciante diz: “Se você tem ‘cecê’, use HXB, o melhor pra você”.

Jingle no final: ♪ HXB, o melhor pra você! ♪

Com relação à lógica argumentativa $[P (M) \times q \rightarrow R]$, o anunciante quer dizer: *se você tem "cecê", então use HXB; ora, se você quer ficar cheiroso e atrair as meninas, logo HXB é o melhor pra você.*

A própria fala do anunciante já revela em si a lógica argumentativa: *Se você tem "cecê", (então) use HXB, (pois) é o melhor pra você.*

No anúncio, o sujeito argumentante seria a empresa fabricante de HXB (EUC publicista, pertencente ao espaço externo-externo), na voz do menino que apresenta o produto no final (EUE anunciante, pertencente ao espaço externo-interno); o sujeito alvo seriam aqueles que têm mau cheiro ou simplesmente querem ficar mais cheirosos para atrair as meninas (TUD, idealizado pelo EUC, pertencente ao espaço interno-externo); a proposta sobre o mundo seria uma forma de acabar com o mau-cheiro e ainda atrair as garotas (ELE-x).

Quanto à organização argumentativa, por meio desses detalhes, pode-se inferir:

- *Tese* – você pode ter "cecê";
- *Proposição* – Se você usar HXB, você ficará cheiroso;

- *Ato de Persuasão* – Ao utilizar HXB, além de ficar mais cheiroso, ainda poderá atrair garotas bonitas.

Quanto à modalização, é possível encontrar atos *alocutivos* e *elocutivos*.

Quanto aos atos alocutivos, há uma interpelação na cena 4 e no jingle, pois o uso do pronome você faz com que o sujeito interpretante se identifique com a imagem de destinatário. Além do mais, existe uma injunção/conselho/sugestão, quando diz ao interlocutor: “Se você tem ‘cecê’, use HXB”.

Nas cenas 1 e 3, como atos elocutivos, podemos destacar duas apreciações, feitas pela menina. A primeira é desfavorável, pois o “Hum...” denota mau cheiro. A segunda, por outro lado, após o menino usar o desodorante HXB, é favorável, pois ela diz: “Hum, que cheirinho bom! Hum...”. Essa tomada de posição apreciativa coloca o destinatário na posição de testemunha e, por meio da imagem eufórica do enunciador na cena 3, ele se identifica com o produto. Além disso, a utilização do termo “cecê”, por ser menos formal, aproxima o anunciante do público alvo.

6. Considerações finais

O presente trabalho, sob o olhar da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009), pretendeu comprovar como é viável a proposição de atividades pedagógicas para o desenvolvimento da competência de linguagem (CHARAUDEAU, 2001) dos alunos, mais especificamente no que tange ao estudo da argumentação, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A *competência situacional* é uma das mais importantes, porém ainda é uma das menos trabalhadas em sala de aula. Contudo, se, para que o trabalho de leitura e produção faça sentido para os alunos, a proposta é trabalhar textos de acordo

com sua função social, esse é um aspecto que não pode ser deixado de lado. Os alunos demonstraram em seus trabalhos que sabiam quem eram os principais destinatários de seus textos (*Beleza Natural* – o público feminino; *Bombom*, *o Caminho da Paixão* – pessoas apaixonadas; HXB – pessoas que têm “cecê”) e preocupavam-se com isso, adequando aspectos verbais e não verbais a seus interlocutores. Além disso, sabiam que a natureza da comunicação, nos anúncios, era escrita e, nos comerciais, era oral. Ambos os textos eram não presenciais, ou seja, locutor e interlocutor não se encontrariam diretamente, devendo o produtor, então, tornar seu texto o mais claro possível. Quanto ao propósito (do que se trata?), os alunos, desde a elaboração do roteiro para criação do produto, foram levados a pensar sobre suas características: como seria, para que servia, qual nome teria etc.; com relação à finalidade da troca (estou aqui para dizer o quê?), os alunos também mostraram em seus trabalhos que planejaram a forma como iriam apresentá-lo e tinham noção do que iriam dizer.

Quanto à *competência discursiva*, nos trabalhos desenvolvidos foi possível detectar as estratégias de singularização, pressuposição, legitimação, credibilidade e captação, próprias do Modo argumentativo, utilizadas com o objetivo de convencer o interlocutor a adquirir o produto; também foi possível depreender a lógica argumentativa de cada anúncio e comercial. Os alunos utilizaram também o Modo descritivo e a Qualificação, para singularização do produto, com o mesmo objetivo de sedução/persuasão; e, em todo o momento, o Modo Enunciativo, que perpassa todos os outros Modos de organização do discurso (estratégias de ordem enunciativa). Quanto à Modalização, foi possível perceber que predominou nos anúncios e comerciais o ato alocutivo, nas modalidades interpelação, injunção e conselho/sugestão, e o ato delocutivo, na modalidade asserção, com o objetivo de descrever o produto por meio da Qualificação. Em alguns deles, porém, apareceu também o ato elocutivo, quando o locutor pretendia utilizar as es-

tratégias de credibilidade e legitimação, dizendo que utilizou o produto (“Eu usei e gostei, compre o seu também”), ou quando fazia uma apreciação positiva ou negativa do mesmo (“Hum... Isso é bom demais, cara!”).

Quanto à *competência semiolinguística*, a seleção lexical foi adequada aos objetivos do projeto de comunicação, como pôde ser observado no comercial de HXB. Como foi dito anteriormente, os modos de organização do discurso também foram usados satisfatoriamente. A utilização de signos não verbais, complementando os verbais também foi explorada, como a cor vermelha no bombom O caminho da Paixão e as expressões faciais e gestos da menina de HBX, mostrando que gostou ou não gostou do cheiro do menino.

Quanto à *competência fruitiva*, por sua vez, foi possível encontrar a utilização de mecanismos linguísticos e visuais para captar o leitor por meio da emoção, como a utilização de “coraçõezinhos” no anúncio do bombom O Caminho da Paixão.

Desse modo, pode-se perceber que as escolhas feitas pelos alunos não foram aleatórias, assim como não são nossas escolhas num ato real de troca linguageira. Tais escolhas são feitas a partir das intenções do falante e do contexto em que ele está inserido, e dependem também de quem seja o interlocutor. Isso só foi possível porque foram escolhidos determinados gêneros textuais (anúncio e comercial) para desenvolver a argumentação. Não faria sentido se a argumentação fosse trabalhada com os alunos nos moldes da clássica tipologia: narração, descrição e argumentação, enfocando apenas os aspectos estruturais desses modos de organização, como era (e ainda é) trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao abordar diferentes gêneros textuais no ensino, podemos ir além. Dessa forma, é preciso organizar o planejamento pedagógico de forma que o aluno possa vivenciar as dife-

rentes modalidades de leitura e escrita: ler e escrever para informar-se, estudar, revisar o que produz, para resolver problemas do cotidiano, para divertir-se, enfim, para agir no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Nelly Medeiros de. Marketing e publicidade: mídia impressa e virtual usos na sala de aula. In: *Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino*. Pernambuco: UFPE, 17 a 19 de setembro de 2008. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Nelly-Carvalho.pdf>. Acesso em: 29/08/2010.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Caracas, v. 1, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERES, Beatriz dos Santos. *Competências para l/ver Ziraldo: subsídios teóricos para a formação de leitores*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso, v. 1: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p.87-106.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *A publicidade pelo avesso*. Niterói: Eduff, 2003.

_____. As armadilhas da mídia: estratégias discursivas na publicidade. In: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins; GOMES, Regina Souza (Orgs.). *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação – Homenagem a Patrick Charaudeau*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ETHOS E JORNALISMO OPINATIVO: IMAGENS DE (IM)PARCIALIDADE

*Patricia Ferreira Neves Ribeiro*¹¹

1. Palavras iniciais

**Ao *Jornal do Brasil*, parabéns pelos seus
113 anos de imparcialidade.**

(Ricardo Gaspar M. de Oliveira)

Esta frase, proferida por um leitor do *Jornal do Brasil*, de circulação impressa até o início do século XXI, demonstra o apego que se tem ao princípio da imparcialidade como garantia de um jornalismo de credibilidade. É critério válido para esquivar-se de um jornalismo que caia na “armadilha” de sacrificar a verdade ou a justiça a considerações particulares. Trata-se de conceito importante para evitar justificativas que aceitem qualquer manipulação dos fatos pelo jornalista a seu bel-prazer.

Esse critério, todavia, não pode ser tomado pelo “mito” da isenção e da neutralidade que costuma circular sobre o discurso jornalístico e não pode impedir que a leitura das entrelinhas de um texto revele a inerente subjetividade na apreensão da notícia, isto é, da inevitável parcialidade alinhavada, discursivamente, nas páginas diárias dos jornais. Parcialidade que se

¹¹ Universidade Federal Fluminense (UFF). patleitura@gmail.com

instaura no sentido de se elaborar um julgamento (explícito ou implícito) com paixão, com interferência, com sentido de autoria e de tomada de posição por parte do jornalista.

Interessados em apurar esse jogo entre a objetividade/imparcialidade e a subjetividade/parcialidade que se instala no interior do domínio jornalístico, propomo-nos analisar a construção do *ethos* num dos gêneros textuais constitutivos do jornalismo: o colunismo político.

O *ethos* integra, ao lado do *logos* e do *pathos*, a trilogia aristotélica dos meios de prova em uma argumentação. Se o *logos* concerne ao conteúdo em si dos argumentos e o *pathos* diz respeito aos atributos do público-alvo, o *ethos* constitui os atributos do orador. Não os traços reais do caráter do enunciatador, mas o que deixam emergir pelo discurso. Em outros termos, o *ethos* é a propriedade que o orador se confere por meio de sua maneira de dizer, de seu modo de expressão. O *ethos* é, enfim, uma “imagem de si” que o locutor projeta (de si mesmo) através do discurso.

Especificamente, consideramos, neste artigo, a focalização do *ethos* projetado por um dos baluartes do colunismo político nacional: o articulista Villas-Bôas Corrêa.

Elegemos examinar o *ethos* do sujeito enunciatador Villas-Bôas Corrêa em virtude de o tema da imparcialidade, no discurso jornalístico opinativo, ser ainda um campo em aberto como comprova a discussão travada entre Villas-Bôas, ícone do colunismo político, e outro jornalista de renome, Milton Temer. O primeiro defendendo-se de acusação pronunciada pelo segundo mostra-se guardião da imparcialidade, conforme a seguinte transcrição:

na minha seara é nítida a linha que separa o militante do jornalista. A minha geração, a de Castellinho, e de Heráclio Salles, conquistou o seu espaço nos jornais abrindo a vereda da imparcialidade, com o reconhecimento dos diretores e editores da diferença entre a *linha opinativa dos editoriais* e o noticiário objetivo

dos fatos e a sua análise isenta, imparcial. E não posso, não de-vo, não quero mudar. (Villas-Bôas Corrêa. Não é nada disso, Temer. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 nov. 2002, p. A10).

Em decorrência das questões suscitadas em torno do caminho da objetividade e da trilha da subjetividade, no âmbito do colonismo político, decidimos decifrar a constituição da tal imagem imparcial defendida pelo sujeito real Villas-Bôas Corrêa. Fazemos isso a partir da análise do *ethos* que, como sujeito “de papel”, o referido jornalista constitui para si mesmo.

Além disso, decidimos focalizar essa “imagem de si” (*ethos*) projetada pelo enunciador, relacionando-a à funcionalidade da argumentação estudada em face do contrato de comunicação jornalístico.

Não seria possível, neste caso, negligenciarmos as condições impostas pelo contrato de comunicação midiático ao “fazer” do enunciador e, por consequência, à sua identidade. Tais condições correspondem, segundo Charaudeau (2006b, p. 86), a duas finalidades ou exigências que estão, no contrato, inscritas: a da credibilidade e a da dramatização.

De um lado, por apelo à credibilidade, instaurada dentro de uma lógica cívica, cabe ao jornalista oferecer ao leitor um saber calcado na exatidão dos fatos, rendendo-se a um discurso de distanciamento e de seriedade. De outro lado, por imposição do objetivo da dramatização, estabelecido dentro de uma lógica de sedução, ao jornalista estaria reservado o papel de captar o maior número de leitores, oferecendo-lhe um ideal de novidade e de inusitado, com vistas a mobilizar sua afetividade, e estabelecer para si um discurso de engajamento.

Além disso, seguindo esse fio de raciocínio, também não poderíamos nos furtar de considerar, num trabalho que se centra sobre o texto predominantemente argumentativo, a importante constatação da análise da argumentação no discurso, qual seja a de que há uma associação íntima entre racionalida-

des e emoção. O referido programa sugere a exclusão de um dizer visto como uma operação puramente intelectual, destituída de qualquer palavra para exprimir emoção. Nesse sentido, a argumentação é sempre situada e vivida por sujeitos portadores de emoção, que deixam marcas no enunciado (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 57).

Dentre os mais variados procedimentos linguísticos por meio dos quais o sujeito enunciador pode imprimir suas marcas no enunciado, elegemos um instigante e recorrente *fenômeno* do discurso do articulista em foco: a reenunciação proverbial.

Desse modo, estabelecemos como proposta para esta pesquisa analisar provérbios que são recriados em textos argumentativos assinados pelo repórter político Villas-Bôas Corrêa. Nosso intuito é o de flagrar o *ethos*, a partir daí constituído, no escopo do contrato de comunicação midiática.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

A partir da proposta enunciada, analisamos dois artigos de autoria do colunista político Villas Bôas-Corrêa, escritos para o *Jornal do Brasil*: “Branco da discórdia” e “Lula identifica o inimigo”, dos quais extraímos expressões proverbiais recriadas.

Mais especificamente, o uso discursivo dos provérbios recriados, no interior dos artigos supracitados, é analisado consoante o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de orientação semiolinguística de Patrick Charau-deau, no escopo das noções de contrato comunicativo midiático (2006a, 2006b), de modos de organização do discurso (2006a) e de *ethos* (2006a).

À luz da primeira noção, veremos o *ethos* constituído em resposta ao paradoxal contrato de informação midiática por

meio do qual são moldados os artigos analisados, voltados que estão para a dupla finalidade de informação (credibilidade) e de captação (dramatização).

No escopo do contrato de comunicação midiática, o artigo opinativo, como um dos gêneros do domínio da imprensa, sustenta-se sob uma dupla finalidade: a visada de informação e a visada de captação. A partir dessas finalidades, ao jornal impõem-se dois desafios, respectivamente: o da credibilidade e o da dramatização.

Dentro de uma lógica cívica, cabe ao jornal dar ao leitor uma informação sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo da vida social, por meio da reportagem de fatos do mundo e da explicação acerca das causas e consequências sobre o surgimento desses fatos. Segundo a visada de informação, a imprensa se vê desafiada a angariar credibilidades, porque baseia sua legitimidade não na verdade em si, mas “no fazer crer que o que é dito é verdadeiro” (CHARAUDEAU, 2006b, p. 90). Assim, faz prevalecer um saber calcado na exatidão de provas que comprovam a veracidade dos fatos.

