

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



Rio de Janeiro - Ano 19 - Nº 56
Maio/Agosto - 2013

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 19, Nº 56, (maio/ago.2013) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 163 p.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **www.filologia.org.br/revista**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Anne Caroline de Morais Santos
Diretor de Publicações	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Eduardo Tuffani Monteiro

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Adriano de Souza Dias	Afrânio da Silva Garcia
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	Amós Coêlho da Silva
Antônio Elias Lima Freitas	Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha
Claudio Cezar Henriques	Darcilia Marindir Pinto Simões
Delia Cambeiro Praça	Eduardo Tuffani Monteiro
José Mario Botelho	José Pereira da Silva
Maria Lúcia Mexias Simon	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Vito César de Oliveira Manzollilo

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

<http://www.filologia.org.br/revista>

SUMÁRIO

0. Editorial	05
1. A economia da dupla articulação na produção de sentidos - <i>Elizete Inês Paludo</i>	07
2. Dante Alighieri e a linguística: uma viagem pelas línguas e falares do ocidente medieval - <i>Henrique Martins de Moraes</i>	26
3. Ensino da pontuação como parte do desenvolvimento do raciocínio - <i>Luiz Fernando Dias Pita</i>	37
4. Literatura no ensino médio: reflexões e orientações metodológicas – <i>Tania Maria Nunes de Lima Camara</i>	50
5. Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – hífen: saneando os conceitos e molarizando o seu uso - <i>Carmen Elena das Chagas</i>	68
6. O ensino da produção de texto por meio das interfaces de informação e comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem – <i>Priscila Figueiredo da Mata</i> e <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	80
7. O poder da palavra: a resistência como forma imanente da escrita - <i>Luziane Patrício Siqueira Rodrigues</i>	93
8. O social e o pedagógico na sociolinguística - <i>Alexandre Melo de Sousa</i> ..	102
9. Problemas para uma teoria do significado - <i>Paulo Mosânio Teixeira Duarte</i>	110
10. Semântica das relações no hipertexto - <i>Ricardo Hiroyuki Shibata</i>	121
11. Trabalho e vícios lícitos nos séculos XVIII e XIX: um estudo filológico - <i>Angelita Heidmann</i> e <i>Elias Alves de Andrade</i>	129
12. Um aspecto na fraseologia popular: frases, expressões e ditados populares – <i>Hudinilson Urbano</i>	143

RESENHAS

1. A invenção da linguística – <i>José Pereira da Silva</i>	156
2. Uma nova gramática pedagógica do português brasileiro - <i>José Pereira da Silva</i>	160
INSTRUÇÕES EDITORIAIS	163

EDITORIAL

O CiFEFiL apresenta-lhe o número 56 da *Revista Philologus*, com doze artigos e duas resenhas, dos seguintes autores: Alexandre Melo de Sousa, Angelita Heidmann, Carmen Elena das Chagas, Elias Alves de Andrade, Elizete Inês Paludo, Henrique Martins de Moraes, Hudinilson Urbano, *José Pereira da Silva*, Luiz Fernando Dias Pita, Luziane Patrício Siqueira Rodrigues, Nataniel dos Santos Gomes, Paulo Mosânio Teixeira Duarte, Priscila Figueiredo da Mata, Ricardo Hiroyuki Shibata e Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Ele começa com o artigo de Elizete Inês, que verifica a atuação das variações sígnicas na produção de sentidos, a partir de análise bibliográfica, investigando o funcionamento da dupla articulação (significante e significado) para entender sua influência no funcionamento da linguagem.

No segundo artigo, Henrique faz uma breve apresentação do livro *De Vulgari Eloquentia*, de Dante Alighieri, situando-o no contexto histórico da época, comparando suas ideias com as de Chomsky, emparelhando-o com Saussure e caracterizando as principais línguas europeias.

Luiz Fernando, no terceiro artigo, examina e compara criticamente as diferenças entre o ensino gramaticalista da pontuação em português e o que se fundamenta nos modelos de raciocínio e funções da linguagem, analisando a pontuação como recurso expressivo para as diversas funções da linguagem.

No artigo seguinte, Tânia Maria focaliza o trabalho literário feito no ensino médio, refletindo sobre fatores que dificultam a aprendizagem da literatura e apresentando a crônica para inserir o aluno no universo literário e conseguir seu envolvimento com textos mais complexos.

No quinto, Carmen Elena compara a atitude molecular com a atitude molar (no estudo da hifenização), a partir do que estabelece o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, refletindo sobre os problemas de ordem textual e de operacionalização didática no ensino de português.

No sexto artigo, Priscila e Nataniel abordam a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem no ensino da produção textual, demonstrando alguns de seus aspectos e sugerindo formas de trabalhar com as referidas ferramen-

tas, com uma proposta inovadora de ensino.

A seguir, Luziane analisa a resistência como forma imanente da escrita e o poder que a palavra tem, nos livros de literatura infantojuvenil: *Era mais uma vez outra vez* (de Gláucia Lewick), *Os olhos de Ana Marta* (de Alice Vieira) e *A chave do tamanho* (de Monteiro Lobato).

Propor caminhos para a efetiva aplicação da sociolinguística no campo pedagógico é o objetivo de Alexandre no oitavo artigo, onde reflete sobre a proposta sociolinguística que desfaz o mito estruturalista da homogeneidade linguística, mostrando o relativismo cultural como forma de conscientizar professores e alunos de que a variação linguística reflete a variação e a desigualdade social.

Por meio das teorias imagística, conceptualista, behaviorista etc., Paulo Mosânio apresenta, no nono artigo, os obstáculos para uma teoria semântica baseada na natureza intrínseca do sentido, concluindo que ele não é tangível nem palpável, mas apenas a manifestação de algo.

No décimo artigo, Ricardo estuda os modos de constituição dos sentidos no hipertexto, explicando quais são as estratégias, os procedimentos e os dispositivos interpretativos realizados na leitura de páginas da web para constituir certo ordenamento de sentido.

No penúltimo, Angelita e Elias apresentam um estudo filológico de trechos de dois documentos mato-grossenses dos séculos XVIII e XIX (de 1772, e de 1871), fazendo uma análise de aspectos paleográficos e de aspectos sócio-histórico-culturais.

Por fim, Hudinilson focaliza a notória heterogeneidade linguística na variante popular falada, refletindo sobre as “frases feitas” como fórmulas cristalizadas, principalmente sobre o uso recorrente, cotidiano, expressivo e ideológico pelo qual elas revelam a sabedoria popular.

As resenhas apresentam dois livros recentes que reforçam os estudos linguísticos gerais, refletindo sobre a produção linguística de Ferdinand de Saussure e apresentando uma nova maneira de ensinar gramática da língua materna aos falantes do português brasileiro.

Por fim, o CiFEFiL agradece pela oportunidade que você lhe dá de cumprir o seu projeto de divulgar os estudos linguísticos e filológicos.

Rio de Janeiro, agosto de 2013.

José Pereira da Silva

A ECONOMIA DA DUPLA ARTICULAÇÃO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Elizete Inês Paludo (UNIOESTE)
eipaludo@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo busca verificar a atuação das variações sógnicas na produção de sentidos. A metodologia de cunho qualitativo forma-se a partir de análise bibliográfica, focando aspectos acerca da origem e uso da linguagem. Definir e classificar significações presentes na comunicação humana fez parte de preocupações constantes ao longo da história e, embora essa temática já tenha sido investigada em vários estudos, a teoria dos signos não se revela uniforme e homogênea nas propostas teóricas de diferentes autores. Sob o respaldo teórico de Epstein (1997), Saussure (2006) e outros estudiosos no assunto, pretende-se investigar sentidos que permeiam as comunicações e suas variedades. Investigar o funcionamento dos mecanismos da dupla articulação (significante e significado) pode ser um dos possíveis caminhos a quem busca melhor compreender a influência dos códigos no funcionamento da linguagem, levando em conta os sentidos assimilados e vivenciados historicamente pela humanidade.

Palavras-chave: Significante. Significado. Comunicação.

1. Introdução

Este artigo faz parte do conjunto de atividades desenvolvidas junto ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e traz algumas reflexões sobre o signo linguístico e sua variação na transmissão de sentidos da comunicação humana.

Compreender espécies de signos tem sido uma preocupação constante ao longo da história e, embora vários estudos já tenham abordagens significativas a esse respeito, as teorias dos signos não se apresentam de maneira uniforme e homogênea em propostas teóricas de diferentes autores. Para Marcuschi (2007, p. 32), são indagações que movem investigações dos fenômenos linguísticos na busca de compreender, entre outros aspectos, “como se constitui e caracteriza nossa inserção cognitiva no mundo mediada pela linguagem”.

Há quem diga que o cérebro é uma máquina poderosa, em virtude da sua capacidade de armazenar tantas informações. Sabe-se, no entanto, que o sistema processual da memória humana possui capacidade limitada e costuma selecionar as informações que ficam guardadas, passíveis de constantes modificações. Mas que também podem ser descartadas em ca-

so de algum tempo sem uso, restando as julgadas pertinentes pelo “dono da máquina”, conforme os objetivos que este tem em mente em sua atuação social.

De acordo com Epstein (1997, p. 72), a importância do signo linguístico deve-se à capacidade de transmitir distintas mensagens, mais do que a capacidade sensorial (de discriminar) ou fisiológica (de produzir diversificados estímulos sonoros), ao construir uma codificação ao alcance da memória humana, concentrando milhares de unidades de sentidos diversos. E a economia no trabalho de memorização evidencia a capacidade que o ser humano tem de assimilar e interferir nas vivências históricas da humanidade pelo funcionamento da linguagem. Os jogos linguísticos permeiam o universo social e as simbologias por eles geradas atuam nas camadas mais profundas da mente humana de modo a incitar a ação desejada pelos seus produtores. Assim, o interlocutor desatento pode vir a ter seu potencial submetido às categorias simbólicas que visam o controle das ações humanas, quando estas apelam para a apreensão emocional, inconsciente e arquetípica.

Se imersos nos contextos em que se dá a produção de sentidos, mecanismos da língua dão conta de suprir certas carências no imaginário das pessoas com força para induzir a ações pouco pensadas, são merecedores de maior atenção.

2. *Linguagem, comunicação e variedade*

Estudos realizados acerca do insondável mistério das comunicações, no que diz respeito à origem da linguagem e da consciência humana, apontam para a ideia de que a aptidão comunicativa decorre das necessidades de interação na busca da sobrevivência. Cada ser já nasce dotado de uma capacidade de “aprendizado da espécie”, mas com variedade bastante limitada, que necessita ser desenvolvida e ampliada para que se consiga transmitir mensagens diferentes ou acolher as que venham a atender suas reais necessidades comunicativas.

Segundo Epstein (1997, p. 05), a comunicação é a ação de um organismo quando altera a probabilidade de comportamento em outro organismo, visto que “em certas circunstâncias, determinados animais trocam sons, substâncias químicas ou posturas corporais e, nesses casos, dizemos que eles estão se comunicando”.

Não se pretende aqui assumir toda espécie de comunicação, mas investigar a capacidade inerente ao ser humano de produzir mensagens codificadas e utilizá-las conforme fins determinados.

Nesse sentido, Epstein (1997, p. 09) evidencia a existência da dupla articulação: um dispositivo capaz de acionar falas e pensamentos somado a uma codificação da linguagem verbal. Por um lado, a articulação das linguagens naturais reúne muitas unidades de significados distintos e variáveis (monemas) em algumas dezenas. Por outro, a segunda articulação fixa as várias unidades em sons (fonemas) que, por si só, são destituídos de significado. *É pela junção das duas articulações* (pelos fonemas numa sequência linear de monemas) *que a manifestação signica se constitui*. Esse artifício desenvolvido pelo homem (a economia no trabalho de memorização) consiste na transmissão de mensagens diferentes em grande número, mais do que permite sua capacidade sensorial (de discriminar) ou fisiológica (de produzir estímulos sonoros diferentes). Além de diminuir a lentidão do pensamento, pode ampliar a capacidade mental, pois oportuniza a comunicação pela realização de uma codificação ao alcance da memória humana.

Na busca de definir como a comunicação humana de fato se realiza, diversos estudiosos investigaram a noção de signo, embora com pretensões diferentes. Conforme salientam Brito e Cavalcante (2013, p. 105): “Em Lacan, para provar o caráter científico de seus pressupostos; e, em Saussure, para descrever a língua como sistema”.

Nos estudos saussurianos a língua é entendida de acordo com uma concepção estruturalista em que se concebe que a expressão humana não se dá diretamente do pensamento aos sons, ela é mediada pela língua, que é um sistema de signos. Cada signo é tido como uma entidade psíquica indivisível, composto por dois elementos que entram em ação para a realização do ato comunicativo: o *significado* (conteúdo-conceito-ideia-sentido) e o *significante* (forma linguística na sua realização fonética ou gráfica elemento sensível no plano de expressão-forma gráfica + som determina como a palavra vai a contexto). Mas cada signo reúne outros signos elementares, aceitos na memória perceptiva como um todo: os supersignos. Assim, as frases são supersignos das palavras que as compõem, os grupos sociais são supersignos dos indivíduos que os constituem, os timbres musicais são supersignos dos componentes harmônicos.

Brito e Cavalcante (2013, p. 106) informam que a teoria do signo em Saussure pode ser assim representada: SIGNO = conceito (significa-

do) + imagem acústica (significante). Segundo Epstein (1997, p. 11), os signos com códigos visuais auxiliam no trabalho de memorização mas, ao contrário das línguas naturais, podem possuir as duas articulações, apenas uma, ou nenhuma. São exemplos: numerações das linhas de ônibus, placas de trânsito, luzes para sinalizações etc. Em outras palavras, os signos são entendidos como veículos de comunicação ou como o elo de uma mediação (pelo modo como se organizam em códigos e mensagens), que intervêm no processo semiótico (pelo qual transitam significados e sentidos). Então o signo não é um objeto com propriedades, mas uma relação (algo que se dá por outra coisa e passa a representar outra coisa, após a interpretação de alguém). Os membros de uma comunidade, ao compartilharem as mesmas experiências coletivas, colocam-se de acordo com o sentido que vão atribuir à parte da corrente sonora que emitem ou ouvem. Uma propaganda de cigarro, por exemplo, com o passar dos anos passa a ter conotações simbólicas diferentes.

O que são, no entanto, nossos julgamentos e nossas opiniões sobre os fatos, senão, de algum modo, o que estes fatos significam para nós? [...] A própria produção, circulação e consumo de bens e serviços, a própria “necessidade” destes bens e serviços para além do limite da mera sobrevivência biológica, está vinculada ao que estes bens e serviços “significam” em determinada cultura ou civilização [...] Um signo é signo quando há alguém que possa interpretá-lo como signo de algo [...] O significado é a “outra” face do signo, a face invisível, a “outra coisa” pela qual está o “algo” [...] O significado é então a interpretação desse signo, que, por sua vez, indica um objeto (EPSTEIN, 1997, p. 21).

Bakhtin (2003, p. 98), ao comentar sobre a produção de sentidos, que acaba por interferir nas formas de socialização dos sujeitos, destaca a existência de uma pluridiscursividade (de vozes, de línguas, de discursos) decorrente das contradições ideológicas entre diferentes épocas ou grupos diversos: “falares multiformes” que se entrecruzam, formando novos “falares” socialmente típicos com valores que costumam ter efeito sobre as construções linguísticas.

Os signos, portanto, ao atuarem como construtores de sentidos no imaginário das pessoas, justificando certas ações como racionais, são capazes de ocultar motivações e fatores inconscientes, podendo ser utilizados para desencadear e controlar ações. Outro aspecto importante tem a ver com as variedades comunicativas que, pela língua, transmitem sentidos diversos assimilados e vivenciados ao longo do tempo pelas pessoas. Revela-se a língua capaz de construir os sentidos atribuídos por cada cultura às pessoas por meio da linguagem que exerce poder de se impor na identidade cultural e nas habilidades de formação de pontos de vista ren-

didados muitas vezes não no patamar do dito, mas no espaço do implícito, do recuperável a partir de determinado modo no processo interpretativo. Como é o “contrato social” que funda o convencionalismo do signo, são necessárias atitudes para além do senso comum nas atribuições de sentido ao mundo que implicam em influenciar ou ser influenciado.

3. *Semiologia e linguística*

Desde as origens históricas, até mesmo pela necessidade de sobrevivência, o ser humano costuma socializar informações por meio dos sistemas de comunicação que desenvolve (entenda-se por comunicar, “pôr em comum” e “estudar signos”, entender e interpretar o mundo e os homens). Sem os signos não há como comunicar, pois eles desempenham papel fundamental na comunicação humana. Devido sua importância, fica a semiótica definida como a “ciência dos signos”. Essa ciência fundada por Charles Peirce, a semiótica, pode ser comparada com os estudos de Saussure, apoiados numa semiologia de base semiótica. Para Silva (2011, p. 39), foi a partir das dicotomias de Saussure que surgiram várias correntes linguísticas, seja contrariando-o, seja seguindo-o. Nos dias atuais, os estudos semióticos investigam amplitudes e variedades teóricas da constituição sógnica, um especialista no assunto é Umberto Eco que define o signo como “o elo para algo que se está por outra coisa”.

Essa ciência geral dos signos conta com nomes específicos em suas definições. Entre eles, os termos *semiótica* e *semiologia* se firmaram como as designações mais conhecidas. Outras alternativas terminológicas deixaram de ser utilizadas, como: *sematologia*, *semasiologia* ou *semiologia*. E caiu em desuso um antigo sentido do conceito de semiótica ligado à sinalização militar (comando de manobras militares por meio de sinais). Os termos *semiótica* e *semiologia* têm em suas constituintes iniciais as palavras gregas *seméion* (signo) e *sema* (sinal, signo), o que pode explicar o fato de serem relacionados em pesquisas como sinônimos ou terminologias antagônicas, quando investigados (fundamentação e direcionamento) pela teoria geral dos signos. No entanto, traduzem duas maneiras diferentes de perceber a “ciência dos signos”. Enquanto a ciência *linguística* dedica-se ao estudo da linguagem humana, a *semiologia* tem como preocupação também a linguagem dos animais e de qualquer sistema de comunicação, seja natural ou convencional. Devido a esses aspectos, no momento em que buscam esclarecer a função sógnica, as propostas teóricas de Peirce e Saussure se diferenciam. Por exemplo, ao jus-

tificarem o uso que se faz da palavra pelos diferentes atributos que o referente concentra em relação aos pontos de vista, decorrem diferentes significados. Segundo Epstein (1997, p. 21), na semiologia de raiz saussuriana o signo é algo que “aponta para fora de si”, enquanto as semióticas de influência peirciana optam pela “representação gráfica usual das tríades” (triângulo semiótico).

Saussure não concorda com a necessidade do triângulo porque percebe a relação entre símbolo e referente nas línguas naturais como imotivada ou arbitrária. Mas reconhece a relação direta nos signos analógicos, ou icônicos, ou motivados. O consenso entre Saussure e Peirce se dá na seleção das “teorias da relação “semiótica” entre símbolo e referência (ou significado) e entre signo e a série de seus interpretantes” (ECO, *apud* EPSTEIN, 1997, p. 23).

Para Epstein (1997, p. 26), outra questão problemática é a falta de uniformidade para designar as entidades do triângulo semiótico. Em decorrência disso, surgiram denominações variadas nas análises de diferentes autores, nos apontamentos aos mesmos vértices. Interessa frisar ainda que, para Saussure, o signo é tido como um *objeto com determinadas propriedades* e, para Peirce, como *uma relação ou uma função*. Quanto à intencionalidade, Saussure limita o âmbito da semiologia apenas às instâncias que correspondem aos signos como entidades (regras de comportamento, o alfabeto) usadas de forma consciente e intencional, conforme a finalidade comunicativa. Ao contrário, Peirce entende que o processo semiótico não é apenas intencional e nem os signos são produzidos só artificialmente porque os fenômenos naturais, se codificados culturalmente, podem estar na categoria dos atos semióticos. Hjelmslev reconhece três semióticas: *denotativas* (nos planos da expressão e do conteúdo aliados), *conotativas* (no plano da expressão) e *metassemióticas* (o plano do conteúdo é constituído por outra semiótica). São exemplos da *semiótica denotativa*, as operações de manipulação de um manual de instruções (expressão: termos usados; conteúdo: manipulação); da *semiótica conotativa*, a de corresponder a “manual de instruções” uma nova expressão como, por exemplo, “estilo manual de instruções”; da *metassemiótica*, este próprio artigo sobre signo: algo (expressão) que está por outra coisa (conteúdo).

[...] o futuro sem dúvida pertence a uma linguística da conotação, pois a sociedade desenvolve incessantemente, a partir do sistema do primeiro que lhe fornece a linguagem humana, sistemas de segundos sentidos, e essa elaboração, ora ostentada, ora mascarada, toca muito de perto uma Antropologia Histórica [...] (BARTHES, 1971, *apud* EPSTEIN, 1997, p. 27).

Apesar de todas essas preocupações terem se intensificado por volta do século XX, sabe-se que o estudo dos signos remonta às origens do pensamento filosófico. Desde Platão, Aristóteles e os povos estoicos, procura-se distinguir os signos. Mas é com Santo Agostinho que se faz a união entre teoria dos signos e teoria da linguagem, aparecendo os signos linguísticos como uma espécie entre outras espécies. Ele contempla a dimensão semântico-representativa e indica elementos constitutivos do signo: a palavra, o exprimível, a expressão e a coisa. Nessa via de análise, “um signo é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos, faz vir ao pensamento, por si mesma, qualquer outra coisa”.

Segundo Epstein (1997, p. 30), Santo Agostinho conseguiu fazer a distinção entre signos naturais e artificiais. Por exemplo: a fumaça quando lembra fogo, qualquer expressão da mente traída pela expressão da face, os sintomas de alguma doença, as pegadas de animais por sua passagem, a nuvem ao indicar chuva etc. Nesses casos, certas presenças (significantes) foram ligadas a certas ausências (significados), bem como o inverso. “Observados pelo homem como precedendo, sendo simultâneos ou sucedendo outros fenômenos naturais, tornam-se “signos” (significantes) destes últimos (significados)”. As inferências feitas (não só de modo perceptivo, mas também pela linguagem humana) dão razões para que se torne signo ou se evidencie outro fenômeno natural. Os signos artificiais são as construções teóricas ou conceitos articulados logicamente, postulados pelas teorias científicas. Muitas vezes, ao serem emitidos espontaneamente, são reconhecidos como signos, mesmo que o emissor não tenha expressado a intenção de comunicar. E aí está o caráter ambíguo do signo: podem ser reconhecidos como signos, mesmo sem a vontade do emissor. Quanto à questão da semiose humana que tem o discurso por objeto, esta não se marca de modo individual, porque depende do contrato social firmado entre os interlocutores, é convencional. Posso agir de determinada maneira, em determinada ocasião, por convenções sociais como, por exemplo, sendo solidário a alguém ou não bebendo refrigerante porque faz mal à saúde. Assim, importa o conhecimento das estratégias semióticas capazes de alterar as configurações do processo interpretativo de modo a gerar outras conotações simbólicas nos interlocutores.

Epstein (1997, p. 32) esclarece que esse caráter ambíguo do signo “resulta da dificuldade em rotular uma expressão humana como intencional ou não-intencional”. Isso ainda se complica, se for considerada a dimensão subconsciente da mente humana, descrita por Freud como “atos falhos”. Alguém pode agir, por exemplo, de modo que seu interlocutor

perceba ou não suas intenções comunicativas: “se quero dispensar uma visita que me aborrece, tamborilo com os dedos sobre a escrivaninha, na tentativa de exprimir um comportamento de tensão nervosa”. Os signos podem ter função semântica (sentido literal da mensagem) e/ou estética (sobre código que se impõe). Nas mensagens, essas dimensões coexistem em graus variáveis. Assim, embora ligadas materialmente, duas informações podem obedecer a regras diferentes de estrutura, pois a informação estética não depende da intencionalidade ou da sensibilidade do interpretador da mensagem.

Para Vigotsky (1998), o significado é um ato desencadeado pelo pensamento e uma palavra sem o seu devido significado é algo vazio que quase nada, ou nada importa como elemento de fala.

Bakhtin (2002, p. 31) considera o signo como um elemento de natureza ideológica. Ele chega a afirmar que todo signo é ideológico por natureza. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia”. Pode-se dizer, segundo o autor, que o signo é carregado de significações ideológicas. Mesmo que se tomem as expressões sígnicas de Hjelmslev e suas significações contextuais para a construção de um signo perfeito, inevitavelmente chega-se ao signo ideológico bakhtiniano, pois todo signo só possui valor em si mesmo se contextualizado.

Nesse viés teórico, um significado pode advir de um artefato produzido pelo homem, de forma convencionada, para servir de propósito em dada comunicação social. Uma tabuleta de trânsito, por exemplo, possui um “significado” convencionado que é remetido a um destinatário e pode ser interpretável no interior do código que constitui a mensagem, produzindo sentidos diversos ou nem tanto, o que cria o “significante”. No entanto, os ícones que representam os signos naturais não possuem a intenção de comunicar algo a alguém. Quando uma nuvem fica escura pode ser um indício de chuva ou onde há fumaça é porque tem fogo, mas falta a convenção que institui a semiose, pois não se faz presente a mente humana num dos polos (remetente da informação). O processo de semiose sígnica é infinito. Pode-se dizer, além dos exemplos citados, que a motivação semiótica ocorre em processo de ordem metafórica ou de ordem metonímica, principalmente: fumaça = parte do fogo; nuvem = chuva; enxurrada = chuva passada. Ou que é de ordem da casualidade dos fenômenos naturais (os índices são signos naturais): índice → nuvem = causa → guarda-chuva; índice → enxurrada = efeito. Os índices estabe-

lecem uma relação de semiose (ou não) convencional entre significante e significado, pois é a intervenção humana que vai ditar as formas de lidar com a realidade apresentada. Diante disso, um gato preto pode significar mau presságio, por estar baseado em signos culturais da ação humana. Ou ainda um espelho quebrado (objeto do mundo factual). Cabe lembrar que os “índices” são produzidos sem a intervenção humana, ou seriam signos artificiais. Contudo, os “símbolos” são a representação da parte do todo: conteúdo abstrato com o qual se relaciona. Então, uma balança pode simbolizar a justiça, algo muito mais amplo que o conteúdo abrangido pela balança; uma cruz, que traz noções ligadas ao cristianismo; a bandeira, ao representar o Brasil; a figura de uma caveira com duas tábias pode conotar a ideia de morte; o coração transpassado por uma flecha pode referendar o amor, assim como cores, sons, gravuras, fórmulas, atitudes, modo de se vestir etc. que podem demonstrar a relação parcialmente motivada entre o símbolo e o conteúdo simbolizado, mesmo sendo sinais não sígnicos. A significação, portanto, está fora dos símbolos e dos índices, mas pode ser atribuída e originar outra forma de signo. Não há convenção, mas há uma relação necessária entre a parte que expressa e o conteúdo. Um ícone que representa um fato pode ser o mapa de determinado lugar: similitude visual entre significante e significado. Ou as onomatopeias, elementos icônicos (mais próximos do significado) que marcam a representação sonora: tique-taque do relógio que marca a passagem do tempo; *tchibum* em português ou *splach* em inglês, um corpo ao cair na água. Todavia, é a cultura que marca a convencionalidade do signo, pela vivência no mundo.

Faz-se importante destacar ainda a diferença entre signo linguístico e símbolo: “de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais”. Se relacionados a dado contexto de uso, destacam-se os efeitos de sentido gerados por eles. Observe-se a obra de Graciliano Ramos: “título (signo linguístico): *Vidas secas*; símbolo: aridez, miserabilidade” (PCN, 1999, p. 59).

Daqui em diante enfatizam-se os signos verbais, traduzidos com adequação de signos linguísticos, mesmo que no mundo atual sejam contemplados tanto os signos verbais como os não-verbais.

4. Dicotomia saussuriana

Penetrar no estudo das antinomias contidas na obra póstuma de Saussure, herdada em 1913 e propagada anos mais tarde, é deixar de lado o estudo da linguagem a partir de um ponto de vista histórico e ampliar o horizonte dos estudos linguísticos de um ponto de vista estrutural, na busca de entender a linguagem em sua evolução, num determinado recorte de tempo. A forma encontrada para isso foi ir além do mero estudo dos signos, na busca de compreender algumas dicotomias: signo: significado/significante; arbitrariedade/linearidade; linguagem: língua/fala; sincronia/diacronia; relações associativas/relações sintagmáticas. Contudo, como Saussure costumava destruir seus escritos após expô-los à apreciação de estudiosos da época, as informações que foram capazes de mudar os rumos da investigação linguística são as que foram registradas por discípulos saussurianos. Devido a isso, publicou-se apenas a relação de assuntos linguísticos e filológicos, além de conteúdos coletados entre seus seguidores. Mesmo assim, a obra despertou o interesse de pesquisadores que investigaram no decorrer da história os fenômenos linguísticos. Suas dicotomias foram vistas com tamanha relevância que perpassam o tempo e fundamentam estudos da atualidade. Limita-se aqui, no entanto, à tentativa de esclarecer apenas algumas das dicotomias saussurianas, no que diz respeito ao estudo dos signos linguísticos, por considerar a importância de Saussure ao ter definido o objeto de estudo da linguística moderna. Tomando-se por base as dicotomias, autores formulam outros estudos a partir delas, mas que resvalam novamente nas ideias iniciais, mesmo com denominações diferentes: Louis Hjelmslev (1975) adota os termos “esquema e uso”; Roman Jakobson (1981), opta por “código e mensagem”; Noam Chomsky (1957), usa “competência e performance” (SAUSSURE, 2006, p. 18).

Brito e Cavalcante (2013, p. 111) esclarecem que o signo em Saussure está para além da união entre significante e significado, pois cada elemento ganha “valor no sistema, e interdependência”.

No decorrer de seus estudos, Saussure percebeu a fala como assintemática, heterogênea e concreta enquanto que a língua foi tida por ele como sistemática homogênea, abstrata e, portanto, passível de análise interna. Desse modo, a língua passou a estabelecer uma oposição à fala. Questões relativas à fala ficaram fora dos seus interesses de estudo, pois foram investigadas somente as concepções no âmbito da homogeneidade e do abstrato, sem considerar a exterioridade. Na tentativa de definir como a comunicação de fato se realiza entre as pessoas, Saussure optou por ver a língua de modo estruturalista. Para ele, a expressão humana não se

dá diretamente do pensamento aos sons, mas é mediada pela língua, que é um sistema de signos. Cada signo é uma entidade psíquica indivisível, composta por dois elementos que entram em ação para a realização do ato comunicativo: o significado (conteúdo) e o significante (forma linguística na realização fonética ou gráfica). Saussure compara língua e pensamento a uma folha de papel, sendo que, se um está em cada lado da folha, quando se rasga o papel, os dois lados são afetados. Em outros termos, a língua é o modo de expressar o pensamento, sendo que um não subsiste sem o outro e, por meio dessa relação estabelecida, os signos adquirem seu valor, pois a língua se compõe de uma rede de signos que se relacionam e, assim, significam. O signo é o modo de ver e pensar o mundo, com sua natureza simbólica e referencial. Elementos fictícios, como saci, ganham existência dentro do sistema linguístico porque o que os rege não é o ser em si, mas o valor que lhes foi concedido. Do mesmo modo, pela metáfora do jogo de xadrez, Saussure demonstra o valor que os signos adquirem pela posição que ocupam em relação a outros signos do sistema. Diferente do valor linguístico, a significação refere-se ao sistema interno do signo linguístico, no seu componente conceitual. Surge, então, um paradoxo: o conceito aparece como “a contraparte da imagem auditiva no interior do signo” enquanto o mesmo signo ou “a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua”. Então o signo é compreendido em via vertical, entre seus componentes (significante e significado) e horizontal, na relação com outros valores semelhantes. Graças a essas relações que assumem diferentes direções, existe significação (SAUSSURE, 2006, p. 133).

Signo: Significado/Significante – O signo linguístico é formado pela união do significante (imagem acústica/forma gráfica + som/aprensão da substância visual ou sonora) com o significado (substância/sentido/conceito ou ideia de algo que se dá por outra coisa). O nome não está diretamente ligado ao que se enuncia, mas o representa por meio do conceito desse objeto que se forma na mente. Em Saussure, o que importa é a ideia concretizada (“casa” remete à ideia de “construções destinadas à habitação” ou seu símbolo); a “contraparte sensível” do signo (a oposição inteligível em relação ao significante). No jogo de xadrez: a dama vale pelo que é, e pelo que é e não é. O que importa é a modelação dos fonemas, como foi convencionado: /p/ata, /b/ata. Linearidade do tempo e arbitrariedade (não lembra o signo, o representa) são traços inanimados do signo.