Por sua vez, quando inserido em uma lógica comercial, o jornal se vê intimidado a captar o maior número possível de consumidor das notícias face à concorrência. Assim, diante dessa visada de captação, a imprensa se vê obrigada a despertar o interesse do público-leitor pela informação que lhe é transmitida, lançando para tanto efeitos de dramatização sobre ela. Desse modo, faz predominar um saber que mobiliza afetividades justamente por incorporar um ideal de novidade, instaurador do diferente e/ou inusitado.

Quanto à teoria dos modos de organização do discurso, vale dizer que ela será utilizada para, em dimensão macroestrutural, reconhecermos as etapas de organização dos artigos, predominantemente argumentativos, de Villas-Bôas Corrêa.

Além disso, objetivamos constatar, no que diz respeito ao modo enunciativo – aquele que trata da maneira como o enunciador projeta-se no enunciado – que o repórter político, ao construir seus textos, assume a posição de sujeito enunciativo, isto é, do “ser de papel” que deixa marcas no tecido discursivo. Essas marcas produzem significações que dependem não só do componente linguístico, mas também do situacional.

Aliás, Charaudeau (2006a) elenca, a esse respeito, procedimentos enunciativos que contribuem para a criação do *ethos*. Cita três: os de enunciação elocutiva, alocutiva e delocutiva. Usando meios de enunciação elocutiva, o sujeito discursivo revela-se no interior da cena comunicativa, mostrando seu ponto de vista pessoal. Pelos procedimentos alocutivos, o enunciador põe em cena o interlocutor. A enunciação delocutiva é expressa por meio de procedimentos que sugerem um apagamento dos interlocutores no ato de linguagem.

Quanto à noção de *ethos*, vale destacar que ele não se constrói naquilo que o orador transmite, mas na imagem que o locutor elabora de si, isto é, no modo como se mostra ao outro. E é essa maneira de dizer, não totalmente voluntária e tampouco necessariamente coincidente com o que o destinatário percebe, que produz certos efeitos de sentido no enunciado. Precisamente, o *ethos* tem uma materialidade linguística, já que se concretiza em marcas da enunciação. Para identificá-lo, portanto, cumpre analisarmos essas marcas na teia discursiva.

Para a análise mais específica desses procedimentos enunciativos nos provérbios reenunciados, recorreremos também a Koch (2006), que vai mostrar o movimento intertextual inerente à recriação proverbial, em que uma voz derivada imita, deliberadamente, uma voz matriz para captá-la ou subvertê-la.

Gréssilon e Maingueneau (1984) atestam que esses dois processos – o de captação e o de subversão – são um *détour-*

nement (desvio), sendo o primeiro introduzido com vistas a que se siga a orientação argumentativa da versão original, numa espécie de intertextualidade das semelhanças (por paráfrase), e o segundo como reorientação da versão original, numa espécie de intertextualidade das diferenças (por paródia).

Metodologicamente, examinamos o funcionamento da reenunciação proverbial em Villas-Bôas Corrêa, sob uma Linguística da Enunciação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980) em duplo recorte: o da “enunciação ampliada” (condições extradiscursivas) e o da “enunciação restrita” (condições intradiscursivas).

Em termos de enunciação ampliada e restrita, cabe-nos inventariar, pela investigação aos modos de expressão supracitados, as escolhas linguísticas efetuadas pelo enunciador relativamente à reenunciação proverbial. Nosso intuito é verificar se a imagem (*ethos*) de parcialidade do sujeito está inscrita na linguagem, até mesmo na jornalística, que tende à imparcialidade, segundo os principais manuais de jornalismo publicados no país. Em outros termos, queremos verificar se o *status* institucional do escritor Villas-Bôas Corrêa, como ser do mundo, e a construção verbal desse mesmo enunciador, como ser do discurso (*ethos*), se recobrem ou se distanciam.

Queremos ainda explorar essas duas grandes categorias de *ethos* atrelando-as, respectivamente, a duas específicas ramificações, propostas por Patrick Charaudeau (2006a), a saber: os *ethé* da credibilidade, fundados em um discurso da razão, e os *ethé* da identificação, fundados em um discurso do afeto.

3. *Análise de dados*

Do artigo “Branco da discórdia”, extraímos uma reenunciação por substituição, a saber: “*Aliança* em que falta vo-

to, todos *berram* e todos *têm razão*”, relativa ao provérbio original “Em casa onde não há pão, todo mundo grita sem razão.”

Em termos de enunciação ampliada, destacamos que o propósito desse artigo é o de discutir as fragilidades do PT durante a campanha presidencial de 1998 e suas consequências para as eleições daquele ano. Dessa discussão, extrai-se a *tese* de que o PT está em desordem, isto é, de que a frente oposicionista mostra-se irracional nas suas atitudes para ascender à presidência. Essa *tese* calca-se objetiva e diretamente no episódio “da troca do vermelho de 20 anos da tradição petista pelo branco da rendição”. Nessa direção, instaura-se o efeito de sentido da neutralidade, típico da linguagem jornalística, e um *ethos* imparcial depreendido das informações críveis apresentadas acerca da postura do PT naquela campanha de 98.

Entretanto, no bojo da argumentação, o texto é perpassado por uma construção alçada também à condição de tese, que, indiretamente, associa o PT à desordem anunciada. Trata-se, justamente, de um provérbio recriado: “*Aliança* em que falta *voto*, todos *berram* e todos *têm razão*”.

No âmbito da enunciação restrita, o provérbio original submete-se a várias alterações linguísticas num processo de retextualização. Nesse caso específico, ocorre a subversão por apelo à substituição dos itens lexicais. A nova versão é obtida por meio da troca do termo “casa” pelo termo “aliança”, “pão” por “voto”, “grita” por “berram” e “sem” (ter) por “têm”. São substituições de ordem lexical que alteram o campo semântico da construção original – do doméstico (negativo: “ninguém tem razão”) para o político (afirmativo: “todos têm razão”). Desloca-se assim a visão consensual para olhar inédito sobre o fato relatado, instaurando-se a paródia.

Nesse jogo polifônico, inerente à paródia proverbial, o ajuste da voz coletiva ao que o sujeito argumentador tem a dizer dá-se no momento em que o conceito de desentendimento

oriundo da miséria, difundido pelo provérbio-fonte, é deslocado para o debate acerca de um fato político específico. Tal fato pode ser colocado nos seguintes termos: a desordem na casa do PT, geradora de uma linha de campanha incoerente com alianças espúrias, resulta em perdas de voto.

Os termos “aliança” e “voto”, ao substituírem “casa” e “pão”, instauram o dito em universo distante do doméstico, o da notícia debatida: a desordem no PT. Além disso, o sujeito discursivo deixa marcas de sua autoria ativa e criativa ao propor uma curiosa inversão lexical no final do provérbio-derivado (“todos têm razão”). Essa oposição rompe com a ideia que o leitor tem na memória (“sem razão”), o que acaba surpreendendo-o. Esse efeito surpresa captura a atenção do leitor e o encaminha à leitura do texto. O “novo” sentido (oposto) introduz o leitor no universo da notícia debatida que, de certo modo, contesta a verdade absoluta do provérbio.

Se, no plano doméstico, proposto pela sabedoria universal, a discussão irracional está desautorizada pela voz proverbial, haja vista não reverter o quadro de miséria instalado em casa de família, no campo político ao qual se aplica este provérbio, autoriza-se a discussão em prol de um acordo que organize a casa do PT, ou não, já que cada um tem também a sua razão, numa espécie de voluntarismo pretensioso.

Por meio da reenunciação proverbial examinada, estabelece-se, portanto, uma clara proposta de reconfiguração da realidade. Nesse sentido, apreendemos a finalidade argumentativa do enunciador, qual seja a de recriar o estereótipo em torno do pensamento político, afastando-se do clichê e encerrando o discurso paródico. Em consequência, delineia-se um *ethos* traçador das impressões do sujeito discursivo, isto é, parcial correspondente, sem sacrifício, é claro, da justiça e da verdade, mas mobilizador de afetividades.

Além disso, a paródia proverbial, como veículo dessa parcialidade, é usada como mecanismo estruturador da argumentação examinada. A reenunciação proverbial prova ser passível de contrair para si diferentes efeitos argumentativos. Na coluna política focalizada, a paródia proverbial figura como proposição, ponto de vista do enunciador em relação a uma asserção sobre o mundo, caso do exemplo analisado; como argumento, meio de sustentação da proposição; e como conclusão, o resultado da exposição.

Essa incorporação da paródia proverbial à macroestrutura textual revela o ajuste da parcialidade ao tecido argumentativo, inserida que está na configuração argumentativa do comentário jornalístico de Villas-Bôas Corrêa. Daí a operacionalidade desse *ethos* de não isenção dentro da argumentação estudada.

Prevedo ainda que o objeto discursivo seja construído na intersubjetividade das negociações, buscamos confirmar estar o sujeito discursivo Villas-Bôas Corrêa inscrito no texto.

No produtivo ato de desfazer provérbios, como o que ocorre entre “Quem tem um amigo como esse não precisa de inimigo” e “Quem tem um aliado como o MST não precisa de adversário” – fragmento extraído do artigo “Lula identifica o inimigo” – existe toda uma instabilidade para a criação do objeto discursivo (de amigo a aliado, de esse a MST, de inimigo a adversário) e para a consequente identificação da “voz pessoal” do sujeito enunciador. Essa “voz” é identificada através da intenção de se promover um novo processo argumentativo ao marcar o deslize entre uma categorização e outra.

A lição proposta pelo provérbio é orientada, através da reenunciação, para um debate mais atual e local. Em termos de enunciação ampliada, vale dizer, a respeito do artigo em tela, que, em uma das campanhas presidenciais do PT, as relações políticas entre petistas e aliados justificaram-se pelo fato de,

sendo cúmplices, defenderem a mesma causa, indicada no interior do texto: “a reforma agrária”. O PT, na ocasião, uniu-se a aliado de peso. Esse aliado, codificado sob a sigla “MST”, espantaria, entretanto, eleitores, tornando-se, contraditoriamente, adversário, desfavorável ao intento petista de ascender à presidência.

O discurso, neste caso, não se atém à representação das “coisas”, mas constantemente problematiza tal representação por meio de estratégias linguísticas, das quais o enunciador lança mão na relação com a sua própria palavra, durante o percurso de categorização que o identifica. Os novos termos da versão derivada reorientam, em dimensão paródica (intertextualidade das diferenças), a mensagem original.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o enunciador reinventa – por paródia – esse saber tradicional, exibindo sua saturação, submete-se a ele, em um movimento bifurcado de atração e de repulsa. Sugerindo que os provérbios dão o tom ao seu discurso, o enunciador os mobiliza sob as medidas da paráfrase. Há a produção de estabilidades que promovem efeitos de sentido de objetividade. Diante desses efeitos funda-se a voz estratégica da imparcialidade. A fim de o sujeito discursivo não explicitar seu engajamento, trata de apresentar a informação como evidente, isto é, dependente de um sujeito de “saber onisciente”.

A informação é citada sob uma fórmula convencional, como Quem X, Y: “Quem tem um aliado como o MST, não necessita de adversário”. Outra fórmula – Onde X, Y – é também identificada na primeira reenunciação examinada: “*Aliança em que falta voto, todos berram e todos têm razão*”. Esses modelos formais padrão são tomados como hospedeiros das novas expressões postas em uso.

Pela captação aos referidos modelos – já instaurados na memória discursiva do falante – os textos originais parecem

deglutir os textos derivados. O enunciador, em consequência, instaura para si uma máscara que o identifica à voz alheia atrás de si. Nesse sentido, o enunciador estabelece para ele mesmo um *ethos* de objetividade, uma vez que expõe o dito como se nenhum sujeito estivesse implicado.

Quanto ao conteúdo, por sua vez, o efeito de estabilidade aparece, por exemplo, na aproximação do campo semântico do dito original ao do reformulado. Isso se dá por uma manobra lexical que resguarda a orientação argumentativa do provérbio convencional. Esse caso ocorre, por exemplo, na reenumeração já analisada: “Aliança (casa) em que falta voto (pão), todos berram e todos têm razão”.

Examinando o espaço enunciativo instaurado por essa reelaboração proverbial quando incorporada à argumentação, vemos que há uma aproximação da voz do sujeito parodiador à *vox populi*. Ao ocuparem justamente o espaço da “casa” e do “pão”, os termos “aliança” e “voto” se revestem desses sentidos. Assim como o “pão” é vital à sobrevivência física e emocional da “casa”, o “voto” é imprescindível à vitória do partido/aliança político.

Nessa direção, percebemos que o deslocamento da versão proverbial inédita, relativamente à original, passa a ser mínimo, o que caracteriza o discurso parafrástico.

Do mesmo modo, corrobora esse aspecto a apresentação da reenumeração em tela por intermédio de expressão metalinguística introdutória, caso exemplificado por “velha e sábia sentença”, conforme se transcreve do texto:

... Lula deve tomar providências radicais e imediatas... acabando com a balbúrdia insensata que enquadrou sua campanha *na velha e sábia sentença*: aliança em que falta voto, todos berram e todos têm razão.

Ao caracterizar a origem de sua enunciação, o articulista denota estar ciente de que evoca um saber partilhado pelo lei-

tor. Além disso, assegura que ele identificará o provérbio original. Assim, aparenta querer apagar a sua própria voz, exaltando uma característica peculiar aos provérbios, a impessoalidade. Seria como se a reenunciação proverbial recaísse sobre a coletividade e o argumentador fosse mero espectador das transformações impostas à tradição, distanciando-se da própria autoria da nova versão proverbial. Essa teria uma existência própria e independente do sujeito-enunciador.

Da expressão metalinguística introdutória “velha e sábia sentença”, depreendemos indícios que fortalecem a ideia de que há outra voz, anônima e coletiva, que não a do enunciador, a assumir o dizer.

O qualificador “velha”, por exemplo, valida o provérbio e sua reenunciação no quadro de uma sabedoria tradicional, identificando-o, pois, a um grupo social fixado em um tempo passado. O adjetivo “sábia”, por sua vez, reconhece ter a reenunciação proverbial e o próprio dito um poder persuasivo que assegura o cumprimento de normas e a concordância em torno de valores sociais. Essa força prescritiva do provérbio é oriunda, justamente, da autoridade de uma voz genérica e, por suposição, consensual.

Assim, o desvio paródico surpreendido no discurso de Villas-Bôas Corrêa cai num desvio mínimo, isto é, na paráfrase, e pode afastar o sentido de autoria.

Segundo Charaudeau (2006a), a variabilidade das máscaras é possível em consonância com a mudança de situação de troca, que está submetida às restrições do contrato comunicativo. Ao trocarmos uma máscara pela outra, alteramos nossa imagem diante do outro. Isso porque “a máscara é o que constitui nossa identidade em relação ao outro” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 8). Naquilo que se diz, há sempre um dito e um não dito que também se diz.

É válido, assim, ressaltar que a palavra pronunciada por Villas-Bôas Corrêa, tomada pelo dito e pelo não dito, encerra, a partir do que depreendemos pela investigação aos procedimentos discursivos empregados de maneira mais ou menos consciente pelo articulista, um *ethos* em dupla face. Por trás da máscara da neutralidade (do dito), há a máscara da parcialidade (não dito) que, entretanto, também se diz através de meios discursivos implícitos, tais quais descortinamos nas análises elaboradas. Os outros meios, conforme aquilo que atestamos, apresentam-se explícitos na constituição da neutralidade.

Esse jogo de mascaramento da parcialidade pela neutralidade corresponde exatamente ao que propõe o contrato midiático idealizado. Inscrito no domínio das representações sociais, esse contrato legitima-se por estar preso à “visada da informação” – que pressupõe mobilizar procedimentos para a instauração de um discurso de distanciamento – e não à “visada da captação” – que se ampara em meios discursivos para a garantia de um discurso de engajamento moral (CHARAUDEAU, 2006a).

Reafirmamos que são esses procedimentos/meios discursivos, resultantes de uma intenção e de um cálculo – nem sempre voluntários – da parte do sujeito enunciador, que ajudam a encenar o *ethos*. De acordo com Charaudeau (2006a, p.167), o sujeito falante emprega tais procedimentos “de maneira mais ou menos consciente e são mais ou menos percebidos e reconstruídos pelo interlocutor e pelo público”.

Como já salientamos ao longo de nossa análise, colocamos em evidência modos de expressão que produziram efeitos de *ethos* em dupla dimensão: o da parcialidade e o da imparcialidade. A fim de aplicar a terminologia usada por Charaudeau (2006a) para a fabricação do *ethos* correspondente à imagem de um enunciador parcial, foi necessário acionar modalidades de enunciação “elocutiva”. Os meios de enunciação elocutiva “revelam a implicação do orador e descrevem seu

ponto de vista pessoal” (CHARAUDEAU, 2006a, p. 174). Por sua vez, para a produção do *ethos* referente à figura imparcial do enunciador, fez-se imperativo colocar em cena modalidades de enunciação “delocutiva”. Os modos de expressão “delocutiva” “apagam todo traço dos interlocutores, para se apresentar sob a forma impessoal” (CHARAUDEAU, 2006a, p.179).

Examinando, no âmbito do discurso argumentativo de Villas-Bôas Corrêa, o instigante e recorrente fenômeno da re-enunciação proverbial, pudemos atestar que a enunciação “delocutiva” foi expressa, explicitamente, pela preservação das sintéticas fórmulas convencionais; pela citação a expressões metalinguísticas introdutórias; pela aproximação do campo semântico da tradição ao da atualidade da notícia comentada; e por sua atuação prescritiva. Esses aspectos representam diferentes processos de estabilização dos quais emerge o discurso estratégico da objetividade e animam, sem dúvida, a formatação do discurso parafrástico.

Esses traços se prestaram, dessa forma, a apresentar o dito como se ele não fosse, de fato, da alçada do enunciador, dependente apenas da opinião de uma voz terceira, dada por uma verdade já estabelecida. Essa enunciação “delocutiva” permitiu-nos paramentar o enunciador como um analista “soberano”, portador da verdade absoluta e suscetível de construir a figura do sujeito imparcial.

Ocorre, entretanto, que, desse mesmo exame às re-enunciações produzidas por Villas-Bôas Corrêa, descortinamos procedimentos linguísticos por meio dos quais o enunciador mostrou-se encarar de modo diferente aquilo que considerou como as meias-verdades da tradição. Sendo assim, apesar da tendência à isenção e à impessoalidade, instaurada pelas marcas da enunciação delocutiva, verificamos que, de fato, a perspectiva do eu-enunciador emerge.

Nesse caso, então, no escopo da enunciação elocutiva, flagramos procedimentos para a sua expressão, tais como: apelo a operações de retextualização para a subversão do dizer tradicional, deslocando-o de seu contexto original e distanciando-o da visão consensual; emprego das reenunciações como categorias argumentativas, funcionando como recurso de argumentação indireta; obsessiva relação com o já-dito, espeelhando sua saturação; problematização das representações para marcar o deslize entre uma categorização e outra e, em consequência, a imagem do produtor do texto. Esses mecanismos destacados constituem o quadro de instabilidade do qual emerge o discurso da subjetividade e animam, nesse caso, a formatação do discurso paródico.

Disso resulta que, por meio da reorientação paródica do conceito consensual, o enunciado passa a constituir-se segundo a imagem de um sujeito parcial. Como resultado da aplicação desse processo, que, aliás, não se trata de um adorno, mas de princípio mesmo estruturante dos textos avaliados, constrói-se a figura de um enunciador que não é mais soberano do seu dizer. Escapa-lhe a pretensão de construir para si mesmo a imagem exclusiva do sujeito neutro e imparcial. Mesmo porque essa pretensão é a do indivíduo real, capturado independentemente de sua atividade oratória, e não a do sujeito enunciador, cujo “*ethos* está ligado ao exercício da palavra, ao papel a que corresponde seu discurso” (MAINGUENEAU, 1996, p. 138).

Assim o que Villas-Bôas Corrêa é – jornalista imparcial – fica ocultado pelo que ele diz, como sujeito enunciador, ainda que involuntária e implicitamente. Variados meios linguísticos foram examinados, em recorte macro e microestrutural, para concluirmos que Villas-Bôas Corrêa apresenta o dito colocando-se em cena, apesar de sua própria recusa. O *ethos* daí constituído é o da parcialidade.

4. Considerações finais

Ainda que esta pesquisa relativa ao *ethos* do sujeito-enunciador Villas-Bôas Corrêa não tenha esgotado todos os mecanismos existentes para a sua apreensão, centralizando a análise na reenuniação proverbial, foi possível constatar que o eu-enunciador, dotado de mobilidade, projeta para si, contraditoriamente, o duplo *ethos* do neutro estratégico e do parcial. São duas faces do *ethos* que constituem dois elementos essenciais da argumentação inscritos no contrato de comunicação jornalístico: a razão (credibilidade) e a emoção (dramatização).

Reafirmamos, assim, à luz das considerações acerca do contrato da informação e, a partir do que depreendemos das análises realizadas, a constituição do sujeito Villas-Bôas Corrêa nem totalmente autônomo nem completamente neutro em relação aos seus discursos e seus sentidos. Move-se, na verdade, entre a autonomia em relação ao convencionalmente partilhado, conforme as marcas da enunciação “elocutiva” nos deixam entrever, e a submissão ao discurso do outro, de acordo com o que vislumbramos pelos indícios da enunciação “delocutiva”. Ambos os movimentos coadunam-se ao jogo proposto pelo contrato comunicativo das mídias: navegar entre o polo da dramatização/captação e o da credibilidade/informação.

Chegamos assim ao enunciador Villas-Bôas Corrêa como sendo o tal sujeito ativo e criativo, sugerido por Sírío Possenti (1996), dotado de competência discursiva, conforme postulação de Maingueneau (1997). Competência que o faz suscetível de construir para si a figura da “austeridade racionalizante” e, paralelamente, a da “imaginação dramatizante” (CHAUDEAU, 2006b, p. 93) com vistas tanto a parecer crível ao público, quanto a tocá-lo, num jogo entre o que o impressiona e o que o emociona. Enfim, poderíamos afirmar que, de fato, Villas-Bôas Corrêa desenvolve sua imagem identitária sob duas grandes categorias de *ethos*: o da credibilidade, fundado em

um discurso da razão, e o da identificação, fundado em um discurso do afeto.

Enfim, sob o domínio do *ethos*, entramos no jogo enunciativo proposto por Villas-Bôas Corrêa com o intuito de decifrá-lo. Em campo, levantamos a ponta do véu e encontramos as máscaras da neutralidade tática e da parcialidade que o representaram. As saborosas recriações proverbiais, dentre as quais poderíamos citar ainda: “Uma mão suja ajuda a emporcalhar a outra”, “Depois da bonança, mais quatro anos de castigo” e “Vaiar e coçar é só começar” nos permitiram surpreender, mesmo num escritor fortemente empenhado na análise isenta dos fatos, a oscilação entre parcialidades e imparcialidades, entre a razão e a emoção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, J.C. La parole proverbiale. *Langages*, Paris, n. 139, set.2000.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s/d.].

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement. *Langages*, Paris, n. 73, mar.1984, p. 112-125, 1984.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro: Documentário, 1974.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes/UNICAMP, 1997.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, P. F. *Estratégias de persuasão e de sedução na mídia impressa: o modo argumentativo de organização do discurso de Villas-Bôas Corrêa*. 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro.

PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, Sírio. O sujeito fora de arquivo. In: MAGALHÃES, Maria Isabel Santos (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, p. 37-47, 1996.

SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 1995.

INTERSEÇÃO ENTRE O DOMÍNIO LITERÁRIO E O DOMÍNIO MIDIÁTICO NA ATUALIDADE

*Maria Isaura Rodrigues Pinto*¹²

O desenvolvimento de novas técnicas de comunicação – disseminadas de modo acelerado, desde as últimas décadas do século XIX – promove, no domínio público, uma prodigiosa ampliação do trânsito das imagens e das informações pelo corpo social, dando origem à nova ordem antropológica da sociedade de massa, paralela à expansão urbana. Sobretudo no ambiente citadino, o sujeito torna-se, em diferentes escalas, consumidor de uma torrente de mensagens que, elaboradas industrialmente, são oferecidas em série por sofisticados meios de reprodução tecnológica.

A contemporaneidade apresenta como um de seus traços mais característicos a (oni)presença da comunicação midiática. Vive-se hoje imerso num torvelinho de signos estetizados – simulacros industriais que hiper-realizam o cotidiano. No mundo da simulação, a visualidade, o imediatismo, a interpenetração e a simultaneidade funcionam como vetores técnico-culturais que reestruturam a vida diária, alteram mentalidades, comportamentos, percepções e processos cognitivos e artísticos dos que convivem diariamente com os artefatos técnicos e as linguagens que deles derivam. A população dos grandes centros passa a ter sua percepção moldada com base numa ló-

¹² Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. m.isaura@ig.com.br

gica cultural urbana, que enfatiza a impressão de um mundo em que as coisas, sob a dinâmica do progresso tecnológico, foram desmaterializadas (desrealizadas) ou convertidas em superfície, uma superfície que pode ser, por exemplo, a da tela do cinema, da televisão, do computador ou do celular. Com a proliferação de simulacros, o sentimento de real e de tempo linear se dissolve num torvelinho de signos. Dessa maneira, principalmente nas grandes cidades, um sentido de proximidade em relação à cultura de massa marca a sensibilidade contemporânea e as condições do relacionamento social cotidiano.

Atentando para a questão, Bolívar Torres apresenta na revista *Amanhã*, do jornal *O Globo*, do dia 09/07/2013, um artigo intitulado “Tudo ao mesmo tempo agora; um fenômeno da era digital”, no qual enfatiza a ideia de que *O tempo não avança mais. Só o agora interessa*. Esse é o diagnóstico sobre o mundo contemporâneo feito por Douglas Rushkoff, professor americano, no seu polêmico "Present shock: When everything happens now" ("Choque do presente: quando tudo acontece agora", em tradução livre), recentemente lançado nos EUA. Para Rushkoff, o “presentismo” é a principal característica da época atual; essa sensação de viver uma espécie de “instante prolongado” afeta diretamente o modo de ser das pessoas. (TORRES, 2013).

No plano artístico, admite-se, cada vez mais, que se pense o fazer literário a partir de seu estreitamento de contato com as linguagens da mídia, em especial a cinematográfica. A questão é que a projeção da cultura de massa na contemporaneidade é tão decisiva e atuante que desconsiderá-la, no âmbito estético, é praticamente impossível.

Observa-se que a produção literária dos contemporâneos, em seu impulso sincrético, típico da época, tem se voltado abertamente para práticas da indústria cultural com o propósito de daí extrair modelos para compor sua multiplicidade e revitalizar sua técnica com novas configurações de ordem

formal e temática. Longe de exercitar com exclusividade a re-visitação e a reciclagem de seus próprios produtos, a literatura atual se reabastece das energias das formas culturais consagradas pelos meios de comunicação de massa. Esse parece ser hoje um procedimento que muitas obras literárias bem sucedidas não desejam ignorar, mas problematizar. Tal expediente, pondo em xeque os postulados de originalidade e autenticidade atribuídos outrora à “criação” artística, conduz a uma revisão da ideia de arte, enquanto bem individualizado.

O que possibilita e gera as condições para que se adote, na literatura, essa atitude versátil que reúne, a par do trabalho com a visualidade, um tipo de pluralismo autorreflexivo apoiado no exercício da apropriação, é o fato de ocorrer, na era da reprodutibilidade técnica, um cabal afrouxamento do princípio centralizador da unidade e uma conseqüente rapidez na sucessão e diversificação de estilos e padrões. Pode-se dizer, nesse caso, que a obra literária desta época corrobora um movimento maior, que se dá nas várias esferas da cultura, para a multiplicidade hiper-real.

Considerando esse contexto, a pesquisa aqui empreendida, em conformidade com o que se delineia como pensamento estético do momento, elege como caminho de análise o enfoque do considerável grau de interseção entre o domínio literário e o domínio midiático na atualidade, visto que esse parece ser o ponto que identifica, de modo mais intenso, a produção literária de hoje, gerando a necessidade de se examinar, de forma mais detalhada, a maneira como esse processo vem se evidenciando. Busca-se, sobretudo, investigar o que caracteriza o discurso romanesco, em função de suas complexas e variadas relações com os meios e formas da cultura de massa.

Para realizar tal intento, foi escolhida como objeto de exame a escritura de João Gilberto Noll, por se considerar que esse espaço narrativo é um campo especialmente privilegiado para a investigação proposta. O método de compor do autor

capta a velocidade e a efemeridade das imagens que passam fugazes pela tela. A aceleração do tempo, experimentada no cinema, integra o sistema narrativo, cuja linguagem vertiginosa e fragmentada encena, como espetáculo visual, a vida contemporânea em seu movimento frenético.

O narrar vertiginoso de Noll deve-se, em grande parte, ao ritmo febril dos passos errantes de seus narradores andarielhos, entregues ao torvelinho tumultuado dos acontecimentos. Impelidos a uma errância visual, eles estão sempre na iminência de partir. Essa mobilidade transparece até mesmo no título *Hotel Atlântico*, dado a um dos romances do escritor, já que o hotel é por natureza um local de passagem que, possuindo conotação oposta à casa, ao lar, é um lugar anônimo; em todos os aspectos (mobiliário funcional, produtos descartáveis), destituído de significação pessoal. Nessas andanças, algo está sempre acontecendo com o narrador-personagem, mas logo se percebe que não é bem o que parece ser, é outra coisa que também acaba por não ser exatamente o que aparenta. O compasso alucinante e dúbio da errância remete o leitor ansioso de uma página a outra e assim sucessivamente, até o final do livro e daí, de novo, ao princípio de um tênue fio narrativo, em que as imagens se sucedem em profusão e o enfoque do existencial se realiza na ótica do instantâneo. Nesse caso, como já ressaltou Silviano Santiago:

Olhados no seu próprio presente, isto é, narrados pela perspectiva do instante em que estão “sendo”, os fatos existenciais não suportam encadeamentos lógicos ou explicativos pedidos de empréstimo às ciências clássicas que estudaram o homem. (...) eles são aglutinados anarquicamente pela cola do acaso (SANTIAGO, 1989).