De acordo com Carvalho (2003, p. 80), o signo saussuriano “é sinônimo de *significado* (plano das ideias), algo como o lado espiritual da palavra, sua contraparte inteligível, em oposição ao *significante* (plano da expressão), que é sua parte sensível”. Assim, a junção do conceito com a ideia mental que se faz de algo (impressão psíquica capaz de criar um mundo autônomo de coisas imaginárias por influência da formação sociocultural) é o que forma a “unidade de sentido” tida como signo. Para Hjelmslev (1975, p. 50), “considerado isoladamente, signo algum tem significação. Toda significação de signo nasce de um contexto”. Barthes (1991, p. 43) descreve o signo como algo que é composto de um significante e de um significado, conforme prenunciou Saussure, e diz que “o plano dos significantes constitui o plano de expressão e o dos significados o plano de conteúdo”. O significado é a representação psíquica de uma “coisa” e não a “coisa” em si. Inicialmente o autor chamou o significado de conceito, pelo reconhecimento do valor psíquico que intrinsecamente carrega e que pode ser lido e segmentado de várias maneiras, conforme as diferenças culturais de cada leitor. Mas para fundamentar sua teoria, se obrigou a retomar Saussure. Os autores concordam que o significante é um elemento mediador que serve para gerar a materialização do objeto, o significado. Do mesmo modo que o significado é o conceito do signo e o significante a sua representação acústica, a significação está no pensamento desencadeado por eles. Todo significante pode pretender algum significado, que não há como constituir com exatidão porque, quando é posto em contexto, outros fatores são preponderantes para a realização da produção de sentidos entre os interlocutores.

Em síntese, o signo é o fio provedor da teia discursiva. Ele se organiza e se relaciona sintaticamente com outros signos na busca das significações semânticas requeridas pelo discurso inicial e vai a contexto permeado de intenções pragmáticas, objetivadas pelo discurso final, pleno e ideológico, o que acaba por unir a substância do signo por meio do significante e do significado. Se o signo é o modo de ver e pensar o mundo, é também a organização do pensamento com sua natureza simbólica e referencial porque o que o rege não é o ser em si, mas o valor de determinada cultura que lhe serve de marca convencional: cada um categoriza algo distinto no conjunto dos signos, por isso não se confundem entre si.

Saussure costumava afirmar que a língua é um conjunto de signos organizados e complexos, os quais devem estar delimitados de tal forma que se distingam como duas realidades linguísticas de valor, mas quem

determina essa escolha é a intenção do enunciador. Os signos carregam consigo nuances de valores. Quando signos como “gostar”, “amar” e “adorar” são colocados em ambientes linguísticos próximos permitem criar efeitos de sentido diversos provocados pelos valores distintos entre eles: gosto de você; simpatizo com você; admiro você. Alguns termos possuem maior intensidade que outros na demonstração de afeto. Importa também a representação do interlocutor, pois os valores podem ser alterados se, por exemplo, a fala for referida a alguém de renome (presidente do país) ou representar uma divindade (Jesus). Nesse caso, os valores se inverteriam e a escolha do signo sobrepujaria os outros signos, de modo a alterar o valor de culto prestado a alguém. Então, mesmo termos sinônimos podem adquirir valores distintos numa relação contextual. Contudo, o signo também representa a impressão psíquica ou imagem mental que constitui o significante, ou seja, essa “unidade de sentido de duas faces” (significante e significado) está inteiramente constituída pelas suas extremidades. O termo “cadeira” não tem o mesmo significado (ou referente) para diferentes pessoas.

Signo é, portanto, a união do sentido com a imagem acústica (não é a coisa). A língua tem um lado individual e um lado social, o signo é o acervo linguístico que incorpora a situação social (imagem acústica/expressão + conceito, ideia/conteúdo).

Sem significante não há significado e sem significado não existe significante. Exemplificando, diríamos que quando um falante de português recebe a impressão psíquica que lhe é transmitida pela imagem acústica ou significante /kaza/, graças à qual se manifesta fonicamente o signo *casa*, essa imagem acústica, de imediato, evoca-lhe psiquicamente a ideia de abrigo, de lugar para viver, estudar, fazer suas refeições, descansar etc. Figurativamente, diríamos que o falante associa o significante /kaza/ ao significado *domus* (tomando-se o termo latino como ponto de referência para o conceito) (CARVALHO, 2003, p. 80).

Arbitrariedade/Linearidade – Uma das características do signo linguístico é o seu caráter arbitrário. Representa o fato de um significante (som) estar associado a um significado (conceito). Desse modo, cada língua usa significantes diferentes para um mesmo significado. Outra característica é a linearidade: os componentes que integram um determinado signo apresentam-se um após o outro, tanto na fala como na escrita. Os componentes do signo - o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) - é que sofrem uma conexão arbitrária. Para Saussure (2006, p. 83), a palavra arbitrário requer também uma observação. O significante não tem livre escolha no que é dito, por isso é imotivado ou ar-

bitrário em relação ao significado com o qual na realidade não tem laço natural.

Para Benveniste (1995, p. 56), “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”, pois Saussure, ao retirar de sua análise o mundo exterior, exclui dela a questão do arbitrário. Assim, a natureza linguística do signo não tem a ver com a realidade, pois não se considera o contexto. O domínio do arbitrário fica assim relegado para fora da compreensão do signo linguístico. Mas quando Saussure refere-se à arbitrariedade do signo, acaba por discutir a significação, não o signo linguístico em si: “o arbitrário só existe em relação com o fenômeno ou o objeto material e não intervém na constituição própria do signo”. Desse modo, mesmo sem o pretender, Saussure incluí a realidade em sua concepção teórica. Saussure (2006, p. 80), deixa claro que o signo é arbitrário em relação à coisa designada, o deslize parece decorrer de uma tentativa de simplificação: “O laço que une o significante ao significado é arbitrário”. Consta também que os componentes do signo devem ser tomados como resultantes da associação entre significante e significado e não como sendo o próprio signo: “esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro”. Benveniste (1995, p. 55) entende que “entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário”. Compreende-se, assim, que o destaque dado por Saussure ao signo linguístico está na sua arbitrariedade (o significado não depende da livre escolha de quem fala, logo o significante é imotivado) e que não há motivo para que seja estabelecida uma relação evidente entre o significado e o significante, pois essa associação seria meramente convencional. Saussure reconhece a existência de certos graus de motivação. Conforme as análises de Saussure, *mar* não tem nenhuma relação necessária e “interior” com a sequência de sons, ou imagem acústica, ou significante /mar/. O significado de *mar* poderia ser mostrado por qualquer outro significante. Daí decorrem as diferenças entre as línguas: em inglês é *sea*, em francês é *mer*, em alemão é *see*. Apesar de haver postulado que o signo linguístico é, em sua origem, arbitrário, Saussure propõe a existência de um arbitrário absoluto e de um arbitrário relativo entre significante e significado. O arbitrário absoluto ocorreria na relação *pera/pereira*: *pera*, enquanto palavra primitiva, seria exemplo de arbitrário absoluto (signo imotivado). Por sua vez, *pereira*, forma derivada de *pera*, seria um caso de arbitrário relativo (signo motivado), por sua relação sintagmática *pera* (morfema lexical) + *-eira* (morfema sufixal, com a noção de “árvore”) e sua relação paradigmática estabelecida pela associação de *pereira* a *laranjeira*, *bananeira* etc., pela

significação dos elementos formadores. Assim, o princípio da linearidade aplica-se às unidades do plano da expressão (fonemas, sílabas, palavras), por serem estas emitidas em ordem linear na cadeia da fala, sendo o princípio das relações sintagmáticas.

Língua/Fala – Para Saussure (2006, p. 16) a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. Ao mesmo tempo, um sistema estabelecido tem sua evolução como instituição atual e produto do passado. Há coletividade sob a forma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário, cujos exemplares são todos idênticos, como se fossem repartidos entre os indivíduos. O liame social que constitui a língua não se estabelece de forma completa em ninguém, é na massa que existe de modo completo, pois não há como abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos. Em Saussure (2006, p. 22), mesmo que a língua esteja internamente armazenada, não se pode criá-la nem modificá-la, ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade, ela é a parte social da linguagem, mas que é exterior ao indivíduo. A fala, pelo contrário, constitui-se de atos linguísticos individuais e ilimitados, de múltiplas e imprevisíveis maneiras, diferente dos fatos linguísticos sociais que formam um sistema por sua própria natureza homogênea.

Sincronia/Diacronia – Sincronia é sinônimo de descrição, de estudo do funcionamento da língua em um dado momento do sistema linguístico, que pode ser tanto no presente quanto no passado: está no eixo das simultaneidades. Ao contrário, diacronia é estudar a língua por meio dos tempos: no eixo das sucessividades. Nesse caso, o linguista estuda a relação entre dado fato e outros que o precederam ou sucederam. Saussure adverte que tais fatos (diacrônicos) não têm relação alguma com os sistemas, apesar de que a língua pode conviver em harmonia com seus condicionamentos diacrônicos. Os estudos diacrônicos dividem-se em história externa (relações existentes entre os fatores socioculturais e a evolução linguística) e história interna (evolução estrutural da língua, como fonologia e morfossintaxe). A língua, para Saussure, é homogênea e está à disposição do falante. A fala é heterogênea e desconexa. Tudo na língua são diferenças e cada signo vale pelo que é e pelo que é e não é. Saussure prioriza o estudo sincrônico por considerá-lo a única e verdadeira realidade palpável da língua que se apresenta à sociedade de forma imediata. Para ele, o falante nativo não tem consciência da sucessão dos fatos da língua no tempo, apenas a usa como veículo de comunicação e

interação social. A relação entre o significante e o significado é arbitrária, continuamente afetada pelo tempo, o que justifica a necessidade de o estudo da língua ser prioritariamente sincrônico. Ilustram o caráter sincrônico as palavras historicamente empregadas com modificações constantes, que podem ser tanto nos atributos quanto nos usos. Romaria, por exemplo, originada com o significado de “peregrinação a Roma para ver o Papa”, é usada nos dias de hoje para designar “peregrinação religiosa em geral”, que podem ser as que se dão direção a Aparecida do Norte ou a qualquer outro lugar.

Como o ato comunicativo decorre ao mesmo tempo de um sistema estabelecido e uma evolução, a comunicação é ao mesmo tempo instituição atual e produto do passado (sincronia e diacronia). Mas Saussure optou por estudar como as línguas se modificam (não desconsiderou a fala, mas estudou a língua), buscando perceber o modo como funcionam, atribuindo maior importância ao estudo sincrônico: ponto de partida para a Linguística Geral e o método estruturalista de análise linguística.

Relações Sintagmáticas/Associativas (ou Paradigmáticas) – As relações associativas vinculam-se à noção de paradigma (numa relação de seleção ou de escolha a ser efetuada), dizem respeito ao processo de leitura e dependem de conhecimento armazenado para o estabelecimento do sentido. No sintagma há a noção de presença. Ambas as relações atravessam a produção de sentidos. Mas, em Saussure, são vinculadas só ao sistema linguístico porque, além de outros fatores desencadeantes, os significados lexicais mudam conforme a ordem gramatical estabelecida. Observe-se o enunciado: os insetos caem na lagoa e os peixes vão comendo. A linguagem conta com dois modos de funcionamento: a combinação (relações sintagmáticas) e a seleção (relações associativas ou paradigmáticas). Ou para dizer que não se saiu bem numa prova, cada pessoa aciona mecanismos linguísticos que sejam capazes de levar a informação requerida do falante. Porém, no uso de termos como “que raiva”, palavras isoladas ou choro, não se pode dizer que o signo linguístico foi consolidado. Ou em um enunciado como “vou ao baile” em que, para compor o sintagma da festa, é preciso realizar uma seleção de escolha (relação sintagmática): seleção de vocábulos apropriados, roupas, etc. E no instante em que a escolha for realizada, quando disser algo no momento da festa, insere-se no eixo paradigmático (relação associativa). Assim é a língua, formada por elementos que se sucedem um após outro linearmente na cadeia da fala e essa relação é chamada de sintagma, composto sempre de duas ou mais unidades consecutivas: re-ler, contra todos, vida

humana, Deus é bom, se fizer bom tempo, sair-emos. Na cadeia sintagmática, um termo adquire valor em virtude do encontro que estabelece com outro termo que o precede ou lhe sucede, ou a ambos, visto que um termo não pode aparecer ao mesmo tempo que outro, em virtude do seu caráter linear. Não se pode pronunciar de forma alterada as sílabas de uma palavra (entre os elementos que a compõem) para que ela constitua o sentido pretendido do falante no plano sintagmático. Mas, no plano paradigmático, a associação pode ser feita ao remeter o objeto a algo externo, como o uso de algum advérbio que indica frio ou calor (termos que não estariam presentes no discurso). Os elementos que se encontram na memória do falante numa série mnemônica virtual funcionam como uma espécie de “banco de reservas” da língua, um conjunto de unidades suscetíveis de aparecer num mesmo contexto. Assim, as unidades do paradigma suscitam a ideia de relação entre unidades alternativas, uma espécie de reserva virtual da língua. Então, as relações paradigmáticas, no plano da expressão, operam com base na similaridade de sons como nas rimas, aliterações, assonâncias. Já, no plano do conteúdo, as relações paradigmáticas baseiam-se na similaridade de sentido, na associação entre o termo presente na frase e a simbologia que ele desperta em nossa mente, como no caso da metáfora: O pavão é um arco-íris de plumas (Rubem Braga) para dizer arco-íris = semicírculo ou arco multicolor. Embora presente no texto em prosa, a metáfora é mais usual na poesia. Já a metonímia, mais comum na prosa, por basear-se numa relação de contiguidade de sentido, atua no eixo sintagmático. Ex.: O autor pela obra: “Gosto de ler Machado de Assis”; a parte pelo todo: “Os desabrigados ficaram sem teto” (= casa); o continente pelo conteúdo: “Tomei um copo de vinho” (o vinho contido no copo).

5. Algumas considerações

Diante das reflexões feitas, concebe-se que toda percepção de mundo é mediada pela linguagem e a língua é a forma mais eficaz de apreender a realidade e estabelecer diferenças entre as coisas presentes nessa mesma realidade, pois constitui-se de um complexo sistema de signos, com capacidade de “categorizar”, interpretar e organizar o mundo. Entretanto, cada língua pode estabelecer as relações entre os signos e seus referentes com certa autonomia. O signo não é a realidade em si, mas um conceito/imagem acústica. Cada língua contém, então, signos diferentes para simbolizar e fazer referências às mesmas coisas. Em outros termos: cada língua possui sua própria arbitrariedade na relação signo/

referente, pois é preciso dos signos para a organização do pensamento com sua natureza simbólica e referencial. Sendo assim, nenhum signo linguístico equivale ou corresponde a algum valor exato, pois valor é o que um signo é em detrimento do que os outros não o são.

Embora a teoria do signo sob a ótica de Saussure possa parecer insuficiente para a análise dos elementos do discurso, ao longo dos tempos revelou aos estudiosos da língua que estes não poderiam, por eles mesmos, responsabilizar-se por uma análise absolutamente perfeita. Saussure, graças aos estudos iniciais do signo linguístico, apontou novos caminhos para a linguística, mesmo com a insuficiência de suas análises.

Vale ressaltar ainda que a escolha do signo linguístico em detrimento dos demais leva em conta sua natureza, por ser o produto de uma associação da mente humana entre um conceito e uma imagem acústica e ter cada objeto representado na linguagem por palavras que representam quem fala e designam as coisas do mundo. Não basta, porém, indagar apenas a diferença de um termo enquanto palavra no papel, sua noção ou significado, pois a representação linguística ruma para além da lexical e envolve as formas semiológicas como um todo: disposição da letra no papel, tamanho, formato, cores, ilustrações, locais, sinais visuais ou sonoros influenciadores da compreensão. Resta a todo estudioso, depois de inúmeras reflexões a esse respeito, lançar-se aos escritos teóricos para que a humanidade possa contar com maior respaldo para prescindir das coisas às quais os signos designam ou referenciar as mesmas coisas que fazem com que se dê conta de explicar a significação linguística diante do processo de construção humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BENVENISTE, Émile. Natureza do Signo Linguístico. In: *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria L. Neri. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs.). *Referenciação: teoria e Prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

EPSTEIN, Isaac. *O signo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Fernando Moreno da. As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. Pós-doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara/Grupo de Estudos sobre Leitura (GELE/CNPq). *Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, v. 3, n. 2, Inhumas, GO, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**DANTE ALIGHIERI E A LINGUÍSTICA:
UMA VIAGEM PELAS LÍNGUAS E FALARES
DO OCIDENTE MEDIEVAL**

Henrique Martins de Moraes (UFMG)
alaenocis@yahoo.com.br

RESUMO

Neste texto eu pretendo apresentar uma breve introdução ao livro conhecido como *De Vulgari Eloquentia*, escrito por Dante Alighieri. Primeiro há um curto panorama histórico sobre os tempos conturbados nos quais estava Dante quando ele decidiu escrever o livro, com as suas disputas com o Papa e outras forças políticas na Itália. Então eu começo a analisar o texto em si e a comparar as ideias de Dante sobre a linguagem com a visão que se tem hoje em dia sobre isso. Dante parece ter consciência da existência da *faculdade da linguagem*, assim eu comparo as suas ideias com as de Chomsky. Ele também parece saber da propriedade física e intelectual das palavras, portanto eu o coloco lado a lado com Saussure. No livro há ainda uma tipologia das línguas da Europa e eu então analiso a sua classificação. Finalmente ele faz uma série de observações interessantes sobre as línguas e dialetos da Itália que apresento.

Palavras-chave: Dante Alighieri. Linguística. Idade Média

1. Introdução

No início do século XIII, exilado de sua terra natal, Dante Alighieri começou a escrever um livro no qual iria expor suas opiniões sobre a capacidade humana de comunicação, as origens das várias línguas da Europa e a sua busca incessante pelo vernáculo ilustre, a língua na qual deveria ser escrita a mais alta prosa e poesia. Este livro é o *De Vulgari Eloquentia*. No presente texto eu pretendo expor as opiniões de Dante sobre determinados fatos linguísticos e confrontá-las com a linguística moderna, tentando estabelecer onde Dante foi correto e preciso em suas definições e que tipo de equívocos cometeu com suas generalizações. Trata-se de recuperar o sentido do *De Vulgari Eloquentia* como um tratado sobre as línguas e falares do ocidente e não trata-lo como um livro acessório à *Divina Comédia*, sua grande obra, como é o tratamento dado em geral a todas as obras menores deste autor.

2. Contextualização: O Exílio

No início do século XIII havia três formas de poder político no território da atual Itália: as cidades república, como Florença; o principa-

do francês estabelecido na Sicília; e o Papa de Roma. Este Papa era Bonifácio VIII e ele tinha intenções de se estabelecer como um governante temporal de todo o território italiano. Com essa pretensão em mente ele exige que a cidade de Florença lhe forneça um exército de cem homens para a sua guarda pessoal. O parlamento florentino discute a questão e Dante Alighieri, que era um político influente na época, opõe-se ferozmente às pretensões temporais do Papa. Tendo seu pedido negado, Bonifácio vai até o principado francês da Sicília e clama que o seu governante, Charles de Valois, irmão de Felipe, o Belo, rei da França, intervenha em seu favor.

Valois atende as exigências papais e entra na cidade de Florença com um exército de oitocentos cavaleiros. Aproveitando a presença do príncipe francês, as facções descontentes com o governo florentino iniciam uma série de tumultos e conflitos que se estendem por cinco dias, provocando caos e assassinatos. Ao fim dos cinco dias, Valois consegue controlar a situação e um novo *podestà* é eleito. Esse novo *podestà* entrega uma “lista negra” contendo cinco nomes para serem julgados pelos tribunais. Entre esses nomes estava o de Dante Alighieri (Cf. GILLET, 1941, p. 58). Ele deveria comparecer aos tribunais; porém, temendo por sua vida, ele se recusa. A situação se agrava e a sentença, promulgada contra ele e outras quatorze pessoas, é a seguinte: “Toda pessoa designada na lista aqui exposta, que vier a ser capturada no território da República, será queimada na fogueira até a morte.”¹ Dante ouviu essa sentença quando estava em Roma. Incapaz de retornar à sua terra natal por risco de morrer, ele leva uma vida errante, vivendo em várias cidades da Itália. De Roma ele vai até Siena, depois a Romagna, Verona, para então se exilar na França.

3. *O conteúdo do livro*

É neste contexto de exílio que o livro começou a ser redigido, sendo, portanto, anterior à *Comédia*, do ano 1304. Inicialmente, Dante teria planejado escrever quatro livros, mas parou de redigir no meio do segundo, por razões obscuras (Cf. ALIGHIERI, 2011, p. XIII). Especula-se que ele interrompeu a redação do livro porque teria mudado de ideia, já que vários pensamentos expostos neste livro se encontram em desacordo

¹ No original: “Toute personne désignée dans la liste ci-dessus, venant à être arrêté sur le territoire de la République, sera brûlée à petit feu jusqu’à ce que mort s’ensuive. (GILLET, 1941, p. 59).

com obras posteriores, como a própria *Comédia* (ALIGHIERI, 2011, p. VII). A obra se enquadra nas chamadas *opere minori* (obras menores), que são trabalhos pequenos e inconclusos do autor que foram descobertos posteriormente.

No primeiro livro, Dante expõe as suas opiniões sobre como as crianças adquirem a sua língua materna, ele explica porque cabe somente ao homem a capacidade de se comunicar pela linguagem, também traça um paralelo e tipificações em relação às línguas da Europa, dando especial atenção aos dialetos da Itália. No segundo livro ele trata do que ele chama de vernáculo ilustre e de como a língua deve ser ornada para receber a mais nobre poesia. É importante salientar que a tese central de ambos os livros é de que a escrita nas línguas vernáculas, como o italiano, é superior ao latim, tida na época como a língua de cultura e saber. Ironicamente Dante escreve este tratado em latim, talvez como uma forma de demonstrar que, embora considere o vernáculo superior ao latim, ele não desconhecia nem desobedecia as regras e convenções da época, que diziam que tratados e outros gêneros literários deveriam ser escritos em latim.

4. O Aprendizado da língua materna e a gramática

Dante concebe a existência de duas línguas, uma aprendida pela criança na infância, pelo contato com a sua ama e outra ele chamam de gramática e atribui aos romanos. Da primeira fazem uso todos os homens e mulheres.

dicimus, celeriter actendentes, quod vulgarem locutionem appellamus eam qua infantes assuefiunt ab assistentibus cum primitus distinguere voces incipiunt; vel, quod brevius dici potest, vulgarem locutionem asserimos quam sine omni regola nutricem imitantes accipimus

nos apressamos em dizer que por “vernáculo” entendemos aquela língua à qual as crianças são acostumadas pelos que as rodeiam tão logo começam a articular distintamente as palavras. Ou, mais brevemente, definimos “vernáculo” como aquela língua que, sem o estudo de regras, aprendemos ao imitarmos nossas amas. (ALIGHIERI, 2011, Cap. I, § 2)

A gramática é uma segunda língua possuída (ou talvez criada) pelos romanos, pelos gregos e também por alguns outros povos, mas não todos. Ela é adquirida através de um estudo cuidadoso, que demanda várias horas de isolamento solitário diante dos livros, e não pelo contato humano, como o vernáculo. Ela é artificial, pois é demasiado lógica e perfeita, contrastando com as irregularidades e múltiplas manifestações

do vernáculo. A mais nobre das duas é o vernáculo, pois é natural, tem várias manifestações e pronúncias, e foi a primeira a ser usada pelo gênero humano, sendo parte da dádiva da linguagem dada por Deus aos homens e somente aos homens e a nenhum outro ser, nem aos anjos, nem aos animais, nem aos demônios. Alguns pássaros não falam, mas imitam a voz e as palavras humanas. Para os animais a fala é inútil.

Alguns autores, como Umberto Eco, veem nas reflexões de Dante expostas acima uma ideia muito moderna que foi desenvolvida pelo linguista Noam Chomsky nos anos 60, trata-se da *faculdade da linguagem*. Chomsky teria observado que vários animais de comportamento grupal, como golfinhos, elefantes e chimpanzés desenvolveram uma certa forma de comunicação, mas nenhum chegou ao nível de sofisticação da linguagem humana, isto é, uma linguagem que seja capaz de expor desejos e possibilidades, de falar de coisas que não são imediatas e que não estão presentes no contexto de emissão da mensagem. Chomsky vai até a biologia evolutiva e cogita a possibilidade de que a linguagem humana seja na verdade um traço genético, parte do DNA e impresso de forma biológica no sistema nervoso humano. “Há um componente da mente humana/cérebro dedicado à linguagem – a faculdade da linguagem – interagindo com outros sistemas²” (CHOMSKY, 1995, p. 2).

Segundo Eco, Dante teria uma clara noção dessa faculdade da linguagem, sendo uma capacidade natural desenvolvida em cada ser humano quando este aprende a sua língua materna. Essa faculdade, como aponta Dante em seus escritos, é possuída por todos os povos, apesar da sua diversidade cultural e linguística, ela sempre se manifesta. Ele também é sagaz de perceber que isso não se manifesta em uma língua específica, mas é uma disposição geral do homem. (Cf. ECO, 2002, p. 22) Dante, no caso atribui isso a uma graça divina.

O primeiro homem, Adão, falou pela primeira vez respondendo a Deus. Assim, a primeira palavra proferida foi “El”, que significa “Deus” em hebraico.

Quid autem prius vox primi loquentis sonaverit, viro sane mentis in promptu esse non titubo ipsum fuisse quod ‘Deus’ est, scilicet El, vel per modum interrogationis vel per modum responsionis.

Quanto à primeira palavra pronunciada pela voz do primeiro falante, é es-

² No original: “There is a component of the human mind/brain dedicated to language – the language faculty – interacting with other systems.”

te um ponto no qual não hesitamos em afirmar algo evidente a qualquer mente lúcida: foi o equivalente de “Deus”, ou seja a palavra “El”, pronunciada em tom ou de pergunta, ou de resposta. (ALIGHIERI, 2011, Cap. IV, § 4).

Assim Dante supõe que a primeira língua falada pelo homem foi o hebraico, recuperando uma ideia frequente na época em que o hebraico foi a língua original e sobreviveu à *confusio linguarum* estabelecida pela queda da Torre de Babel. O homem respondeu a Deus, mas Deus não falava, pois expor os pensamentos através da voz é uma característica tipicamente humana. Deus não tem voz e, segundo o Salmo 148, 8, ele se expressa por meio de fenômenos naturais, como o fogo, o granizo, a neve (Cf. ECO, 2002, p. 23). Dante supõe que Deus agitou o ar de forma que ressoaram palavras autênticas. Mas o primeiro diálogo só viria a acontecer entre Eva e a serpente, estabelecendo assim o primeiro ato de linguagem.

5. O signo linguístico

Baseado na afirmação de que o homem se diferencia dos animais porque, ao contrário destes, ele é dotado de razão, Dante elabora uma ideia que vai ser um dos conceitos chave da linguística moderna e também da semiótica. Segundo ele, a comunicação humana dispõe de dois signos, um racional e o outro sensível.

Oportuit ergo genus humanum ad comunicandas inter se conceptiones suas aliquid rationale signum et sensuale habere: quia, cum de ratione accipere habeat et in rationem portare, rationale esse oportuit; cumque de una ratione in aliam nichil deferri possit nisi per medium sensuale, sensuale esse oportuit. Quare, si tantum rationale esset, pertransire non posset; si tantum sensuale, nec a ratione accipere nec in rationem deponere potuisset. Hoc equidem signum est ipsum subiectum nobile de quo loquimur: nam sensuale quid est in quantum sonus est; rationale vero in quantum aliquid significare videtur ad placitum.

Convinha, portanto, que para a comunicação mútua de seus pensamentos o gênero humano dispusesse de um signo ao mesmo tempo racional e sensível: racional, porque deve ser recebido e transmitido de uma razão a outra; sensível, porque nada pode ser transferido de uma razão a outra sem a mediação dos sentidos. É precisamente este signo o nobre objeto de que tratamos: com efeito, é algo sensível, enquanto som, e algo racional, enquanto resulta condutor de um significado que depende de nosso arbítrio. (ALIGHIERI, 2011, Cap. III, §. 2 e 3)

Estas mesmas ideias expressas acima foram reformuladas e constituem uma das partes mais importantes da teoria de Ferdinand de Saussure, considerado como o pai da linguística moderna. Em seu *Cours de*

Linguistique Générale, expõe de uma forma mais elaborada o que Dante formulou muitos séculos atrás.

Segundo Saussure, cada palavra da língua é um signo linguístico, formado por dois elementos, o significado e o significante. O significado é toda a gama de conceitos que gira em torno da palavra, todas as imagens mentais que cercam a palavra. E o significante, é a sua imagem acústica, ou seja, o seu som e pronúncia. (Cf. SAUSSURE, 1966, p. 98) Essa ligação entre significado e significante, conceito e som é um fato puramente arbitrário, não existe nenhuma ligação física ou lógica entre os sons que formam a palavra “casa” com o objeto que ela representa. Essa ligação se dá apenas dentro da língua portuguesa, que arbitrariamente elegeu essa sequência de sons para corresponder ao objeto a que ela se refere (Cf. SAUSSURE, 1966, p. 100).

Dante percebe a materialidade da palavra, considerando o seu elemento sonoro formador. Ele percebe também que esse elemento sonoro está ligado a um conceito mental, sendo a transmissão de pensamentos mediada pela fala. Outros seres, como os anjos não teriam a fala pois seriam diretamente conectados a uma inteligência superior que permite que cada um saiba o que se passa na mente do outro. Já os animais não necessitam de um sistema sofisticado como a fala humana pois são movidos pelo instinto e não dispõem de razão. (Cf. ALIGHIERI, 2011, Cap. III, §. 1)

6. Uma tipologia das línguas

Dante se propõe então a fazer uma tipologia das línguas da Europa, classificando-as e ordenando-as segundo certos critérios que ele mesmo desenvolve. Ele supõe que as línguas da Europa entejam divididas em três grupos, o grego, o teutônico e o românico. O critério para propor essas divisões seria a forma como cada um deles responde afirmativamente a uma pergunta, ou seja, a palavra “sim”.

Nam totum quod ab hostiis Danubii sive Meotidis paludibus usque ad fines occidentales Anglie Ytalorum Francorumque finibus et Oceano limitatur, solum unum obtinuit ydioma, licet postea per Sclavones, Ungaros, Teutonicos, Saxones, Anglicos et alias nationes quamplures fuerit per diversa vulgaria derivatum, hoc solo fere omnibus in signum eiusdem principio remanente, quod quasi predicti omnes jo affermando respondent.

Sobre todo o território que se estende da foz do Danúbio (ou dos pântanos da Meótide, como se queira), até os limites ocidentais da Inglaterra, cujos demais limites são tanto as fronteiras dos franceses e dos italianos quanto o Oce-

ano Atlântico, dominou uma única língua, mesmo tendo em seguida se ramificado nos diversos vernáculos relativos a eslavos, húngaros, teutões, saxões, ingleses e a um número de outras nações. À maioria destes vernáculos permanece, como vestígio da identidade inicial, que para responder afirmativamente quase todos estes povos dizem “jo” (ALIGHIERI, 2011, Cap. VIII, § 4)

Na verdade, talvez devido a esse critério pouco preciso ou ainda ao próprio desconhecimento das línguas desses grupos, Dante comete vários erros tipológicos, como de supor que as línguas germânicas e eslavas sejam próximas e ainda de achar que o húngaro é um idioma relacionado com os outros mencionados. De fato, se aplicado somente às línguas germânicas, esse critério têm alguma valia. Por exemplo, a palavra “sim” em inglês é *yes* [jes], e em alemão e sueco é *ja* [ja], portanto próximos do modelo jo que ele propõe. Já nas línguas eslavas a palavra *sim* é dita de várias maneiras, como *da* em russo, *tak* em ucraniano e polonês e *ano* em tcheco. Enfim, é um critério pouco preciso.

Dentro da atual tipologia das línguas indo-europeias na Europa, há três grandes grupos, o germânico, que compreende línguas como o inglês, o alemão e o sueco; o eslavo, com línguas como o russo, o ucraniano e o polonês; e o românico, com o português, o francês e o espanhol, dentre outras. O grego e o armênio, bem como romani, a língua dos ciganos também são da grande família do indo-europeu mas têm bem menos falante do que os três grandes grupos supra mencionados. (Cf. WALTER, 1996, p. 25 e p. 28)

Se as especulações de Dante sobre as línguas germânicas e eslavas se revelam nebulosas, quando ele fala do grupo românico ele o faz com propriedade e precisão, sendo a divisão que ele propõe das línguas da França em *langue d'oïl* e *langue d'oc* usada até hoje por linguistas e filólogos.

Totum vero quod in Europa restat ab istis, tertium tenuit ydioma, licet nunc tripharium videatur: nam alii oc, alii oïl, alii si affirmando locuntur, ut puta Yspani, Franci et Latini. Signum autem quod ab uno eodemque ydiomate istarum trium gentium progrediantur vulgaria, in promptu est, quia multa per eadem vocabula nominare videntur, ut Deum, celum, amorem, mare, terram, est, vivit, moritur, amat, alia fere omnia.

A toda a parte restante da Europa coube a uma terceira língua, que hoje se revela tripartida: de fato, alguns para afirmar dizem “oc”, outros “oïl” e outros ainda “si”, ou seja os Hispânicos, os Francos e os Latinos. E o indicio que os vernáculos destes três povos descendam de uma única e idêntica língua é manifestado pela identidade entre os vocábulos com que estes denominam muitas noções, como “Deus”, “céu”, “amor”, “mar”, “terra”, “è”, “vive”, “morre”, “ama” e quase todas as demais. (ALIGHIERI, 2011, Cap. VIII, § 6)

Com esta última fala, Dante recupera uma noção que havia sido esquecida desde a queda do Império Romano, que é a noção de *România*³. Ele percebe uma clara unidade linguística que compreende os territórios da França, Itália e Península Ibérica. Ele não sabe, como nós sabemos, que todas essas línguas derivam do latim vulgar, mas especula que elas tenham uma origem comum baseado no fato de que várias palavras para designar vocábulos como “amor”, “mar” e “terra” são muito parecidos em todas essas línguas.

7. As línguas da Itália

Dante passa então a classificar e opinar sobre as línguas e falares da Itália sempre com uma intenção valorativa, que é a de encontrar a língua mais ilustre desta região. Ele faz em trabalho que ele mesmo chama de “erradicação da erva daninha” em busca da língua que ele considera perfeita.

Sobre os romanos

Afirmamos que o vernáculo dos romanos nem mesmo é uma língua, mas sim um *tristeloquio*; é o mais torpe entre os vernáculos italianos, o que não é de surpreender visto possuírem os mais horríveis usos e costumes e mostram-se os mais fétidos entre os povos. (ALIGHIERI, 2011, Cap. IX, § 2)

Sobre os genoveses

A esta altura, alguém poderia pensar que quanto afirmado para os toscanos não possa ser repetido para os genoveses. Neste caso, bastaria ter presente o fato de que, se estes esquecessem a letra *zê*, teriam de renunciar completamente à fala ou então inventar-se uma língua nova: com efeito, a principal parte de seu falar é constituída pelo *zê*, letra que não pode ser pronunciada sem grande dureza⁴. (ALIGHIERI, 2011, Cap. XIII, § 5)

³ “se o Império sobreviveu como um ideal de ordem político durante toda a Idade Média, a unidade linguística e cultural dos territórios romanizados não impressionou menos os antigos, romanos ou bárbaro. Para denominar essa unidade linguística e cultural, emprega-se o termo *Romania*” (ILARI, 1999, p. 50).

⁴ A letra “z” nas línguas italianas tem um som diferente do português. Ela geralmente é pronunciada como /ts/ ou, raramente, /dz/.

Sobre os romanholos

Entrando portanto pela Romanha nesta parte da Itália, diremos que existem dois vernáculos que se contrapõem por algumas diferentes convergências linguísticas. Um destes tem tal languidez de vocábulos e de pronúncia que se revela efeminado a ponto de tomarmos um homem por mulher, mesmo quanto este o usa uma voz viril. Empregam este vernáculo todos os romanholos e principalmente os habitantes de Forlí, cidade que mesmo sendo periférica constitui o foco de toda a região. (ALIGHIERI, 2011, Cap. XIV, § 2 e 3)

Sobre os trevisanos

Citemos com estes também os trevisanos, que à maneira dos brescianos e de seus vizinhos talham as palavras por apócope, pronunciando a “u” consonantal como “f” (dizem, por exemplo, “nof” ao invés de “nove” e “vif” ao invés de “vivo”): costume que condenamos como um grave barbarismo. (ALIGHIERI, 2011, Cap. XIV, § 5)

8. O vernáculo ilustre

Após uma longa divagação, Dante finalmente revela o que ele que dizer com a busca do vernáculo ilustre. Ele compara essa busca à caça de uma pantera que vaga pelos bosques da Itália e cujo perfume pode ser sentido mas que não pode ser vista em lugar algum. Segundo ele, os mais nobres costumes são aqueles típicos dos italianos mas que não se prendem a uma cidade específica.

Itaque, adepti quod querebamus, dicimus illustre, cardinale, aulicum et curiale vulgare in Latio quod omnis latie civitatis est et nullius esse videtur, et quo municipalia vulgaria omnia Latinorum mensurantur et ponderantur et comparantur. (...) Hoc autem vulgare quod illustre, cardinale, aulicum et curiale ostensum est, dicimus esse illud quod vulgare latium appellatur.

Conseguimos alcançar, assim, o que buscávamos e declaramos que na Itália o vernáculo ilustre, cardeal, cortês e curial é aquele vernáculo que pertence a todas as cidades italianas, sem mostrar-se característico de alguma destas, e com base no qual todos os vernáculos municipais são medidos, pesados e comparados. (...) Afirmamos então como este vernáculo, que demonstramos ser ilustre, cardeal, cortês e curial, coincida com aquele que é chamado de vernáculo italiano.) (ALIGHIERI, 2011, Cap. XVI, § 6 e C. XIX § 1)

Portanto, para Dante, o vernáculo ideal é aquele que ele chama de italiano (illud quod vulgare latium appellatur). Ele propõe aí a criação de uma língua transdialetoal, que seja a soma de tudo que há de mais nobre e ilustre em cada língua individual. Essa ideia será retomada mais tarde na unificação da Itália e na construção da língua italiana que existe hoje. De

um modo geral, pode-se perceber que várias ideias expressas por Dante nesse parte do tratado forma reapropriadas posteriormente para a formação do país chamado Itália (Ytalia segundo Dante) e a tentativa de criar uma identidade, língua e cultura que ultrapassasse as barreiras regionais em nome de um ideal nacional.

9. Conclusão

Dante, em seu tratado *De Vulgari Eloquentia*, expressa muitas ideias e indagações que são hoje verdadeiro cânones da linguística e da filologia. Ele foi um dos primeiros a perceber a unidade linguística das regiões que falam línguas latinas e a sua classificação das línguas da França em *lingues d'oïl* e *lingues d'oc* ainda é válida e usada até hoje. Ele também antevê várias descobertas de Chomsky, como, por exemplo, a existência de uma capacidade inata do ser humano para aprender a língua materna, que Chomsky chama de faculdade da linguagem. Dante ainda percebe a característica dupla do signo linguístico, como som, coisa física, e como imagem mental; coisa que o linguista Saussure só sistematizaria no século 20. A ideia de um vernáculo ilustre e transdialetal, bem como a identificação de uma unidade linguística e cultural em uma região que ele chamou de Ytalia forma reaproveitadas mais tarde durante o processo de formação deste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALIGHIERI, Dante. *De eloquentia vulgari*: Sobre a eloquência em vernáculo. Edição bilíngue. Introdução, tradução e notas, TRESOLDI, Tiago. Prefácio de Henrique S. Bordini. Porto Alegre: Tiago Tresoldi Editore, 2011

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge; London: MIT, c1995.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita: na cultura europeia*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

GILLET, Louis. *Dante*. Paris: Flammarion, c1941.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de; *Cours de linguistique générale*. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Charles Albert. (Orgs.). Paris: Payot, 1966.

WALTER, Henriette. *A aventura das línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar, 1996.

ENSINO DA PONTUAÇÃO COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO

Luiz Fernando Dias Pita (UERJ)
nandopit@uol.com.br

RESUMO

Exame das divergências entre o ensino gramaticalista da pontuação em língua portuguesa e o ensino do mesmo assunto com base nos modelos de raciocínio e funções da linguagem. Partindo-se de uma definição genérica de texto, analisam-se as características do texto dissertativo, para chegar-se à análise dos procedimentos para o desenvolvimento, na linguagem escrita, dos diversos tipos de raciocínio lógico praticado pelos discentes e sua relação com o tema. A partir daí, analisa-se o uso da pontuação como recurso expressivo para as diversas funções da linguagem, tais como propostas por Jakobson. Conclui-se apresentando propostas para o ensino da pontuação.

Palavras-chave: Ensino de português. Tipos de raciocínio. Funções da linguagem.

1. Considerações iniciais

Ao longo de nossa experiência pedagógica como professor de língua portuguesa, sempre nos deparamos diante do dilema de sempre haver pouco a ser dito sobre a pontuação em si, se comparado ao tanto disponível sobre como ensiná-la. Entretanto, este último tanto pouco acrescenta, visto que na maioria dos casos se limita a reproduzir *ad nauseam* normas gramaticais sem buscar a razão que as sustente, sequer explicitando sua utilização na prática pedagógica cotidiana.

Se optássemos por este caminho, cremos, apenas tangenciaríamos nosso tema.

O outro dos caminhos possíveis era buscar os laços que fazem da pontuação ponto tão importante para a compreensão e prática da linguagem quanto – pensamos – desprezado pelos modernos manuais de gramática. Tal foi nossa opção.

Serviu-nos como ponto de partida a afirmação de Roland Barthes segundo a qual “um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer.” (BARTHES, 1977, p. 12). Expondo a existência de mecanismos estruturantes e organizacionais do pensamento, Barthes atenta para o fato da linguagem ser construída a partir de sequências de raciocínio, e que o funcionamento deste é moldável. Neste caso, pudemos concluir, o uso da pontuação embute também a

mecânica de elaboração da linguagem, além de expressar o que Jakobson classificou como funções da linguagem, conforme será demonstrado.

Compreendemos a pontuação como: a) sistema interno de elaboração da linguagem, moldado já na vida intrauterina; b) arcabouço demonstrativo da organização da linguagem, quando articulada e c) expressão gráfica deste sistema organizacional de pensamento assim como da carga emocional de que imbuímos nosso(s) texto(s).

Nesta condição, fica evidente que a pontuação ocupa antes um lugar central no sistema linguístico que a posição subalterna a que as gramáticas normativas lhe conferem.

Na impossibilidade de dar ao tema a merecida profundidade, executamos aqui um recorte que objetiva antes reduzi-lo ao plano do executável no tempo de que dispomos: centramo-nos na prática da pontuação a partir da escrita. Justificamo-nos com o afirmação de caráter estritamente pragmático de que assim alcançaremos mais rapidamente nosso objetivo didático em sala de aula.

Nosso trabalho se inicia, portanto, analisando o texto dissertativo, posto que este engloba já, em certa medida, as categorias textuais narrativa e descritiva; além de que seu caráter argumentativo melhor se presta à prática da organização do pensamento, em que a pontuação fica mais bem exposta como um de seus elementos constituintes, em razão da necessidade de coesão e coerência. A análise das características do texto e da dissertação ocuparão por conseguinte todas as duas primeiras partes deste trabalho.

Na terceira parte deste trabalho, proceder-se-á a análise de alguns dos principais itens sobre o tema conforme demonstrado em alguns autores contemporâneos. Objetivaremos demonstrar também como a pontuação é elemento constituinte e de expressão das funções da linguagem – para o que utilizaremos a classificação proposta por Roman Jakobson – citado acima.

Na conclusão, articularemos os vínculos entre os mecanismos de pensamento e a pontuação que os expressa, apresentando propostas pedagógicas que cremos consoantes com o exposto.

2. Definindo texto

Ao tratarmos das características do texto dissertativo, partiremos

da definição de texto fornecida por Costa Val (1994): “Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Costa Val constrói sua definição sobre três unidades - semelhantes às da lei aristotélica: sociocomunicabilidade, unidade semântica e unidade formal. Indissociáveis na composição de um texto, podem, entretanto, ser analisadas em separado para melhor compreensão:

a) A sociocomunicabilidade parte da premissa de que a compreensão de um texto é feita a partir da existência progressiva de um "pano de fundo" cultural comum a uma ou mais sociedades e que constrói uma referencialidade passível de reconhecimento pelo leitor.

b) A unidade semântica é construída através do estabelecimento de um código derivado do meio social, que confere à linguagem um *corpus* significativo comum.

c) A unidade formal parte primordialmente da necessidade de convencionar-se os textos quanto ao aspecto. (Daí o estabelecimento de regras de organização textual que vão desde organizar-se a esquerda da esquerda para a direita até as regras da ABNT). Ademais, deve espelhar a integração entre seus constituintes linguísticos. (COSTA VAL, 1994, p. 3)

Se estas três unidades devem estar presentes em todo e qualquer texto a que se recorra, não nos convém esquecer da expressão "falada ou escrita" de que lança mão Costa Val. Retomando a concepção saussuriana de linguagem, desligada de concepções normativas e que se prende primordialmente à ideia da comunicabilidade, Costa Val define como "eficaz" o texto que logra bem avaliar-se sob três aspectos: “a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão”. (COSTA VAL, 1994, p. 5)

Assim, vemos que derivam da própria concepção de texto - e findam por ser-lhe conformatórios - os conceitos de *coesão* e *coerência*. E é pela presença destes elementos em um texto que se pode dizer que este tenha *textualidade*. Logo, é texto todo conjunto de expressão linguística que forme um todo significativo coeso e coerente, valendo-se de um código comum ao emissor e receptor.

2.1. A tipologia textual

Por influência dos princípios cartesianos propostos durante o Iluminismo, assumiram os teóricos os seguintes critérios para a catalogação

dos textos: a) quanto à forma: prosaico e poético; b) quanto ao caráter: narrativo, descritivo e dissertativo; e, c) quanto à função: informativa, explicativa, poética, etc.

Importando-nos o texto dissertativo em prosa, não nos prendemos aqui a maiores explicações quanto à forma; procederemos à distinção entre os caracteres dos textos, diferenciando o dissertativo dos demais e estes entre si.

Pelo exposto estabeleceremos a devida distância entre a descrição e a narração: Esta, definida por Luiz Costa Lima como "organização de fatos no tempo" (1981, p. 5), tem como base para sua construção uma linearidade temporal - que a dissertação dispensará, atendo-se contudo ao desenvolvimento, linear também, de ideias - na qual circula a figura do narrador. A descrição tem a necessidade de organizar os objetos no espaço, visando efetivar uma composição plástica que proporcione à imaginação do leitor eficácia ao transformar o texto descritivo em imagens mentais. A ausência da personificação do narrador lhe confere um caráter estático. Assim, se construíssemos um plano cartesiano no qual pudéssemos localizá-los, colocaríamos a narração na reta das ordenadas (temporal); a descrição na das abscissas (espacial).

Distinguindo-se da narração e da descrição, o texto dissertativo possui características próprias e que lhe garantem certa preponderância dentro do panorama das construções textuais. Estas mesmas características, se lhe são constitutivas, têm também caráter delimitativo posto que conformam a dissertação num quadro que lhe é peculiar. Começemos por examiná-las.

Por tratar-se de texto no qual se expõe e se debate uma ideia, o texto dissertativo se atém a uma linguagem objetiva na qual prevalece a denotação; pela mesma razão nele se desenvolve todo um processo argumentativo - que diversos autores consideram a "alma" da dissertação - cuja função é a de servir ao propósito expositivo e explicativo necessário à ideia sobre a que se constrói o texto. Logo a descrição se constrói no espaço e a narração no tempo; enquanto a dissertação se faz no campo das ideias. O que, se não a absolve do plano cartesiano que propuseramos, força-nos a redefinir suas retas não mais segundo o bidimensionalismo espaço-temporal, porém em torno a formulação e defesa de pontos de vista. Constituindo-se estes (formulação e defesa) os eixos de trânsito deste - outro - plano cartesiano.

Vimos que a dissertação se presta primordialmente à divulgação e

discussão de ideias, daí sua enorme importância nos campos acadêmico, técnico, científico etc. E a necessidade de seu domínio por parte do alumnado como indispensável a um bom desempenho desta parte do corpo acadêmico. Por diversas razões, é justamente este o "calcanhar de Aquiles" da educação linguística do corpo discente: exemplos subtraídos de exames vestibulares demonstram que falta à maioria dos candidatos um mínimo domínio do processo de construção de textos dissertativos. Pretendemos analisar aqui, ao par deste processo, quais seriam as principais causas do fracasso dos alunos na apreensão do processo dissertativo de construção textual.

3. *A dissertação*

Vimos que, para elaborar-se uma dissertação, cumpre partir de um *tema*, apresentado pelo autor através de seu viés pessoal. Este tema, agregado ao ponto de vista do autor, se torna sua *tese*, ponto de partida para a construção de seu texto e objeto a ser defendido através da *argumentação*. Partamos, agora, para o exame deste processo.

A seleção de determinado tema parte sempre de escolha do autor, que o seleciona baseado em problemas do cotidiano ou a partir do noticiário - resultando quase sempre numa crônica quando seu meio de divulgação seja o jornalístico. Logicamente a extensão do conceito de tema é delimitada pela extensão final do texto dissertativo a ser produzido, portanto, ao tratar-se do tema *habitação* cumpre delimitá-lo de modo a adequá-lo à extensão desejada, se em aberto pode servir tanto para uma dissertação de mestrado quanto a uma redação de ensino médio, pela lógica concluímos que no segundo exemplo resulta vago. Daí para aplicá-lo neste caso cumpre-se delimitá-lo: tratemos da *habitação popular*, para pessoas de baixa renda. Temos aí um tema, que transformaremos em *tese* ao formularmos o ponto de vista que orientará nosso desenvolvimento do tema: Se cremos que cabe ao governo proporcionar habitação popular a todos os brasileiros de baixa renda, tal será nossa tese, a qual deveremos defender através da formulação de argumentos que fortaleçam nossa posição, visando convencer o leitor das ideias que defendemos.

Dentro do quadro da educação média, o insucesso no aprendizado da dissertação parece-nos derivar do hábito arraigado entre nossos professores de fornecer o tema - e não raro a tese - aos alunos sem antes havê-los habituado suficientemente a escrever partindo de tema livre.

Outro hábito que nos parece afetar o processo de construção de dissertação é o de ser demonstrada sua vinculação com o processo de pensar, de analisar-se temas ou mesmo de admitir-se a defesa - por parte dos alunos - de seus pontos de vista. (De fato, não há nada mais reiterado nas aulas preparatórias de pré-vestibulares que a proibição do uso da expressão "*Eu acho que...*"). Como pretender-se êxito no ensino de algo baseado quase inteiramente na argumentação se se coíbe o exercício do poder de opinião? Resultado: o aluno se especializa em não dizer absolutamente nada, mesmo gastando todo o mínimo de linhas normalmente exigido. Impossível pretender que o aluno veja qualquer utilidade neste teatro.

De qualquer modo, a justificativa apresentada pela maioria dos professores é a de que cumpre exercitar o aluno na dissertação - ainda que este não possua opinião formada sobre o mundo -; além do que, para muitos professores a redação em si se presta tão somente à demonstração da habilidade do aluno no uso das regras gramaticais aprendidas, e não ao exercício de sua capacidade de expressar-se sobre a realidade que o circunda. Focalizando a redação no exercício da gramática normativa, o professor acaba por retirar do aluno aquele que deveria ser o moto de sua ação; o prazer de construir seu texto.

Reiteremos que a grande dificuldade apresentada pelos alunos ao longo da construção de seu texto repousa na capacidade de argumentação coesa e coerente. Cabe-nos portanto análise mais acurada destes conceitos para detecção das causas destas dificuldades.

Retomem-se as definições de Costa Val sobre coesão e coerência e veremos que no primeiro caso está a coesão ligada estreitamente ao aspecto formal do texto, explicitado aí o respeito devido às regras gramaticais embasadas sobre o normativismo. A coerência, se prende diretamente ao aspecto semântico-conceitual do texto, privilegiando a escolha terminológica e o uso de definições durante a elaboração do texto, visando explicitar o sentido conferido ao código, dentro do sistema linguístico. Logo, o grau de comunicabilidade pretendido medir-se-á através do alcance destes itens; entretanto cumpre que estes sejam escalonados dentro de uma proposta pedagógica que, segundo a prática presenciada em sala-de-aula nos permite afirmar, não vem sendo elaborada como objetivo dentro do conjunto de objetivos do ensino de língua portuguesa.

Propomos como solução para este problema a conscientização de que a apreensão do processo de elaboração textual seja distanciado da-

quele de mera reprodução da gramática normativa, visando doravante capacitar o aluno antes a explicitar seu próprio pensamento que o conhecimento de regras de estilística. Não pretendemos que estas sejam em momento algum abandonadas, cremos, sim, que se deva proporcionar ao aluno autoconfiança no lidar com o texto, visando-se ensiná-lo a pensar e a explicitar seu pensamento. Conformar este pensamento ao código linguístico seria tarefa secundária, trabalho de lapidação da obra bruta realizado pelo aluno. Processo sem dúvida mais trabalhoso e individualizado, porém frutífero.

3.1. Ensinando a pensar

Cientes de que este subtítulo pode parecer extremamente pretensioso, esclarecemos que nosso objetivo é demonstrar como podem ser ensinadas técnicas de organização de pensamento que facilitarão o trabalho de exposição de ideias: Luiz Marques de Souza (1994) distingue algumas características de argumento vinculadas à tessitura de raciocínios que, embasadas pela filosofia, podem ademais compor um quadro interdisciplinar. Tais características de argumento partem do silogismo cartesiano e podem incorrer em falhas (falácias), sendo as seguintes:

a) *Raciocínio dedutivo* - Desenvolvido do geral para o particular, pressupõe que o que seja verdadeiro para um grupo o seja também para cada um de seus membros. Só é válido quando não se pode afirmar suas premissas e condenar suas conclusões sem cair em contradição. Luiz Marques de Souza exemplifica com o clássico silogismo cartesiano: "Se todos os homens são mortais e Sócrates era um homem, logo Sócrates era também mortal".

b) *Raciocínio indutivo* - Opera do particular para o geral. Sendo uma generalização é já de *per si* perigosa.

c) *Raciocínio causal* - Aquele que busca demonstrar relações de causa e efeito num dado processo. Deve-se cuidar se a relação é regular e constante, impedindo o raciocínio falacioso que afirmaria na sequência - mesmo aleatória - de fatos uma relação de causa e efeito. Alerta-se para seu perigo ao tratar de temas ligados às ciências humanas, que geralmente apresentam mais de uma causa.

d) *Raciocínio analógico* - Consiste na passagem de um fato particular para outro também particular, em razão de alguma semelhança. Fornece probabilidades e não certezas, mas é usado com frequência em

vários campos do conhecimento humano.

Exercitar os alunos na elaboração de argumentos embasados nos tipos de raciocínio apresentados acima nos parece um modo eficaz de fazê-los desenvolver sequências de raciocínio lógico, sendo o passo seguinte possibilitar-lhes expressar estas sequências através da linguagem escrita. A proposta de exercícios de Lógica como base para a capacitação de uma expressividade dissertativa parece-nos indissociável, portanto, do próprio objetivo desta atividade.

Submetendo, portanto, o exercício da criação de textos dissertativos ao desenvolvimento anterior da capacidade argumentativa, cremos proporcionar ao aluno maior eficácia quando da elaboração e também interpretação desta modalidade textual, além de um maior desenvolvimento de suas capacidades cognitivas; aplicadas estas à formulação de sequências lógicas de raciocínio.

3.2. Compreensão de processo

Outra falha que apontamos no ensino de redação - falha corriqueira na maioria das escolas - é a exigência do produto acabado sem que se demonstre o conhecimento do processo de construção textual. Assim, pede-se ao aluno que apresente um texto sem que este demonstre conhecimento dos princípios básicos de sua elaboração. Ora, se a falta de compreensão do ato de redigir como processo é justamente uma das falhas que apontaríamos como primordiais no ensino de redação, a apresentação de um trabalho em sua versão final impossibilita que o professor possa examinar o *modus operandi* pelo qual ao aluno chegou àquele resultado. Desse modo, a análise, por parte dos professores, dos rascunhos utilizados pelos alunos, é um procedimento que nos permitiria traçar? mais nitidamente que o produto acabado ? a trajetória percorrida pelo aluno na elaboração do texto, principalmente do dissertativo. É justamente esta compreensão de dissertação antes de tudo como um processo, em que se devem escalonar os objetivos para que se os atinjam com maior eficácia o que preconizamos ao longo deste trabalho. Defendemos com isso que o ensino de redação deve antes de tudo privilegiar a capacidade de argumentação como parte do desenvolvimento das capacidades expressivas do ser humano ali em formação; após o que devem ser privilegiadas as regras da gramática normativa, vistas como instrumento de boa expressão do pensamento, e não como fim último do ato de escrever.

4. Pontuação e funções da linguagem

Procederemos neste capítulo à análise de alguns dos principais itens sobre o tema conforme demonstrado em alguns autores contemporâneos.

4.1. Celso Cunha e uma tentativa de categorização

Em sua *Gramática*, Celso Cunha estabelece sem rigor científico a divisão dos pontos em “indicadores de pausa” e “de melodia”. Tentaremos inicialmente demonstrar como os pontos “melódicos” estão relacionados às funções da linguagem tal como descritas por Roman Jakobson. Contudo, em função dos limites deste trabalho, fá-lo-emos de modo mais genérico que científico.

Creemos que a aplicação em sala-de-aula da divisão proposta por Celso Cunha e sua categorização segundo Jakobson teria o mérito de desenvolver no aluno o sedimento para maior expressividade além de dar – no caso de estudantes de nível fundamental – bases para mais bem construída compreensão do fenômeno literário.

Entretanto alguns sinais escapam à classificação de Jakobson por serem demarcadores não do tipo de discurso porém de sua construção sintática – caso da vírgula e do ponto-e-vírgula e do ponto – que marcam a pausa no discurso, conforme Celso Cunha.

4.1.1. Vírgula: uso e norma

Contrastando com autores contemporâneos de livros didáticos destinados ao público de ensino fundamental e médio, que insistem em definir o uso da vírgula – e subsequentemente do ponto-e-vírgula e do ponto – como “pausa de leitura” relacionando-o à respiração de um provável leitor. Logo, textos para leitura silenciosa prescindiriam da vírgula, e a leitura de um gago seria recheada delas.

Dentre os gramáticos o discurso se modifica atentando-se para o potencial sintático da vírgula, demarcando-se sua função como delimitadora de orações e períodos; tal é a posição assumida por Celso Cunha e Lindley Cintra em sua *Gramática*, embora respeitem a categorização pausa/melodia.

4.2. Jakobson e as funções da linguagem

Jakobson estabelece as seguintes funções para a linguagem: *a)* emotiva, ligada ao emissor; *b)* poética, referencial, fática e metalinguística, ligadas à mensagem e *c)* conativa, ligada ao receptor.

4.2.1. A função emotiva

Empenhado em transmitir emoções, o emissor usa do ponto de exclamação e de interrogação, pois o tom interrogativo deixa sempre entrever o emocional.

4.2.2. As funções referencial e metalinguística

Interessado em estabelecer conexões entre seu texto ou discurso e ações levadas a cabo por terceiros, o emissor se verá sempre coagido interromper seu próprio enunciado para explicar ao receptor a que se refere ou ainda para acrescentar outros dados sobre seu tema, assumirá então outro tom no seu discurso, como se fosse outro emissor. Nesse momento de articulação discursiva impõe-se o uso seja do travessão ou dos parênteses, como ainda dos dois pontos.

Já no caso da metalinguagem, se falamos do discurso alheio deveremos partir para o discurso indireto - e logo cair na função referencial - ou ainda, ceder a fala a outrem, estacionando nosso discurso e repetindo o alheio. Nesse último caso não há duplicação de emissor, senão dois emissores: o primeiro apenas repete o discurso do segundo, o qual penetra a fala do emissor, no que é mais efetivamente representado pelas aspas.

4.2.3. A função fática

Servindo para transmitir códigos linguísticos não-verbais, a função fática prescindiria do uso de pontuação. Esta tem sido a regra geral, entretanto sua aplicação em *slogans* já tem demonstrado alguma presença dos sinais de exclamação e interrogação.

4.2.4. As funções poética e conativa

Jakobson a caracterizou como uma intencionalidade artística no

discurso – que se caracterizaria pela presença conjunta de outra função - logo a ela não se aplicaria nenhum tipo específico de pontuação, senão aquele requerido pela outra função presente.

No caso da função conativa, trata-se da operação realizada pelo receptor de decodificar a mensagem. Não usa por conseguinte nenhuma pontuação, embora seu pleno exercício requiera o conhecimento de todo o sistema de pontuação utilizado.

5. Conclusão

Apresentaremos como conclusão deste trabalho propostas pedagógicas que cremos consoantes com a teoria exposta, embora tenhamos que estas já se hajam feito transparentes ao longo do mesmo trabalho.

Vimos que o ensino da pontuação se faz, na maioria das vezes no 1º segmento do ensino fundamental, como base para a prática da composição escrita. O que se evidencia por conseguinte é a inabilidade do aluno na redação, posto que, antes de estimulá-lo a escrever; a imposição imediata das regras sob as quais fazê-lo é antes de tudo agente inibidor daquele processo.

Sabe-se que aos três anos de idade - em média - a criança já detém o domínio internalizado do sistema linguístico familiar; sendo capaz, portanto, de realizar com efetiva presteza os fluxos de pensamento que coordenam: a) os processos de pensamento e b), o processo da fala e da consequente exposição do pensamento.

Faltando à criança tão somente o domínio da expressão escrita com a conscientização de que ambos os processos são complementares e que, no caso da pontuação, esta expressa antes de tudo o ritmo da consciência – pelo que, como demonstrado, se liga às funções da linguagem -; o que é feito pelas práticas de composição escrita tem efeito contraproducente neste processo, pela inibição em que resulta.

Cremos, portanto, que qualquer prática pedagógica que objetive conduzir o aluno a um bom desempenho linguístico deveria centrar-se no desenvolvimento da capacidade de organização do pensamento – mesmo desvinculado da escrita – para, depois, introduzir no aluno o prazer de transpor suas ideias para o papel. Apenas tendo alcançado sucesso neste ponto é que o ensino da pontuação far-se-ia produtor; posto que instrumentalizaria o aluno para o exercício do seu prazer, e não de sua tortu-

ra, como temos visto.

Claro está, desenvolver a capacidade de raciocínio e de articulação de pensamento em um corpo discente de faixa etária de 6-12 anos requer do professor de língua portuguesa – ou da professora primária – uma posição que incorpore os papéis de: a), animador cultural – pela proposta de jogos nos quais a comunicação e expressividade sejam os objetivos finais – como vêm sendo propostos pelas técnicas “comunicativas” no ensino de línguas estrangeiras e b), de professor de filosofia, não no sentido usual de professor de *história* da filosofia, mas no sentido de “aquele que ensina a pensar”. Evidentemente cumpre que o profissional esteja também motivado a fazê-lo, e que se destrua a personagem que muitos professores de português tristemente tomaram para si: a de “arautos da gramática”, eufemismo para a expressão inglesa “*Grammar Nazi*”, cujo sentido é evidente.

Como evidenciado, a problemática sobre que se fundamenta e que constrói o entorno do ensino da pontuação é mais profunda do que se imagina à primeira vista; uma vez que termina por englobar o ensino de toda a linguagem. Mas não se podia esperar que fosse de outra forma, afinal, toda língua é um todo vivo e homogêneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*, 15. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1992.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1967.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ERNANI & NICOLA. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 1995. São Paulo: Atual, 1997, 3 v.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LIMA, Luiz Costa. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação*. 9. ed. São Paulo: Atual, 1993.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 lições*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981.

SOUZA, Luiz Marques de (Org.). *Morfologia e sintaxe para a graduação*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1994.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Motivação para uma aula de sintaxe. *Cadernos de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ*, n. 1, 1997.

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)
tqniamnlc@gmail.com

RESUMO

O ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica tem sido foco de discussões em diferentes níveis, no intuito de melhorar o desempenho do aluno e fazer com que a escola cumpra efetivamente o papel que a sociedade dela espera. No caso específico do texto literário, o envolvimento do aluno com esse domínio discursivo mostra-se um dos maiores desafios enfrentados pelo professor. Por se tratar de um instrumento essencial para o conhecimento do homem e do mundo, aproximar o aluno do texto literário constitui-se uma prática a ser considerada desde as séries iniciais, uma vez que a construção de uma educação cidadã, capaz de fazer o aluno perceber as marcas da cultura em que está inserido, encontra na literatura um espaço propício. Na presente pesquisa, nosso olhar recai sobre o trabalho desenvolvido no ensino médio, uma vez que literatura constitui uma disciplina específica do currículo das escolas. Desse modo, este estudo busca a consecução de dois objetivos principais: refletir sobre fatores que geram dificuldades no ensino da literatura e apresentar a crônica como caminho de inserção do aluno no universo literário, visando a um posterior envolvimento com textos mais complexos. A metodologia desenvolvida apresenta as crônicas em grau crescente de dificuldade. Por esse motivo, parte-se de textos com tom de humor e segue-se com textos diretamente relacionados a notícias jornalísticas; textos menos “factuais”, com tom intimista, existencial, até chegar-se à leitura de crônicas cujos autores entraram para a história da literatura brasileira como romancistas, contistas renomados.

Palavras-chave: Literatura. Ensino médio. Metodologia

1. Introdução

O ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica tem sido foco de discussões em diferentes níveis, no intuito de melhorar o desempenho do aluno e fazer com que a escola cumpra efetivamente seu papel. No caso específico do texto literário, o envolvimento do aluno com esse domínio discursivo mostra-se um dos maiores desafios enfrentados pelo professor. Por se tratar de um instrumento essencial para o conhecimento do homem e do mundo, aproximar o aluno do texto literário constitui-se uma prática a ser considerada desde as séries iniciais, uma vez que a construção de uma educação cidadã, capaz de fazer o aluno perceber as marcas da cultura em que está inserido, encontra na literatura um espaço propício.

Na presente pesquisa, nosso olhar recai sobre o trabalho desenvolvido no ensino médio, uma vez que literatura constitui uma disciplina específica do currículo desse nível escolar. Este estudo é parte da pesquisa intitulada PRÁTICAS SOCIAIS DA EXPRESSÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS ESCOLARES: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL, ENSINO, iniciada em escolas públicas e particulares no município do Rio de Janeiro, contando com o auxílio de dois alunos bolsistas e dois voluntários de iniciação científica (PIBIC). A opção pelo ensino médio deu-se em função de problemas que vimos detectando, decorrentes de fatores menos relacionados ao conteúdo do que à metodologia adotada. O texto, com raras exceções, ocupa lugar secundário nas aulas, na medida em que a prática docente recai sobre a caracterização dos estilos de época, bem como a relação de autores que ilustram cada um desses momentos. Cabe ainda considerar a distância que costuma existir entre a maturidade leitora do aluno e as indicações de leituras feitas pelo professor.