Entre a primeira cena de *Hotel Atlântico* (que alude o um assassinato) e a que a segue, por exemplo, abre-se uma espécie de brecha: o narrador surge, então, aos olhos do leitor, hesitante diante das escadas. Diz a passagem, dando acesso ao que vai em sua mente: *Mas recuar me pareceu ali uma covar-*

dia a mais que eu teria de carregar pela viagem. E então fui em frente (NOLL, 1989, p. 5). Assim, sem explicações prévias ou mesmo alusões anteriores, toma-se conhecimento de que o narrador se encontra na iminência de empreender uma viagem e de que seguir requer coragem. O ato de se pôr em trânsito assinala um duplo início: o da escritura e o da errância.

O episódio anteriormente mencionado é um exemplo do aspecto não causal que caracteriza a ação humana encenada na obra. O narrador não toma uma decisão, é arrastado pelas contingências. Apreende-se de imediato, ao ler a sequência, que na armadilha em que o mundo configurado se transformou, o indivíduo é cada vez mais impelido por forças exteriores, por situações inexoráveis das quais não pode escapar. Em face dessa deriva e incerteza generalizada, o personagem é tomado por uma espécie de embriaguez, de atordoamento.

Assim é que uma gargalhada estridente e inesperada, exibida em “close” logo a seguir, introduz a próxima sequência, que diz respeito à breve estada do narrador no hotel e ao seu rápido relacionamento sexual com a recepcionista. A ambiência contemporânea com sua instabilidade inquietante parece estar sendo aí traduzida pela gargalhada sarcástica desse sujeito atordoado para quem os relacionamentos são sempre ocasionais. O efeito de surpresa e de impacto, provocado pelo incidente desconexo, mobiliza a atenção do leitor que busca decodificar a cena perturbadoramente ambígua:

Quando me vi diante de uma moça atrás de um balcão, que atendia os hóspedes, não pude conter uma imprevista gargalhada. Desde criança eu não dava uma gargalhada como aquela. A moça pensou com certeza que fosse uma gargalhada de algum parente ou amigo do morto em estado de choque, e com um olhar consternado ela esperou que eu acabasse de gargalhar (NOLL, 1989 b, p. 10).

Como se pode constatar, os eventos sucessivos não se vinculam a um ordenamento causal; ocorre, no caso, a justaposição e imbricamento de cenas, em lugar do encadeamento. As

sequências narrativas se apresentam como um arranjo de imagens descontínuas sem que, entre elas, haja elos explicativos que as relacionem ou hierarquizem. As situações existenciais tratadas pelo prisma da vertigem encontram correlato numa técnica de montagem disjuntiva que bem se pode definir como uma vertigem poética do discurso.

Pode-se, a título de exemplificação, conferir o uso dos manejos textuais aludidos na sequência de abertura do romance *Hotel Atlântico*:

Subi as escadas de um pequeno hotel na Nossa Senhora de Copacabana, quase esquina da Miguel de Lemos. Enquanto subia ouvi vozes nervosas, choro de alguém.

De repente apareceram no topo da escada muitas pessoas, sobretudo homens com pinta de policiais, alguns PMs, e começaram a descer trazendo um banheirão de carregar cadáver.

Lá dentro havia um corpo coberto por um lençol estampado.

Fiquei parado num dos degraus, pregado à parede. Uma mulher com cabelos pintados muitos louros descia a escada chorando. Ela apresentava o tique de repuxar a boca em direção ao olho esquerdo (NOLL, 1989, p. 5).

É num súbito lampejo que aparece na “tela” do romance o fluxo de imagens mentais do narrador. A escritura tem como estratégia discursiva o agenciamento de cenas que a memória do personagem libera. Tal remessa visual é elaborada artificialmente e oferecida aos olhos do leitor como uma espécie de “cinema mental”.

Na mente do narrador, um eu apresenta – através de olhar que funciona à maneira de uma câmera subjetiva – os episódios dos quais faz parte. As imagens projetadas são expedientes verbais que apresentam peculiaridades cinematográficas, com ângulos de câmera e tomadas de várias distâncias; constituem-se em manejos escriturais agilizados a partir do princípio da montagem, entendida aqui como justaposição de constituintes textuais, visando à produção de significados.

Mesmo que, a exemplo do que ocorre no cinema, esse olho-câmera aponte para o leitor/espectador os percursos a serem seguidos pelo seu olhar, de acordo com as tomadas de visão que efetua em relação ao relato, ainda assim, não submete nem a narrativa nem o olhar do leitor ao seu controle, já que seus movimentos são descentralizadores, deixando transitar o sentido.

Valendo-se dos expedientes da segmentação e da visualidade, peculiares ao fenômeno cinematográfico, o texto simula um espetáculo fílmico. Assim é que, na sequência inicial do romance, constata-se a utilização do corte e da montagem. Em ritmo apressado, resultante da ausência de elos subordinativos, justapõem-se cenas que, articuladas, constituem a sequência (Em linguagem cinematográfica, planos agrupados constituem uma cena, um conjunto de cenas forma uma sequência). O bloco faz lembrar em seu aspecto visual, uma “folha de montagem”, em que os fotogramas estão dispostos lado a lado. Devido à estrutura paratática do texto, é possível descrever a passagem como se fosse o roteiro de um filme, em que se percebe a enumeração de planos:

1. Subi as escadas de um pequeno hotel na Nossa Senhora de Copacabana, quase esquina da Miguel de Lemos.
2. Enquanto subia ouvi vozes nervosas e choro de alguém.
3. De repente, apareceram no topo da escada muitas pessoas,
4. sobretudo homens com pinta de policiais, alguns PMs
5. e começaram a descer trazendo um banheirão de carregar cadáver.
6. Lá dentro havia um corpo coberto por um lençol estampado.
7. Fiquei parado num dos degraus, pregado à parede.
8. Uma mulher com cabelos pintados muitos louros descia a escada chorando.
9. Ela apresentava o tique de repuxar a boca em direção ao olho esquerdo.

O levantamento do trecho por planos mostra que a narrativa, buscando captar o movimento de uma câmera, produz sucessivos deslocamentos de foco: primeiramente, vê-se uma figura humana, o narrador, que começa a subir os degraus do hotel. Introduce-se na cena a notação de uma percepção auditiva – ele ouve vozes nervosas e o choro de alguém. Ruídos e imagens se mesclam na preparação do clima de suspense que começa a ser delineado. O que se observa, em seguida, é um grupo de pessoas no topo da escada. O olho seletivo (olho-palavra) distingue possíveis policiais e PMs, incidindo, depois sobre o banheirão de carregar cadáver que está sendo conduzido pelas pessoas que começam a descer os degraus. Focaliza-se, então, o lençol estampado que cobre o corpo sem vida que é retirado do hotel. Posteriormente, a “câmera” passa a se ocupar de uma mulher de cabelos muitos louros tingidos que desce a escada chorando. Um close ressalta o pormenor do repuxar da boca em direção ao olho esquerdo. A função do recurso parece ser a de mostrar, através de ênfase dada aos lábios (que se movem involuntariamente), a tensão que se apossa da mulher diante do ocorrido. Contudo, em Noll, diferente do que acontece, em geral, nos filmes de suspense, o detalhe que se amplia na “tela” não irá desempenhar papel decisivo em outra sequência, ele é descartado, uma vez que a narrativa passa de um quadro a outro sem manter entre eles uma relação de continuidade.

A narrativa, na verdade, não conta nada – mostra, sugere. Tal procedimento permite ao leitor/observador o exercício da construção do sentido, o prazer de descobrir. Tudo é móvel no texto: as imagens, o narrador, o sentido... Do atropelo de detalhes, de fragmentos, de imagens que se frequentam, que se revezam e se chocam, fica só a impressão geral, cabendo ao leitor preencher os vazios, completar as lacunas.

Por outro lado, como acontece no cinema, o olho-câmera – que corresponde a um olho-voz, ou melhor, a um olho-

máquina que registra a escrita – hipnotiza o leitor. Veem-se, então, os personagens e o contexto da ação através da mente que os capta. Participa-se, na pele do narrador, de aventuras eletrizantes.

O jogo de imagens fascinantes, agenciado pela narrativa, dilui a distância entre espetáculo e espectador, ao mesmo tempo em que opera o apagamento da expectativa de verdade. Percebendo a mascarada, o leitor se apropria da liberdade inerente à farsa e se integra no jogo do falso/verdadeiro da ficção: ele próprio assume a forma múltipla por se desdobrar em outros, através da identificação com o narrador.

Ainda com relação à sequência mencionada de *Hotel Atlântico*, observa-se que a justaposição dos lances visuais que a compõem, engendra a imagem integral da chegada do narrador ao *Hotel Atlântico*, onde, momentos antes, ocorre o assassinato de um dos hóspedes.

A maneira instigante e ambígua de selecionar e apresentar as imagens modela com contornos visuais o clima de suspense. A passagem faz lembrar filmes de mistérios que, dispondo de um começo enigmático, carregado de tensão, estimulam o espectador a elaborar conjecturas na tentativa de decifrar o enigma e dar sentido à montagem, carente de esclarecimentos.

A adoção desse procedimento se constitui numa manobra comercial amplamente utilizada em filmes e narrativas policiais que têm o propósito de atrair o leitor e mantê-lo continuamente atento. Sobre a técnica de elaboração do romance policial, assim se pronuncia Umberto Barbaro:

Como o que se deseja é manter o leitor em contínuo suspense, incerto e desejoso de chegar ao fim e a solução do caso que lhe está sendo narrado, começa-se a narrativa pelo ponto culminante, o crime mais ou menos misterioso. As primeiras cenas da história estimulam poderosamente a curiosidade do leitor e lhe propõem uma espécie de charada ou adivinhação, que

irá se desenvolvendo aos poucos, no decorrer das investigações sobre o caso (BARBARO, 1965, p. 103).

Com efeito, o discurso ficcional de Noll recebe o influxo dos filmes de detetive e das narrativas policiais, o que justifica a recorrência do suspense e a inclusão dos temas de sexo e violência; no entanto, a característica de desvendamento, comum às tramas detetivescas, é aqui desprezada – o texto se desenrola de modo totalmente anódino, não se encaminhando para um término elucidador.

O romance não está vinculado à progressão de uma ação, ao desenvolvimento de uma temática uniforme e definida. Acontecimentos totalmente dispare e dúbios cortam a narrativa, esfacelando possíveis nexos de causalidade. Por essa razão a obra prescinde de um começo fixo, de um desfecho irrefutável – aspectos característicos do narrar clássico, que tende a dispor os fatos de forma precisa e fechada e a direcionar o percurso de leitura, a exemplo do que ocorre na narrativa policial. Em Noll, o suspense se mantém disperso, no acúmulo de imagens incongruentes, de fragmentos, de cortes que a narrativa constrói, como que a simular deslocamentos contínuos e imprevisíveis de uma câmera.

Contrariando o esquema da narrativa policial, a característica do desvendamento é abolida, sendo, no entanto, a par disso, problematizada a relativização dos papéis vítima/culpado, o que instaura jogos de ambiguidade. Não é a chave de seus enigmas o que a narrativa fornece ao leitor, mas um convite a deles participar e, nesse caso, o que estimula a atenção não é o raciocínio lógico aplicado no método de investigação, mas o apreciar as qualidades múltiplas do texto, o seu poder de jogo e margem de indecisão, que faz estalar o paradigma em que parece apoiar-se.

Analisando ainda o romance *Hotel Atlântico*, observa-se que a cena final põe em destaque o caráter flutuante da realidade configurada, ao sugerir a morte do narrador:

Só me restava respirar, o mais profundamente.

E me vi pronto para trazer, aos poucos, todo ar para os pulmões.

Nesses segundos em que enchia o pulmão de ar, senti a mão de Sebastião apertar a minha.

Sebastião tem força, pensei, e fui soltando o ar, devagar, devagarinho, até o fim (NOLL, 1989, p. 98).

O desfecho ambigualmente construído, embora não autorize uma conclusão, produz um efeito anti-ilusionista, que lembra ao leitor o fato de este estar diante de uma obra de ficção, de onde se conclui que o eu que apresenta os episódios não passa de uma construção discursiva – uma coleção fragmentada de textos, de imagens, de cenas – no dizer de Roland Barthes, é um “ser de papel” (BARTHES, 1987, p. 59).

A escritura de Noll, com esse procedimento afasta-se do paradigma do gênero policial, visto que, obedecendo às convenções desse tipo de produção de estrutura lógica fechada, o personagem-narrador não poderia reconstituir mentalmente a sua própria morte; fato que, no entanto, fica sugerido na obra.

Como se pode constatar, o texto em face da moldura do gênero policial, renuncia a um procedimento único, oscila entre aceitação e transgressão, utiliza técnicas e recursos do suspense, mas descarta o discurso monológico e racionalista que caracteriza a trama policial, quando abole as leis de causalidade.

Em Noll, tem-se, pois, uma práxis reprodutora, replicante, um amálgama de citações, que passa pela colagem de estilos tipificados. Em sua elaboração, acumulam-se, entre outros, dois fatores que de certa forma a constituem e a configuram: por um lado, a manutenção de vínculos com os dispositivos básicos do método de montagem disjuntiva do cinema de vanguarda – ainda que subtraída de alguns de seus traços fundamentais, como a sua dimensão revolucionária – por outro, o

emprego do pastiche de gêneros cinematográficos estratificados. Em ambos os casos, a narrativa simula identidades com o anteriormente elaborado, oferecendo ao leitor-espectador, como resultado da atividade de produção, o antigo reciclado. Pode-se, pois, constatar, à vista do exposto, que as estratégias de apropriação, possibilitando diferentes soluções estéticas no plano narrativo, tornam a imagem o suporte básico do processo de elaboração da escritura que, dessa forma, se realiza como espetáculo para os olhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBARO, Umberto. *Elementos da estética cinematográfica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

NOLL, João Gilberto. *Hotel Atlântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: _____. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

TORRES, Bolívar. Tudo ao mesmo tempo agora; um fenômeno da era digital. *O Globo*. Rio de Janeiro, 9 de julho de 2013.

**SER, TEMPO, ESCRITA:
LIMITE E REPRESENTAÇÃO
EM A HORA DA ESTRELA E ÁGUA VIVA**

*Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos*¹³

**Antes de mais nada, pinto pintura. E antes
de mais nada te escrevo dura escritura.**

(Clarice Lispector, *Água Viva*).

**Há poucos fatos a narrar e eu mesmo não
sei ainda o que estou denunciando.**

(Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*).

1. Introdução

Na primeira metade do século XX, a menina de sete anos remetia vários contos ao jornal da cidade, onde sonhava vê-los publicados. Ela nunca conseguiu.

Clarice Lispector, a criança em questão, caso transformasse esse episódio em narrativa ficcional, provavelmente não o contaria dessa forma. O que seduzia Clarice não era contar os fatos, mas as impressões por eles despertadas – e eis aqui o

¹³ Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense e professora de Literatura Brasileira na Universidade Estácio de Sá.
dcmendes28@gmail.com

provável motivo da recusa daquelas primeiras histórias, segundo o seu depoimento (GOTLIB, 1995, p. 85).

A projeção de uma possível simbiose entre a menina e a mulher escritora revela um desejo de unidade subjetiva, pela palavra imaginada – talvez uma forma de travestir a frágil construção da identidade, frente à consciência da dissolução moderna do eu uno. De qualquer modo, o caminho tecido para falar sobre a vida, desvela a consciência sobre a sua escritura: “meus livros, infelizmente para mim, não são superlotados de fatos, e sim da repercussão dos fatos nos indivíduos” (BORELLI, *apud* ROSENBAM, 2002, p. 10).