Desse modo, este estudo busca a consecução de dois objetivos principais: refletir sobre fatores que geram dificuldades no ensino da literatura e apresentar a crônica como caminho de inserção do aluno no universo literário, visando ao posterior envolvimento discente com textos literários mais complexos.

A fundamentação teórica repousa basicamente em Mikhail Bakhtin (2000), Antoine Compagnon (2009), Antonio Candido (1980), Ana Maria Machado (2002) e Tzvetan Todorov (2009). A metodologia desenvolvida obedeceu a dois momentos distintos. No primeiro, foi apresentado aos alunos um questionário, que buscava informações acerca da prática leitora de cada um deles. Com base nas informações obtidas, foram iniciadas com as turmas atividades de leitura e de compreensão de textos, colocando a crônica como foco do processo. A seleção dos textos a serem trabalhados levou em conta o grau de identificação e de dificuldade do aluno com a leitura do material apresentado. Por esse motivo, parte-se de textos com tom de humor (de envolvimento maior), passando para aqueles diretamente relacionados a notícias jornalísticas; segue-se com textos menos “factuais”, com tom intimista, existencial, até chegar-se à leitura de crônicas cujos autores que, na literatura brasileira, também se notabilizaram como romancistas, contistas. Acredita-se ser esse um caminho capaz de tornar mais íntimo e confortável o contato do aluno com o texto, desfazendo ou minimizando o pensamento frequente de que a literatura se caracteriza como um conjunto de textos difíceis.

O desenvolvimento do presente artigo divide-se em três seções.

Na primeira, são discutidos aspectos relativos à leitura do texto literário na escola. Na segunda, apresenta-se a crônica como gênero pertencente ao domínio discursivo literário, bem como sua capacidade de aproximação do aluno. Na terceira, encontram-se exemplos de crônicas que ilustram a progressão do trabalho a ser realizado com os alunos, à qual já se referiu anteriormente.

2. O texto literário no cotidiano escolar

Não é leviano afirmar que a leitura continua a ser o grande desafio enfrentado pelo professor em suas aulas, partindo do princípio de que a formação de um leitor proficiente, capaz de compreender, avaliar, emitir opiniões, em relação aos textos com os quais convive ou possa vir a conviver, constitui um dos objetivos do ensino da língua portuguesa para falantes nativos. Se for possível, que esse professor leve seus alunos a ultrapassarem o caráter instrumental que a leitura e a escrita apresentam, e cheguem a “gostar de ler”, fazendo da leitura um dos possíveis preenchimentos dos momentos de lazer.

Esse “gostar de ler” traz consigo o envolvimento do leitor com textos nem sempre presente no dia a dia, pelo fato de abranger diretamente o domínio discursivo literário. Nossa experiência docente revela que, de modo geral, a escola mais promove o afastamento do que a aproximação do aluno em relação à literatura. Tal fato decorre, a nosso ver, de alguns procedimentos equivocados por parte do professor.

O primeiro desses equívocos diz respeito à existência de uma prática que, apesar de menos frequente, ainda se mostra presente em algumas aulas: a utilização do texto literário como pretexto do estudo de fatos gramaticais. Não se trata aqui de considerar desnecessários os estudos gramaticais; ao contrário, o elemento linguístico tem papel determinante no texto, na medida em que constitui a matéria-prima artisticamente trabalhada na produção textual. As escolhas realizadas pelos autores revelam suas respectivas intenções comunicativas, no caminho da produção de sentido. Fazer com que o aluno perceba a interdependência do textual com o linguístico é fazê-lo trazer para o nível da consciência, da razão o importante papel de instrumento de expressão que a língua desempenha. Esse nível de percepção representa um dos graus de amadurecimento na prática de leitura, na medida em que o aluno é capaz de relacionar o texto ao material linguístico por meio do qual se materializa. O que se reprova aqui, portanto, não é esse tipo de estudo, e sim o uso do texto como ter-

reno de identificação pura e simples dos fatos gramaticais, sem nenhum estabelecimento com o sentido.

Segundo Tzvetan Todorov (2009), o estudo da literatura no ensino médio situa-se essencialmente fora do texto, o que impede o aluno de saborear-lhe o gosto. No caso específico do ensino no município do Rio de Janeiro, de modo geral, trabalhar o texto literário significa apresentar características do estilo de época no qual o texto se enquadra, fazendo com que o aluno decore características desse estilo e as transfira, quando possível, para o texto. Quando falamos em texto, na verdade deveríamos estar falando de “fragmentos da obra pretensamente estudada”, dado não ser raro o aluno concluir o ensino médio sem ter lido integralmente uma obra sequer.

O segundo equívoco relaciona-se às indicações de leitura feitas pelo professor. Em alguns casos, pelo fato de o professor não ser leitor, desconhece obras, mais antigas ou mais recentes, que poderiam despertar o interesse de seus alunos. Desse modo, acaba por indicar leituras que a ele mesmo foram indicadas quando aluno do ensino médio por serem somente as que ele conhece. O papel da escola é, sem dúvida, apresentar aos alunos textos de excelência, mas não é possível desconsiderar a faixa etária e/ou com o nível de maturidade do aluno. Não levar em conta esses dois fatores pode provocar consequências desastrosas, muitas vezes afastando definitivamente o aluno da obra de determinados autores, bem como levá-lo a cometer “injustiças” na avaliação dos textos lidos. Concordamos com Magda Soares (2009, p. 20), quando esta reflete acerca dos diversos aspectos relacionados às escolhas de leitura literária que o professor realiza em relação a seus alunos: o que escolher, para que escolher, para quem escolher, como trabalhar o que foi escolhido. Segundo a autora,

... devemos tomar o verbo *ler* como verbo transitivo (...): quem lê, lê um texto (...). Que complemento damos ao verbo *ler* quando participamos do jogo da leitura para crianças e jovens? Que leitura queremos inserir na vida de crianças e jovens?... (p. 21).

No nosso caso específico, o complemento verbal é o texto literário, em seus diferentes gêneros; do mais simples/próximo ao mais complexo, dando ao aluno a oportunidade desse contato; em alguns casos, sua única oportunidade.

Por fim, constitui equívoco a maneira pouco produtiva de utilizar as leituras realizadas. De modo geral, os alunos leem para responder a questionários, para realizar avaliações, como testes e provas. Nessa linha

de atividade, não há espaço para comentários a respeito dos textos lidos, não há troca de opiniões sobre as leituras realizadas, impossibilitando o aluno de colocar-se criticamente em relação àquilo que leu. Os comentários, as opiniões passam a ser vistos como “cola” oficial, já que o único propósito da leitura é responder a instrumentos para a obtenção de uma nota. Se o professor, ao contrário, comunga com Antoine Compagnon (2009, p. 26) a ideia de que “... Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo...”, as escolhas que faz para seus alunos devem levar à consecução desse propósito, por meio de uma metodologia adequada, que efetivamente promova essa realização, poderá vivenciar com seus alunos o pensamento de Rildo Cosson (2009, p. 17), para quem [a palavra narrativa e a palavra feita matéria na poesia] “... permitem que se diga o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos...”.

As três atitudes equivocadas expostas determinam um total esvaziamento do papel do texto literário na sala de aula do ensino médio, além de não darem oportunidade à formação de leitores críticos, bem como ao desenvolvimento da sensibilidade estética e aprimoramento do gosto. Uma atividade de leitura produtiva, ao contrário, deve levar o aluno/leitor ao diálogo com o autor/texto. Segundo Daniela Cristina de Carvalho (2008, p. 57),

Quando lemos, percorremos caminhos e áreas, nos movimentamos por espaços, assumimos um caminhar acompanhando as palavras do texto, podemos concordar, discordar, discutir, podemos somente senti-las e deixar que penetrem em nós ou podemos rejeitá-las...

A formação do leitor proficiente decorre também do convívio com leitores. Se, em algum momento passado, cabia à escola simplesmente burilar o conhecimento que o aluno já trazia de casa, o que implicava a proximidade de bens culturais de diferentes naturezas, a realidade que hoje se mostra é muito diferente. A democratização do ensino público trouxe, sadiamente, outro público para a escola: alunos cuja formação se mostra carente em múltiplos aspectos. Ao lado disso, de modo geral, a vida moderna, as mudanças ocorridas na família, independente de classe social, também determinaram mudanças na formação de dos jovens. Assim, a escola teve ampliada sua responsabilidade, não só na informação, mas também na formação do aluno que a ela chegava. De acordo com Carlos Eduardo de Oliveira Klebis (2008, p. 35-36), “... Na escola, o envolvimento entre diferentes sujeitos e diversos aspectos da cultura constitui um elemento de fundamental importância ao ‘desenvolvimento’ humano na perspectiva da formação escolar...”.

Se o professor comunga com Antoine Compagnon (2009, p. 26) a ideia de que “... a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo...”, as escolhas que faz para seus alunos devem levar à consecução desse propósito, por meio de uma metodologia adequada, que efetivamente promova essa realização. Assim, conforme aponta Rildo Cosson (2009, p. 17), “... A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (...)” permite “... que se diga o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos...”.

Para que essa experiência se realize, é, pois, necessário que a literatura ocupe lugar de destaque no trabalho escolar: o texto literário percebido como algo que impulsiona o leitor para o mundo ao redor.

3. A crônica e a leitura do mundo

Considerado o domínio discursivo literário, a crônica frequentemente é vista como “prima pobre” dos demais gêneros, tais como o romance, o conto, a novela, o poema. No dizer de Antonio Candido, “... ‘graças a Deus’ a crônica parece ser um ‘gênero menor’”, pois, desse modo, é capaz de aproximar o leitor pelo fato de “... contar ou comentar histórias da vida de hoje: histórias que podem ter acontecido com todo mundo...” (ANDRADE et al., 1980, p. 5). Assim, ajusta-se à sensibilidade do cotidiano, por meio dos assuntos que aborda e da maneira como o cronista reflete sobre aquilo que lhe serve de tema. Ao lado da aproximação do leitor, é necessário considerar também o quanto tal proximidade é capaz de auxiliá-lo a percorrer o terreno da literatura em si. O fato de, mais diretamente, os temas e a linguagem circundarem o dia a dia faz com que os problemas que surgem amiúde, quando do contato com o leitor com o texto literário, sejam superados com menor esforço. A “facilidade” da leitura pode, inclusive, levar o aluno-leitor a pensar que não está diante de um texto literário, uma vez que este é, naturalmente, associado a construções complicadas, vocabulário difícil e temas distantes.

Desde o seu aparecimento, há, aproximadamente, cento e sessenta anos, a crônica sempre se mostrou produto *sui generis* do jornalismo literário; uma espécie de antídoto daquilo que o jornal publica, nutrindo-se do caráter antiliterário do jornalismo diário. Desse modo, notícia jornalística e crônica relacionam-se por oposição: enquanto a primeira é objetiva e, pelo mesmo princípio, impessoal, a segunda é subjetiva e pessoal. À “frieza” da primeira, resultado da imparcialidade necessária, ainda que

difícil de ocorrer plenamente, opõe-se a “intimidade”, também necessária, entre cronista e leitor da segunda.

O caráter efêmero do jornal implica que a crônica seja vista como um gênero textual que não tem a pretensão de durar um longo tempo; daí não ser objetivo primeiro do gênero permanecer na lembrança da posteridade. O registro do instante, do momento, de tudo quanto ocorre em um determinado espaço de tempo e que, no dia seguinte, pode não despertar no leitor o mesmo interesse, é o material do qual se alimenta esse gênero textual. Em matéria publicada na página 4 do caderno *Ilustrada* do jornal *Folha de São Paulo*, de 11 de junho de 2011, acerca do pioneirismo de Rubem Braga como cronista, o texto destaca algumas passagens do próprio, abordando o gênero. Entre elas, o caráter efêmero da crônica é trazido pelo autor na seguinte passagem: “Há homens que são escritores e fazem livros que são verdadeiras casas, e ficam. Mas o cronista de jornal é como o cigano que toda noite arma sua tenda e pela manhã a desmancha, e vai.” Por essa razão, a crônica não foi feita originariamente para ser publicada em livro, pois este apresenta como traço característico a perenidade.

A simplicidade como se apresenta aos olhos do leitor, longe de fazer dela um gênero menor, esconde, na verdade, as dificuldades que o cronista deve superar para que ela exiba aparência despreziosa. No dizer de Antonio Candido, a perspectiva da crônica não corresponde a uma escritura produzida do alto da montanha, mas do simples rés do chão. Tal espaço, por sua vez, pressupõe um apuro de escolhas por parte do cronista, um domínio das potencialidades da língua que muito se afastam do tratamento superficial. Retomando a palavra de Rubem Braga na matéria jornalística anteriormente citada, temos a seguinte passagem: “Não sou covarde como esses equilibristas estrangeiros que passeiam sobre fios entre os edifícios. Vejo-os lá de cima, longe dos ônibus e lotações, atravessando a rua pelos ares e murmuro: eu quero ver é no chão”. A proximidade dos acontecimentos, das pessoas, das ruas, segundo o cronista, ao contrário de facilitar o registro, revela seu caráter desafiador de enfrentamento de uma realidade circundante ou interna que precisa ser exposta, sem demonstrar esforço, de maneira simples e natural.

No jogo das possibilidades linguísticas das quais dispõe o cronista, considerados os eixos de seleção e de combinação, ao lado da utilização de figuras, intertextualidades, por exemplo, a linguagem não se apresenta, pois, como mero instrumento de expressão de um referente; o referencial é simplesmente o ponto de partida para uma reflexão que, algu-

mas vezes, o ultrapassa. Ao contrário, a palavra mostra-se única na representação de um determinado dado, referendando o aspecto de recriação do real anteriormente abordado.

O jeito brasileiro de ser, com seu caráter predominantemente próximo e, por isso, informal, contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento da crônica entre nós. Não seria absurdo afirmar que constitui um gênero essencialmente brasileiro, pela naturalidade como se desenvolveu, a partir de 1854, quando teve início, até os dias de hoje. Em um país que costuma identificar superioridade intelectual com grandiloquência e requinte gramatical; que acredita que escrever um romance, um conto ou um poema é bem mais difícil do que escrever uma crônica, evidencia-se a força desta para estabelecer-se como gênero, marcado pela simplificação e pela naturalidade, traços que passaram a ser identificados como marcas de sua estruturação.

É certo que a aparência de superficialidade aparece como estratégia para o desenvolvimento do tem escolhido, numa exposição que simula estar ocorrendo por acaso, em um tom de conversa entre dois amigos: o leitor e o cronista. Segundo Sá (2001, p. 11), “... coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre cronista e leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata”.

As marcas que apresenta, com destaque especial para o papel da simplicidade, da brevidade e da graça, próprias do gênero, constituem um veículo privilegiado, além de permitirem que o lado espontâneo e sensível permaneça como elemento provocador, divertido, inspirador de outras visões do tema e dos subtemas tratados, fazendo com que o leitor amadureça, desenvolva a percepção das coisas do mundo e reflita sobre diferentes pontos de vista.

4. O trabalho com crônicas na sala de aula

Nesta seção, busca-se apresentar alguns exemplos do *corpus* selecionado, observado o critério de escolha referido na introdução deste artigo, bem como sugestões de encaminhamento de leitura em cada uma das crônicas. É importante, porém, lembrar que não se tem na atribuição de grau o propósito de qualquer das atividades sugeridas; a avaliação não se fará necessariamente por critérios formais, ficando a cargo do professor a escolha do procedimento adequado, sem deixar de levar em con-

ta o objetivo primordial do estudo em questão: promover a aproximação/ o envolvimento do aluno do ensino médio com o texto literário. Um ponto que não deve ser negligenciado diz respeito à adequação do título ao texto; frequentemente se percebe que nem sempre o professor mostra ao aluno a importância do título, sua estruturação, seu sentido mais, ou menos, denotativo, apesar de sua escolha estar relacionada, assim como a de outros elementos, à intenção comunicativa do autor.

Seguindo, pois, a metodologia adotada, o primeiro a ser trabalhado é *Inferno Nacional* (**Anexo 1**), de Stanislaw Ponte Preta. Após a leitura em voz alta, feita preferencialmente pelo professor, abre-se espaço para observações dos alunos, observações essas de diferentes níveis a partir do texto lido. Assim, questões ligadas a valores culturais, morais, éticos certamente serão levantadas com certa facilidade. Do mesmo modo, o tom de humor, característico do texto, será igualmente reconhecido. Na qualidade de texto predominantemente narrativo, o professor deve chamar a atenção dos alunos para repetições intencionais presentes no texto, no intuito de reforçar os fatos narrados. Em termos linguísticos, as marcas de informalidade evidenciam-se, condizentes tanto com o gênero quanto com a situação de mundo apresentada. Ainda que seja um texto produzido nos anos de 1960, algumas palavras e expressões continuam presentes na fala contemporânea. O professor deve chamar a atenção dos alunos para os recursos linguísticos de expressividade empregados, visando a manter o traço de humor da crônica: palavras no diminutivo, expressões populares, os países selecionados. O emprego da pontuação, bem como a extensão dos períodos mostram-se elementos também relevantes. No intuito de proporcionar maior abrangência à leitura do texto, poderá o professor solicitar à turma que o texto seja apresentado por meio de outras linguagens, como, por exemplo, a dramatização, a mímica, o filme. Poderá ainda propor atividades de pesquisa de outros textos – literários ou não literários – que apresentem temática semelhante. É válido também o professor solicitar que o aluno produza, a partir da crônica de Stanislaw Ponte Preta, um texto anedótico, mantendo a temática de texto original, ou afastando-se dela.

A segunda crônica – *Nelson e a unanimidade* (**Anexo 2**) – de Zuenir Ventura ilustra o que na introdução se chamou de texto factual, em virtude de sua temática relacionar-se a um assunto em voga; no caso, o centenário de nascimento do escritor Nelson Rodrigues. Ao lado dos aspectos linguísticos a serem levantados, o texto propicia ao aluno a ampliação de seu conhecimento de mundo em diferentes dimensões. Primei-

ramente, conhecer o Nelson Rodrigues jornalista, cronista, dramaturgo, cidadão, bem como os motivos que o levaram à condição de polêmico. Em razão disso, como as homenagens que a ele estão sendo programadas seriam, para o homenageado, “um irônico paradoxo”. Na medida em que se defende a ideia de que a simples decodificação das palavras dispostas no papel não garantem a compreensão de um texto; que, ao contrário, a compreensão envolve um conhecimento que extrapola o texto, tais informações são básicas para que a leitura efetivamente se dê. Os demais nomes citados – Helio Pellegrino, Alceu de Amoroso Lima e o próprio autor da crônica, Zuenir Ventura, bem como os fatos da História brasileira dos quais o cronista se vale para a produção de seu texto precisam, do mesmo modo, ser devidamente esclarecidos. Percebe-se, portanto, que o trabalho com o texto envolve preparação por parte do professor, não havendo, pois, espaço para o improviso, sob pena de se perderem aspectos primordiais à leitura.

Apesar de predominantemente narrativo, o ponto de vista do narrador não se faz ausente. Assim, é importante o professor levar o aluno a perceber a presença, por meio de marcas específicas, da opinião do autor acerca daquilo que narra; que elementos estão relacionados ao fato e quais deles trazem a subjetividade do olhar do cronista, destacando serem as escolhas linguísticas realizadas as responsáveis por tal encaminhamento. Quanto à pontuação, evidenciam-se as diferentes finalidades do emprego das aspas.

Como atividades decorrentes da leitura do texto a serem solicitadas aos alunos, é possível sugerir, por exemplo: a) buscar notícias jornalísticas e crônicas que se aproximam pela temática. A partir do material trazido, o professor pode aproveitar a oportunidade para distinguir os gêneros “notícia jornalística” e “crônica”, com base na diferença finalidade social existente entre tais gêneros; b) a partir de uma crônica apresentada, solicitar a busca de uma notícia, ou vice-versa; c) produzir notícia jornalística a partir de uma crônica, ou vice-versa, entre muitas outras possibilidades de exploração do texto.

O terceiro texto – *A casa viaja no tempo* (**Anexo 3**) – tem como autor Rubem Braga, autor que sempre escreveu crônicas. De acordo com a organização de apresentação dos textos adotada no projeto, trata-se de um texto intimista, em que o caráter existencial do ser humano constitui o núcleo temático. O tempo constitui o eixo estrutural da narrativa, no jogo que se estabelece entre o presente e a memória. Deve o professor levar o aluno a perceber a importância dos tempos verbais na expressão

desse jogo, bem como a do emprego da pontuação, especialmente as reticências. A seleção vocabular como marca do intimismo revelado pelo narrador é outro aspecto a ser valorizado na leitura. As atividades decorrentes das observações da leitura ensejam a ampliação do sentido. Desse modo, pode o professor pedir que seus alunos relatem, oralmente, situações vivenciadas por eles semelhantes àquela trazida pela crônica de Rubem Braga. Além disso, buscar outros textos do autor, no sentido de marcar-lhe o estilo: o tom poético de suas narrativas. A universalidade do tema evidencia-se na medida em que o narrador não define o espaço; é uma casa que possui um dono, casa essa visitada aos domingos quase sempre pelas mesmas pessoas de diferentes idades. Não há, pois, o relato de uma experiência pessoal por excelência; ao contrário, trata-se de uma situação possível de ser vivida por qualquer indivíduo, em um período de tempo de sua vida.

No caso específico de Rubem Braga, o cotidiano tomado como ponto de observação para a produção literária é a alma, a percepção pelo sentimento, a essência do ser, que, por conta das características que apresenta, é chamado de humano.

A crônica de Machado de Assis (**Anexo 4**), publicada no jornal *Gazeta de Notícias* de 28 de outubro de 1888, exemplifica a quarta etapa no trabalho com o gênero crônica, etapa essa que busca fazer a ponte entre o cronista apresentado e o romancista famoso na literatura brasileira. É também importante considerar que o contato com o texto do cronista Machado de Assis abre espaço para o conhecimento do aluno em relação à história do gênero, o qual teve início na seção *Ao correr da pena*, que José de Alencar escrevia semanalmente para o jornal *Correio Mercantil*. Eram textos longos, bastante diferentes do aspecto formal que a crônica apresenta hoje em dia. Além disso, conforme é possível constatar no texto machadiano, que não se atinha a um único fato, como se tem atualmente.

A leitura do texto 4 certamente trará umas dificuldades ao aluno, especialmente quanto ao vocabulário. Do mesmo modo que se destacou no estudo do **Anexo 1**, deve o professor fazer a leitura oral do texto para a turma, no intuito de, pelo ritmo, facilitar a compreensão do texto. Esclarecimentos sobre o significado das palavras desconhecidas, bem como sobre os fatos históricos referidos são alguns dos pontos a serem necessariamente desenvolvidos. O professor deve também chamar a atenção do aluno para a ironia presente no texto e a partir de que elementos ela se constrói, bem como as marcas de interlocução presentes, traços marcan-

tes no texto machadiano, também presentes em seus contos e romances, como futuramente o aluno poderá perceber ao entrar em contato com esses novos gêneros literários, os quais, certamente, apresentam um grau de complexidade maior que o da crônica.

Os exemplos aqui expostos, apesar de pouco numerosos, são capazes de suscitar algumas ideias quanto à utilização da crônica como via de percurso da leitura efetiva de textos literários, ensejando o contato futuro com textos mais complexos e (se possível) o gosto por eles.

5. Considerações finais

A pesquisa, iniciada nas escolas públicas e particulares selecionadas, encontra-se em sua fase inicial. Portanto, a maioria dos professores está desenvolvendo o trabalho com textos de humor; alguns, porém, pelas características dos grupos com os quais trabalham, já estão iniciando a segunda etapa prevista.

O trabalho assim desenvolvido tem nos permitido perceber, progressivamente, que, se o objetivo do professor é promover a aproximação do aluno com textos de excelência com os quais, na maioria dos casos, naturalmente, ele não entraria em contato, a crônica efetivamente se mostra uma via produtiva na consecução desse propósito. É, pois, dessa maneira que se mostra a relevância do caminho escolhido. Por conta de sua aparente despreensão, tanto temática quanto linguística, aproxima-se do leitor, envolvendo-o, sem que este, muitas vezes, o perceba. Um texto de aparência simples, que traz, em seu bojo, produções complexas. A crônica constitui, portanto, um importante veio do letramento literário do aluno do ensino médio. À primeira vista, pode surpreender pensar que o contato do aluno com o texto literário se inicie nesse nível de ensino. Concordamos: surpreendente, e lamentável! A realidade escolar, porém, tanto pública quanto particular, remete a esse quadro desolador. Ou se busca resgatar etapas que, no nosso entender, já deveriam ter sido devidamente ultrapassadas no ensino fundamental, ou a literatura cada vez ficará mais distante do aluno, o que constitui, sem dúvida, uma perda irreparável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Organizada por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1980, v. 5, p. 5-13.

CARVALHO, Daniela Cristina de. Leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55- 73.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 33- 46.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PONTE PRETA, Stanislaw [Sérgio Porto]. *Dois amigos e um chato*. 23. ed. Rio de Janeiro: Moderna, [s/d.].

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Magda Becker. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VENTURA, Zuenir. Nelson e a unanimidade. *O Globo*, Rio de Janeiro: 22 ago. 2012. Primeiro Caderno, p. 21.

ANEXOS:

Anexo 1:

Inferno Nacional

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte, foi contada lá, numa versão polfítica. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou:

– Qual é o lance aqui?

Satanás explicou que o inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento do país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o Departamento dos Estados Unidos, achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime.

– Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até às três horas e voltar ao forno de 200 graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve na da Rússia, no do Japão, no da França, mas era igual: a divisão de departamentos era apenas para facilitar o serviço do inferno, mas em todo o lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero pela tarde.

O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fez que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:

– Fica na moita e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia.

– E as quinhentas chibatadas? – perguntou o falecido.

– Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora. (PONTE PRETA, [s.d.])

Anexo 2:

Nelson e a unanimidade

Nelson Rodrigues, que faria 100 anos amanhã e, por isso, está cercado de justas homenagens, iria achar graça no irônico paradoxo. Autor da famosa frase “toda unanimidade é burra”, ele é agora objeto de uma unânime admiração, ao contrário de quando despertava hostilidade por causa de suas contradições. Revolucionário no teatro por subverter o moralismo e a caretece então vigentes, ele se dizia com orgulho um reacionário político. Quando nos anos 60/70 os intelectuais lutavam contra a ditadura, ele os ridicularizava e a defendia; quando presos políticos eram torturados, ele apoiava os militares. Podia ser uma coisa e outra. “Sempre fui um anjo pornográfico, desde menino”.

Conheci Nelson logo após o AI5, em 68, quando eu dividia uma cela com Helio Pellegrino no Regimento de Cavalaria Caetano de Faria, da PM. Eles dois se gostavam tanto que um dia o dramaturgo escreveu que, se Deus o intimasse a optar entre o psicanalista e a humanidade, ele diria: “Morra a humanidade”. Apesar disso, contribuía sem querer com suas crônicas para a prisão do amigo. Sempre exagerado, chamava-o de “nosso Dante” e o considerava um orador capaz de “mover montanhas” e agitar as massas, como fizera na Passeata dos 100 mil. Assim, por sua atividade política, mas também pelo perigo que a repressão acreditava existir no tipo criado pelo cronista, Helio foi preso. Cheio de culpa como um penitente saído de uma de suas peças, Nelson passou a visitá-lo diariamente durante os três meses em que durou a prisão.

Na primeira vez, dei-lhe as costas, não queria saber de conversa com quem estava ao lado da ditadura. Aos poucos, porém, o psicanalista foi me ensinando a compreender aquela figura complexa, porém mais rica do que suas contradições. Acabamos estabelecendo uma relação tão afetuosa que foi ele quem, com seu prestígio junto aos generais, intercedeu para que o chefe do Estado-Maior do I Exército, ao liberar Helio Pellegrino, me soltasse também, assim meio de lambuja, como condição imposta por Helio: ou saíam os dois ou ninguém. Anos depois, pude retribuir o gesto promovendo o encontro que selou a paz entre ele e Alceu Amoroso Lima, amigos de 50 anos rompidos havia mais de 20.

Numa época tão radical quanto aqueles maniqueístas anos de chumbo, em que se hierarquizavam as pessoas pela ideologia, não era fácil aceitar as contraditórias personas que compunham a personalidade do nosso genial dramaturgo que, entre tantas criações imortais, deixou a de personagem de si mesmo. (VENTURA, 2012, p. 21)

Anexo 3:

A casa viaja no tempo

Volto, como antigamente, a esta grande casa amiga, na noite de domingo. Recuso, com o mesmo sorriso, a batida que o dono da casa me oferece, e tomo a mesma cachacinha de sempre. O dono da casa é o mesmo, a cachaça é a mesma, a casa, eu... E tantas vezes vim aqui que não tomo consciência das coisas que mudaram.

Sento-me, por acaso, ao lado de uma jovem senhora, amiga da família, e a conversa é tranquila e morna. Mas de repente, a propósito de alguma coisa, ela diz que se lembra de mim há muito tempo. “Você vinha às vezes jantar, sempre assim, de paletó e sem gravata. Sentava calado, com a cara meio triste, um ar sério. Eu me lembro muito bem. Eu tinha seis anos...”

Seis anos! Certamente não me recordo dessa menina de seis anos; a casa sempre esteve cheia de meninas e mocinhas, há pessoas que eu conheço de muitos domingos através de muitos anos, e das quais nem sequer sei o nome. Pessoas que para mim fazem parte desta casa e desses domingos, visitando a casa.

A primeira recordação que tenho dessa jovem é de uma adolescente que às vezes dançava no jardim. Era certamente linda; mas não creio que tivéssemos trocado, através dos anos, mais de duas ou três frases ocasionais. Sempre tive a vaga impressão de que, por algum motivo imponderável, ela não simpaticizava comigo. Só agora me dou conta de que a vi crescer, terei sido uma distraída testemunha de seus flertes, seu namoro; lembro-me de seu noivado, lembro-me quando se casou, sei que hoje, ainda tão moça, tem dois filhos – e a maternidade veio definir melhor sua radiosa beleza juvenil.

Inutilmente procuro reconstituir a menina de seis anos que me olhava na mesa, e me achava triste. E não faço a menor ideia do que ela soube ou viu a meu respeito durante esses inumeráveis domingos. Certamente fui sempre, para ela, uma figura constante, mas vaga – um senhor feio e quieto, que ela se acostumou a ver distraidamente de vez em quando – às vezes com um ano ou mais de intervalo, que viaja e reaparece com a mesma cara e o mesmo jeito. Tomo consciência de que é a primeira vez que conversamos os dois, ao fim de tantos anos de vagos “boa-noite” e “como vai?”, mas nossa conversa tranquila e trivial me emociona de repente quando ela diz: “eu tinha seis anos...”

Penso em tudo o que vivi nestes anos – tanta coisa tão intensa que veio e foi – e penso na casa, no dono da casa, na família, na gente que passou por aqui. A casa não é mais a mesma, a casa não é mais casa, é um grande navio que vai singrando o tempo, que vai embarcando e desembarcando gente no porto de cada domingo; dentro em pouco outra menina de seis anos, filha dessa menina, estará sentada na mesma sala, sob a mesma lâmpada, e com seus dois olhinhos pretos verá o mesmo senhor calado, de cara triste – o mesmo senhor que numa noite de domingo, sem o saber, se despedirá para sempre e irá para o remoto país onde encontrará outras sombras queridas ou indiferentes que aqui viveram também suas noites de domingo – e não voltaram mais. (BRAGA, 1998, p. 116)

Anexo 4:

BONS DIAS!

Viva a galinha com a sua pevide. Vamos nós vivendo com a nossa polícia. Não será superior, mas também não é inferior à polícia de Londres, que ainda não pôde descobrir o assassino e estripador de mulheres. E dizem que é a primeira do universo. O assassino, para maior ludíbrio da autoridade, mandou-lhe cartões pelo correio.

Eu, desde algum tempo, ando com vontade de propor que aposentemos a Inglaterra... Digo, aposentá-la nos nossos discursos e citações. Neste particular, tivemos a princípio a mania francesa e revolucionária; folheiem os Anais da Constituinte, e verão. Mais tarde ficou a França constitucional e a Inglaterra: os nomes de Pitt, Russel, Canning, Bolingbrook, mais ou menos intactos, caíram da tribuna parlamentar. E frases e máximas! Até 1879, ouvi proclamar cento e dezenove vezes este aforismo inglês: “A Câmara dos Comuns pode tudo, menos fazer de um homem uma mulher, ou vice-versa”.

“Justamente o que a nossa Câmara faz, quando quer”, dizia eu comigo.

Pois bem, aposentemos agora a Inglaterra; adotemos a Itália. Basta advertir que, há pouco tempo, lá estiveram (ou ainda estão) vinte e tantos deputados metidos em enxovia, só por serem irlandeses. Nenhum dos nossos deputados é irlandês; mas se algum vier a sê-lo, juro que será mais bem tratado. E, comparando tanta polícia para pegar deputados com tão pouca para descobrir um estripador de mulheres, folgazão e científico, a conclusão não pode ser senão a do começo: – Viva a galinha com a sua pevide...

Aqui interrompe-me o leitor: – Já vejo que é nativista! E eu respondo que não sei bem o que sou. O mesmo me disseram anteontem, falando-se do projeto do meu ilustre amigo senador Taunay. Como eu dissesse que não aceitava o projeto, integralmente, alguém tentou persuadir-me que eu era nativista. Ao que respondi:

– Não sei bem o que sou. Se nativista é algum bicho feio, paciência; mas, se quer dizer exclusivista, não é comigo.

Não se pode negar que o Sr. Senador Taunay tem o seu lugar marcado no movimento imigracionista, e lugar eminente; trabalha, fala, escreve, dedica-se de coração, fundou uma sociedade, e luta por algumas grandes reformas.

Entretanto, a gente pode admirá-lo e estimá-lo, sem achar que este último projeto seja inteiramente bom. Uma coisa boa que lá está, é a grande naturalização. Não sei se se ando certo, atribuindo àquela palavra o direito do naturalizado a todos os cargos públicos. Pois, senhor, acho acertado. Com efeito, se o homem é brasileiro e apto, por que não será para tudo aquilo que podem ser outros brasileiros aptos? Quem não concordará comigo (para só falar de mortos), que é muito melhor ter como regente, por ser ministro do Império, um Guizot ou um Palmerston, do que um ex-ministro (Deus lhe fale na alma!) que não tinha este olho?

Mas o projeto traz outras coisas que bolem comigo, e até uma que bole com o próprio autor. Este faz propaganda contra os chins; mas, não havendo meio legal de impedir que eles entrem no Império, aqui temos nós o chins, em

vez de instrumentos de trabalho, constituídos em milhares de cidadãos brasileiros, no fim de dois anos, ou até de um. Excluí-los da lei é impossível. Aí fica uma consequência desagradável para o meu ilustre amigo.

Outra consequência. O digno Senador Taunay deseja a imigração em larga escala. Perfeitamente. Mas, se o imigrante souber que, ao cabo de dois anos, e em certos casos ao fim de um ano, fica brasileiro à força, há de refletir um pouco e pode não vir. No momento de deixar a pátria, ninguém pensa em trocá-la por outra; todos saem para arranjar a vida.

Em suma, – e é o principal defeito que lhe acho, – este projeto afirma de um modo estupendo a onipotência do Estado. Escancarar as portas, sorrindo, para que o estranho entre, é bom e necessário: mas metê-lo à força dentro de casa, para almoçar, não podendo ele recusar a fineza, senão jurando que tem outro almoço à sua espera, não é coisa que se pareça com liberdade individual.

Bem sei que ele tem aqui um modo de continuar estrangeiro: é correr, no fim do prazo, ao seu consulado ou à Câmara Municipal, declarar que não quer ser brasileiro, e receber um atestado disso. Mas, para que complicar a vida de milhares de pessoas que trabalham, com semelhante formalidade? Além do aborrecimento, há vexame: – vexame para eles e para nós, se o número dos recusantes for excessivo. Haverá também um certo número de brasileiros por descuido, por se terem esquecido de ir a tempo cumprir a obrigação legal. Esses não terão grande amor à terra que os não viu nascer. Lá diz São Paulo, que não é circuncisão a que se faz exteriormente na carne, mas a que e faz no coração.

O Sr. Taunay já declarou em brilhante discurso que o projeto é absolutamente original. Ainda que o não fosse, e que o princípio existisse em outra legislação, era a mesma cousa. O Estado não nasceu no Brasil; nem é aqui que ele adquiriu o gosto de regular a vida toda. A velha república de Esparta, como o ilustre senador sabe, legislou até sobre o penteado das mulheres; e dizem que em Rodes era vedado por lei trazer a barba feita. Se vamos agora dizer a italianos e alemães que, no fim de um ou dois anos, não são mais alemães nem italianos, ou só poderão tê-lo com declaração escrita e passaporte no bolso, parece-me isto muito pior que a legislação de Rodes.

Desagravar a naturalização, facilitá-la e honrá-la, e, mais que tudo, tornar atraente o país por meio de boa legislação, reformas largas, liberdades efetivas, eis aí como eu começaria o meu discurso no Senado, se os eleitores do Império acabassem de crer que os meus quarenta anos já lá vão, e me incluíssem em todas as listas tríplexes. Era assim que eu começaria o discurso. Como acabaria, não sei; talvez nos braços do meu ilustre amigo.

Boas noites. (ASSIS, 1992, v. III, p. 502-503)

**NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA
– HÍFEN
SANEANDO OS CONCEITOS E MOLARIZANDO O SEU USO**

Carmen Elena das Chagas (UFF/IFSULDEMINAS)
carmenelena@bol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma comparação sobre duas formas diferentes – atitude molecular x atitude molar - de abordar o estudo do hífen de acordo com o NAOLP, seguindo a linha teórica da abordagem global, desenvolvida por autores franceses, que têm como perspectiva trazer reflexões pedagógicas sobre os estudos dos problemas de ordem textual e de operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de língua materna. A atitude molecular será apresentada pelo texto do Decreto 6.583 e a atitude molar pelo método elaborado por Maurício da Silva, estratégia que revela uma eficácia de 80 % na retenção das regras do hífen.

Palavras-chave: Atitude molecular. Hífen. Atitude molar

1. Introdução

Observamos, há muito tempo, que o estudo do hífen nas aulas de Língua Portuguesa tem sido um problema relevante em relação à aprendizagem efetiva desse conteúdo, tanto para os alunos que precisam reter quanto para os professores que necessitam explicá-lo de forma eficaz. Com o NAOLP, parece-me que essa situação se tornou mais preocupante para todos que querem apreender as novas regras do hífen. Assim, mostrarei uma comparação entre duas formas diferenciadas de apresentar o assunto “Emprego do hífen”. A primeira, de acordo com a visão do novo Acordo Ortográfico do Decreto 6.583 de 29 de setembro de 2008, organizada de forma molecular, e a segunda, partindo dos estudos feitos pelo autor Maurício da Silva⁵, reorganizada de forma molar. Cabe, aqui, ressaltar que os termos molecular e molar serão definidos num momento *a posteriori*. Aproveitando que o objetivo já fora exposto, podemos mostrar, também, a finalidade desse trabalho: REDUZIR o número de itens e informações, valorizando a visão qualitativa, que compõe, assim, um dos

⁵ Maurício da Silva é Professor Doutor da Universidade Federal Fluminense e, há um bom tempo, faz um estudo inovador sobre assuntos tidos como “convencionais”, mostrando uma vertente mais global e de retenção por conhecimento. Autor de vários livros, atualmente, no Brasil, é o precursor dos estudos relacionados à Abordagem Global.

efeitos da organização molar no estudo do hífen, pois essa atitude molarizada propicia ao usuário da língua ter uma percepção mais clara daquilo que estuda, propõe a organização dos itens em categorias e inter-relaciona-os entre si.

2. Atitude molecular X atitude molar

A atitude molecular apresenta as informações de forma bastante atomizada e sequencial, uma a uma, como uma lista de itens autônomos entre si. Geralmente, o texto é longo e causa a impressão de completude.

Já a atitude molar se preocupa com o conhecimento do todo e tenta agrupar o aparentemente estanque e separado em classes através de suas características comuns. Essa atitude fornece sustentáculo e suporte para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de relação e possa resolver problemas ligados ao seu estudo.

Assim, vejamos o paralelo:

Atitude molecular	Atitude molar
Explosivo	Implosivo
Gasoso	Líquido
Frouxo	Elástico
Ilusão de completude	Consciência de falta
Exceção	Regra
Desmembramento	Agrupamento
Consulta	Retenção

3. Definição do hífen

3.1. Definição do hífen – atitude molecular

s. m. (1576) EDIT GRAM sinal em forma de um pequeno traço horizontal (-), us. para unir os elementos de palavras compostas, separar sílabas em final de linha e marcar ligações enclíticas e mesoclíticas (p.ex., em *guarda-chuva*, *abolição*, *telefonaram-lhe*, *fá-lo-ei*); risca de união, traço de união, tirete □ GRAM pl.: *hifenes* e (B) *hífens* □ ETIM gr. *huphén* adv. 'juntamente', pelo lat. *hyphen*. (HOUAISS, 2009)

3.2. Definição do hífen – atitude molar

Hífen é um sinal de ligação capaz de gerar economia linguística, pois, com seu uso, se formam palavras novas através da união de palavras que já existem no português. Do grego *hyphén* e quer dizer "juntos em um só corpo." (SILVA, 2011, p. 35)

4. *Atitude molar = USO DE FAIXAS*

Semântica Fonética Gráfica

Assim:

*Integridade semântica - o que prevalece é a questão do sentido (significado);

*Integridade fonética - manter a fonética (sons) das palavras;

*Integridade gráfica - manter a manutenção da grafia (escrita).

Observamos, aqui, que há uma preocupação com a coerência e a lógica dos conteúdos de nossa língua portuguesa, especificamente nesse estudo, com o emprego do hífen, que vem sendo trabalhado e ensinado de forma convencional a nossos alunos. O importante é entender que as integridades podem aparecer interligadas em determinada regra do hífen, ressaltando que uma pode sempre prevalecer sobre a outra. O que importa é a manutenção da integridade fonética da palavra.

Para melhor desenvolver o assunto, hífen, Silva (2012) dividiu o texto do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em faixas:

a) Faixa semântica – juntar dois elementos para criar um terceiro com significado totalmente diferente do terceiro. Silva (2012) trata essa faixa como compostos imperfeitos.

b) Faixa fonético-gráfico-funcional – Essa faixa proporciona a manutenção dos acentos das palavras, pois na língua portuguesa não existe palavra duplamente acentuada e das funções de que alguns prefixos (semanticamente) já trazem em si e, por último, permitir a mudança de alguns advérbios e preposições para a classe de prefixos.

c) Faixa fonética – Essa faixa ajuda evitar a sílaba intermediária, mantendo, assim, a integridade fonética da palavra.

5. ***Apresentando o hífen conforme o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa através do texto do Decreto 6.583/2008 – Atitude molecular.***

BASE XV

Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares.

Art. 1º Compostos por justaposição.

Obs.: girassol, madressilva etc.

Art. 2º Emprega-se o hífen nos topônimos compostos.

Obs.: Menos nos topônimos consagrados pelo uso. Mato Grosso.

Art. 3º Emprega-se o hífen nos elementos que representam espécies botânicas e zoológicas.

Art. 4º Emprega-se o hífen com os advérbios *bem* e *mal* antes de vogal e H.

Obs.: O advérbio *bem* em alguns compostos pode ser aglutinado ao elemento posterior com a letra N.

Art. 5º Emprega-se o hífen com compostos com *além*, *aquém*, *recém* e *sem*.

Art. 6º Não se usa o hífen nas locuções com elementos coesivos.

Obs.: Exceto os consagrados pelo uso: água-de-colônia, cor-de-rosa.

Art. 7º Emprega-se o hífen nos encadeamentos vocabulares.

Podemos perceber que, na Base XV do texto do novo Acordo, as regras do hífen foram distribuídas de forma individual por meio de artigos e suas respectivas exceções e que, por isso, em termos de retenção e memorização, devem ser guardadas uma a uma. Molécula por molécula. Há uma explosão de infindáveis pedaços que se espalham por todo o terreno do texto, dando uma ideia de completude.

BASE XVI -

Do hífen nas formações por prefixação, recomposição e sufixação.

Já na Base XVI, observamos uma frouxidão na apresentação dos conteúdos. O texto mostra um desmembramento na forma de organizar o texto, misturando prefixos que se agrupam de maneira atomística, sugerindo, assim, um esforço maior de retenção, levando o leitor ao uso da pesquisa mais rotineira aos dicionários, pois se privilegiam as exceções, já confirmado na Base XV.

Art. 1º Formação com diversos prefixos e falsos prefixos.

a) Usa-se o hífen no 2º elemento quando começado por H.

Obs.: Exceto se os prefixos forem *des-* e *in-*.

b) Usa-se o hífen nos prefixos e falsos prefixos que terminam e iniciam seus elementos com a mesma letra.

Obs.: Nas formações com o prefixo *co-*, este se aglutina com o segundo elemento iniciado por *o*.

c) Usa-se o hífen com o prefixos *circun-* e *pan-* se o segundo elemento começar por vogal, M ou N e H.

d) Usa-se o hífen nas formações com os prefixos *hiper-*, *inter-* e *super-* com elementos começados por R.

e) Usa-se o hífen com os prefixos *ex-*, *sota-*, *soto-* e *vice-*.

f) Usa-se o hífen nas formações com os prefixos *pós-*, *pré-* e *pró-* nas formas tônicas.

Obs.: Nas formas átonas desses prefixos, grafam-se os compostos juntos.

Art. 2º Não se usa o hífen:

a) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com R ou S, devendo essas consoantes serem duplicadas.

b) Nas formações em que o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente.

Art. 3º Nas formações por sufixação, apenas se emprega o hífen nos vocábulos terminados pelos sufixos *-açu*, *-guaçu* e *-mirim* quando o primeiro elemento acaba em vogal acentuada graficamente ou quando a pronúncia o exige.

BASE XVII

Do hífen na ênclise, na tmese e com o verbo *haver*.

Art. 1º Emprega-se o hífen na ênclise e na tmese.

Art. 2º Não se emprega o hífen nas ligações da preposição *de* às formas monossilábicas do presente do indicativo do verbo *haver*.

Obs.: 1. Embora estejam consagradas pelo uso as formas verbais *quer* e *requer*, dos verbos *querer* e *requerer*, em vez de *quere* e *requere*, estas últimas formas conservam-se, no entanto, nos casos de ênclise.

Obs.: 2. Usa-se também o hífen nas ligações de formas pronominais enclíticas ao advérbio *eis* e ainda nas combinações de formas pronominais do tipo *no-lo*, quando em próclise.

Também na Base XVII, há uma explosão molecular, pois o texto direciona o leitor para saber em quais situações ele usa o hífen e, simultaneamente, já traz informações de quando ele não pode usá-lo. Percebemos a polaridade das ideias ao organizá-las na Base. Isso causa fragmentação molecular, atrapalhando, dessa forma, uma maior sanidade dos conceitos do uso do hífen. Por se desejar dar uma completude ao assunto, este fica extenso, fluido e de difícil retenção.

6. ***Apresentando o hífen - O texto do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa conforme as faixas semânticas criadas pelo autor Maurício da Silva – Atitude molar.***

As faixas semântica, fonético-gráfico-funcional e fonética, organizadas por Silva (2012), foram apresentadas e definidas no texto através do conceito da tríade do hífen, mas reiteramos, aqui, que essa base está apoiada na manutenção da integridade da palavra, seja ela, no significado, no som, na grafia ou na mescla das três.

a) Faixa semântica

Topônimos (1) e gentílicos.

Espécies botânicas e zoológicas.

Encadeamentos vocabulares.

Pontos de vista: critérios de amálgama e culturais.

b) Faixa fonético-gráfico-funcional

Prefixos: *além, aquém, sem, recém e bem* (2).

Prefixos: *pré, pró e pós*.

Prefixos: *ex, vice, vizo, sota e soto*.

Sufixos: *açu, guaçu e mirim*.

c) Faixa fonética

Demais prefixos com o 2º elemento começando com vogal, H, R ou S. (3).

Como já sabemos que a atitude molar possui a consciência da falta, isto é, sabemos que nem tudo pode ser molarizado e explicado através do conhecimento do todo e que nem sempre é possível manter a sanidade das relações de compreensão, reconhecemos que alguns casos do estudo do hífen (10 %) precisam ser retidos pela memória.

Eis a sucata mnemônica⁶:

1- Alguns topônimos consagrados pelo uso são usados sem hífen. Ex.: Mato Grosso, Cabo Verde, Belo Horizonte, mas seus gentílicos precisam do diacrítico: mato-grossense, cabo-verdiano, belo-horizontino, etc.;

2- O prefixo *bem-* se vier com o segundo elemento sendo um dos verbos: *dizer, fazer e querer* é grafado junto, sem o hífen, e com a letra N. Ex.: *bendito, benfeito e benquisto*, etc.;

3- Os prefixos *co-*, *des-*, *re-*, *in-* grafam-se juntos, sem hífen, quando o 2º elemento for iniciado com a mesma letra do seu término e, também, com a letra H. Ex.: *cooperar, coabitar, desumano, reencontrar, reeditar, inábil, inútil* etc.;

4- Alguns compostos consagrados pelo uso fogem à regra dos compostos imperfeitos. Ex.: *girassol, pontapé, madressilva, mandachuva, paraquedas* e seus derivados;

5- Algumas locuções que já possuem elemento coesivo, em alguns casos, podem aparecer ligadas com hífen. Nesse caso, o uso do dicionário se faz necessário. Ex.: *sala de jantar, água-de-colônia* etc.

⁶ Sucata mnemônica (SILVA, 2011) é o termo que se usa para as exceções. O que realmente precisa ser retido pela memória e que não pode ser entendido pela lógica.

Molarizando o novo acordo ortográfico de acordo com as faixas

*A faixa semântica parte do pressuposto de que a principal função do hífen é ligar e promover economia e fartura, pois ele junta duas palavras já existentes no idioma português e forma uma terceira com significado diferente das duas primeiras. Por esse raciocínio, Silva (2012) incluiu nessa faixa os compostos imperfeitos, a saber: os topônimos, os gentílicos, os encadeamentos vocabulares, os amálgamas de pontos de vista e as espécies botânicas e zoológicas.

“JUNTOS EM UM SÓ CORPO”

Exemplos: rainha-cláudia (ameixa) – segunda-feira – tenente-coronel – Grã-Bretanha – Trinca-Fortes – Entre-os-Rios – aurorense-dotocantins – porto-alegrense – rio-grandense – ponte rio-niterói – percurso Paris-Londres – geográfico-filosófico – político-geográfico – couve-flor – erva-doce – bem-te-vi – formiga-branca etc.

*A faixa fonético-gráfico-funcional se baseia em três pilares:

1º Manter a dupla acentuação das palavras, pois alguns prefixos são acentuados graficamente e o segundo elemento também possui acentuação, fugindo à regra da língua portuguesa e, também, para diferenciar timbre aberto de timbre fechado;

2º Manter a função de um cargo ou profissão que o elemento traz como significado e que o perdeu, podendo ser recomposto a qualquer momento;

3º Permitir a mudança de classe, já que alguns advérbios e algumas preposições migraram para a ordem dos prefixos.

“HÍFEN SEMPRE”

Exemplos:

Além-túmulo – recém-casado – bem-amado – além-mar – sem-teto – aquém-túmulo.

Pós-vocálico / pospor – pré-conceito / preconceito – pró-americano / propor.

Ex-diretor (função) – vice-presidente – soto-general – vizo-rei etc.

Amoré-açu – capim-mirim – araçá-mirim – capim-açu.

*A faixa fonética tem como finalidade manter a integridade fonética da palavra composta, independentemente de qual prefixo se una a outra subsequente. Segundo Silva (2012), o que importa é observar a zona de atrito entre os dois elementos. Cabe-nos revelar o que se entende como *zona de atrito*: é a parte que compõe a última letra da primeira palavra com a primeira letra da segunda palavra, objetivando detectar se não há algum problema gráfico-fonético no composto, isto é, se esse problema não causou a presença de uma sílaba intermediária, se isso ocorrer, é importante que saibamos como desfazer esse atrito.

Quando essa sílaba intermediária pode acontecer:

Todos os prefixos (exceção aos de uso obrigatório da faixa fonético-gráfico-funcional) se ligarem a palavras que comecem com vogal, H, R ou S poderão ser unidos por hífen ou não. Isso dependerá da criação da sílaba intermediária. No caso das letras R e S entre duas vogais (ficando com som de /z/) dobram-se essas letras. Se na zona de atrito aparecer o H, ele é sempre visível (exceção de *c, des-, re- e in-*). Também com letras de som igual no final da primeira palavra e início da segunda, o uso do hífen é necessário. Não sendo nenhum desses casos, por reflexo, os prefixos grafam-se juntos sem hífen.

EVITAR A SÍLABA INTERMEDIÁRIA

Exemplos:

Antiaéreo – anti-imigrante – intra-hospitalar – intrarrrenal – semi-reta inter-relacional - pan-humano – superinteressante – sublingual – sub-rogar – autoescola – anti-higiênico - anterolabial – ântero-ocular êxtero-hipotrofia – superomolecular – ínfero-obstrução - geofísico – psicofilosófico – psico-ontológico – socioafetivo – fisionuclear quimioterapia – subsídio – contracheque – superabundante – super-homem - sobre-humano – autopiedade – Antissemita – sublinhar – mal-educado - mal-humorado – supracitado – pan-negrismo.

7. **Resumo do hífen – Atitude molar** (SILVA, 2011, p. 27-28)

1- o hífen é uma marca gráfica agregadora por excelência e que, através de seu emprego, formam-se compostos, gerando muita economia para a língua, pois se juntam duas que já existem para formar uma terceira com significado diferente das que se juntaram - integridade semântica;

2- arrolou as listas de prefixos com os quais o hífen é sempre usado - sem, além, aquém, recém, bem, pré, pró, pós, soto, soto, vive, viso e ex - integridade fonético-gráfico-funcional;

3- listou os sufixos tupis os quais o uso do hífen é obrigatório - açu, guaçu e mirim - integridade fonética;

4- mostrou que o hífen serve para evitar a sílaba intermediária na zona de atrito (letra final da primeira palavra com a letra inicial da segunda palavra);

5- lembrou a regra de grande rentabilidade mnemônica: se o segundo elemento não for um dos casos acima e se o segundo elemento do composto não começar por **vogal, H, r ou S**, não se usa o hífen, grafa-se, assim, junto;

6- mostrou que os elementos de composição migraram para a regra do prefixos;

7- revelou o significado de amálgama - significa mescla (simultaneamente). Se o primeiro elemento vier reduzido, se não criar a sílaba intermediária, grafa-se junto sem hífen;

8- mostrou as poucas palavras que fogem a regra e que precisam ser retidas na memória ou que necessitam mesmo do uso do dicionário.

8. **Contribuições do autor Maurício da Silva para o entendimento do novo Acordo.**

Os estudos de Silva (2012) sobre o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa trouxeram como pontos relevantes aos usuários da língua a diminuição do número de marcas gráficas (uso do hífen) na linha escrita, isto é, as alterações na maneira de mostrar as regras quiseram tornar a escrita mais linear, reta e, com isso, o autor pôde conferir graus de sanidade mental aos estudos dos conceitos gramaticais. Ao entrar nos meandros da interpretação do porquê de tais mudanças, Silva encontrou justificativas para o estabelecimento dos preceitos que aproximaram, de

forma mais autêntica e lógica, os estudantes de sua língua materna. Ao rever e buscar a ordem conceitual, ele percebeu que a maior conquista desse Acordo foi a migração dos elementos de composição para o estatuto de prefixo, fazendo, assim, uma garimpagem nas antigas listas de prefixos, que sempre foram usadas, através da decoreba ou da pesquisa aos dicionários. Outro ponto importante é a redução de regras para a memorização por meio da estratégia de EXCLUIR PARA RETER: todos os prefixos (exceto os da faixa fonético-gráfico-funcional) e os elementos de composição (reduzidos), que vierem com o 2º elemento NÃO iniciados por VOGAL, H, R ou S, grafam-se juntos sem o hífen. Para o autor, **é só analisarmos o 2º elemento da palavra, se esse segundo elemento não começar por vogal, h, r ou s, grafamos os compostos juntos sem o hífen.** Assim: semifusa, autoconhecimento, antecozinha, neolatinismo, ultracorreção, neolinguista, anteporta, contracheque, interdidático etc.

Ninguém nunca conseguirá sanear tudo, até por que uma das características da atitude molar é a “consciência da falta”, portanto sabemos que pelo menos uns 90 % (noventa) por cento do que estudamos é de possível retenção através do grau de entendimento lógico e crítico, já que pesquisas apontam:

Os estudantes passam boa parte de sua infância e adolescência na escola, mas esquecem noventa por cento do que aprendem. No Brasil, milhões de reais são gastos para sustentar um sistema escolar que desperdiça quase todos os conhecimentos que deveria transmitir. (BYINTON, 1996, p. 36)

Desses 90 % não apreendidos apresentados pelo autor Byinton (1996), podemos perceber que já há um benefício de 80 % (oitenta) por cento a favor dos estudos analisados através da Atitude molar (SILVA, 2010). Isso nos impulsiona na construção de uma estrutura cognitiva que fará com que as pesquisas sobre quaisquer assuntos possam prosseguir sempre na busca da capacidade de relação que sanem problemas ligados ao estudo da língua.

9. Conclusão

Assim, podemos dizer que através dos estudos do autor Maurício da Silva, pautados nos conceitos da abordagem global, que traz reflexões pedagógicas sobre os estudos dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de língua materna,

sob a ótica da atitude molar, cujo lema é: reduzir para reter, observamos que houve um grande avanço nos estudos do hífen, pois a diminuição do número de fatos a serem memorizados foi considerável – 10 % (dez) por cento, ficando a aprendizagem para o entendimento da regularidade e não para o excesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYINTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

DECRETO 6.583. *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Lisboa, 2008.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss eletrônico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, Maurício da. *Linguinha portuguesa no Brasil da nova ortografia*. Niterói: Intertexto, 2012.

_____. *Minicontos das mudanças do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. *O novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa e quejandos*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. *Atitude molar x atitude molecular: duas formas de organizar conteúdos em geral*. 2010.

_____. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 3. ed. Niterói: Eduff, 2002.

**O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO
POR MEIO DAS INTERFACES
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM⁷**

Priscila Figueiredo da Mata (UEMS)

priscilafdmata@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

Em abordagem fundamentada nos novos paradigmas do ensino no Brasil, este trabalho teve a intenção inicial de investigar e, finalmente, demonstrar algumas formas de utilização das interfaces de informação e comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem no ensino da produção de texto, tanto na graduação quanto no ensino médio. Para tanto, os tópicos foram dedicados a demonstrar os aspectos gerais dos ambientes virtuais de ensino e algumas sugestões de como trabalhar a produção textual com as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Por fim, foram trazidos alguns dos desafios para a implementação desse novo modelo de ensino, dentre eles a falta de suporte tecnológico, a não capacitação de profissionais para ministrarem aulas interativas, a resistência da escola em ceder a essa nova forma de ensino e a não inclusão digital dos alunos. Em que pesem todos os entraves, a busca por um ensino de produção textual inovador, deve ser um objetivo de professores e alunos, como também e, principalmente, da escola enquanto organização que visa formar pensadores. Quanto à metodologia, o trabalho pautou-se eminentemente na *revisão bibliográfica*, através do estudo de autores que tratam a questão das salas de aula virtuais.

Palavras-chave:

Ambientes virtuais de aprendizagem. AVA. Ensino. Produção de texto.

1. Introdução

A educação vem passando por mudanças no sentido de considerar o aluno como um colaborador de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa nova realidade, o papel do professor também toma um novo sentido, que é de mediador do conhecimento e não detentor absoluto dele. Com essa nova estrutura de ensino-aprendiza-

⁷ Esse artigo é uma adaptação do trabalho de conclusão de curso de especialização em educação a distância, "O ensino presencial da literatura utilizando as ferramentas de informação e comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem", apresentado em 20 de dezembro de 2012, na Universidade Católica Dom Bosco Virtual.

gem, o ensino da produção de texto nos cursos de graduação e ensino médio presencial, deve prezar por uma nova roupagem, onde a tecnologia é uma grande aliada, através das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Visando apresentar algumas alternativas de ensino de texto com a presença de instrumentos de comunicação, informação e interação, tais como os fóruns, chats, vídeos, hipertexto e outros, o presente trabalho trouxe uma série de abordagens teóricas acerca da utilização dessas ferramentas no ensino.

2. Ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem

Para melhor compreender como o ensino presencial da produção de texto pode se valer das ferramentas de informação e comunicação dos ambientes virtuais de aprendizagem é importante trazer um apanhado geral acerca do ensino a distância, já que tais ferramentas nasceram nessa modalidade de ensino.

Como o próprio nome sugere a educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino onde existe um distanciamento físico e temporal entre professor e aluno. Nesse contexto de educação onde não existe o contato direto entre docente e discente, a relação de ensino-aprendizagem é mediada por tecnologias.

Alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY *apud* LOPES, 2010, p. 4).

Apesar de todos os meios de interação anteriormente utilizados para a interconexão de professores e alunos no ensino a distância, tais como as correspondências, o rádio e a televisão, não há como negar que com a expansão do acesso à internet, a educação a distância difundiu-se em larga escala.

Com as facilidades de acesso à rede mundial de computadores a educação a distância deu saltos consideráveis, tomando um importante lugar no ensino brasileiro. Com essa nova realidade de ensino, facilita-se o acesso ao ensino superior para aquelas pessoas que não dispõem de tempo para frequentar uma universidade tradicional, ou que preferem a

flexibilidade que a educação a distância propicia.

Sendo assim, o computador surge como um expoente para a construção de um ensino que, embora seja presencial, disponha das tecnologias importadas do ensino a distância.

[...] um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz, e que auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo. O que está sendo proposto é uma nova abordagem educacional que muda o paradigma pedagógico do instrucionismo para o construtivismo (VALENTE, *apud* LOPES, 2010, p. 27).

Como se observa da citação acima, o novo paradigma de ensino coloca o controle do processo de ensino-aprendizagem nas mãos do corpo discente, e isso se deve em muito às várias possibilidades que o computador oferece, e mais especificamente às diversas ferramentas contempladas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Representando a sala de aula tradicional, o ambiente virtual de aprendizagem é o espaço onde existem recursos para os alunos fazerem atividades, terem acesso a aulas ao vivo e gravadas, participarem de fóruns de discussão e tirarem suas dúvidas por meio dos chats. A valorização da participação do aluno consiste em torná-lo mais independente e ousado, usando, para tanto, as interfaces constantes em sua sala de aula virtual.

A fim de organizar ferramentas de interação com a finalidade específica de contribuir para a construção do conhecimento, é que existem os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, que não são simples páginas da internet, mas verdadeiros centros preparados para que os estudantes possam discutir e construir conhecimento. Nos AVA, costumam ser disponibilizados recursos de comunicação simultânea (chats) e de comunicação assíncrona (fóruns), sem a necessidade de que todos estejam conectados ao mesmo tempo, além de espaços específicos para recados, orientações de estudo, biblioteca virtual etc. (SANTOS, 2010, p. 04).

Ocorre que em razão de a educação ter novos paradigmas, onde se busca aproveitar o potencial do aluno, através de um estímulo à sua participação efetiva na construção do conhecimento, as ferramentas constantes em um ambiente virtual de aprendizagem começam a adentrar as salas de aula presenciais.

Os recursos que antes eram restritos às salas de aula virtuais, hoje

passam a ter um importante papel no ensino presencial. Isso porque, os atuais objetivos da educação não são mais os de um ensino restrito a determinada disciplina, mas sim de um ensino global, onde as matérias são estudadas de forma interdisciplinar e visando formar alunos com uma visão de mundo bastante ampliada.

Como se observa, os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem têm importante papel tanto para a inclusão digital do aluno, quanto para alargar os debates tidos em sala de aula, já que esses ambientes de aprendizagem dispõem de interfaces de comunicação síncrona e assíncrona que possibilitam a inserção de aulas presenciais mais dinâmicas e interativas.

3. *Sugestões para a utilização das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial do texto*

Apesar de existir a modalidade de bacharelado, a graduação em letras na maioria das vezes forma turmas de licenciatura, ou seja, essa graduação tem por escopo formar professores. Esses profissionais da sala de aula estarão habilitados para ministrar a língua portuguesa, e via de consequência, a produção de texto.

Trabalhando em sala de aula como profissionais das letras, os outrora graduandos colocarão em prática toda a bagagem adquirida no seu processo de graduação. Assim, os cursos de graduação em letras devem cumprir seu papel de romper com um ensino tradicional, onde professores e alunos possuem lugares opostos no polo de ensino-aprendizagem, para formar professores com uma mentalidade focada no ensino colaborativo.

As interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem visam minimizar a relação de hierarquia entre docente e discente e, colocar o professor muito mais como um mediador do que um detentor absoluto do conhecimento. Assim, a produção de texto deve ser pensada como uma disciplina que vai tornar o aluno mais crítico e desejoso de galgar seu conhecimento de forma mais independente.

Nesse contexto de valorização do ensino colaborativo, deve-se primar pela interação, ludicidade, discussão e busca de alternativas que tornem a produção de texto uma matéria atraente e realmente formadora de profissionais críticos.

Assim como em cursos na modalidade a distância, os cursos presenciais podem criar ambientes virtuais de aprendizagem e dessa forma, usar suas ferramentas para que as aulas sejam mais interativas.

Com relação à interação, uma proposta que favorecerá um ambiente acadêmico com discussões e debates é a criação de grupos de estudo e produção textual. Cada grupo pode ficar responsável pela criação de determinado tipo de texto: dissertativo, descritivo, narrativo. A disposição de cada grupo pode ser feita pelo professor, que se encarregará ainda de delimitar o tema de cada um.

A ferramenta fórum café, pode ser utilizada para que os grupos marquem reuniões para discutir seu trabalho. Marcado o dia e horário para a elaboração da pesquisa, os alunos podem se valer da interface chat para discutirem de forma síncrona os pontos necessários para a apresentação.

O professor que promove estudos nessa vertente está favorecendo a formação de profissionais das letras que valorizam o estudo em equipe e, que sabem respeitar as diferentes concepções que cada pessoa traz, mesmo tendo sua própria opinião acerca de determinado assunto. O educador que em sua graduação teve a oportunidade de conviver com linhas de pensamento diferentes, terá condições de mediar uma aula onde cada aluno tem diferentes pontos de vista.