A obra de Clarice Lispector pauta-se justamente nessa recusa de uma concepção mimética que aloca a literatura em um plano de mera figuração da realidade. Sabemos como a percepção da mimese artística como transcendente em relação à referenciação externa foi um caminho aberto pelas propostas estéticas das vanguardas modernistas, em sua defesa da liberdade e experimentação radical do exercício artístico, liberando o autor para a tessitura de um universo criativo inovador. Como afirma o eu-lírico de “As lições de R.Q.”, poema de Manoel de Barros, em clara consonância com esse posicionamento:

Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê
É preciso transver o mundo.

A proposta da obra de Clarice Lispector é construir uma narrativa que “transveja” o mundo, em meio à consciência da impossibilidade da apreensão do real em sua totalidade e à busca de uma escritura que, ao romper com a mera figuração, configura-se como busca e indagação da própria inefabilidade. É capaz de conduzir o leitor para além da visão cartesiana do “penso, logo existo” ao moldar as possibilidades existenciais não na lógica, mas nas sensações: o “sinto, logo existo” com o qual permeia a narrativa.

A apreensão do mundo a partir das impressões – ou seja, de algo que não é puramente sensível ou inteligível, mas que emerge no choque desta confluência – liga-se a uma escritura que recusa, pela clave da ironia, o papel da literatura como cópia de referentes externos e rompe com o legado do romance social da década de 30: a concepção da literatura como um “retrato”, um instrumento de relato e de denúncia do real. Ligada a essa recusa também está o questionamento da noção de autoria. Ao criar vozes ficcionais que tramam o texto em uma constante indagação das potencialidades e dos limites do ato de narrar, a obra de Clarice converte a narrativa na tentativa de compreender os estilhaços do real, ordenando-os em meio à procura por uma escritura que transcenda a mera figuração e revele não o indizível, mas a busca por este.

A ironia com que Clarice lê a tradição moderna é revelada principalmente em *A Hora da Estrela* e em *Água Viva*. No primeiro texto, a recusa da plenitude do narrador – enquanto senhor do saber e da verdade –, e a conseqüente percepção da labilidade presente no ato de narrar, com as suas fissuras e limitações, alia-se ao modo de representar a fragmentação da subjetividade, nos jogos áporos de identidade/alteridade entre as faces do autor, do narrador e de Macabéa. Ao mesmo tempo, ao “narrar-se narrando” a história de Macabéa (uma descoberta do outro – pois Macabéa configura-se, também, como descoberta de si – do narrador e de nós – leitores), o clichê do romance social, que prega a necessidade de trabalhar a temática do nordeste com veracidade, também é destruído.

Em *Água Viva*, a impossibilidade do efeito do real é celebrada em uma narrativa que implode a noção tradicional de enredo e constrói uma genial reflexão acerca dos limites e das possibilidades do ser e como em *A Hora da Estrela* imbrica esta questão à da própria construção da narrativa.

Ser e escrever são atos conexos e lábeis em *Água Viva*: precisam ser enfrentados, para que se reúnam os estilhaços das

sensações e se componha uma reflexão fragmentada e caleidoscópica sobre o ato de viver e de representar. Neste sentido, os discursos artísticos da pintura, da música e da literatura são confrontados e alocados em uma reflexão que situa a pintura e a literatura no embate entre a abstração e a figuração. Ser, viver e representar são instâncias confrontadas e postas em xequê.

É no embate entre a subjetividade, a escrita e a representação que emerge o “instante-já”: uma temporalidade sempre e nunca presente, paradoxo misterioso a cruzar o agora com outras esferas temporais. Ao mesmo tempo, o “instante-já” cristaliza e transforma, desencadeia mudanças e catalisa na narrativa a captação dos múltiplos flashes do ser e estar na vida como fotografias díspares.

Tais fotografias muito divergem do “retrato” da literatura social da década de 30.

A figuração da narrativa enquanto um retrato, a conceber a fotografia – *photos grafia*, escrita na luz –, como o instante único que não se apaga, como a luz escrita eternamente, como a concepção de um real coerente e uno torna-se obsoleta e sem sentido.

A escrita de Clarice aponta a possibilidade de “fotografar” as sensações e percepções que desencadeiam compreensões dos traços de um mundo plural, pela consciência da ausência do perene e da presença do múltiplo, da impossibilidade de totalização: o ser em flashes, assumindo-se como peças de um quebra-cabeça que nunca se completará.

É sobre a relação que podemos vislumbrar (e deslumbrar) na escritura clariceana entre uma escrita da luz que se quer fragmentada como flashes que se organizam como instantes-já, como busca da corporificação de uma escrita que se quer, além do puramente figurativo, do sujeito uno, do narrador clássico, que pretendemos refletir neste artigo.

2. *A dura escritura*

Logo no início de *Água Viva*, a voz narrativa clama à reflexão: “o próximo instante é feito por mim? É feito sozinho? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena”. (LISPECTOR, 1998, p. 9).

Enfrentar não só ao tempo, mas (pois que intrínseca a ele) à própria escritura, como o touro na arena, e assim, em uma luta de vida e de morte, de beleza e de terror, enfrentar-se a si como aos cacos de um espelho – o espelho do eu, que jamais será reconstruído: eis o convite desta escrita, construída por e construtora de uma percepção labiríntica do tempo e da identidade.

A escritura de Clarice coloca como projeto o impossível, a tessitura do indizível, a qual pode ser lida mais do que como utopia, já que esta seria a força motriz do próprio viver. Assim, na narrativa anuncia-se o desejo de captar o instante-já, de compreender o “it”, de buscar o choque de forças que conformam a alma humana.

Ao rebelar-se contra os rótulos, contra o pré-concebido, sua obra mostra-se em agônico deslize, construída às avessas das (já então) desgastadas estratégias naturalistas e realistas. Clarice cria seus textos a partir de elementos cotidianos. Porém, contraditoriamente, afasta-os do rótulo do realismo ao mirar a incompletude presente no que poderia ser um “retrato” do real, mas que se insinua como o ponto de partida para a desconstrução do simples relato das ações. Assim, sua “dura escritura” assume-se fragmentária, ao fugir do especular e não revelar o real, mas as impressões dele despertadas, como dito. É esta senda narrativa que se configura com toda a sua força em *Água Viva*, onde a busca obcecada por captar e contar sobre o instante-já e pela possibilidade de narrar o conhecer-se enquanto “it” mina a possibilidade de estruturação clássica da trama, de articulação regular do enredo.

Em *Água Viva* a problemática da mimese é retomada, instaurando-se em uma discussão já aberta por Clarice em outros textos, os quais sinalizam para o questionamento da narrativa descritiva, ancorada na concepção de literatura como cópia especular do real. Ao construir uma narrativa que mina a concepção clássica de enredo, a voz narrativa (que constrói um diálogo com um ouvinte imaginário) aparentemente conta o “nada”, já que o texto estrutura-se a partir da busca de um além, de uma transcendência tanto da literatura (confrontada com a impossibilidade semântica), quanto do ser em si. A escritura se constrói como um parto, como uma convulsão a anunciar a “dura escritura” da palavra, do agônico e do sublime contidos no processo de constituição do sujeito, inclusive enquanto autor e leitor.

A narradora-personagem revela ser uma pintora que, em meio a um processo de experimentação a si como sujeito(s) e ao mundo, como flashes dispersos que se revelam, coaduna este processo à passagem do ato de pintar ao de escrever. A reflexão sobre essa mobilidade perpassa toda a narrativa, na tentativa de compreender a linguagem, em meio ao questionamento sobre a (im)possibilidade de abstração na escritura, frente ao figurativo e ao fluxo do inconsciente: ao deslocar o que é descrito para o ato de descrever, esta escritura se arvora como pulsão que transcende o racional e o próprio domínio do ato de escrever, se afastando da concepção de Literatura enquanto cópia de um referente externo:

E eis que percebo que quero para mim o substrato vibrante do canto gregoriano. Estou consciente de que tudo o que sei não posso dizer, só sei pintando ou pronunciando sílabas cegas de sentido. E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última. Para te dizer o meu substrato faço uma frase de palavras feitas apenas dos instantes-já (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Em muitos textos de Clarice, a personagem feminina encontra-se em um espaço interior, onde melancolicamente

vive as possibilidades de uma vida tão limitada quanto este espaço. Em *Água Viva*, a personagem – voz que narra a partir de uma dicção feminina, também está fisicamente confinada. Porém, não há explicitamente uma situação de confronto que organize o questionamento da tradição patriarcal e do papel feminino nessa obra. Se em outros textos este espaço se coaduna ao espaço social da mulher, aqui o espaço a partir do qual a narradora conta a história (e do qual raramente fala) está atado ao próprio confinamento do eu perante a vida, isto é, a impossibilidade da transcendência existencial.

Busca-se o que está atrás do atrás do pensamento, do não visível, porém não para desvendar o mistério do que realmente seja a verdade, mas para configurá-la como precariedade, filtrada por uma linguagem igualmente insuficiente, mas que é a possibilidade de conexão com a realidade. É essa linguagem oblíqua que permite pensar a si, ao outro e ao mundo e transcendê-la, em busca de uma superação referencial, tal como na pintura abstrata é o fio que costura as reflexões e flashes díspares na escritura. Toda a arte se configuraria apenas no abandono da figuração absoluta do real; somente em uma busca, a qual é o caminho mais importante desta percepção da arte que quer alcançar a própria possibilidade de compreensão do cerne da vida: na pintura, a busca pela fixação do incorpóreo, na música, a palavra muda e na literatura, a palavra intocada, o não livro. (GOTLIB, 1995, p. 411).

Na correlação entre as linguagens da pintura e da literatura há uma via que cinde esta identificação e percebe na pintura uma maior possibilidade de dar conta da aporia de dizer o “indizível” do que na literatura, que não consegue realizar a sua experiência de ir além da figuração, além de si mesma. O discurso literário existe, assim, como uma performance de busca, sobretudo: de enfrentamento, como o touro na arena, do inefável, diante da visão fragmentada da vida.

A própria constituição da narrativa identifica essa visão caleidoscópica do mundo em sua estrutura. O texto organiza-se como uma espécie de colagem de fragmentos, os quais aparecem em outros textos da autora, como *A Hora da Estrela*. É importante entender que esta estrutura fragmentada não é construção aleatória ou descuidada, mas um esforço intenso de compreender a complexidade da vida e do sujeito em meio ao labirinto do real e da multiplicidade da subjetividade.

Mais: esta técnica de *bricolage* pode mesmo ser pensada enquanto uma estratégia de ampliação das possibilidades de intersecção entre a pintura, a música e a literatura, na medida em que é estabelecida uma correspondência que “despreza anteriores princípios reguladores da obra” (GOTLIB, 1995, p. 411). O narrador estabelece um jogo lúdico com a linguagem; o corpo da linguagem vira elemento de experimentação, assumindo-se transracional, tecendo assim uma ponte para o espaço da própria inconsciência. A dureza de sua escritura reside na tensão entre a fixação da literatura e a metamorfose do “instante-já”; sua dura escritura também é dura como concretude, como difícil construção em tensão com o abstrato, já que quando palavra o “instante-já” torna-se concreto. A arena – palavra-escritura se revela o lugar do embate entre a precariedade do ser e a fugacidade do instante. Aceitemos o combate.

3. *Narrar, viver: a trama (re) velada*

O abandono do veio naturalista-realista e a experimentação da narrativa, presentes na escritura clariciana, não a orientaram para a redenção à estética de choque vanguardista ou à estética formalista. Na verdade, se tomarmos como base as reflexões de Helena, podemos perceber nas obras de Clarice (bem como nas de Guimarães Rosa e Autran Dourado) a tentativa de “fazer contato com um material inconsciente, que permeia a identidade cultural brasileira, mas não se confina nem

no registro do regional, nem do nacional”. (HELENA, 1992, p. 1665).

Macabéa pode ser percebida como muito mais do que o “retrato” da nordestina brasileira, como uma personagem que retrata e denuncia a situação de um grupo social, de uma região¹⁴. A construção da personagem transcende essa leitura porque se anuncia como mais do que um retrato do tipo nordestino: como uma condição existencial.

Junto a Rodrigo S. M., Macabéa luta no jogo da narrativa para ser humana e configura-se como uma alegoria do próprio ser humano, independente de sexo, etnia, grupo social, naturalidade, nacionalidade. A narrativa de *A Hora da Estrela* rompe com o legado da narrativa social que impunha a veracidade como fator primordial na literatura que tematizasse a questão nordestina.

Ao romper com este legado, é instaurada no livro a ruptura no lugar-comum dessa temática na tradição literária brasileira. Significa-se o Nordeste como o lugar da desesperança, mas uma desesperança que não se circunscreve ao regional, que faz parte da própria condição humana. À literatura como “retrato” da realidade, a narrativa contrapõe a sua assunção irônica como fotografia fragmentada: leitura em flashes que nunca reconstitui o real, antes o reinventa e o reelabora em sua multiplicidade.

A questão da fragmentação, como em *Água Viva*, reflete-se ainda na estruturação da narrativa. A estrutura circular do livro acompanha a desestruturação do texto, que começa em

¹⁴ Esta perspectiva da literatura como retrato social pode ser lida a partir da proposta de Benjamin em “Pequena história da fotografia” (BENJAMIN, 1994, p. 91-107), onde concebe na prática do retrato o próprio desejo da permanência e, podemos acrescentar, da coesão, da ilusão de uma univocidade do real, que não se fragmenta, nem se converte em ruína, imobilizado em um instante que, ao contrário do instante já de *Água Viva*, cristalizar-se-ia.

um quase clímax e encerra-se também desta forma, substituindo o final feliz pela instabilidade, coerente com o delineamento dado por Rodrigo S. M. a sua narrativa. A sua construção enquanto narrador bem como a elaboração ficcional de sua subjetividade instauram-se como estratégias metaficcionais a indagar não só sobre a questão de gênero como sobre a própria construção da máscara ficcional do narrador.

Rodrigo S. M. é um narrador que não é mais deus, que só pode divinar os seus personagens como adivinhação, pois perdeu a competência da onisciência, já que percebe até a si próprio como mistério. Rodrigo, que sequer tem o sobrenome revelado, tal a falta de convicção em sua importância enquanto senhor da história, questiona o processo de tessitura do sujeito-autor enquanto o ser absoluto, onisciente, controlador, o que se revela na própria estruturação do texto, tornando necessário ler os silêncios, as ausências, os lapsos, as lacunas e a inconclusão na qual (e pela qual) Rodrigo constrói-se.

Esse narrador mina as possibilidades de redenção e controle do ato de narrar, anunciando-se um mistério para si, em um jogo identitário onde a questão do modo masculino de narrar e do embate entre o autor, o narrador e o personagem chocam-se e revelam-se. Com ironia, despe-se da condição de autor, enquanto criador que plenamente domina o microcosmo ficcional que cria. Tal condição nos leva a outro plano irônico que é o próprio jogo que Clarice estabelece nos meandros da construção de um enfrentamento entre a narrativa e a questão da subjetividade, que se desdobra em múltiplas instâncias desde a configuração múltipla da voz narrativa (que não é *Na verdade Clarice Lispector* (LISPECTOR, 1985, p. 27) ou Rodrigo S. M. ou o narrador neutro, mas os três, até a própria constituição de Macabéa como personagem que, ao se descobrir em meio ao choque entre a plenitude e o vazio, desloca a sua identificação com o regional, alçando uma significação existencial e tocando em aspectos do inconsciente coletivo.