Após a elaboração em conjunto do trabalho acadêmico, o produto final de cada equipe pode ser disponibilizado na ferramenta fórum. Nesse momento é hora de estender a discussão do grupo aos demais participantes da turma. Essa interação favorecerá o conhecimento de todos os textos explorados pelos grupos, bem como poderá trazer um debate mais amplo, com a participação de todos.

Abaixo, consta ainda sugestão para a utilização do chat nas aulas:

O educador pode utilizar o chat como meio para reunir-se com os grupos de estudo e orientá-los em suas atividades. Pode usar o chat para a retirada de dúvidas ou realização de atividades de perguntas e respostas rápidas, como um jogo para a turma.

O chat também pode ser utilizado como fórum síncrono, no qual o educador lança uma questão e os alunos a debatem, em seguida o educador media as interações e cada envolvido pode lançar links para acesso a imagens, vídeos entre outros itens referentes ao debate (ANDRADE, 2010, p. 21).

A autora acima citada traz ainda algumas possibilidades de utilização do Fórum para que as aulas sejam mais dinâmicas:

[...] os fóruns são amplamente utilizados, sempre seguindo um padrão básico: o educador lança uma pergunta ou propõe a leitura de um artigo e os alunos discutem suas considerações. É possível realizar também atividades de pesquisa e postagem de links, nas quais os alunos podem ver o que os demais colegas pesquisaram e comentar suas considerações. Outra atividade interessante seria enviar nos e-mails de cada aluno trabalhos que eles devem realizar em determinado tempo (uma atividade por aluno, mas todos recebem a lista completa e iniciam a atividade a partir do primeiro item), em seguida devem postar os resultados no fórum, quando um aluno realizar uma atividade, os demais devem continuar o próximo item da lista. No final será possível ver diversas tarefas realizadas cada uma por um aluno diferente [...] (ANDRADE, 2010, p. 22).

Das sugestões trazidas por Daniele Navarro Dias Andrade, verifica-se que tanto o chat quanto o fórum são elementos que devem ser utilizados de forma a gerar a interação entre a turma. Destarte, ao trabalhar a produção de texto, o professor deve incentivar a leitura, como não poderia deixar de ser, e a socialização daquilo que foi pesquisado por cada aluno, de forma a gerar o constante debate na turma.

O incentivo da leitura de clássicos em quadrinhos é também uma ferramenta que se coaduna com a novel proposta de ensino da produção de texto.

Atualmente sabe-se que as histórias em quadrinhos (HQ) têm sua importância na formação de leitores. Por esse motivo, muitos clássicos da literatura nacional têm a versão em quadrinhos.

[...] a utilização dos quadrinhos já sofreram preconceitos, mas hoje, os tempos são outros.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já os contemplam e destacam sua importância ao sugerir o trabalho com diversas mídias em sala de aula. Em 2007, dez anos depois da criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), as histórias em quadrinhos (HQs) finalmente foram incluídas nos acervos distribuídos a bibliotecas escolares. Foram 14 livros naquela edição e outros 16 em 2008. Em 2009, as HQ já representam 4,2% dos 540 títulos listados pelo programa (ALMADA, 2012, p.148).

O graduando que recebe essas informações tem a possibilidade de repassar isso a seus futuros alunos em sala de aula, e dessa forma, trazer um novo método de ensino, onde o lúdico, a interação e a busca do aluno são valorizados.

Esses clássicos da literatura na versão em quadrinhos podem ser trabalhados de forma conjunta com a obra original. O aluno da graduação pode fazer esse estudo comparativo das duas versões, para conhecer um

pouco mais sobre a arte sequencial, que futuramente será trabalhada com seus alunos, sem deixar de lado a apreciação da versão original.

O professor pode ainda propor atividades no sentido de trabalhar como esse aluno planejaria uma aula com o misto “história em quadrinho e versão clássica”.

Segue, abaixo, uma sugestão de trabalho dos clássicos em quadrinhos trazida por Barbara Almada (2012, p. 153):

Uma forma adequada da utilização dos quadrinhos nas aulas de português é fazer um trabalho conjunto com o conteúdo programático desta matéria e os recursos encontrados nos quadrinhos. Por exemplo, o professor sugere a leitura do livro *O Alienista*, de Machado de Assis, comenta com a sala de aula e depois mostra como aquilo foi retratado nos quadrinhos, fazendo um estudo comparativo, buscando através dos recursos da arte sequencial as interpretações visuais que na obra clássica só se construíram mentalmente, pois a leitura dos quadrinhos favorece um desenvolvimento mais harmonioso entre as tarefas de analisar racionalmente e o trabalho de ler o mundo com sensibilidade.

Após fazer esse estudo comparativo da obra em quadrinhos com a versão original, o professor pode sugerir a produção de um texto argumentativo acerca da questão, e sua postagem no ambiente virtual de aprendizagem usado pela turma. Na sequência, pode-se abrir um debate acerca dessa questão através do fórum.

Pode-se ainda trabalhar as histórias em quadrinhos com ênfase na sociolinguística. Nesse sentido, o educador irá, através da observação da linguagem utilizada pelos personagens das HQ, conscientizar os seus alunos de que existem variações da língua. Abaixo, segue o exemplo de uma aula ministrada com esse viés.

A professora escreveu no quadro balões com as falas bem caracterizadas do Chico Bento, Cascão, Franjinha e Cebolinha e pediu para que os alunos adivinhassem quem eram os personagens falantes. Os alunos não tiveram dúvidas e acertaram.

Ao serem perguntados sobre o que na fala dos personagens marcava as características dos personagens, um aluno falou que a atividade tinha sido fácil porque o Chico Bento falava como “menino da roça”, o Cebolinha trocava o “R” pelo “L”, a Mônica era agressiva, o Franjinha era “CDF” e o Cascão não gostava de tomar banho.

A professora perguntou mais sobre a fala dos personagens, até que um aluno falou que o Chico Bento e o Cebolinha falavam de maneira errada e a Mônica, a Magali, o Franjinha e o Cascão, não.

[...]

A professora perguntou se ela corrigisse as falas do Chico Bento e do Ce-

bolinha, estórias teriam graça. Os alunos disseram que não, porque eles ficaram comuns como qualquer outro personagem.

[...]

E continuou a fazer perguntas:

[...]

Se a Magali viajasse para o Rio de Janeiro e, em um restaurante pedisse para comer mandioca ou macaxeira, ela seria compreendida? Ela teria falado de maneira errada? Falar “aipim” é falar mais certo do que falar “mandioca” ou “macaxeira”? (BARROS, 2012, p. 274-275).

Na sequência da atividade apresentada por Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (2012, p. 275), a proposta é a criação de um texto em que os alunos irão apontar suas impressões e opiniões acerca das falas dos personagens debatidos. O produto final dessa aula pode ser disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da turma, para que todos os alunos leiam os textos dos colegas.

O ensino da produção de texto não pode ainda, dispensar as análises das obras literárias. A elaboração de resumos e resenhas é importante no sentido de tornar o aluno da graduação em letras capacitado para discussões sobre as obras.

Como a proposta do presente trabalho é uma educação que rompa com as concepções tradicionais, o texto linear pode ceder, nesse sentido, lugar para o texto não linear. Destarte, os graduandos podem elaborar hipertextos para além de trabalhar a escrita e seus potenciais quanto à análise de uma obra, conhecerem essa modalidade de texto na era digital.

Esses hipertextos produzidos pelos graduandos podem ser disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem para que todos os membros da turma tenham acesso. Com esse método, trabalha-se a capacidade de cognição do graduando, que terá que inserir *links* que sejam relevantes para a construção do texto, de forma a torná-lo coerente e coeso.

Outro recurso audiovisual que pode ser utilizado no ensino do texto é o vídeo. Esse elemento além de trabalhar a criatividade do aluno, traz nele uma habilidade imprescindível na sociedade atual, que é a competência para gerir as tecnologias.

Sobre a utilização de vídeos, Daniele Navarro Dias Andrade (2010, p. 28) considera que:

O educador pode optar por realizar a aula somente apresentando vídeos, ou sugerir pesquisas aos alunos. Pode avaliar os alunos por meio dos comentá-

rios que os mesmos postaram em determinados vídeos da ferramenta ou mesmo criar um canal para a turma, possibilitando a criação de diversos vídeos no decorrer do ano e postagem na ferramenta, formando um grande acervo.

Como se observa infinitas são as possibilidades de trabalhar a produção de texto (tanto na graduação quanto no ensino médio) com as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem. O presente trabalho não visa esgotar as possibilidades, mas trazer algumas sugestões de aplicação de um novo método de ensino, onde a tecnologia é utilizada para a formação de profissionais mais aptos a encarar a realidade da sociedade da informação.

4. Desafios para o novo modelo de ensino de produção de texto

Muitos são os desafios que permeiam a atividade do professor. Esse profissional se depara cotidianamente com a falta de estrutura nas escolas, com a violência, a escassez de programas de capacitação e atualização, enfim, uma série de fatores que tornam o ensino algo desafiador.

Quando se leva em consideração que os professores são, na maioria, imigrantes digitais e que têm a incumbência de ensinar os nativos digitais, os desafios parecem muito mais alarmantes. Sobre a questão, João Mattar faz as seguintes colocações:

Nossos professores, imigrantes digitais falam uma linguagem desatualizada (aquela da era pré-digital) e estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem inteiramente nova. O currículo tradicional inclui leitura, escrita, aritmética e raciocínio lógico, dentre outros conteúdos, enquanto o currículo do futuro deveria incluir também software, hardware, robótica, nanotecnologia e genoma, assim como ética política, linguagens e outras questões que os acompanham – mas quantos imigrantes digitais estão preparados para ensiná-los (MATTAR *apud* ANDRADE, 2010, p. 6).

A lição de João Mattar aponta para uma realidade na sociedade hodierna: a desatualização do corpo docente no tocante às questões tecnológicas. Diante dessa situação há uma premente necessidade de alfabetização tecnológica dos professores, conforme excerto abaixo:

O contexto social ao qual estamos inseridos não permite mais que a formação inicial de professores se esquivе do desenvolvimento tecnológico e da própria educação a distância que hoje se apresenta como outro palco de trabalho de professores, pedagogos, designers, analistas, entre outros profissionais (CARVALHO, 2010, p. 17).

Ocorre que o problema vai além da mera falta de capacitação para o uso das ferramentas tecnológicas. O que se percebe é que, apesar de

muitos professores já fazerem o uso da sala de informática com certa regularidade, em nada têm inovado com relação às aulas tradicionais.

Com efeito, não é pelo fato de se estar utilizando, por exemplo, a internet, que se está modificando a lógica tradicional, de forma a valorizar a proposta da educação colaborativa (CARVALHO, 2010, p. 18).

Diante do cenário apresentado, o que se percebe é que se torna muito importante que os cursos de graduação em letras sejam focados não apenas em apresentar todas as ferramentas constantes em um ambiente virtual de aprendizagem. O professor deve trabalhar de forma a ampliar o papel desse graduando que futuramente assumirá a posição de professor, ensinando, por exemplo, como utilizar tais instrumentos de forma eficaz e atendendo aos parâmetros nucleares do ensino colaborativo.

Outros ainda são os desafios enfrentados quando se busca pautar o ensino nas ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, a saber:

- a) Discordâncias quanto à certificação dos cursos virtuais por se questionar a valorização do conhecimento teórico sem avaliação do conhecimento prático;
- b) Falhas e limitações tecnológicas, infraestrutura de rede e velocidade de links, pela incorporação de som, vídeo e gráficos ao material didático, pois são básicos para a execução de qualquer projeto;
- c) Necessidade de disciplina intelectual, sendo que os estudantes precisam ser disciplinados para utilizar da liberdade do tempo de forma responsável;
- d) Falta de familiaridade, habilidade ou não adaptação aos recursos da Internet por parte dos alunos, pode impedir o bom desempenho do curso;
- e) Necessidade de professores capacitados devido à maneira de se trabalhar em *e-learning* ser diferente do ensino presencial (BELLONI *apud* PISTORI, 2011, p.40).

A limitação tecnológica é, sem dúvida, um grande empecilho para um uso próspero das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de as universidades contarem com um bom suporte tecnológico, através de salas de informática bem equipadas, o mesmo não acontece na maioria das escolas públicas de ensino médio.

Com efeito, apesar de os cursos de letras oferecerem um suporte adequado para formar professores com essa nova visão de ensino da produção de texto, o profissional recém-inserido em sala de aula, irá se deparar com uma realidade totalmente distinta. Muitas vezes, ele não irá contar com um aparato tecnológico eficaz para colocar em prática as li-

ções tidas em sua graduação, acerca da utilização das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem. Portanto, essa situação é um desafio ao novo modelo de ensino do texto.

Outro desafio para a implementação eficaz de um ensino de produção de texto estruturado nas ferramentas tecnológicas é a não familiaridade do aluno com os recursos digitais. Apesar da expansão da internet, não há como negar que existem muitas famílias que não têm acesso à inclusão digital.

Os alunos advindos dessas famílias encontrarão dificuldades em manejar as ferramentas propostas pelos professores. Sendo assim, mais uma vez o profissional advindo de uma graduação em letras pautada no novo modelo de ensino, terá um entrave à prática de um ensino baseado em instrumentos da era digital.

Pode ser que esse obstáculo de falta de habilidade do aluno no uso do computador seja facilmente removido em virtude de empenho da escola em proporcionar aulas de informática de qualidade. Todavia, existe um elemento a mais que pode frustrar a tentativa de implantação de um ensino de texto baseado em aparatos tecnológicos: a falta de um computador na casa do aluno.

Mesmo que o professor consiga desempenhar um ensino de texto com discussões em fóruns, chats, vídeos expositivos, leitura dos clássicos na versão dos quadrinhos com a consequente postagem no ambiente virtual de aprendizagem da turma, se o aluno não tiver acesso ao computador em sua casa, fica difícil dar continuidade ao trabalho.

Outro entrave à inserção de um novo modelo de ensino de produção de texto é a resistência das escolas a introduzir as inovações tecnológicas:

[...] escolas, enquanto instituições sociais, são muito conservadoras, resistindo sempre, às vezes com vigor, mesmo às mais tímidas tentativas de mudança da ordem estabelecida. Especialmente quando se trata da introdução de inovações tecnológicas, então a escola encontra as mais variadas maneiras de resistir. Será necessário todo um processo de sensibilização da escola. Mas essa tarefa só surtirá efeitos reais quando os proponentes da introdução do computador na educação puderem mostrar resultados reais – e isso nos traz à próxima dificuldade (CHAVES, 2004).

A exposição feita demonstra que a construção de um ensino de texto com base nas ferramentas tecnológicas esbarra em vários empecilhos. Contudo, o ensino colaborativo não pode perder força em razão

dessas problemáticas, pois essa modalidade de ensino tem importante papel na construção de profissionais de excelência, com uma visão de mundo alargada.

Deve haver uma colaboração mútua entre escola-professor-aluno, para que se busque sanar as dificuldades que aparecerão no decorrer do processo de implantação dessa modalidade de ensino.

5. *Considerações finais*

Extrai-se de todo o exposto, que a busca por uma implantação da educação colaborativa deve ser tanto de professores de universidades quanto de escola regular. Na universidade, onde serão formados os professores de letras, que conseqüentemente ministrarão aulas de produção de texto, deve haver um ensino pautado nos métodos das salas de aula virtuais, para que esses graduandos, ao se tornarem professores possam implementar aulas dinâmicas e com propostas inovadoras. No ensino médio, a importância de se aplicar aulas com os instrumentos dos ambientes virtuais de aprendizagem, se baseia no fato de que esses alunos, ao ingressarem no mercado de trabalho, precisam conhecer muito bem a tecnologia.

Os desafios para a implantação desse ensino colaborativo são muitos. A falta de suporte tecnológico, a não capacitação de profissionais para ministrarem aulas interativas, a resistência da escola em ceder a essa nova forma de ensino e a não inclusão digital dos alunos são alguns deles.

Apesar de todos os entraves, a busca por um ensino de produção de texto inovador, deve ser um objetivo não só de professores e alunos, mas principalmente da escola enquanto organismo que prima por formar pensadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Barbara. Os quadrinhos nas aulas de português e literatura. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012.

ANDRADE, Daniele Navarro Dias. *Games, Web 2.0 e mundos virtuais em educação*. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2010.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Histórias em quadrinhos e a diversidade linguística nas aulas de português. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Para o alto e avante: textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2012.

CARVALHO, Adriana dos Santos Caparróz. *Trabalho docente na educação a distância*. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2010.

CHAVES, Eduardo. *O computador na educação*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/funteve.htm>>. Acesso em: 15-10-2012.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. *Educação a distância: estudos introdutórios de educação a distância*. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2010.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PISTORI, Jeferson. *Tecnologias na educação a distância*. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2011.

SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. *A colaboração online na educação a distância*. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2010.

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: UNICAMP, 1991.

**O PODER DA PALAVRA:
A RESISTÊNCIA COMO FORMA IMANENTE DA ESCRITA**

Luziane Patrício Siqueira Rodrigues (UFF)
luzianepatricio@yahoo.com.br

RESUMO

A partir do conceito de resistência proposto por Alfredo Bosi, em “Literatura e resistência”, o presente trabalho se propõe a analisar a resistência como forma imanente da escrita e o poder da palavra presente em três obras voltadas para o público infantojuvenil: *Era mais uma vez outra vez*, de Gláucia Lewick, *Os olhos de Ana Marta*, de Alice Vieira e *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato.

Palavras chaves: Resistência. Literatura. Palavra.

1. Introdução

“No princípio era o verbo.” A primeira frase da gênese do mundo, como narra a Bíblia, revela-nos para além das discussões que envolvem a teoria criacionista, o poder criador da palavra. “Que haja...” e eis que tudo se fez. Tal poder pode associar-se ao mesmo demonstrado na criação de Nárnia, que assim como na narrativa bíblica ocorre por meio da palavra. Os seres viventes surgem enquanto, Aslan, o leão, canta e, por fim, declara: “– Nárnia, Nárnia, desperte! Ame! Pense! Fale! Que as árvores caminhem! Que os animais falem! Que as águas sejam divinas!” (LEWIS, 2009, p. 64)

A literatura nasce com raízes bem fixadas no fantástico. O homem primitivo a fim de explicar os fenômenos naturais os quais não entendia, criava fabulações na maioria das vezes maravilhosas para dar conta de suas inquietudes. Por meio da palavra, novos mundos continuam sendo descortinados. Autores e contadores de histórias orais utilizam-se do ato criativo para trazerem à tona reinos distantes, países imaginários e personagens que, por vezes, habitam em nosso imaginário. A criança desde cedo se sente atraída pelo maravilhoso. Por meio da linguagem, o concreto se torna abstrato.

No entanto, a palavra não apresenta somente o poder criador, mas podemos observar que algumas vezes instaura-se como resistência, principalmente na criação de personagens.

Durante muito tempo, as produções voltadas para crianças basea-

vam-se em narrativas maravilhosas, geralmente, textos para adultos que eram adaptados, nos quais predominavam os valores morais e pedagógicos. Durante muito tempo, tais valores sobrepuseram-se aos valores estéticos das obras literárias. No Brasil, Monteiro Lobato é um dos grandes responsáveis por romper com essas barreiras que impediam crescimento e valorização da literatura para crianças. Porém, depois de Monteiro Lobato, os anos seguintes foram marcados por certa falta de criatividade por parte dos autores que escreviam para crianças.

A partir da década de 70, percebe-se a tendência de algumas obras apresentarem-se como resistentes em relação aos valores dominantes da época. Durante a ditadura militar, percebia-se que autores como Chico Buarque e Ana Maria Machado utilizavam-se da palavra para denunciar o sistema vigente no país, porém, vale destacar que tais autores não abriram mão do valor estético em suas obras literárias.

A decisão por trabalhar com os livros selecionados para análise ocorreu pelo fato de tais obras apresentarem exemplos do poder da palavra, além de personagens que não obedecem à ordem vigente, ou seja, são construídos sob o signo da resistência, apresentando, através da linguagem utilizada pelos autores, a tensão interna que as tornam resistentes enquanto escrita.

2. A resistência e literatura

“Resistir é opor a própria força a força alheia.” Segundo Alfredo Bosi, a resistência é um conceito originalmente ético, sendo possível uma transposição do sentido ético para o estético na narrativa, através da figura do narrador, ao explorar seus valores no tema.

O autor chama-nos a atenção para o fato de que o homem age buscando uma mudança segundo seus valores éticos, baseando-se na dura realidade. Por meio das palavras, o romancista é capaz de desenvolver sua resistência aos antivalores do meio, principalmente por meio do narrador, conforme afirma Alfredo Bosi:

A escrita trabalha não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas com todo o reino do possível e do imaginável. O narrador cria, segundo o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do eu aos valores e antivalores do seu meio. (BOSI, 2002, 121)

Alguns esperam que a literatura seja uma representação fiel da realidade, porém, a literatura é descompromissada. Segundo Georges Bataille (1989, p. 9), “a literatura é o essencial ou não é nada”. Não oferece respostas, não é partidária, é arte, e como tal, utilizando-se da criatividade do autor, cria outra realidade possível. Consoante Tzvetan Todorov, “a realidade que a literatura aspira compreender é a experiência humana.” (TODOROV, 2009, p. 77).

Apesar de seu caráter descompromissado, a literatura pode muito. Ela nos aproxima através da experiência de outros seres humanos, pois, é uma técnica de revelação de mundo, que em seu percurso pode transformar seus leitores.

3. A chave do tamanho: narrativa de resistência e mal-estar

Alfredo Bosi define a escrita resistente como decorrente de “um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e mentalidade dominantes”. (BOSI, 2002, p. 130). Ao optar por uma escrita resistente, o escritor, através das técnicas da narrativa, apresenta-nos essa tensão da representação da realidade e demonstra sua resistência aos antivalores. Como exemplo de tal tensão, destaca-se *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato.

Na trama, Dona Benta encontra-se triste com os rumos da Guerra Mundial, buscando um meio de acabar com o derramamento de sangue. Emília vai até o fim do mundo, a fim de desligar a chave da guerra, mas, por engano, mexe na chave do tamanho, condenando toda humanidade ao “apequenamento”.

A chave do tamanho é baseada na poética do mal-estar, que é uma condição humana. Através da arte, neste caso, a literatura, o jovem leitor encontra bases para conviver com o mal-estar. Monteiro Lobato constrói magistralmente este cenário, através de sua escrita, pois, percebe-se no decorrer da leitura, que, após a redução repentina de tamanho da humanidade, ocorre a morte em cadeia de centenas de seres humanos, asfixiados em suas roupas, assim como estava ocorrendo na guerra, contudo, Emília está convencida de que tomou a atitude correta.

– Pensa então que do dia para a noite essa enorme população humana, que você apequenou e está nos maiores apuros, vai ter tempo de adaptar-se? Morre tudo antes disso, como peixe fora d’água – e adeus *homo sapiens*.

– *Homo sapiens* duma figa! Morrem muitos, bem sei. Morrem milhões,

mas basta que fique um casal de Adão e Eva para que tudo recomece. O mundo já estava muito cheio de gente. A verdadeira causa da guerra estava nisso – gente demais, como Dona Benta vivia dizendo. O que eu fiz foi uma limpeza. Aliviei o mundo. A vida agora vai começar mais interessante. Acabaram-se os canhões, e tanques, e pólvoras, e bombas incendiárias. (LOBATO, 1987, p. 44)

Na linguagem utilizada por Monteiro Lobato, as palavras ganham um sentido produtivo, trazendo para a ficção as duras mazelas do real, através da figura de Emília, corroborando o que Alfredo Bosi alega em relação à escrita resistente: “todo esforço da escrita se voltará para conquistar a liberdade da expressão”. (BOSI, 2002, p. 122), pois, o autor, com as características de um bom contador de histórias, cria uma realidade ficcional diferente da apresentada no real, aproximando a linguagem do enigma, como bem faz a criança demiúrgica que responde aos enigmas com respostas especulares.

Chega um momento em que a tensão eu/mundo se exprime mediante uma perspectiva crítica, imanente à escrita, o que torna o romance não mais uma variante literária da rotina social, mas o seu avesso; [...] A escrita da resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra sem retórica nem alarde ideológico, que essa “vida como ela é” é quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida. (BOSI, 2002, p. 130).

A escrita da resistência, que tem como cerne essa tensão eu/mundo, baseia-se no princípio esperança, voltada para o futuro. Haroldo de Campos afirma que “a esperança pragmática permite entrever no futuro a realização adiada no presente”. Vale destacar que tais narrativas não fantasiam para o jovem leitor que a vida seja um mar de rosas, como percebemos em *A chave do tamanho*, na qual estão presentes temas como morte e guerra, mostrando ao jovem leitor a vida como ela é, com seus problemas e limitações, mas que há uma esperança de no futuro reverter a situação em que se está.

4. Era mais uma vez outra vez: escrita da sátira e da paródia

Atualmente tem sido cada vez mais frequente, na literatura contemporânea, a apropriação de recursos arcaicos para a elaboração de algo novo. A obra de Glauca Lewick é um forte exemplo.

A história trata-se de um livro de contos de fadas, que há anos estava na prateleira de uma biblioteca sem ser lido, quando uma criança o escolhe, o narrador fica empolgado com a história que se repetirá, porém,

as personagens haviam mudado, depois de tanto tempo; e não desejavam mais seguir os parâmetros propostos pelo autor. No meio de tanta confusão, uma nova história acaba sendo encenada com a autoria das personagens e da própria leitora.

A trama pode ser definida como uma paródia dos clássicos da tradição, na verdade seria uma paródia dos elementos da narrativa, visto que há os elementos típicos dos contos de fadas, contudo, o discurso não é o mesmo da tradição. A resistência da sátira e da paródia citada por Alfredo Bosi enquadra-se na obra, pois, a paródia “é sempre inauguradora de um novo paradigma. De avanço em avanço, ela constrói a evolução de um discurso, de uma linguagem, sintagmaticamente”. (SANT’ANNA, 2003, p. 28)

[...] sabemos que a repetição (de um texto por outro, de um fragmento em um texto, etc.) nunca é inocente. Nem a colagem nem a alusão e, muitos menos, a paródia. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) o reinventa. (CARVALHAL, 2006, p. 54-55)

Na construção da narrativa, a autora utiliza as “personagens típos”, porém, tais personagens reaparecem sob uma perspectiva crítica, pois não desejam desempenhar funções sociais, em contrapartida, recusam-se a seguir os paradigmas impostos a eles pela tradição e desejam renovação. Pode-se afirmar que são personagens construídas sob o signo da resistência, podendo ser interpretadas como homens e mulheres do mundo moderno, com suas tensões, conflitos e vontades próprias, conforme se percebe no fragmento abaixo, na fala do narrador: “Comecei a perceber que por mais que eu quisesse contar a mesma história, o tempo havia passado e os personagens tinham mudado. Ainda será possível contá-la? Eu não estava seguro.” (LEWICK, 2007, p. 29)

Gláucia Lewick rompe inicialmente em sua escrita, a visão do narrador onisciente, uma vez que a figura do narrador é a mais descentrada durante toda a narrativa. Ele acostumara-se a dominar a situação narrada, mas, a partir do momento em que as personagens resolvem rebelar-se contra suas naturezas, é questionada a soberania do narrador em relação ao conhecimento da narrativa.

Deixei o castelo de Anascar danado da vida com a prepotência do antigo Dragão das Sete Asas. Como ele ousava insinuar que eu não sabia de nada? O narrador sabe de tudo! Sempre. Ele tem ligação direta com o autor! Além disso, o que um reles dragão sabia que eu não poderia saber? (LEWICK, 2007, p. 49)

Com o narrador desestruturado, incapaz de “arrumar a história”, a autora traz para o centro de sua narrativa a leitora, que se transforma em personagem e desvenda o grande enigma. “ – Você é tão poderosa quanto o autor. Um leitor pode fazer o que quiser. Nós não somos nada sem você.” (LEWICK, 2007, p. 88)

Nesse processo de construção da escrita, pode-se afirmar que Glaucia Lewick mostra uma resistência contra a literatura forjadora de estereótipos e utiliza-se de outra tendência da narrativa contemporânea, a metalinguagem. A obra apresenta-se “consciente de que a escrita é um jogo criador e estimulador das potencialidades do pequeno leitor” (COELHO, 200, p. 162). A linguagem utilizada pela autora leva o leitor a interagir com a história. Um exemplo é o enigma proposto pelo dragão ao príncipe, que é desvendado pela leitora brincado com as palavras, pois bastava somente inverter as ordens das letras para desvendar o nome do príncipe Nascara, o qual estava enfeitado, transformado em dragão.

Em suma, a obra de Glaucia Lewick, além de romper com estereótipos das histórias tradicionais, revela-nos o poder libertador da palavra, pois, nos contos tradicionais, as maldições são quebradas por um beijo de amor verdadeiro. Nesse caso, o príncipe encontrava-se preso em uma maldição que somente seria quebrada quando alguém proferisse o seu nome, além do mais, não foi a princesa que o libertou, e sim, a leitora.

5. *Os olhos da Ana Marta e o poder emancipador da palavra*

A última obra analisada é um belo exemplo de resistência como forma imanente da escrita e do poder libertador da palavra. Alice Vieira, com sua escrita poética e envolvente, apresenta-nos a história de Marta, uma jovem, que desde a infância sofre com o desprezo da mãe, que parece não a reconhecer como filha, além disso, ela sente como se a casa onde mora tivessem olhos que a vigiassem o tempo todo.

Os olhos de Ana Marta é um exemplo de obra que apresenta o poder emancipador da palavra, pois será por meio dela, que a protagonista irá reconhecer-se como pessoa e libertará sua família do jugo de um segredo cruel.

A primeira frase do livro já instiga o leitor a prosseguir com a narrativa. “Trocaram-me de mãe no hospital.” (VIEIRA, 1990, p. 7) Assim como, *A chave do tamanho*, o escrito de Alice Vieira baseia-se na poética do mal-estar. Através do foco da jovem Marta, o leitor compartilha com a

protagonista o abandono e a falta de amor que a família a submete, desde seu nascimento.

Na verdade, a obra é um desabafo de Marta, pois, após descobrir o “grande segredo”, decide escrever para a irmã, contando-lhe tudo que viveu, por viver à sombra de sua vida, contudo, essa informação só é fornecida ao leitor no fim do livro. Consoante Alfredo Bosi:

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que era o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância, e desse ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia de intuições. (BOSI, 2002, p. 134)

Após essa grande descoberta, Marta percebe-se como indivíduo, única, oposta à sua irmã e busca construir sua identidade. Há uma maturação da menina, que já se descreve como mulher. A narrativa inicia-se desse ponto, a descoberta da menina a leva a escrever para sua irmã, Ana Marta, tudo que passou, como a sua família tinha medo das palavras, a ponto de a mãe nem mesmo chegar a chamar a filha pelo nome. A libertação do jugo familiar começa quando a menina em um ato de coragem busca romper o silêncio da mãe:

– Flávia, olha para mim! Diz o meu nome. Tu nunca disseste o meu nome. Vamos abrir as portas todas destes quartos, lá dentro só há poeiras e móveis velhos, mais nada! Não tenhas medo. Não vais ter dores de cabeça, não vais enlouquecer nunca, as crises não vão voltar, tenho a certeza. (VIEIRA, 1990, p. 153)

Nesse processo de libertação pela palavra, a figura central na narrativa é da Leonor, a cozinheira da família, que havia criado além da Marta, seu pai e sua irmã. Leonor representa o elo com a cultura popular, cheia de ladainhas e cantigas que alegravam a pequena menina. Um exemplo a ser citado, é a ladainha que tinham que repetir três vezes, como um pacto para que não revelassem a ninguém sobre algum segredo, com a pena de morte, caso quebrassem o juramento. Na casa de Marta, não se podia falar na “Outra Pessoa” e “Na grande fatalidade.”

Eu caia no chão
negra de carvão
não conheça irmão
nem tenha perdão
para sempre proscrita
Santa Benedita
Me veja aflita

três vezes maldita
três vezes maldita
Três vezes maldita. (VIEIRA, 1990, p. 102)

Leonor é a grande responsável por alegrar a vida da menina e revelar-lhe o segredo que escravizava toda a família. Agora a menina sabia o motivo do medo das palavras, as portas fechadas, os silêncios e sussurros. Ela havia sido gerada para substituir a irmã morta, mas agora, tinha consciência de quem era.

Por que é de ti finalmente, que se trata. Do teu nome finalmente pronunciado. Tenho a sensação de ter percorrido as Sete Partidas do Mundo até chegar no teu nome. De te ter sempre procurado, inconscientemente, pelo meio das febres, das ladainhas, dos quartos fechados à chave, das sextas-feiras com as espanholas, das conversas com Lumena. Nesta parte do mundo te encontro finalmente. E te dou nome: Ana Marta. E te chamo: minha Irmã. (VIEIRA, 1990, p. 133)

A escrita resistente também consiste em resgatar os discursos do passado, mas também atua no silêncio, no monólogo narrativo, no diálogo dramático, como, muitas vezes, percebe-se em *Os olhos de Ana Marta*. No último capítulo, quando não há mais segredos, Marta entra no quarto de sua mãe e demonstra ter vontade de conversar com ela, mas, por um momento, opta pelo silêncio, com medo das palavras. “De repente sinto que lhe quero dizer muita coisa, mas que ainda não consigo, ainda não sei usar bem as palavras porque, de todos os medos, é o medo das palavras que leva mais tempo a passar.” (VIEIRA, 1990, p. 153)

6. Conclusão

Podemos perceber, a partir das análises das obras, que a palavra exerce um grande poder. Com ela denunciemos, criamos, recriamos, libertamos, mas também aprisionamos, como constatamos na obra de Alice Vieira. “O medo das palavras é que leva mais tempo a passar.” Citação da personagem Marta.

A produção contemporânea para crianças e jovens está cada vez mais percebendo que a literatura juvenil não é um gênero menor, investindo em temas atuais e que mexem com a sensibilidade do jovem leitor.

Não creio que deva ser fácil escrever sob o signo da resistência, porém, a partir dessas breves análises, pudemos perceber que esses autores souberam magistralmente, por meio da escrita, tratar de temas tão instigantes, que certamente agradam a adultos e crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Porto Alegre: LPM, 1989.
- BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: _____. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.
- CAMPOS, Haroldo de. Poesia e modernidade: da morte da arte à constelação. O poema pós-utópico. In: _____. *O arco-íris branco: ensaios de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em:
<<http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/tecnicos-e-cientificos/teoria-literaria-literatura-comparada-tania-franco-carvalhal>>. Acesso em: 01-2013.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em:
<<http://www.youblisher.com/p/225343-LAJOLO-Marisa-ZILBERMAN-Regina-Literatura-Infantil-Brasileira>>. Acesso em: 01-2013.
- LEWICK, Gláucia. *Era mais uma vez outra vez*. São Paulo: Edições SM, 2007.
- LEWIS, Clive Staples. *As crônicas de Nárnia*. Volume único. Trad.: Paulo Mendes Campos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SANT'ANNA, Afonso Romano. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/6180365/Affonso-Romano-de-SantAnna-Parodia-Parafrase-e-CIA-PDF-Rev#page=21>>. Acesso em: 01-2013.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VIEIRA, Alice. *Os olhos de Ana Marta*. Lisboa: Caminho, 1990.

O SOCIAL E O PEDAGÓGICO NA SOCIOLINGÜÍSTICA

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)
alexlinguistra@gmail.com

RESUMO

Este estudo, cujo objetivo precípuo é propor caminhos para a efetiva aplicação da sociolinguística no campo pedagógico-educativo, apresenta reflexões sobre a proposta da sociolinguística com respeito ao desfazimento do mito estruturalista da homogeneidade linguística e sobre a noção de relativismo cultural. Constata-se, a partir das discussões apresentadas, que a descrição da variação na sociolinguística educacional não deve ser dissociada da análise interpretativo-etnográfica do uso da variação em sala de aula, e deve haver conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.

Palavras-chave:

Sociolinguística. Heterogeneidade linguística. Variação linguística. Ensino.

1. Considerações iniciais

Parece consenso entre os que se dedicam, contemporaneamente, aos estudos da linguagem que uma abordagem sob o enfoque unicamente normativo conduz a conclusões equivocadas, o que, conseqüentemente, favorece a geração de falsos conceitos e tratamentos inadequados dos fenômenos linguísticos, especialmente no ambiente escolar. Para exemplificar, pode-se fazer menção a dois aspectos: o primeiro diz respeito à primazia dada à escrita em detrimento da fala, como escopo primeiro das abordagens linguísticas; e o segundo é a irrelevância aos fatores extralingüísticos nas referidas abordagens.

Guardadas as diferenças concernentes ao enfoque, todo linguista parte do princípio de que todas as línguas naturais são heterogêneas e passíveis de variações. Estas últimas, segundo Camacho (2001, p. 60), motivadas por fatores geográficos, sócio-econômico-culturais ou estilísticos. “O estudo de uma unidade com as características da variável linguística só é possível no interior de um arcabouço teórico que abandone o postulado ainda vigente de categoricidade, o que de pronto se deu com a sociolinguística laboviana” (CAMACHO, 2001, p. 61).

Nosso objetivo é fornecer bases para uma concepção aplicada da sociolinguística no domínio pedagógico-educativo. A escolha deste tema não foi fortuita. Desejamos mostrar que o papel da referida ciência não se

limita apenas à análise quantitativa e qualitativa de dados de línguas funcionais. Intentamos, aqui, demonstrar que a sociolinguística fornece subsídios, ainda que muitas vezes indiretos, para o ensino da língua.

Em primeiro lugar, vamos mostrar, apoiados no artigo de Bortoni-Ricardo (1996), que a sociolinguística propõe um avanço com base no desfazimento do mito estruturalista da homogeneidade linguística. Mito que se difundiu graças à generalização do trabalho pioneiro de Ferdinand de Saussure (1977), mormente em virtude da oposição entre língua e fala, sendo aquela mal compreendida nos meios acadêmicos, uma vez que a noção em Saussure é polissêmica, sendo a noção de estrutura e de sistema apenas um dos suportes.

A sociolinguística também trouxe à baila a noção de relativismo cultural, sobre o qual debateremos ao longo deste trabalho. Não só heterogeniza a estrutura, mostrando microestruturas, como também põe em evidência que as variedades possuem uma organização inerente.

Um terceiro e último passo em nossa pesquisa, decorrente dos dois anteriores, é mostrar que o contexto de uso da língua passou a ser posto em voga. O conceito de comunidade de fala ou comunidade linguística integrou o objeto de estudos, voltado para as variedades regionais, sociais e funcionais, quanto ao sistema de normas culturais que orienta a comunicação em grupo.

Começamos, pois, com a abordagem estruturalista e com o posterior enriquecimento que a sociolinguística trouxe para a abordagem da língua, principalmente no plano pedagógico. O texto de Bortoni-Ricardo (1996) nos servirá como ponto de partida para irmos a outros textos e fazermos, nós próprios, os comentários críticos devidos.

2. *O social e o pedagógico no estruturalismo*

Como dissemos anteriormente, a sociolinguística contribuiu para a compreensão da heterogeneidade linguística e do fenômeno da mudança, este último aspecto, principalmente, devido ao trabalho de Labov (1972). Mas vamos ficar, aqui, na desmistificação da heterogeneidade.

É sabido e amplamente divulgado que Ferdinand de Saussure preconizou a língua enquanto sistema onde as partes mantêm relações solidárias. Em outras palavras, segundo afirmação atribuída ao mestre genebrino: a língua é forma, não substância; assertiva que, isolada, levou às

descrições abstratas e ao algebrismo da glossemática.

Contudo, embora não se vislumbre em Saussure um viés clara e assumidamente sociolinguístico, não é justo que fiquemos limitados à concepção de língua como sistema de formas. Coseriu (1967) mostrou, através de uma leitura vertical do *Curso de Linguística Geral*, que, além da noção de relação entre partes, de tal modo que o todo é maior que a soma delas, duas outras aparecem: língua como acervo depositado no cérebro dos falantes e língua como instituição social. Este último aspecto foi muito bem acentuado em “Imutabilidade e mutabilidade do signo”, sobre o qual não vamos fazer comentários para não fugirmos do assunto. O que queremos destacar é que Saussure não desconhecia a faceta social da língua, e reconhecia-a, aliás, a ponto de afirmar que as mudanças só se consolidam quando ganham dimensão social a partir da ação do indivíduo, que pode ganhar, ou não, contornos institucionais.

Mas como acentuou Coseriu (1967), Saussure estava claramente inspirado pela sociologia de Durkheim, e, guiado por esta Sociologia, via a língua como exterior ao indivíduo e anterior a ele, do mesmo modo que para o sociólogo, a sociedade se constituía igualmente como fenômeno exterior e precedente ao indivíduo que se submetia à coerção social. Em suma, o fundador do Estruturalismo europeu via, mais precisamente, a língua como um fenômeno coletivo que como um fenômeno social.

Ainda no seio do estruturalismo, houve autores que vislumbraram insuficiência no enfoque coletivizante de Saussure. Um deles é o já citado Coseriu (1967; 1980) que apresenta uma dicotomia de pouca divulgação: a oposição entre língua histórica e língua funcional.

A língua histórica constitui um diassistema, uma rede integrada de níveis de língua, que abrange variedades denominadas: diatópicas (concernente à variação regional, geográfica), diastráticas (referente à variação social) e, por fim, diafásicas (referente à noção de registro). A língua funcional, por sua vez, era de caráter sintópico, sinstrático e sínfásico, pois, para fins metodológicos, propunha uma só variedade nos três níveis citados. Daí, como explica o linguista em tela:

[...] uma língua histórica não pode ser descrita estrutural e funcionalmente como um sistema linguístico, como uma estrutura unitária e homogênea, simplesmente porque não o é; ao contrário, contém, em geral, sistemas linguísticos bastante diferenciados, às vezes não menos diferenciados do que certas línguas históricas reconhecidas como tais [...] Por outro lado, uma descrição estrutural única de toda uma língua histórica, sobre ser racional e empiricamente impossível, não teria nenhum interesse prático, uma vez que a língua

histórica não se fala: não é realizada como tal e de modo imediato (COSERIU, 1980, p. 113).

A funcional, por sua vez, é a língua diretamente “realizada”. É ela que entra efetivamente nos discursos – o que justifica o adjetivo “funcional”. Acrescente-se, ainda, que é essa a língua tida como objeto próprio da descrição linguística estrutural e funcional: caracterizada por Coseriu (1980, p. 114), como “um só ‘dialeto’, considerado em determinado ‘nível’ e num determinado ‘estilo de língua’”.

Foi o mesmo autor romeno que, julgando por demais polarizada a oposição entre língua e fala, propôs, em seu célebre ensaio “Sistema, norma y habla” (1967), a noção de norma: coletiva como a língua, mas de algum modo opcional como a fala, tanto que pode ser transgredida gerando efeitos estilísticos diversos. Conforme Almeida e Zavam (2004, p. 250):

Para Coseriu, o sistema seria um conjunto de oposições funcionais, a norma seria a realização coletiva do sistema, a qual contém os elementos não-pertinentes ao sistema, mas normais na fala de uma comunidade; a fala, por sua vez, seria a realização individual-concreta da norma somada à originalidade expressiva da falante.

A bem da verdade, a relação entre sistema e norma é bem mais complexa: sendo coletiva, esta última abrange tanto os traços distintivos quanto aqueles que não o são. Também é complexa, para alguns linguistas, como Silva (2003), a concepção de língua como sistema. Segundo a autora, trata-se de

[...] uma abstração e uma generalização consideráveis: sob a denominação de “língua”, vigia uma gama de variações decorrente de diversificação da substância concretizada nos atos de fala de seus usuários: nenhuma língua, pois, é unificada, uma vez que inexistente o que se poderia designar “monobloco linguístico”.

No entanto, como afirma Bortoni-Ricardo (1996), é no contexto histórico de valorização da etnicidade e da difusão da pobreza nos guetos negros das cidades americanas que surge a sociolinguística como ciência de propostas maduras para estudar as relações entre os usos da língua nas comunidades e o ensino na escola. O motivo parece-nos óbvio. De um lado, grande parte do estruturalismo não se interessava pela oralidade, mas basicamente pela produção escrita. Na mesma linha dos gramáticos tradicionais, visavam a chamada norma culta, embora não tenha havido entre os cultores da escola esforços para definir o que é esse tipo de norma.

No âmbito do descritivismo americano, houve uma grande preocupação com a descrição de línguas indígenas, mas o objetivo pedagógico continuava remoto. Para não sermos parciais, houve incursões pedagógicas, mas pobres, baseadas na retenção de estruturas: testes de substituição, expansão e redução, entre outros. A sociolinguística veio dar um acorde diferente a estas orientações pautadas subliminarmente em propostas behavioristas, muito difundidas no ensino de línguas estrangeiras

3. O social e o pedagógico na sociolinguística

Como afirma Bortoni-Ricardo (1996, p. 20-21), o objetivo dos sociolinguistas da década de 60 era defender a tese de que a fonte de fracasso da criança na escola era a interferência dialetal. Esta tese era espiciosa, inclusive, por Bernstein (cf. SOARES, 1986), que fez um estudo comparativo de produções escritas de crianças pertencentes a classes favorecidas e desfavorecidas. A princípio, há uma certa dose de verossimilhança. Tomemos, por exemplo, algumas ilustrações que ainda vigoram no ensino gramatical do português brasileiro:

- a) o ensino da mesóclise, em franco desuso;
- b) o ensino do pretérito-mais-que-perfeito simples, substituído na fala pelo pretérito-mais-que-perfeito composto com o auxiliar *ter*;
- c) o ensino de formas pronominais átonas de terceira pessoa.

Este último aspecto merece uma grande atenção, pois, como já demonstrou Monteiro (1994), é usual o emprego de *ele / ela*, na oralidade, e isto se reflete na escrita. Isto sem falar no uso das formas de dativo para objeto direto de segunda pessoa, de alternância de emprego entre formas como *nós e a gente*.

Parece tentador propor no âmbito da sociolinguística uma abordagem bidialetal. Assim, seriam elaboradas cartilhas e materiais de alfabetização no dialeto do aluno sendo, paulatinamente, inserido material redigido em língua padrão. O grande problema é que o preconceito continua e a elaboração de cartilhas alternativas parece mais uma estratégia para alcançar as cartilhas-padrão. Nossa opinião é que o preconceito básico é de natureza social e, secundariamente, linguístico, e não será a escola que vai eliminar a base do preconceito, mas sim uma maneira ampla de ver as diferenças entre homens no plano social, econômico e étnico. Não estamos, obviamente, desmerecendo o papel da Sociolinguística,

que tem trazido grandes avanços nos referidos assuntos e, acima de tudo, foi quem pôs o problema em voga, mas não podemos nos esquivar à conclusão de que os fundamentos do preconceito linguístico são anteriores à língua.

Isto nos evoca à França dos tempos pré-revolução francesa. Era ridicularizada a pronúncia /wa/ em vez de /we/ para os grafemas oi. Com a ascensão da classe burguesa ao poder a pronúncia estigmatizada foi gradualmente adotada (cf. ELIA, 1979). E o que dizer do latim vulgar, que por condições históricas favoráveis (invasão dos bárbaros, decadência da nobreza, difusão do cristianismo etc.) acabou se impondo na România? O problema é, pois, muito mais amplo que fazem supor as teses de natureza linguística, quer estruturalistas, quer sociolinguísticas.

Muitas propostas foram lançadas. Uma delas, de Stewart, citado por Bortoni-Ricardo (1996), sugeria que os textos escolares fossem redigidos no dialeto e que a ortografia utilizada fosse ajustada à proposta deste. O problema é que a fala é extremamente variável e a pronúncia também, de modo a impossibilitar uma ortografia nos moldes sugeridos pelo sociolinguista mencionado. Outras sugestões, de execução difícil, dizem respeito ao emprego de símbolos fonéticos para representar segmentos fonológicos num nível mais abstrato.

Equívocos a parte, não se pode negar que a sociolinguística postulou, a partir do seu surgimento, “o princípio de que a heterogeneidade não é um aspecto secundário e acessório da estrutura da linguagem; é, pelo contrário, uma propriedade inerente e funcional” (CAMACHO, 2001, p. 69).

4. Considerações finais

Pelo exposto, vimos que, com relação ao estruturalismo, a sociolinguística apregoa o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística e a relação dialética entre formas e funções linguísticas.

Todavia, restringir o papel da sociolinguística, no âmbito pedagógico, ao bidialetalismo, é um tanto ingênuo por não levar em conta fatores de ordem macrosocial. A sociolinguística, vista por si só, não logra resultados de fôlego uma vez que, conforme assinalou Bortoni-Ricardo (1996, p. 25-28), para tratar a variação linguística na escola, é preciso ter consciência que:

- a) a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados;
- b) regras que não estão associadas à avaliação negativa da sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não devem influir consistentemente nos estilos monitorados;
- c) no caso do Brasil, a variação tem estreita ligação com a variação diatópica (dicotomia rural-urbano) e diastrática (estratificação social);
- d) os estilos monitorados da língua devem ser reservados para realização de eventos de letramento em sala de aula.

No entanto, são de destacar dois aspectos: a descrição da variação na sociolinguística educacional não deve ser dissociada da análise interpretativo-etnográfica do uso da variação em sala de aula, e deve haver conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.

Por fim, vale concluir com as palavras de Biderman: “a interferência do social sobre o linguístico é de uma tal amplitude que o problema da língua e sobretudo da norma linguística não pode ser isolado de todos os fatores extralinguísticos e máxime sociais que os determinam” (BIDERMAN, 2001, p. 31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. Variação linguística: uma questão de sala de aula. In: _____. *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística: leitura e crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O debate sobre a aplicação da sociolinguística à educação*. Pesquisa e ensino da língua: contribuições da sociolinguística. ANPOLL. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1.

COSERIU, Eugênio. Sistema, norma y habla. In: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1967.

_____. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Presença, 1980.

ELIA, Silvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1970.

LABOV, Willian. *Sociolinguistic Patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MONTEIRO, José Lemos. *Pronomes pessoais*. Fortaleza: EDUFC, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Maria Emília Barcellos da. Os estudos dialetológicos e seu compromisso com o ensino. In: *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro: CIFEFIL, v. 2, n. 1, 2003.

SOARES, Magda Becker. *A linguagem e a escola*. São Paulo: Ática, 1986.

PROBLEMAS PARA UMA TEORIA DO SIGNIFICADO

Paulo Mosânio Teixeira Duarte (UFC)

iorbrunus@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa a mostrar os obstáculos para uma teoria semântica baseada na natureza intrínseca do sentido. Para mostra-lo, passamos em revista algumas teorias emblemáticas, como as teorias imagística, conceptualista, behaviorista entre outras. Ao fim, concluímos que o sentido não é algo de tangível nem palpável, mas apenas uma manifestação, quer no nível do dicionário, quer das atividades discursivas.

Palavras-chave:

Sentido. Imagismo. Conceptualismo. Behaviorismo. Instrumentalismo.

1. Introdução

Nascida no domínio diacrônico e tendo sido objeto de abalizados estudos feitos por eminentes linguistas, a semântica, em um momento posterior, passou um período de declínio e descrédito. Lançaram-se os alicerces da fonologia, através da escola de Praga, mas ainda estava distante a elaboração de uma teoria semântica consistente. O motivo disto, como bem assinalou Greimas (1973), é que se pôs em dúvida o objeto da semântica, pois se negava a ela o caráter de disciplina autônoma. Isto sem falar no atraso histórico dos estudos semânticos e na onda de formalismo vigente há algum tempo.

Acrescente-se também que o próprio termo *significado* é fortemente marcado pela polissemia. Ogden e Richards (1972, p. 194) apresentam uma lista das 16 principais definições vigentes entre os estudiosos do significado, entre as quais: a) uma propriedade intrínseca; b) as outras palavras anexadas a uma palavra no dicionário; c) a conotação de uma palavra; d) emoção suscitada por qualquer coisa; e) aquilo a que o usuário de um símbolo realmente se refere.

Por estes motivos acima, houve muita dificuldade em constituir-se uma teoria semântica. O mais poderoso adversário de uma teoria do significado foi, sem dúvida, o mecanicismo bloomfieldiano, que, estribado no materialismo behaviorista, difundia opiniões desalentadoras sobre uma pretensa teorização sobre o significado.

Bloomfield (1933, p. 140) afirmava categoricamente que o estatu-

to do sentido é o ponto fraco da ciência da linguagem e que continuaria assim até que o conhecimento humano avançasse para além do atual estágio. Bloomfield nutria a dupla ilusão de que o sentido se confundia com os dados da situação extralinguística e que a metalinguagem, em termos de Semântica, deveria ser construída a partir de dados de ciências, como a Física ou a Química. Por isto, palavras como amor e ódio, “que concernem a situações que não tem sido classificadas acuradamente” (1933, p. 139), constituiriam sérios entraves à descrição semântica.

Por sua natureza intrinsecamente complexa, o significado não foi apenas alvo de teorias behavioristas como a de Bloomfield. Outras teorias vieram à baila, como a imagística e a conceptualista, sem que se tenha chegado a nenhum resultado conclusivo.

Para não sobrecarregarmos esta secção, trataremos em separado das diversas teorias do significado, inclusive a bloomfieldiana. A separação entre as teorias, mormente as não mentalistas, é de cunho didático. Na prática, há intersecção entre elas.

Após a exposição das teorias do significado, nos referiremos à proposta de Katz (1982, p. 43-62), que contribuiu para o assentamento da semântica em termos linguísticos.

2. Teorias do significado

2.1. O imagismo

Esta teoria postula haver no cérebro uma imagem correspondente a uma dada expressão. Não sabemos, todavia, o que é e nem como se estrutura semelhante imagem. Que forma imagística existe quando nos referimos a um item lexical genérico, como o destacado na frase: *o homem* é um animal racional? Que imagem se constitui a partir dos diversos morfemas gramaticais, como as preposições e as conjunções? Isto sem falar de nomes designadores de emoções e sentimentos, a exemplo de *amor* e *ódio*.

Kempson (1980, p. 26) alude a outros problemas:

- a) pode-se ter mais de uma imagem para uma mesma expressão.
- b) duas expressões podem ter a mesma imagem.

Acrescentamos a isto o problema da variação de cada falante.

As imagens que temos do possível referente de uma palavra não só podem variar segundo a ocasião, mas como dependem de nossa experiência, certamente terão muitas variações de detalhes, e talvez radicalmente de substâncias de pessoa para pessoa (1980, p. 26).

Além do problema relativo à natureza da imagem e às configurações imagísticas assumidas de acordo com a forma linguística e com as ocasiões de enunciação, há o problema adicional respeitante à questão dos universais. Seria lícito afirmar que, ante a figura de três espécies de triângulo, isósceles, escaleno e equilátero, o cérebro forma um triângulo universal, indiferente a aspectos particulares de representação geométrica?

2.2. Teorias não mentalistas

2.2.1. A teoria behaviorista

Existe uma tentativa de explicar o significado sem necessidade de recorrer-se a entidades tidas como metafísicas: mente, consciência, pensamento. Estamos nos referindo à teoria behaviorista, à qual Lyons (s.d., p. 103-105) atribui quatro características, que não são necessariamente indissociáveis:

- a) rejeição ao mentalismo: o que implica o afastamento de noções como mente e consciência, atribuindo-se ao pensamento o caráter de discurso inaudível;
- b) identificação essencial entre o comportamento humano e animal: o que conduz à biologização da psicologia;
- c) empirismo: que leva à ênfase na experiência como meio primordial de conhecimento;
- d) determinismo mecanicista: segundo o qual os fenômenos que acontecem no universo, inclusive as ações humanas, são determinados conforme as mesmas leis físicas.

Entre os linguistas de tendência behaviorista, cabe especial menção a Bloomfield (1933), que analisou o significado em função de três fatores:

- a) situação do falante;
- b) o enunciado;

c) a resposta do ouvinte;

O exemplo clássico de Bloomfield para um acontecimento de fala é este: Jack e Jill passeiam e Jill vê uma maçã numa árvore. Como está com fome, solicita a Jack que a apanhe. Este sobe na árvore, dá a maçã a Jill, que a come. Interpretando:

- a) o fato de Jill ter fome constitui o estímulo (S);
- b) ao invés de dar resposta mais direta (R), subindo ela própria na árvore para pegar a maçã, produz uma resposta substitua (r), que é um enunciado;
- c) ao agir sobre Jack, o enunciado tem *status* de estímulo substituto (s);
- d) o estímulo-substituto provoca em Jack uma resposta (R);

Bloomfield simboliza a cadeia estímulo-resposta do seguinte modo:

S → r...s → R

A descrição do evento peca pelo excesso de mecanicismo. Assim, a fome de Jill é descrita em termos de contrações musculares e fluidos secretados no estômago dela. As ondas luminosas provenientes da maçã vermelha atingiam os olhos de Jill, que, em vez de ter ido apanhar, preferiu recorrer a um enunciado verbal, através do qual estimulou vicariamente Jack a apanhar a maçã. Mas nem sempre as explicações são claras em Bloomfield. São por vezes vagas como os fatores predisponentes (*predisposing factors*), que ocorrem para explicar “acidentes” no percurso estímulo-resposta. Bloomfield assim se expressa: “a ocorrência de um discurso (e, como veremos, a verbalização dele) e toda história dos eventos práticos antes e depois dele dependem da história de vida inteira do falante e do ouvinte” (1933, p. 23).

É esta variável que determina os fatores predisponentes e fogem ao controle de qualquer observador, dadas as inúmeras particularidades que envolveriam cada caso.

Portanto, não estamos perante ideias, mas eventos práticos, supostamente aferíveis na situação extralinguística, conforme atesta o excerto abaixo.

As situações que nos preparam para enunciar qualquer forma linguística são muito variadas; os filósofos nos dizem, com efeito, que não há jamais duas

situações idênticas. Cada um de nós usa a palavra *maçã*, no curso de alguns meses, referindo-se a diversas frutas individuais, que diferem em tamanho, forma, cor, cheiro, gosto etc. Em um caso favorável, tal como aquele da palavra *maçã*, todos os membros da comunidade de fala têm sido treinados, desde a infância, a usar a forma linguística sempre que a situação (neste caso, o objeto) apresente certas características relativamente definíveis. Mesmo em casos como estes, nosso uso não é nunca muito uniforme e a maior parte das formas linguísticas têm menos significados facilmente discrimináveis. Todavia, é claro que devemos diferenciar entre traços *não distintivos* da situação, tais como tamanho, forma, cor etc. de qualquer maçã particular, e o *significado linguístico, distintivo* (os traços semânticos que são comuns a todas as situações que emergem a partir da enunciação da forma linguística), tais como os traços que são comuns a todos os objetos para os quais o povo de língua inglesa usa a palavra *maçã* (1933, p. 140-41).

Eis a explicação mecanicista e materialista para o significado, em termos de eventos práticos. Trata-se de uma falácia, pois recorrendo a termos fisiológicos, a fim de evitar alusões a processos não-físicos, como *pensamento, conceito, imagem, sentimento, ato de vontade*, a teoria behaviorista na verdade pouco explica. Usa o aparato da fisiologia para dar um aspecto de cientificidade às suas pretensas explicações. Bloomfield reconhece que há muito por explicar, de modo que as suas teses fisiocistas ainda padecem de obscuridade. Ele mesmo o reconhece:

Mesmo se tivéssemos uma definição acurada do significado que é vinculado a cada uma das formas de língua, teríamos ainda de enfrentar uma dificuldade de outra espécie. Uma parte muito importante de toda situação é o estado do corpo do falante. Isto inclui, é óbvio, a predisposição do seu sistema nervoso, que resulta de todas as suas experiências, linguísticas ou não, até exato momento. Isto sem falar nos fatores hereditários e pré-natais. Se pudéssemos manter uma situação externa idealmente uniforme e nela inserir diferentes falantes, ainda assim seríamos incapazes de mensurar o equipamento que cada falante trouxe consigo (1933, p. 141).

Como vemos, as dificuldades são inúmeras no âmbito de uma teoria behaviorista do significado. Tal como está posta por Bloomfield, ela é impraticável.

O autor reconhece que, em muitas circunstâncias de fala, as pessoas, muito frequentemente, enunciam uma palavra como *maçã*, quando nenhuma maçã está presente. Uma criança, na hora de dormir pode muito bem dizer *I'm hungry* (estou com fome), para evitar que sua mãe a leve para a cama, ao que ela não aquiesce. Bloomfield trata ambas as situações como discurso deslocado (*displaced speech*), porque num caso e noutro não ocorreram estímulos efetivos: a maçã não está presente e a criança não está de fato sentindo fome. Ora, tratar um e outro evento como ilustrativos de discurso deslocado nada explica, muito menos em

termos de behaviorismo. Apenas é uma questão de rótulo.

Parece bastante simples, senão ingênua a afirmação de que “os usos deslocados do discurso são derivados, de maneira razoavelmente uniformes, a partir do seu valor primário estabelecido em dicionário” (1933, p. 142). Não convence a asserção de que tão logo saibamos o significado dicionarial de uma forma, estamos plenamente aptos a usá-la em um discurso deslocado. Este simples rótulo está longe de explicar a mentira, a ironia, a poesia, a ficção narrativa, entre outros fenômenos de linguagem.

Na ilusão de definir o significado das formas linguísticas, recorrendo aos diversos campos do saber humano, como a química, a botânica, a zoologia, Bloomfield reconhece, no entanto, que “não temos meios precisos de definir palavras como *amor* e *ódio*, concernentes a situações que não têm sido ainda perfeitamente classificadas”.

Acrescente-se o arrazoamento de Câmara Jr. (1978), a propósito do signo linguístico enquanto portador de um significado representativo, fora do domínio da abordagem científica.

Um valor representativo desses nem sempre é bem delimitado e nítido, pois as palavras da língua, com os seus significados, não resultam de um raciocínio consciente sobre o mundo das coisas, mas de uma atividade da inteligência intuitiva, procurando consubstanciar experiências parceladas sem a visão de um conjunto. Daí o conflito entre o léxico usual e a terminologia científica, onde entrou a linha diretriz de um pensamento racional. Para a língua comum, a *aranha* é um inseto; a *espiral* e a *hélice* são equivalente e assim “o fumo sobe em espirais”, e a *baleia* pode perfeitamente ser um peixe, como ressaltou Greenough e Kittredge a propósito do correspondente inglês *whale*, lembrando que para o alemão a formação do vocábulo selou até esta classificação para todo o sempre (1978, p. 49).

A questão crucial que se põe não é, portanto, a língua como mera representação da realidade. A descrição estrutural dos significados é possível adotando-se uma versão matizada do relativismo linguístico para o qual um dado sistema linguístico revela, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade, típicas deste sistema (cf. BIDERMAN, 1978, p. 80-93).

2.2.2. *A teoria extensionalista*

Linguistas há, assim como filósofos, que tratam do significado de uma palavra em termos de relação entre ela e os objetos a que ela remete,

relação esta a que se dá o nome de *referência*. A tal concepção de significado chamamos de *extensionalista*.

O que foi dito acima é posto em termos do conhecido triângulo de Ogden e Richards (1972, p. 32).

O *símbolo* equivale aproximadamente ao significante saussuriano. Mantém com a referência ou significado, na terminologia de Saussure, uma relação direta. Ou em termos do mestre genebrino: “o signo não une um nome a uma coisa mas um conceito a uma imagem acústica” (1977, p. 80).

Por sua vez, entre o símbolo e o referente (ou *coisa*, na nomenclatura de Saussure) estabelece-se uma relação indireta. Diz-se então que há, entre um e outro, uma conexão arbitrária ou, mais propriamente, imotivada.

Aqui preferimos empregar *referente* em vez de *coisa* porque o primeiro termo sugere uma acepção mais ampla que aquela sugerida pelo segundo. Se empregarmos, por exemplo, um nome próprio, dizemos que ele se refere a um dado indivíduo. Se utilizarmos um substantivo comum, ele poderá designar um só indivíduo (ex.: *este livro*) ou uma classe deles (ex.: *o livro*, em sentido genérico). Caso usemos um adjetivo como *vermelho*, podemos defini-lo em termos de propriedade observáveis, por exemplo, em objetos que ostentam a referida cor. Até mesmo advérbios podem definir-se referencialmente: o significado de *devagar* pode ser apreendido através de ações que exibem a propriedade da lentidão.

Esclarecida a noção de referente, podemos estabelecer uma condição para que a referência tenha êxito: a expressão referencial, em termos de nomes próprios, substantivo comum, adjetivo ou advérbios (ou qualquer entidade linguística passível de ancorar-se no referente, a exemplo e verbos como *andar* e *ler*), deve permitir que o interlocutor identifique o “indivíduo”.

À primeira vista, parece simples, até mesmo primário, definir o significado de uma palavra em função do “objeto” (“coisa” ou “indivíduo”) a que ela remete. Contudo, há situações embaraçosas para uma teoria da referência. No *continuum* das cores, por exemplo, quais os limites precisos, numa situação comum de intercâmbio verbal, para delimitar onde começa e termina o vermelho? O mesmo se diga com relação aos limites entre *monte* e *montanha*, entre *andar* e *correr*.

Outras objeções se põem: que significado atribuir aos instrumen-

tos gramaticais, preposições e conjunções, e, em termos de referente, a entidades históricas, como *Napoleão* e *César*, e a entidades míticas, como *unicórnio* e *duende*?

Tomemos, por fim, estes exemplos extraídos de Kempson (1980, p. 25).

(01) Iguanas não são muito comuns.

(02) Estão extintas as iguanas?

(03) O professor Branestawn está procurando iguanas.

A partir da primeira frase, em que se predica algo a respeito das iguanas, pressupomos que elas existem. Na segunda frase, por sua vez, em virtude do caráter interrogativo da mesma, não está implicada necessariamente a existência das iguanas. Isto depende do sim ou do não dados à pergunta. Na terceira frase, há um problema mais complexo, dependendo da interpretação que cabe a ela: se existe pelo menos duas iguanas específicas ou se não existe necessariamente o objeto.

Maiores problemas surgem quando aparecem verbos que não relemem a existência de objetos, mas apenas crenças, julgamentos, opiniões ou expectativas.

(04) Creio que o livro está aqui.

(05) Julgo que as iguanas existem.

(06) Acho que o prédio se localiza na outra rua.

(07) Espero que apareça um candidato ao cargo.

Isto sem falar na possibilidade de modalizar predicados existenciais.