Nesta passagem de personagem nordestina para personagem arquetípica, Macabéa passa a identificar não apenas o drama do retirante brasileiro, mas a própria condição humana, a enfrentar a tensão inesgotável entre o vazio e a plenitude, entre a miséria e a aleluia da vida. Macabéa passa a ser uma face não só de Rodrigo S. M. ou da voz narrativa de *Água Viva*, a indagar sobre a própria condição humana em meio à agonia e a libertação, mas também de todos nós.

Rodrigo S. M. é uma construção que complexifica a noção da morte do autor, repensada por Foucault em *O que É um Autor?* (2006), questão que se coaduna à própria experiência da pós-modernidade: a desagregação do sujeito, o labor de morte, a tentativa falha de classificação de textos e práticas discursivas; a quebra da soberania autoral: “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita” (FOUCAULT, 2006, p. 269).

Rodrigo é *persona* que joga com as máscaras do autor e do personagem, jogo anunciado pela própria autora, Clarice. Este narrador, em meio a faíscas, apresenta-se como ruínas, com um potencial significativo que o revela enquanto uma lasca do autor.

A opção por Rodrigo S. M. revela a desconstrução do binômio masculino-feminino e desvela o preconceito por trás de clichês relacionados ao feminino, como conferir à narrativa feminina uma emotividade e pieguice que se confrontaria à isenção e distanciamento que seriam próprios a um narrar, por assim, dizer mais que masculino, mas patriarcal – tanto no sentido sociocultural, como pela visão clássica da figura do autor como presença, como aquele que é capaz, como um pai, de controlar o sentido da obra¹⁵.

¹⁵ José de Alencar nos dá um exemplo desta noção clássica de autoria ao batizar o prefácio de *Sonhos d'Ouro* com o título “Benção Paterna”. João Adolfo Hansen nos

Assim, a narrativa anuncia-se como um baile de máscaras as quais se sobrepõem e se mesclam, com a manifestação na narrativa da categoria Clarice Lispector (apresentada como um rótulo, como uma rubrica no início do livro), com a presença adivinhada da própria autora como organizadora da voz ficcional que narra, com a construção de Rodrigo S. M., que de forma simbiótica conta a si e a Macabéa.

Assim, a narrativa convida a uma leitura do masculino e do feminino não como forças opostas ou restritas à condição biológica, mas como potências presentes na condição existencial de todos os seres humanos, como notou Hélène Cixous: “*and whereas the opening to the text tells us if masculine and feminine agree with each other (...) it is because there is feminine, there is masculine, in the one and in the other*”. (CIXOUS, *apud* HELENA, 1992, p. 1169).

Nadia Gotlib, em seu livro *Clarice Lispector: uma vida que se conta*, percebe em Macabéa traços biográficos da autora. Mais precisamente, Gotlib relaciona a construção do sofrimento da personagem – humilde, errante, indecentemente querendo-se humana-, como uma transfiguração metafórica da cultura hebraica, das origens de Lispector. A fome, a miséria, a impossibilidade de Macabéa, para quem a morte é um momento de epifania e o cessar de suas humilhações, são uma denúncia, um grito de rebeldia da autora. Que pese a própria escolha do nome da personagem – visto que os macabeus eram um povo, que segundo o velho testamento, resistiu em sua fé à adoração de outros deuses, sendo por isto massacrado, mas ainda assim, nos parece que a escolha de Macabéa remete menos a um elo familiar que a um arquétipo universal, visto que a condição da miséria é trans-histórica e ubíqua.

mostra que esta concepção romântico-positivista de autoria percebida como presença divina nas obras, é balizada pela ideia do autor enquanto presença do artista na obra, que se anula como produto, substituído pela aura da criação como fetichismo da mercadoria. (HANSEN, 1992, p. 19).

4. Conclusão

Clarice propôs outro olhar para a realidade, vendo-a como plural e desconstruindo a oposição entre a subjetividade e o sensível, a essência e a aparência, o masculino e o feminino. Sua escritura mostra as fissuras presentes nesses aparentes binômios e reivindica uma visão de mundo fraturada, o que pode conectar-se ao desinteresse em retratar os fatos e à busca pela reflexão sobre as sensações desencadeadas por estes. É por elas que se pode vislumbrar o mundo, segundo a lógica clariciana, a inverter a proposta cartesiana do *cogito, ergo sum*.

Diante dessa inversão, a experiência de leitura de *Água Viva* e de *A Hora da Estrela* enfrenta a suspensão das certezas. O texto clariciano inquire a força mimética presente na abstração da pintura que esvaziada da forma figurativa apresenta-se como elemento potencial de descoberta do inefável, desejando uma escritura abstrata e escrevendo na consciência utópica deste desejo, que a leva a migrar em seus sentidos e a inquirir a vida como enigma a conjugar os verbos existir, sentir e escrever. A escritura se constrói como fonte de sementeira de um labirinto de dúvidas, condenadas ao silêncio.

Nela, tempo, ser e representação mesclam-se em torno da textualização do “instante-já”. Como ele, a linguagem na obra carrega-se de contradições, potências, limites: ela é, mesmo quando carregada de impossíveis; está muito além de sua condição comunicativa e abarca o silêncio, compreendida em meio à tensão entre o vazio e o pleno e a consciência de que a plenitude só é possível na morte (como para Macabéa), pois a condição necessária para ser, para estar vivo, é a incompletude.

O eu só é plausível enquanto múltipla fratura, enquanto flashes a se multiplicar e ordenar em instantes-já, frente ao nomadismo da consciência. De forma ambígua, a fragmenta-

ção da subjetividade permitirá, mediante o choque do encontro consigo, a abertura de brechas para o encontro com o outro. Daí a escassez da relação com o mundo, em Rodrigo e Macabéa, e a premência de escrever ao outro como via do encontro consigo, da voz narrativa de *Água Viva*, onde a estratégia de relação com o mundo é tecida a partir de um eu que também é um tu e um nós: “esse eu que é vós, pois não aguento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, tão tonto que sou”. (LISPECTOR, 1985)

A escrita de Lispector tenta corporificar a palavra que escapa, em meio à lucidez da precariedade da linguagem e da impossível tradução do real. Fica a celebração da palavra como faca de dois gumes— obstáculo e possibilidade—, a escrever o “instante-já”, em temporalidade vária: flashes do ser, do tempo e do escrever, em confluência na arena de Clarice.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GOTLIB, Nadia. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

HELENA, Lucia. A problematização da narrativa em Clarice Lispector. *Hispania*, n. 75, December, 1992.

_____. *Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector*. Niterói: Eduff: 1997.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ROSENBAUM, Yudith. *Clarice Lispector*. São Paulo: Publifolha, 2002.

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA EM GRACILIANO RAMOS¹⁶

Maria Betânia Almeida Pereira¹⁷

O artigo pretende abordar como o escritor Graciliano Ramos elabora a sua experiência de infância conjugando memória e ficção. A análise parte dos três primeiros contos de *Infância*: “Nuvens”, “Manhã” e “Verão” – são títulos sugestivos para telas de pintura, podendo-se entrever um paralelo com este campo artístico na tessitura narrativa. O entrecruzamento entre as vivências do autor e a carga ficcional se materializa numa estética que prioriza uma forma poética na composição dos contos.

Primeiramente, os trinta e nove contos, que compõem *Infância*, foram publicados em jornais, revistas e suplementos do Rio de Janeiro e Lisboa, entre os anos de 1938 a 1944, aproximadamente. Em 1945, a editora José Olympio publica a obra completa. No seu formato final, o livro representa a infância de um menino nordestino, num meio severo, revivendo fatos, pessoas e acontecimentos que influíram na sua educação e formação. A infância em cena desmistifica a ideia do lugar paradisíaco, ameno e feliz. Ao contrário, o menino protagonis-

¹⁶ Este artigo faz parte de uma das discussões do segundo capítulo da minha tese de doutorado, intitulada *Com os olhos da infância: memória e ficção em Graciliano Ramos e José Lins do Rego*, defendida na UFF em fevereiro de 2012.

¹⁷ Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino da Universidade Federal Fluminense (Lante/UFF) e Universidade Estácio de Sá (UNESA). mbapereira@gmail.com

ta habita o *locus horrendus*, um universo hostil e opressor em que são raros os espaços de prazer e de encanto.

Como o escritor elabora a sua experiência de infância conjugando memória e ficção? Ao compor o percurso dessa experiência infantil, o processo de construção das memórias se dá de forma bastante peculiar, nos três primeiros contos que compõem a obra – “Nuvens”; “Manhã” e “Verão”. São títulos sugestivos para telas de pintura e, não sem razão, pode-se entrever um paralelo com este campo artístico na tessitura narrativa, pois os fragmentos das memórias vêm em blocos, como peças que se complementam, se interpenetram, se justapõem formando pequenos quadros a partir das imagens trazidas pelo narrador: objetos, partes dos corpos das pessoas, acessórios, lugares, espaços, ambientes. O entrecruzamento entre as vivências do autor e a carga ficcional se materializa numa estética que prioriza, sobretudo, uma forma poética na composição dos contos.

“Nuvens” é o primeiro conto de *Infância* que, na carta de 1936, aparece sob o título de “Sombras”. O escritor desde o seu projeto inicial teve o intuito de ser este o primeiro conto. Dentre os trinta e nove presentes, é o maior, abre o livro e reúne, de forma fragmentada, os temas presentes nos demais episódios. Encontram-se nesta narrativa os prenúncios de eventos e figuras mais marcantes que serão retomados e aprofundados: a escola primária do interior com os métodos arcaicos e opressores simbolizados nas longas barbas do Barão de Macaúbas; as figuras ameaçadoras do pai e da mãe; os personagens que sofrem humilhações; a linguagem popular, expressa em versos e a reflexão do adulto em relação aos fatos narrados. Pode-se dizer que é um conto-repertório, por condensar, de certo modo, os temas posteriormente retomados e ampliados.

Vale discutir a troca dos vocábulos “sombras” por “nuvens”. Nuvem, do latim *nube*, além de configurar um conjunto visível de partículas de água ou de gelo em suspensão na at-

mosfera, pode indicar turvação de vista, transitória ou definitiva; vista enevoada. Ao passo que “sombras”, do latim *umba*, quer dizer espaço sem luz; zona privada de luz em virtude de interposição de um corpo opaco; ausência de luz solar; escuridão, trevas (Cf. *Dicionário Aurélio*). A escolha de nuvens em detrimento de sombras parece remeter a materialização da dificuldade de rememoração do passado, pois se não há como recuperar todos os fatos, ficarão sempre “os pontos nebulosos”, difíceis de serem aclarados. A polissemia que o vocábulo evoca entra em consonância com o artifício ficcional: as nuvens no espaço do céu formam figuras e o admirador delas tem total liberdade para criar, através da imaginação, formatos diversificados. Em outra dimensão, da mesma família etimológica, do latim *nubes, -is*: névoa, nevoeiro, nebuloso; vocábulos que conotam uma ausência de claridade, o que é pouco perceptível; obscuro. “Nuvens”, espaço intermediário entre a luz e a sombra, pode melhor simbolizar o processo de construção das memórias através da ficção. Em termos de uma construção poética da memória é o título que melhor complementa a dupla manhã-verão, tanto pelo valor sonoro – a recorrência das consoantes nasais, juntamente com as vogais nasaladas – quanto pelo valor semântico.

O início de “Nuvens” traz para o leitor a imagem de um objeto perdido no tempo: “A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás da porta” (RAMOS, 1977, p. 9). O vaso de louça, como utensílio utilitário, serve para guardar as pitombas e também carrega um valor simbólico de guardião das lembranças à medida que faz despertar a memória para o universo a ser desvendado. Curioso atentar para a maneira em que se encontra: escondido, atrás da porta. As reminiscências, por sua vez, estão escondidas, é necessário um considerável esforço para fazê-las vir à tona. Neste sentido, a imagem do vaso entra como teia que tece os eventos rememorados, mas tal imagem pode ser também sonho, ideia vaga, corroborando ainda mais

para a inexistência e a organização dos fragmentos que vão surgindo de maneira a confirmar o caráter ficcional do texto. Para resgatar o passado sob forma de imagens, é preciso dar valor ao inútil, é preciso poder sonhar (BERGSON, *apud* RI-COEUR, 2007, p. 67). É neste espaço do sonho que a ficção se faz presente e o modo de narrar torna-se mais valioso do que fixar lembranças: “Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma” (*Ibid.*, p. 9).

Na reconstrução do tempo passado, o narrador se utiliza do testemunho de terceiros à sua volta. Desta maneira, à memória autobiográfica se junta a memória coletiva. Halbwachs afirma que um homem, para evocar seu próprio passado, precisará também das lembranças dos outros, pois

ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 1990, p. 54).

O menino vai tomando conhecimento das palavras e das ideias do universo adulto: “Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas – e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou” (RAMOS, 1977, p. 9). A fruta de forma arredondada recebe a alcunha de pitombas, no entanto a outra fruta de similar geometria das pitombas não pode ter igual denominação. Espanto do menino e reflexão do adulto: pitombas não podem designar todas as frutas de formato esférico; pitombas são diferentes de laranjas, de maneira que toda generalização incorre em erro – pondera o narrador. A diferenciação entre objetos e coisas pode levar a uma nomeação mais precisa; é necessário o devido cuidado para dar nome às coisas e saber distingui-las exige critérios. É uma lição difícil para uma criança, mas o adulto escritor soube processá-la: a seleção criteriosa das palavras bem como o poder

que o significado confere ao significante encerra um jogo ambíguo nas relações sociais, nas quais a norma pode ser perigosa e confusa.

Necessário lidar bem com o uso das palavras, elas têm força e carregam sutilezas. O menino percebeu o valor que as palavras possuem. O adulto escritor vai esmerar-se em seu trabalho, dedicando-se à escolha dos vocábulos precisos e na tarefa primorosa para obtenção do texto enxuto, conciso, “sem gorduras”. O mínimo necessário para uma máxima expressividade é o lema que acompanha a escrita de Ramos e define uma das marcas do seu estilo. Carpeaux (1943, p. 243) em seu artigo “Visão de Graciliano Ramos”, diz ser necessário definir estilo que, no caso de Ramos, implica: escolha de palavras, escolha de construções, escolha de ritmos dos fatos, escolha dos próprios fatos para conseguir uma composição perfeita, perfeitamente pessoal. Ainda sobre estas mesmas bases de reflexão, Alfredo Bosi (2003, p. 28) fala sobre um regime de consciente economia no texto e acrescenta que o escritor não desperdiça símbolos por acaso, importa para ele, a escolha do signo motivado. É interessante atentar que a escola é um desses signos motivados, é o ambiente em que se pronunciam as palavras causadoras de admiração e assombro na mente da criança. Desde a correção de pitombas por laranjas até a entonação da cartilha do ABC, o espaço escolar coloca em evidência os “sons estranhos”, formados por “letras, sílabas, palavras misteriosas”. Um narrador perspicaz passeia neste local e analisa a precariedade do ensino em escolas primárias do interior: a sala é improvisada e até serve de pouso para a família de Graciliano na viagem entre Alagoas e o sertão de Pernambuco; muitos estudantes ocupam bancos sem encosto; paredes sujas e um método de alfabetização retrógrado, sinalizado pela “toada única”, coordenada pelo professor, “um velho de barbas longas”. Enquanto signo motivador, a escola retornará em outros contos de *Infância*, sob diferentes matizes, mas enfatizando a imagem de um espaço enfadonho, pouco afeito à criação.

A primeira imagem da sala de aula ficou registrada na mente do menino. No texto, a forma de composição desta imagem focaliza em planos superpostos o olhar da criança e o olhar do adulto. Em raras passagens, a visão infantil de encanto sugere um índice de positividade em meio a uma realidade dura. Sensível às mudanças de comportamento dos humanos e incapaz de compreender a complexidade da natureza das coisas e das pessoas, a criança revela a sua fraqueza, falta de conhecimento e impotência diante do “mundo complicado”. Como entender a maravilha do açude, com sua água infinita onde patos e marrecos nadavam, se anteriormente, o maior volume de água conhecido se concentrava num pote? O encantamento do menino mostra também que a forma de percepção da criança é muito diferente da do adulto, ela vê aquilo que o adulto não vê mais – causam surpresa aos olhos do menino as pequenas “criaturas capazes de viver no líquido”. Da complexidade dos humanos à natureza das coisas, a incapacidade infantil demonstra que não é possível a compreensão de tudo. Objetos, palavras, coisas e pessoas “nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis” (GAGNEBIN, 2005, p. 180). No entanto, é esta fragilidade do olhar da criança a sua fortaleza diante da complexidade do mundo, é o que opera a poeticidade no texto.

Subsequente à magnitude do açude, aparece a vazante das abóboras. O pai do menino despreza o conselho de Amaro e o resultado foi uma “praga” de aboboreiras. No universo dos adultos, tal ato se originou do descuido e do mau planejamento das atividades agrícolas, causando uma “safra inútil”. Porém, no mundo infantil, a ótica é do leite, pois as abóboras juntavam-se em blocos formando “bela calçada movediça” onde “a gente andava na roça pisando em cima delas”. Embora o texto dê abertura a estes pequenos instantes de satisfação, o que predomina é a lucidez e a seriedade de um narrador que avalia o passado sob a luz do presente.

No caso específico de “Nuvens”, a exigência maior estaria na experiência estética de transformar em palavras o processo memorialístico. O quebrado e o remendado poderão ser reconstruídos? Será possível reunir os “cacos”? No intuito de dar forma à matéria narrada, o narrador se esforça para dar sequência de continuidade, porém as lembranças se impõem em sua descontinuidade e o texto é alinhavado conforme o fluxo da memória. É um processo complexo de apresentação tornar em escrita essas imagens. A primeira sensação de abertura da memória se deve à frágil imagem do vaso – um objeto que aparentemente para o leitor pode parecer insignificante, como primeira lembrança num livro de memórias; para o narrador toma proporções valorosas, na medida em que ratifica o potencial estético do texto e sinaliza outro encaminhamento para a reconstituição do passado: importa a impressão primeira que ficou das coisas, objetos e pessoas. É este o instante da percepção do olhar do menino, mas que recebe a lente do olhar do adulto. Lente multifocal, de múltiplas visões, não construindo o texto puramente centralizado num eu que tudo vê e tudo sabe. Porém, a lente seleciona o foco, reduzindo, ampliando, transformando, recriando o que achar conveniente. Daí, emerge um modo peculiar de escrita.

Semelhante ao trabalho do pintor cubista que decompõe as figuras geométricas para, ao final, dar valor ao desenho multifacetado, o narrador se dedica na composição daquilo que quer “pintar” de forma a valorizar, por exemplo, um acessório de vestimenta como item capaz de identificar particularidades de um personagem. Assim, fugindo da caracterização tradicional do estilo descritivo, o enfoque dado às “peças” configura-se num processo metonímico que não invalida a natureza daquilo que está sendo representado. Pelo contrário, enriquece a composição multiplicando as formas de se ver e apreender a natureza das coisas e das pessoas. Atendendo ao teor fragmentário da memória, simbolicamente denominada de “nuvens espessas”, a segunda abertura dá passagem aos rostos e as pala-

vas insensatas. Aos poucos os rostos tomam feição e vêm à luz: “Passam através desses rasgões figuras indecisas: Amaro Vaqueiro, caboclo triste, encourado num gibão roto; Sinhá Leopoldina, companheira dele, vistosa na chita cor de sangue” (RAMOS, 1977, p. 11-12). Outros personagens vão tomando vulto ao longo do texto, seguindo a mesma linha de estrutura descritiva: pedaços, pequenas partes em planos superpostos, indicando um esquema curioso de montagem. Inicialmente apresentados de forma fragmentária, os personagens desaparecem, reaparecem, tornam a desaparecer. É tarefa do leitor juntar as partes para a composição do todo, pois é pouco a pouco que os personagens são apresentados. Do casal, pode-se depreender que a mulher é vaidosa, sabe vestir-se, adequando bem os acessórios ao corpo: chita vermelha e brincos; ao passo que o seu companheiro, o vaqueiro Amaro, parece destoar da vivacidade da esposa, é triste e o seu gibão roto assinala a classe social a que pertence. José Baía por sua vez, destacado por seus “dentes alvos” é figura ativa, engraçada, uma espécie de histrião, gozador e sorridente.

Não difere do esquema de montagem a representação dos pais, mas se alonga para o terreno interior à medida que sentimentos são revelados – medo, pavor, violência – e assecuram a dureza do quadro pintado. Pai e mãe figuram como personagens “grandes, temerosos, incógnitos” e ressurgem no tecido da memória através de fragmentos dos corpos e pormenorização das mãos: “Revejo pedaços deles, rugas, olhos rai-vosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas e leves, transparentes” (*Ibid.*, p. 14). A diferenciação entre as duas personalidades está no trato destas mãos, no contato delas com o menino, em seu cotidiano:

Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se de lágrimas – e os meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certos momentos. O vozeirão que as comandava perdia a aspereza... (RAMOS, 1977, p. 14-15)

Pela forma em que são detalhadas as mãos, pai e mãe representam personalidades complexas, amedrontadoras e passíveis de mudança, pois são figuras ambíguas. Ora as mãos finas se molhavam de lágrimas, denotando fragilidade de emoções, ora as mãos rudes amenizavam na rudeza. Estas oscilações comportamentais dos pais geravam desconfortos na criança, levando-a a insegurança e a um estado de desconfiança. Símbolo do poder dos pais, as mãos viabilizam o processo de recriação destas entidades e revelam ambivalência de sentimentos.

Contudo, a dor, o sofrimento e a violência deixam marcas mais visíveis e dolorosas: bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelhas. “Acostumaram-me a isto muito cedo” revela a voz de um narrador adulto, que vai registrando as cenas violentas. Estas permeiam o conto do início ao fim: passa pelo episódio da brincadeira malsucedida e até certo ponto sádica de José Baía com a criança, cuja consequência é gravada no corpo físico – um calombo grosso na testa; inclui também o dedo inchado da mãe na tentativa desastrosa de fechar a porta num “redemoinho brabo” e finaliza com a história do menino que, penalizado por agressões, se vinga e põe fogo no rabo do gato. Qual é o sentido destas cenas ao longo do primeiro conto de *Infância*? O que elas trazem de valor para a compreensão da obra e, por conseguinte, da escrita de Graciliano?

Exceção à parte, o dedo inchado da mãe foi uma fatalidade da natureza imprevisível – o que sinaliza o quanto o ser humano é vulnerável às intempéries do ambiente físico e de como as transformações de ordem físico-natural podem interferir na vida das pessoas de forma negativa e violenta. Tais transformações será um dos tons que permeiam *Vida Secas*. A mudança na paisagem, imprimindo como destaque a seca, prefigura como um dos obstáculos na saga dos retirantes. Os dois outros casos (a brincadeira sádica de José Baía com o menino e a cena de maldade em que o menino põe fogo no rabo do ga-

to) parecem similares se considerarmos o desejo de vingança latente naquele que, se sentindo agredido, revida para o ataque. Em José Baía este fator parece remeter a um nível mais inconsciente pela forma como o narrador contextualiza a brincadeira e apresenta a personagem. A quadra popular cantada pelo amigo implicitamente diz muito sobre o sujeito que a pronuncia:

Eu nasci de sete meses,
Fui criado sem mamar.
Bebi leite de cem vacas
Na porteira do curral

(RAMOS, 1977, p. 12).

Apesar de ser um sujeito risonho, com “exclamações, onomatopeias e gargalhadas sonoras” (*Ibid.*, p. 12), José Baía revelava-se uma pessoa violenta e talvez o seu passado explique os seus gestos, quem sabe fora uma criança abandonada, sem o convívio dos pais, tal como Paulo Honório, personagem de *São Bernardo*? A verdade é que desde o conto inicial de *Infância*, Graciliano Ramos demonstra certa compaixão com as crianças abandonadas, vistas à margem de um contexto socioeconômico. São seres inferiorizados, muitas vezes tratados como pequenos animais e portanto “invisíveis” num sistema de organização cuja estrutura familiar ou inexistente ou desconsidera o respeito às diferenças. A criança do relato oral também está na mesma linha dos gêneros de ofensas e de crueldade. Vale a pena analisar como o autor constrói este relato.

A historieta popular, resgatada na voz de D. Maria, ao passar para o papel segue uma composição adequada conforme a perícia meticulosa de um revisor de texto. Quase simultaneamente ocorrem os dois momentos – o de puxar da memória a narrativa e o de trabalhar as palavras, ajustando-as da melhor forma. O narrador não dispensa o cuidado de adequação vocabular da linguagem oral para o registro escrito, o passo a

passo da sutileza é demonstrado para o leitor. Depois de algumas modificações, o resultado final:

Levante, seu Papa-hóstia,
Dos braços de Folgazona,
Venha ver o papa-rato
Com um tributo no rabo.

(*Ibid.*, p. 19)

A quadra popular alude à história de um menino pobre acolhido por um padre amancebado. No intuito de resguardar o segredo de sua ação, o vigário dizia-se chamar “Papa-hóstia”, “Folgazona” a amante, o gato “papa-rato” e o fogo era “tributo”. Sentindo-se livres de qualquer mal, o padre e a amante começaram a judiar da criança. Esta, por sua vez, se vingou, pôs fogo no rabo do gato e fugiu, gritando os versos.

Aos olhos do menino Graciliano, a ação do garoto chega a ser “notável”. Ele teve coragem de rivalizar com o poder dos adultos, o que causa admiração e há uma identificação entre ambos: eram vítimas de maus-tratos. No entanto, a semelhança está apenas nesta área, pois confessa no tempo presente o narrador maduro: “Infelizmente não tenho jeito para violência” (*Ibid.*, p. 12). O foco muda para o tempo passado: “Encolhido e silencioso, aguentando cascudos, limitei-me a aprovar a coragem do menino vingativo”. Nesta passagem, é perceptível um jogo de espelhos em que há, implicitamente, o deslocamento de sujeitos presente nos adjetivos “encolhido e silencioso”, que qualificam o menino e o adulto. A mudança dos tempos verbais provoca o distanciamento em relação ao tempo passado, mas simultaneamente o aproxima do presente, sugerindo um ato de autoconhecimento, como que predizendo um lema de cunho psicológico – aquele menino que fui está dentro do homem que sou. E ambos não toleram atos de violência e injustiças.

Desta maneira, os fragmentos dos versos da cantiga popular emolduram o final da narrativa, como uma peça-chave

tanto para entender o sistema de montagem do conto quanto para decifrar os pensamentos e valores do autor de *Caetés*. No último parágrafo, o sujeito que fala é o escritor e sua voz avalia, emite juízos de valor a respeito destes sujeitos “corajosos”: “De perto, os indivíduos capazes de amarrar fachos nos rabos dos gatos nunca me causaram admiração. Realmente são espantosos, mas é necessário vê-los a distância, modificados” (*Ibid.*, p. 19). O esquecido pode ser o recalçado, e uma vez lembrado, não deixa de ser vestígio, sinal que foi retomado para dar sentido à reflexão do passado no presente. O adulto ao retomar o fato passado, reflete, critica e pondera as ações do menino e, sob o prisma do presente, acaba revelando uma lição de aprendizagem: a coragem destemida do menino e os disfarces forjados para ocultar verdades são atitudes para se ver em letras de forma, na ficção: “Mais tarde, entrando na vida, continuei a venerar a decisão e o heroísmo, quando isto se grava no papel e os gatos se transformam em papa-ratos” (*Ibid.*, p. 19).

A respeito do fecho deste capítulo, Ieda Lebensztayn (2010) observa que a reflexão do adulto opera sobre a necessidade de se relativizar o valor do heroísmo, numa sugestão de que as ações enérgicas, vingativas, de grande ostentação, muitas vezes escondem maior covardia. Ampliando o campo de discussão para a dimensão do trabalho do escritor, a pesquisadora diz que

esse pensamento, de implicações políticas e educacionais, corresponde à sua ética como artista da palavra escrita para a qual importa construir imagens literárias que expressem a revolta contra as injustiças

e, consciente do jogo ambíguo entre palavras e imagens, “a valentia de Graciliano foi, tendo experienciado injustiças desde criança, combatê-las por meio da dedicação aos romances” (LEBENSZTAYN, 2010, p. 329).

Da forma como é constituído, “Nuvens” aponta para um processo metamemorialístico, pois coloca em reflexão o ato de composição das memórias, presente nos contos “Manhã” e “Verão”, que formam, junto com o primeiro conto, uma trilogia para a compreensão da tessitura das memórias de *Infância*, à medida que vão, num crescente, retomando fatos, personagens, ambientes. Não de maneira despropositada, o escritor deu tais títulos, sugerindo uma atmosfera propícia para a abertura maior dos eventos passados, via ficção. Resgatar o passado e procurar reconstituí-lo não é tarefa fácil, pois, como afirma Bergson,

essencialmente virtual, o passado só pode ser apreendido por nós como passado quando seguimos e adotamos o movimento pelo qual ele desabrocha em imagens presentes, que emergem das trevas para a claridade (*Apud* RICOEUR, 2007, p. 68).

As “sombrias” iniciais, substituídas por uma manhã de inverno, sinalizam uma abertura, que facilita a rememoração narrativa, e permite antever uma análise cuidadosa do processo de escrita, revelando tanto o estilo do escritor como indícios da construção de sua subjetividade. Em “Manhã”, o movimento narrativo flui para a interioridade do narrador e deixa vir à tona imagens antagônicas – o quadro de horror da seca e a natureza exuberante. Esta, descrita e inscrita na alma: “o açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos” (RAMOS, 1977, p. 20).

Não à toa, o estado de imersão, “Mergulhei numa cumprida manhã de inverno” (*Ibid.*, p. 20), é sinalizado pela escolha do verbo mergulhar – do latim *merguliare*, introduzir na água ou em outro líquido; submergir; afundar. Em outra acepção, fazer entranhar-se, fazer penetrar; cravar profundamente. Para o memorialista, entranhar-se nas águas profundas do passado requer uma atenção redobrada, pois os fatos passados podem ser retomados e redimensionados no âmbito da criação. Vale para o escritor as estratégias utilizadas no entrecruzamento entre memória e imaginação. E, neste pêndulo, o alinhavar

da linguagem cosendo, articulando e criando, como bem sugere a passagem: “Acordei, reuni pedaços de pessoas e de coisas, pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso, articulei tudo, criei o meu pequeno mundo incongruente” (*Ibid.*, p. 20). Assim, na criação do pequeno mundo incongruente, percebe-se um duplo movimento: o estado de imersão nos emaranhados caminhos da memória e o estado de emersão balizado pelo potencial de atribuir nuances criativas ao resgatado ou ao não resgatado, muitas vezes lacunar. Neste dinamismo, recortes da paisagem nordestina, fragmentos de pessoas, de “self” atuam como móveis da memória que, agrupados ou deslocados, corroboram para a elaboração de um autorretrato em mosaico. Explicaremos melhor.

Na manhã de inverno o narrador apresenta as pequenas partes de sua linhagem hereditária. Não há referência à descendência de um clã senhorial, muitas vezes tematizada por grande parte dos escritores modernistas, como é o caso de José Lins do Rego, neto de donos de engenho. Os pedaços dos videntes idosos (avós, bisavós) são referenciados como elos necessários para se entender as relações familiares, sociais, mas aparecem sobretudo como integrantes desse “eu” que aos poucos se manifesta.

A fotografia desbotada do avô paterno, recolhida do baú das memórias, é imagem refletora e catalisadora de ações e reflexões no panorama de construção da autoimagem do neto escritor. Como num jogo de espelhos, o neto se vê na figura do avô, “trabalhador caprichoso e honesto”. A criança curiosa observa o idoso em suas atividades desinteressadas – o cantar e o tecer peneiras –; admira as qualidades dispensadas na execução destas tarefas e presta muita atenção nestas habilidades do homem artista. Mas cabe ao escritor adulto se autoanalisar a partir do primeiro modelo que lhe imprimiu a “vocação absurda para as coisas inúteis” (*Ibid.*, p. 21). Cláudio Leitão (2003, p. 46) afirma que esse avô preenche o lugar de destaque do

primeiro autor lido pelo menino ainda sem o domínio da leitura gráfica. Sendo assim,

não será mais possível ao menino ler o mundo sem lançar mão dos atributos desse avô. Paciência, atenção concentrada e obstinação são alguns traços perceptíveis no fazedor de urupemas, primeiro autor e primeiro livros lidos não por simples hereditariedade, mas por afinidade e escolha (LEITÃO, 2003, p. 46).

Por afinidade e pela escolha responsável em realizar um trabalho caprichoso e honesto, avô e neto se identificam. Para o escritor Graciliano Ramos falar de si é falar do seu fazer literário. Neste sentido, como um dos elos integrantes do próprio retrato de si, a figura do avô paterno colabora neste esboço cujo espelhamento reflete o ponto de interseção, revelado nos ofícios ligados à arte. Como observa Wander Melo Miranda:

Trançar urupemas e traçar letras no papel são atividades análogas. Em ambas prevalece o fazer, a lida artesanal, paciente e obsessiva, seja com fibras, seja com as palavras; ambas são tidas pelos executores como atividades ‘desinteressadas’, alheias à função utilitária que porventura possam ter; e, finalmente, ambas não visam à reiteração de modelos anteriores, mas são o meio particular de expressão de uma necessidade imperiosa, que é também e sobretudo necessidade de depuração dos recursos estilísticos (MIRANDA, 1992, p. 46).

Em oposição ao avô paterno, aparece o materno que é apresentado como “bárbaro”; um sujeito que “não desperdiçava tempo em cantiga nem se fatigava em miuçalhas”. No entanto, esse ente idoso, ao contrário do outro, possuía o senso prático diante da vida no sertão, era um grande observador e autodidata. A sua voz oscilava, ora lenta e nasalada, devido ao tabaco, ora se insinuava de maneira doce. Essa forma de falar gerava “impressão de que a fala ranzinza nos acariciava e re-preendia”. Não há dúvidas de que este parente deixou, com essa dicção particular, sua marca na escrita singular de Graciliano Ramos. Especificamente a obra *Infância* destoa daquilo que se espera de um livro de memórias,

distancia-se do tom nostálgico ou condescendente no tocante à rememoração do passado, optando por uma visão irônica, muitas vezes sarcástica, em relação às injustiças sofridas, e impiedosa diante do absurdo das situações representadas (MIRANDA, 2004, p. 52).

O livro também se distancia do teor narcisista, tão comum neste gênero literário. A constituição da(s) subjetividade(s) do autor se dá sempre em constante intercâmbio de experiência com (o)s outro(s). “Trata-se de uma consciência de viver numa dualidade ou pluralidade de níveis, não totalmente compatíveis, mas que não podem ser reduzidos à unidade” (TAYLOR, 2005, p. 615). Daí não se pode dizer que existe um sujeito empírico que se crê uno e inteiro; a montagem do autorretrato em mosaico prefigura os desdobramentos, projeções e disjunções dos “eus” em cena no corpo do texto. Sendo assim, outros retratos entram na composição desta montagem.

No conto “Verão”, os “ligeiros traços” de um “verão incompleto” são trançados de maneira a considerar o modo de escrever do autor que se exime da responsabilidade de pintar um verão nordestino com elementos indispensáveis à descrição. Para o escritor parece mais sensato criar uma realidade, imaginar fatos do que entrar no lugar comum dos disfarces retóricos de composição descritiva do quadro típico do verão nordestino, em que necessariamente os ramos aparecem secos e as cacimbas vazias.

É interessante perceber que, nesta ótica, o narrador se afasta de certa tendência regionalista do romance de trinta e o adjetivo incompleto – que carrega um índice de negatividade, por significar imperfeito, não acabado, truncado, mutilado – atende a outro paradigma. Se, de um lado, o verão nordestino é incompleto; por outro, o quadro se completa a partir do momento em que se conjuga o material imprescindível à escrita de Graciliano: o ser humano e suas complexidades. No caso específico do conto, a exigência da escrita reside em observar,

com minúcias, as modificações das pessoas mais próximas do menino, em decorrência da seca.

A adjetivação é um dos recursos utilizados do início ao fim da narrativa e serve como base semântica no registro das alterações psíquicas e físicas do menino e das pessoas. De pachorrentas para a condição de “tanajuras, zonzas”. Da alegria aparente, das longas conversas nos alpendres, as visitas, os risos sonoros, os negócios lentos, para a tristeza representada na figura dos “rostos sombrios e rumores abafados”.

Com os sentidos aguçados, sensíveis às transformações na natureza das coisas e das pessoas, o menino capta os momentos. Não compreende atitudes incomuns e suspeita do inabitual. Encher cestos de mandacaru era uma atividade que destoava dos serviços comuns da fazenda; o pai abatido, com gesto lento, em desânimo profundo não era a imagem que vigorava em seu cotidiano. Habitado a vê-lo gritar, dar ordens e trabalhar duro na piçarra e na argila, como compreender que esta força fora sucumbida por uma outra maior?

Meu pai era terrivelmente poderoso, e essencialmente poderoso. Não me ocorria que o poder estivesse fora dele, de repente o abandonasse, deixando-o fraco e normal, num gibão roto sobre a camisa curta (RAMOS, 1977, p. 29).

É no panorama da seca que a fixação do nome do diabo toma vulto, num clima de enorme calor, nuvens de poeira e falta de água. A plasticidade das cenas descritas traz também o movimento do imaginário popular para compor as recordações do menino: o diabo no meio do redemoinho, montado em um cavalo de asas. Contudo, o inferno não é pura abstração. O suplício da criança com sede e sem água para beber acarreta consequências terríveis, um verdadeiro “inferno” para o menino: “a boca enxuta, os beiços gretados, os olhos turvos, queimaduras interiores” (*Ibid.*, p. 27). O painel sensorial tecido pelo narrador confirma que as mudanças climáticas provocam muito mais que transformações externas; as pessoas são abaladas por

dentro. A criança sente na carne as dores provocadas pela seca e a lembrança deste momento confirma que a dor não foi esquecida.

As estruturas sociais e econômicas do lugar são abaladas diante do poder devastador da seca. Tudo isso é percebido pelo narrador através de uma visão criteriosa que, para além da problemática da seca, busca analisar as bases de organização social. Apesar do esmorecimento da família e dos trabalhadores agregados, todos se movem para achar soluções. Em meio à falta de recursos da região, o nordestino migra no intuito de lutar pela sobrevivência. Viver em condições adversas implica sempre um eterno recomeçar. É o caso da família do menino, que vislumbra a possibilidade de um recomeço através da mudança de cidade e, conseqüentemente, de status social.

Do interior do sertão nordestino para uma vila, o pai deixa de ser fazendeiro e passa a ser comerciante. A criança não é indiferente às tristezas à sua volta: “O desalento e a tristeza abalaram-me”. Tais mudanças abalavam também o temperamento do pai e “explicavam a sisudez, o desgosto habitual, as rugas, as explosões de pragas e de injúrias” (*Ibid.*, p. 30). No entanto, conforme pondera o narrador adulto, esta explicação só é compreensível tempos depois. Em meio aos infortúnios da natureza, arruinado pela epizootia, lutando com muito custo para vencer, obediente ao chefe político, perseguindo os devedores enfim, sendo massacrado pelo sistema opressor, era até “natural” que o pai agisse daquela maneira: “Hoje acho naturais as violências que o cegavam” (*Ibid.*, p. 30). Como no conto anterior, a narrativa termina com o olhar judicioso do narrador adulto que se fixa na avaliação das reações da figura paterna, sinalizando, de certa maneira que o problema é de poder, de hierarquia, sob as bases de classes sociais. A criança repara nas diferenças de poder entre as pessoas: a posição hierárquica e as vestimentas denotam o lugar social.

Notava diferenças entre os indivíduos que se sentavam nas redes e os que se acoravam no alpendre. O gibão de meu pai tinha diversos enfeites; no de Amaro havia numerosos buracos e remendos (*Ibid.*, p. 29).

Enquanto os caboclos trabalhavam duro, prendendo arame farpado nas estacas, o pai vigiava, dava ordens, repreendia a todos, insatisfeito com o resultado.

Neste conto, o narrador prefigura o complexo sistema da engrenagem social, dando indícios dos obstáculos que emperram o desenvolvimento econômico no meio rural: as condições precárias da agricultura, inexistência de indústrias, exploração do trabalhador rural etc. Na zona urbana, os problemas persistem com outras feições – o comerciante tem que ser obediente ao chefe político, à justiça e ao fisco. Tanto em um meio quanto em outro, a presença de uma desordem de governança, a falta de uma administração pública que seja capaz de conduzir o bem comum levam a crer nos (des)caminhos do progresso no país.

A narrativa evoca uma análise detida das pessoas, numa ótica pluridimensional, pois em alguns momentos é o menino que observa, dá o seu depoimento, joga com suas emoções; em outros momentos é o olhar do homem maduro que recolhe o passado remoto e dá novo sentido, remodulando a experiência vivida, transformando-a com uma roupagem transfigurada. Desta maneira, o passado só faz sentido se for reestruturado, refletido criticamente no presente da escrita. Na enunciação, revestem de sentido ações incompreendidas, as pessoas tomam feições mais humanas e há uma abertura maior para a projeção de um mundo mais justo em outro tempo. É como se este sujeito que analisa e reflete criticamente dissesse, “tudo poderia ter sido diferente se...”

“Verão” sugere pelo título o lugar do sol, se for comparado com “Nuvens” e “Manhã”. Não deixa de escapar uma certa luminosidade no que se refere à abertura gradual dos ca-

minhos da memória, uma vez que o conto evidencia um discurso em continuidade em relação à análise criteriosa das pessoas e suas relações com o narrador-menino. Neste conto, o cenário revelador não se resume na paisagem desértica do verão nordestino, pelo contrário, a revelação maior são as pessoas, seus comportamentos e mudanças no campo social. “Verão” é um conto significativo neste sentido, pois se apresenta como uma espécie de prenúncio, em linguagem poética, serviria como *leixa-pren*, pois nos contos posteriores será retomada a discussão da complexidade do ser humano e suas relações sociais. Não é de forma gratuita que dos trinta e nove contos presentes em *Infância*, vinte trazem como títulos figuras marcantes do universo do menino. A criação deste pequeno mundo incongruente é formada por frações de “eus”, imagens, objetos, pedaços de coisas, lugares e, principalmente, por pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano. In: GARBUGLIO, José Carlos *et alii*. *Graciliano Ramos*. Coleção Escritores Brasileiros. São Paulo: Ática, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad.: Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

LEITÃO, Cláudio. *Líquido e incerto: memória e exílio em Graciliano Ramos*. Niterói: Eduff; São João Del-Rei: UFSJ, 2003.

LEBENSZTAYN, Ieda. *Graciliano Ramos e a novidade: o astrônomo do inferno e os meninos impossíveis*. São Paulo: Hedra, 2010.

MIRANDA, Wander Melo. *Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: UFMG, 1992.

_____. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record: 1977.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad.: Alain François *et alii*. Campinas: UNICAMP, 2007.

TAYLOR, Chaves. *As fontes do self*. Trad.: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

**ELISA LUCINDA E GRAÇA LIMA:
A QUALIFICAÇÃO IMPLÍCITA
NA SEMIOSE VERBO-VISUAL
DE LIVROS ILUSTRADOS PARA CRIANÇAS**

*Beatriz dos Santos Feres*¹⁸

1. Primeiras considerações

“Qualificar” é, em síntese, um processo descritivo cujo objetivo precípua é fazer-identificar entes de acordo com um ponto de vista. A “qualificação” é essencial à referência, seja na nomeação “categorizante” dos seres, seja em sua singularização por meio de termos adjetivos, ou ainda na apresentação de características 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

¹⁸ Universidade Federal Fluminense (UFF). beatrizferes@yahoo.com.br

instauram objetos de discurso interpretáveis em relação ao contexto e aos saberes partilhados por um grupo social.

Assim, na “qualificação”, eagem-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.

2. *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 ma-

neira, 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 languageiras 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 com-

plementar em relação à parte verbal dos textos (NIKOLAJEVA; 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 disfarça-

da 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 “fantasma-minha 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 *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 institu-

ída. 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, conseqüentemente, 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...

(*Op. Cit.*, 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. Va-

lores 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*.

3. 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, conseqüentemente, na própria *socialização* do leitor. Independente de uma possível intenção pedagógica 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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Linguagem em (Re)vista* tem por finalidade a publicação de trabalhos nas áreas de Letras.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pelo Conselho Editorial;
3. Os trabalhos apresentados à *Linguagem em (Re)vista* devem seguir estas normas:
 - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - 3.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 11 para o texto e tamanho 9 para citações e notas;
 - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
 - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 3.8. As referências bibliográficas ser colocada ao final do texto;
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo em português de, no máximo 250 palavras, com indicação de três palavras-chaves, evitando-se, **se possível**, gráficos, figuras e caracteres especiais.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail ou em disquete (com cópia impressa)

À

LINGUAGEM EM (RE)VISTA

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603

20551-185 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações pelos telefones (21) **2569-0276** e **98460-6712** ou pelo endereço eletrônico pereira@filologia.org.br.