(08) É certo que Deus existe.

(09) É possível que Deus exista.

(10) É impossível que Deus exista.

Não se podem fazer considerações sobre os enunciados acima sem levar em conta os aspectos subjetivos inerentes aos adjetivos subsequentes à cópula.

Devido a todas essas questões, Eco (1974) assim se expressa sobre o que denomina o equívoco do referente:

Comumente falamos numa coisa chamada */Alpha Centauri/*, mas sem jamais tê-la experimentado. Com algum estranho aparelho, um astrônomo passou alguma vez por essa experiência. Mas nós não conhecemos esse astrônomo. Conhecemos apenas uma unidade cultural que nos foi comunicada através de palavras, desenhos, ou de outros meios. Em defesa ou pela destruição dessas unidades culturais (como de outras, tais como */liberdade/*, */transubstanciação/* ou */mundo livre/*, estamos dispostos até mesmo a enfrentar a morte. Quando a morte chega, e só depois, ela é o único referente, o único evento não-semiotizável (um semiótico morto não mais comunica teorias semióticas). Mas *até um instante atrás* é ela usada quando muito como unidade cultural (1974, p. 15).

3. Outras propostas: a instrumental e a contextual

Existem outras tentativas de definir-se o significado em bases tangíveis. Uma delas é de Wittgenstein, que adota uma abordagem operacional nas *Investigações Filosóficas*. Nesta obra, a língua e seus conceitos são vistos como instrumentos, sendo as palavras comparáveis a ferramentas. As funções das palavras são tão diversas quanto as destas últimas.

Decorrente desta visão instrumentalista, o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem. Só podemos compreender a linguagem humana, considerando os contextos, linguístico e extralinguístico, de comunicação entre os homens.

Ullmann (s.d., p. 138-41) assim comenta a proposta de Wittgenstein:

- a) se nos limitarmos a reunir e analisar contextos nos quais ocorra a palavra, então a tarefa é não só ingrata como inconsequente;
- b) poderíamos pensar em testes de substituição como, por exemplo, em *o ____ apanhou o rato, comprei peixe para o meu ____*, e afirmar que o privilégio de palavras aparecerem em tais contextos com uma certa distribuição de frequência entre as ocorrências é o significado linguístico de *gato* (!);
- c) desta forma, uso e significado se aproximam.

Outra observação: já que significado e uso se confundem e o valor semântico de uma palavra está em função do contexto linguístico ou extralinguístico, como justificar a prática lexicológica de uma palavra em

campo semântico?

No âmbito da linguística, existem outras teorias contextualistas como as de Firth (cf. PALMER, s.d., p. 63-6), que explicitando melhor a noção de contexto empregada pelo antropólogo polonês Malinowsky, sugeriu o seguinte roteiro para a análise linguística:

1. as características relevantes dos intervenientes: pessoas, personalidades

1.1. a ação verbal dos intervenientes

1.2 a ação não-verbal dos intervenientes

2. os objetos relevantes

3. os efeitos da ação verbal

Teceram-se críticas a Firth. Uma delas diz respeito ao uso equivocado da palavra significado, tanto para referir-se à relação entre linguagem e mundo quanto para reportar-se a relações gramaticais.

4. *Conclusão*

O significado não pode ser apreendido como uma unidade isolável. Ele só pode identificado como resultado de práticas linguísticas, mas não tão somente no nível do dicionário, como postulam Katz-Fodor, cuja proposta, depois de apresentadas críticas às teorias semânticas se resumem à mera leitura e à desambiguização de sentenças. Os autores não logram ultrapassar os limites do estruturalismo, de modo que sentenças como “Adultos são bebês” e “Homem é homem” são tidas, respectivamente, como contraditória e redundante. Ora, metaforicamente, podemos entender a primeira frase como “Adultos têm comportamento de bebês”, em que o predicativo se ressemantiza a partir de ajustes sêmicos. A segunda frase apresenta no termo predicativo valor axiológico positivo, cujo sentido difere daquele do sujeito.

Se apelarmos para as teorias neurais, o sentido se apresentará como resultado da integração das redes sinápticas. Se partimos da análise do discurso, o sentido emergirá dos componentes discursivos integrados. Se mirarmos para a linguística de texto, o sentido nascerá dos componentes da textualidade, entre os quais: conhecimento de mundo, códigos simbólicos, interação entre interlocutores, contexto e contexto, além das relações de coerência e coesão.

Por fim, numa teoria saussuriana o sentido advirá da noção de valor, que é correlacionada à ideia de negatividade. Assim, quando dizemos “Tu é o sol da minha vida” escolhemos “sol” por exclusão de outros elementos possíveis como “calor”, “fogo” entre outros (cf. SAUSSURE, 2002, p. 67-8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMANN, M. T. C. *Teoria linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt Company, 1933.

CAMARA JR. J. M. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

ECO, U. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KATZ, J. J. O escopo da semântica. In: DASCAL M. (Org.) *Semântica*. Edição financiada pelo organizador, com a colaboração de professores e alunos do departamento de linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1982.

KEMPSON, R. *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *O significado de significado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PALMER, F. R. *Semântica*. Lisboa: Edições 70, (s.d.).

SAUSSURE, F. *Elementos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, (s.d.).

SEMÂNTICA DAS RELAÇÕES NO HIPERTEXTO

Ricardo Hiroyuki Shibata (SEED/PR)
rhshibata@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo estuda os modos de constituição dos sentidos no hipertexto. Quer dizer, busca explicitar quais são as estratégias, os procedimentos e os dispositivos interpretativos, que os usuários realizam para ler as páginas da web e, portanto, constituir um certo ordenamento de sentido. Nesse sentido, é correto afirmar que a navegação na internet não se dá ao acaso, mas a partir da ação de um foco seletivo, cujo âmbito se inscreve estrategicamente nas variáveis pragmáticas e nas estruturas metacognitivas.

Palavras-chave: Letramento digital. Práticas de leitura. Hipertexto.

Os ambientes digitais são um enorme desafio para aqueles que ousam navegar nas páginas da internet. De simples páginas de jornal e seus conteúdos informativos aos cursos na modalidade a distância com seus múltiplos recursos e demandas, o usuário se confronta com uma floresta de possibilidades de sentido. Essa operação cognitiva, cujo âmbito se desloca em relação à materialidade do impresso, inscreve-se estrategicamente no universo das práticas de leitura do hipertexto e do letramento digital.

É justamente por isso que a leitura nos meios midiáticos deve-se definir pedagogicamente a partir de habilidades e competências relativas a procedimentos técnicos, cognitivos e socioemocionais com vistas a implementar o pensamento crítico, a escrita criativa e a apropriação do conhecimento.

Aqui, o conceito de “interface” é útil como categoria analítica, porque consegue ressaltar certas soluções e escolhas, permitindo ao leitor se apropriar de novos espaços de leitura e novos modos de aprender. Assim, a questão dos dispositivos e seus modos de agenciamento é relevante para a compreensão das trilhas de leitura, para se propor hipóteses de interpretação e para traçar os possíveis caminhos dos sentidos, cuja operacionalidade sinaliza a apropriação do conhecimento.

Mesmo porque a página da internet não é um código imutável, muito menos uma norma que deve ser seguida inexoravelmente para se decodificar um roteiro de significados ou dos conteúdos. Se a navegabilidade se move em espaços pré-definidos, baseada em operações rígidas

de movimentação, isto não se dá com o significado. Não é que cada leitor apreenda os sentidos de um jeito particular e singular. É que os leitores são conduzidos a apreender um certo sentido, valendo-se do “foco seletivo” (BRAGA & BUSNARDO, 2012) ou os usos sociais da informação.

Nesse aspecto, os sentidos podem ser controlados a partir da explicitação de sua organização estrutural. Quer dizer, o leitor é conduzido a realizar recortes interpretativos de certos enunciados, conforme operações fixas de metacognição. O que pressupõe, de um lado, a aplicação eficaz de regras e estratégias, e, de outro, o suporte de um substantivo arsenal de conhecimento de mundo (VYGOTSKY, 2001). A ênfase recai, então, sobre as estratégias globais – e não sobre elementos linguísticos básicos –, cujo núcleo deve levar em conta a tipologia e a arrumação textuais, em particular, certos elementos coesivos e referenciais.

No interior da revolução causada pela disseminação do ciberespaço, da democratização de acesso à internet e à navegação em nuvem, concorre uma série de equívocos. O principal deles é buscar pistas na revolução causada pelo impresso em relação ao manuscrito (CHARTIER, 1998). Ou ainda, comparar as mudanças nos hábitos de leitura por ocasião do aparecimento e disseminação do rádio e da televisão. A partir desse ponto, é possível pensar num âmbito diverso – aquele da semântica da rede de relações e na formação do sentido na internet. O que inclui a questão da autoria, da construção e das formas de circulação do hipertexto.

Dessa forma, o esforço analítico de maior envergadura deve-se debruçar sobre os aspectos de suas condições de produção, do contexto particular em que se estruturam e das variáveis pragmáticas em jogo, que se articulam em diversos recursos das mídias. Não se trata, portanto, de investigar como as pessoas consomem informação, as novas formas de criar desejos, necessidades e expectativas, de instigar a curiosidade, ou mesmo os estilos de consumo (LIPOVETSKY, 1991).

Vale dizer, estudar os efeitos cognitivos ou comportamentais de uma existência devotada a navegar pela internet apenas empobreceria o debate, mesmo porque ressaltaria necessariamente o âmbito de certa psicologia analítica e não pelo processo de construção efetiva de significados. Nesse caso, os domínios mais produtivos seriam aqueles dados pela análise da complexa rede de relações semióticas, do interdiscurso ou da comunicação complementar entre as mídias, da interatividade ou dos tipos de diálogos ou interações que podem se entabular entre os usuários e

os meios digitais. Para dizer de outro modo, o hipertexto é, antes de tudo, uma prática social da linguagem e do discurso (BAKHTIN, 2010).

Ou, conforme Tyler Cowen (2011) se refere, num livro instigante:

A coerência encontra-se no fato de que você está recebendo um fluxo contínuo de informação para alimentar a sua atenção constante. Não importa quão díspares os tópicos possam parecer a quem olha de fora, a maior parte do fluxo se relaciona com as suas paixões, seus interesses, suas afiliações e com a maneira como tudo se coaduna. Na essência, tudo diz respeito a você e isso é, de fato, um tópico favorito para muita gente. Agora, mais do que nunca, você pode reunir e manipular unidades de informação do mundo externo e relacioná-las com suas preocupações pessoais.

No entanto, para Cowen, não se trata de um interesse ilimitado, caótico ou desordenado por conteúdos disponíveis na internet, ou de um tipo de olhar que se desloca ao acaso e sem direção, na mesma rapidez com que se clica de um *link* a outro. De fato, a atenção dos usuários da internet é absolutamente seletiva. Isto equivale a dizer que há uma coerência ou lógica interna no jogo de interesses do mundo virtual.

Mesmo os andarilhos antigos, os caminhantes de longas peregrinações ou os viajantes do desconhecido não percorriam longas distâncias numa aventura ao acaso ou um percurso a esmo. Pelo contrário, dava-se, isto sim, segundo clivagens específicas, objetivos determinados – embora por vezes inconscientes. A *flanerie* dos dândis no início do século XX era, de fato, um grande mapeamento de uma extensa fauna social, cujo grau de conhecimento pelos leitores desse período era escasso. No entanto, é surpreendente reconhecer que esse vagar pelas ruas possui uma direção, um rumo e até no limite, um percurso com lógica e sentido peculiares (PRAZ, 1996).

Nesse mesmo sentido de desconstrução crítica, as metáforas que comumente se utilizavam para caracterizar a internet pouco contribuem para destacar seu real funcionamento. O “dilúvio informativo”, a “navegação pela turbulência” ou “surfar pela comunicação em nuvem” não direcionam para a relevância do que é a “rede interconectada”. Aliás, penso que ao se recuperar a metáfora original da internet como “rede de relações”, cujos fios são ligados, emaranhados e interdependentes, pode-se vislumbrar o que de fato acontece com os procedimentos de leitura e a construção dos sentidos, no interior de uma certa semântica de relações, na virtualidade do ciberespaço.

Isto, um pouco no sentido das múltiplas – porém, finitas – dimensões do hipertexto. Sobre isso, Pierre Lévy (1999) destaca a linguagem multilinear e os seus vários sentidos de leitura e encaminhamentos. En-

tretanto, a leitura do texto não se abre à superinterpretação. Com Umberto Eco (2006), o texto é uma máquina preguiçosa, cujo maior esforço deve se dar pelo lado do leitor. O que não quer dizer que todas as interpretações sejam válidas para um certo enunciado; pelo contrário, há valores de verdade, considerados pertinentes e relevantes.

O que equivale dizer que se para alguns a rede pode ser considerada um espaço infinito de possibilidades, cuja abertura remete a um sem-número de caminhos a serem explorados. Na realidade, isto não acontece na prática. Cada usuário tem preferências pessoais, inclinações, interesses diversos e particulares. A pretensa abertura da internet nada mais é do que as muitas possibilidades restritas no interior de um dado perfil de usuário. O que chama a atenção é justamente aquilo que se reconhece como relevante. O resto, mesmo relevante para algum outro usuário, é descartado como irrelevante, sem significação ou de pouco interesse.

A partir disso, é perfeitamente possível mapear estilos cognitivos, entendidos como práticas sociais de leitura, com base largamente assentada no grau de letramento digital. Deve-se levar em conta que as possibilidades de recortes, a partir da grande quantidade de informação (imagens, conteúdos, animações etc.), transforma a “era da distração”, de fato, na era das virtualidades possíveis, dos interesses múltiplos, dos saberes informais, das redes sociais e do acesso a uma quantidade de conteúdo nunca antes visto.

Esse tema foi explorado de modo bem pessimista por Nicholas Carr (2011). Para ele, a internet cria uma vida propícia à superficialidade e à desatenção. Assim, a falta de concentração, a dispersão mental e o ambiente de diversão contribuem para uma cultura do consumo rápido, fácil e descartável.

Em outro estudo, cujo escopo percorre lugares-comuns semelhantes, Carr (2008) denuncia que o uso constante da internet teve efeitos maléficos. É que navegar pelos *sites* faz com que a “leitura profunda” se transforme numa batalha árdua e inglória. Aqui, é perceptível uma petição de princípios: deve-se ler na tela do computador como se lê um livro impresso. Essa petição parece desconhecer as diferenças entre os usos e os modos de leitura. Cada “meio” (ou *media*) configura um certo tipo de leitor, com funções e perfis específicos, e um tipo de leitura, com suas estratégias de interpretação e de construção de sentido. O leitor da *internet* não é menos habilidoso que o leitor de livros. Do mesmo modo, aquele que navega pelos *sites* em busca de “fragmentos” de informação

interpreta esses retalhos como um constructo único, com relações semânticas, de coesão e de coerência. Essas peças fragmentárias não são deslocadas e apenas pairam num vácuo. Em verdade, elas conformam um discurso, cujo contexto é mais extenso e, por vezes, aparentemente sem sentido para um observador desavisado; porém, elas fazem sentido para o usuário.

O que se tem ao final dessa operação metacognitiva é um discurso como outro qualquer. Pensar na qualidade da leitura é entrar numa seara, em que se julga o “meio” em relação a outros “meios”. Afirmar que o livro é melhor do que a TV; e que esta é superior à *internet*, desvia a questão para os problemas de base: cada um desses meios se instala a partir de uma “episteme” diferente e demanda um esforço de interpretação particular.

Entretanto, pensar que tudo isso se restrinja ao âmbito dos comportamentos, quer dos hábitos de consumo num sentido mercadológico, quer das inclinações pessoais, é reduzir a questão aos efeitos e às consequências do mundo virtual numa sociedade em transformação, quando se deveria ressaltar e indagar mais produtivamente quais as estratégias cognitivas que se valem para “navegar” entre as nuvens de sites. Quer dizer, a ênfase recai nos aspectos intelectuais ou emocionais e não apenas nos movimentos neuróticos dos internautas à busca de fragmentos de informações, que mal se colam, formando um todo coeso.

Em resumo, não tem a ver com a sensação de tempo acelerado, com a mudança de um estilo de escrita prolífico para a brevidade vocabular; com incapacidade de ler muitas vezes um texto, buscando outros sentidos; com o empobrecimento da experiência ou com a atenção dispersiva. Aristóteles dizia que os discursos deliberativos eram feitos em grandes traços; assim os ouvintes no vai e vem da praça pública, no burburinho das discussões, possuíam a atenção voltada para muitos aspectos. Em nenhum momento Aristóteles afirmou que esse tipo de discurso era qualitativamente melhor ou pior do que os outros gêneros de discurso.

O critério de julgamento de valor nunca se colocava, porém, a adequação de seus usos em relação ao público-alvo e ao contexto de produção. Ainda com Aristóteles, é possível pensar que a estrutura dos conteúdos da *internet* se conforma a um determinado público, cujo perfil é semelhante ao daqueles que consomem as redes sociais e ferramentas correlatas.

No entanto, esse princípio pode ser estrategicamente rastreado desde à época dos gregos e o debate acerca do surgimento e da importân-

cia da escrita. A chave interpretativa então não seria apenas uma questão de “origem” ou “precedência”, porém de modo de procedimento. No *Fedro*, de Platão, o personagem Sócrates reclamava que a escrita obnubilava a memória. Como a “verdade” (a *alethé*) era aquilo que não poderia de forma alguma cair no esquecimento, o fato de a escrita poder recuperar rapidamente os conteúdos tornava esse instrumento uma maneira não de aprimorar os mecanismos da memória, segundo Sócrates, mas de fazer a memória se hipostasiar perante um mecanismo externo. Na Idade Média, outras formas externas eram consideradas “ajuda-memória” (*aide-mémoire*), como os esquemas mnemotécnicos para os discursos ou arengas orais. A sofisticação desses esquemas chegou a tal ponto que no século XVII eram chamados de “palácios da memória”, com divisões, categorizações, e regras de apropriação e interligação. Aqui, importante destacar que se houve (em relativo) perda para a memória, entrava em campo, a imaginação com sua capacidade quase infinita de construção.

Aliás, os domínios da imaginação – e não o da memorização de informações – seria constitutiva do letramento digital, que exigiriam novas competências críticas e capacidade analítica sofisticada. Mesmo porque são necessárias operações de seleção, recorte e agregação de conteúdo audiovisual, formando paulatinamente um conjunto significativo. No mundo movediço da *internet*, há limites de interpretação, com suas restrições e obstáculos. Se teoricamente as interpretações, caminhos e possibilidades sejam infinitas, no contexto das práticas de leitura, as opções são bem limitadas. Os protocolos de leitura exercem o peso do fechamento da superinterpretação (ECO, 2001).

Vale destacar, com Magda Soares (2002), que não existe apenas uma forma de letramento. De fato, na época contemporânea, as instâncias quirográficas, tipográficas ou digitais conformam um fenômeno plural e multifacetado, com suas particularidades históricas e culturais. Ou seja, há multiplicidade de letramentos, convivendo numa mesma época, cada uma com seus percursos discursivos, seus métodos de angariar significado, suas apropriações e seus efeitos de sentido.

É que qualquer esforço por descortinar as estratégias de construção de sentido pelos internautas deve levar em conta necessariamente o modo de funcionamento dos recursos digitais no interior de situações concretas, em que pese a interação do usuário com a rede, o uso efetivo desses recursos para a concretização de suas propostas de sentido e sobre a pertinência dos recursos audiovisuais em cada situação.

Ao se voltar para os estudos, análises e pesquisas acerca dos impactos da *internet* na vida das pessoas, abandona-se a responsabilidade de se explicar os mecanismos de leitura e interpretação de seus conteúdos. É preciso explicar, antes de tudo, quais são as ações que um dado leitor deve estrategicamente agenciar e seus modos de compreensão, produção e apropriação, e qual o seu papel nessa dinâmica. Aqui, o que se pode apreender é que são mecanismos complexos e operações mentais de grande amplitude epistemológica e, não apenas, uma recepção passiva.

O resultado é um diálogo ou um tipo de interação com diferentes mídias integradas de comunicação. Nesse conjunto processual, em que concorrem a construção social de conhecimento e os usos múltiplos das diversas linguagens, os caminhos do hipertexto não ocorrem ao acaso e de modo desorganizado. A elaboração se faz por rotas, trechos e direções que são estabelecidas durante o momento da leitura. A “liberdade” do leitor – a leitura transversal – nada mais é do que um jogo de combinações, fundado em regras de movimentação, em que as peças são construídas e conjugadas de forma a controlar os sentidos possíveis de interpretação.

Por este viés analítico, as expectativas de leitura seriam perfeitamente previsíveis e controláveis. As escolhas que o leitor realiza, em meio a links, imagens e informações, são, parametradas particularmente pelas “saliências” visuais que se destacam na tela do computador, ou seja, o destaque dado aos elementos que se movimentam, às imagens com enquadramentos em *close-up*, enfim aos elementos cujo grau de elaboração gráfica chamam a atenção na lógica de construção da página da web.

Dessa forma, o que há é uma verdadeira hierarquia de leitura, em que os olhos são conduzidos a perceber alguns aspectos em detrimento de outros. No entanto, esse processo de seleção de imagens – que também é um processo de seleção de interesses – concorre com outro (talvez) de maior envergadura: aquele que se refere aos aspectos subjetivos da leitura ou, mais especificamente, aos objetivos individuais e particulares de navegação.

Essa subjetividade implícita destaca a interferência do leitor (conhecimento de mundo, objetivos de leitura, situação ou contexto, história discursiva de outros textos do mesmo gênero ou do leitor, inferência de elementos não-implícitos).

Aqui, deve-se atentar para o fato de critérios objetivos e subjetivos constituírem faces complementares de um esforço para a análise da lógica da formação de rede de sentidos possíveis. Ao se examinar a estru-

tura e a organização formal – a questão da tipologia dos gêneros –, ao lado dos efeitos de sentido, os indícios sinalizam para um conjunto interpretativo complexo que movimenta a leitura da linguagem do hipertexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAGA, Denise B.; BUSNARDO, JoAnne. *Metacognition and Foreign Language Reading*. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/readweb/riw/artigos/p16.php>>. Acesso em: 02-12-2012.

CARR, Nicholas. *A geração superficial*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

_____. Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic Magazine*, July/August, 2008. Disponível em: www.theatlantic.com/magazine. Acesso em: 06-12-2012.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

COWEN, Tyler. *Crie sua própria economia*. O guia da prosperidade para um mundo em desordem. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÉVY, Paul Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Giles. *O império do efêmero*. A moda e seu destino na sociedade moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

PRAZ, Mario. *A carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. Campinas: Unicamp, 1996.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez.2002.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**TRABALHO E VÍCIOS LÍCITOS NOS SÉCULOS XVIII E XIX:
UM ESTUDO FILOLÓGICO**

Angelita Heidmann Campos (UFMT)

angeliahsi26@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@ufmt.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo filológico de trechos de dois documentos: O primeiro, a sexagésima quinta instrução de um manuscrito datado de 24 de dezembro de 1772, no qual Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres instruiu seu antecessor Luiz Pinto de Souza Coutinho, visconde de Balsemão, expondo 127 itens que considerava essenciais à boa administração da capitania de Mato Grosso e, o segundo, um comunicado impresso do jornal ‘O Liberal’, veiculado em 21 de dezembro de 1871, relatando a fuga de uma escrava.

Palavras-chave: Filologia. Edições. Função transcendente.

1. Introdução

O presente artigo está vinculado aos projetos de pesquisa: “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII”, MeEL/ IL/ UFMT.

Os objetivos deste trabalho são os de analisar, filologicamente, recortes de dois documentos antigos – apresentados conforme os critérios das edições fac-similar e semidiplomática – um manuscrito do século XVIII e um impresso do século XIX, ambos produzidos em Mato Grosso, além da análise de aspectos paleográficos e sócio-histórico-culturais.

2. Filologia

Para Dubois (2004, p. 278), a filologia é uma ciência histórica que objetiva conhecer as sociedades antigas por meio de documentos escritos e estabelecer o texto por meio de critérios externos e internos.

Vasconcelos (1926, p. 9) *apud* Camara Jr. (1986, p. 117) afirma que o termo filologia, no sentido mais generalizado, pode representar o estudo da língua em toda a sua totalidade através de pesquisas em todos os tipos de documentos; e em um sentido mais restrito, que designa um

estudo linguístico, especialmente diacrônico, focado na pesquisa atenta e minuciosa textos escritos em vez de pesquisa na língua oral.

Na mesma direção, Santiago-Almeida (2009, p. 224) assegura que:

No sentido mais amplo (*lato sensu*), dedica-se ao estudo da língua em toda a sua plenitude – linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico etc. – no tempo e no espaço, tendo como objeto o texto escrito, literário e não literário [manuscrito e impresso].

No sentido mais restrito ou estreito (*stricto sensu*), concentra-se no texto escrito, primordialmente literário [antigo e moderno, manuscrito e impresso], para estabelecê-lo, fixá-lo ou restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.

Quanto a essa ciência, Spina (1977, p. 75) explica que os objetivos da filologia variaram de acordo com a época, lugares e autores que a praticaram, mas sempre teve seu campo bem determinado já que filologia não existe sem o texto, acrescentando que:

A filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado. A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para as disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto. Esse conjunto de conhecimentos complicados, dando a impressão de verdadeira cultura enciclopédica de quem os pratica, constitui o caráter erudito da filologia...

3. Edições fac-similar e semidiplomática

Spina (1977, p. 77-78) e Cambraia (2005, p. 91- 92) afirmam que a edição *fac-similar* é aquela realizada através de um meio mecânico como a fotografia, xerox, escâner etc. – também chamada de fac-símile, fac-similada ou mecânica, apresentando um grau zero de intervenção do editor no texto, já que reproduz com muita fidelidade as características do original. A vantagem deste tipo de edição é o acesso quase direto ao texto, embora exija do leitor uma maior capacidade de leitura quanto à escrita original.

Quanto ao segundo tipo de edição, que Cambraia (2005, p. 95-96) denomina de paleográfica, e Spina (1977, p. 78-79) de diplomático-interpretativa, existe um grau baixo de intervenção do editor no texto, que se resume praticamente ao desdobramento das abreviaturas, mantendo-se todos os demais aspectos do testemunho como nos originais.

3.1. Critérios de transcrição

Para a edição semidiplomática dos documentos, serão utilizados os critérios estabelecidos no II Seminário para a História do Português, realizado em Campos do Jordão no período de 10 a 16 de maio de 1998:

a) As fronteiras das palavras, a pontuação, a acentuação e o emprego das maiúsculas e minúsculas serão mantidos, bem como não se introduzirá sinal onde não existe.

b) Os caracteres de leitura duvidosa são transcritos entre parênteses ().

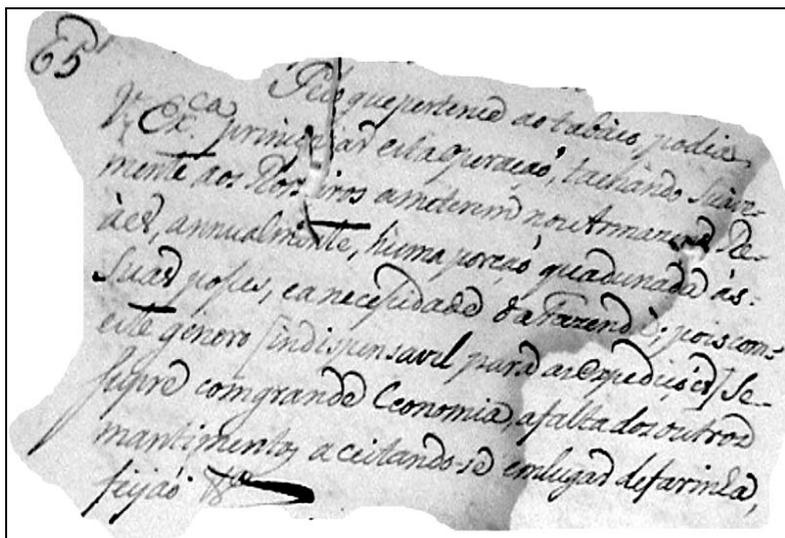
c) As linhas são numeradas, na margem esquerda, continuamente de cinco em cinco.

d) O ‘s’ caudado [ʃ] será transcrito como ‘s’.

e) As abreviaturas serão desdobradas, marcando-se com itálico as letras nelas omitidas.

3.2. Edições dos documentos analisados

Recorte 1 (R1)



65 Pelo que pertence ao tabaco, podia,

Vossa Excellencia principiar esta operação, tachando Suavemente aos Ro(ss)eiros ameterem nos Armazens Reaes, annualmente, huma porção quadunada às Suas posses, ea necessidade da Fazenda; pois com este genero [indispensavel para as expedições] Se-Supre com grande economia, afalta dos outros mantimentos, aceitando-se em lugar de farinha, feijão etc.

Recorte 2 (R2)



ATENÇÃO

Acha-se fugida uma escrava de João Anastacio Monteiro, de nome Eva, cabra, de 40 annos mais ou menos, alta, com falta de dentes, tem vicio de tomar aguardente: quem a pegar e entregar na rua *primeiro* de Março *numero* 1. será gratificado, assim como protesta-se contra quem a acoutar.

4. A paleografia

A paleografia definida como o “estudo das escritas antigas”, por Cambraia (2005, p. 23) constituiu-se como uma ciência a partir da comprovação da existência de muitos documentos falsos na Idade Média, surgidos após a Guerra dos Trinta Anos, entre protestantes e católicos, de acordo com Dias e Bivar (1986, p. 14).

Entretanto, somente no início do século XVIII é que a prática de se estudar escritas antigas recebeu o nome de paleografia, do grego *palaios*, antigo, e *graphien*, escrita, com o lançamento do livro *Palaeographia Graeca Sive de Ortu et Processu Litterarum Graecarum*, em 1708, em Paris, do monge beneditino Bernard de Montfaucon.

No Brasil, a paleografia começou a ser estudada a partir de 1850, após o aparecimento dos Institutos Históricos e Geográficos. Porém, somente no século XX, a disciplina ganhou mais destaque, desenvolvendo-se no Arquivo Municipal de São Paulo, desde 1917, e no Arquivo do Estado de São Paulo, desde 1921, bem como tornando-se disciplina do curso de História em 1952, conforme apontam Dias e Bivar (1986, p. 15).

Para Spina (1977, p. 18), cabe à paleografia estudar as escritas antigas e as mudanças dos tipos de caligrafia nos materiais perecíveis como papiro, pergaminho, papel e cerâmica.

Cambraia (2005, p. 23) afirma também:

Modernamente, apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. A finalidade teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita; já a finalidade pragmática evidencia-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

É uma disciplina de suma importância para a edótica, crítica textual, ou filologia, pois para se determinar a originalidade de um texto, antes é necessário decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados. (CAMBRAIA, 2005, p. 24)

Acioli (1994, p. 6) a define como:

[...] a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e lugar em que foi redigido o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à história, à filologia, ao direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento.

Muitos outros autores acrescentam ainda que cabe à paleografia o ensino de leitura correta de todos os tipos de documentos manuscritos ou impressos, abordando a origem e a evolução da escrita e a decifração de manuscritos, considerando as variações ocorridas na escrita ao longo do tempo. Neste viés, abordaremos apenas as diferenças de ortografia encontradas nos dois recortes.

4.1. Ocorrências ortográficas

De acordo com Coutinho (1976, p. 71-80), *apud* Andrade (2007, p. 154), a ortografia portuguesa foi marcada por três períodos:

- fonético (até o século XVI), caracterizado pela aproximação da escrita à fala.
- pseudoetimológico (século XVI até 1904), distinguido pelo retorno à origem do vocábulo em latim e restabelecimento de letras em desuso.
- simplificado (após 1904), assinalado pela busca da uniformidade da escrita e pela simplificação da ortografia.

Já Gonçalves (2003, p. 40) afirma que existiram quatro períodos: etimológico, misto, filosófico e simplificado.

4.2. Ocorrências ortográficas encontradas nos excertos

Observando os dois recortes, foram encontradas as seguintes peculiaridades quanto à grafia dos vocábulos:

a) Presença de consoantes geminadas;

anualmente (R1, linha 4), Attenção (R2, linha 1), annos (R2, linha 4)

b) Proparoxítonas sem acento gráfico;

genero (R1, linha, linha 6)

c) Paroxítonas terminadas em ditongo sem acento gráfico;

Anastacio (R2, linhas 2/3), vicio (R2, linha 5);

d) Uso de abreviaturas;

V. Ex^{ca}. (R1, linha 2), n. (R2, linha 7)

5. As funções da filologia

A filologia, segundo Spina (1977, p.77), possui três funções:

1ª) *Função substantiva*: concentra-se no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para a publicação; 2ª) *Função*

adjetiva, em que ela deduz do texto, aquilo que não está nele: a determinação de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização); 3ª) *Função transcendente*, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época. A individualidade ou a presença do texto praticamente desaparece, pois o leitor, abstraído do texto, apenas se compraz no estudo que dele resultou. É importante observar, na função substantiva do labor filológico, o seu caráter erudito; na função adjetiva, etapas de investigação literária; e na função transcendente, a vocação ensaística do filólogo, em busca da história da cultura.

Neste artigo, optou-se por tratar da função transcendente da filologia.

5.1. Situando historicamente os excertos

Os textos selecionados compreendem dois períodos importantes para a história mato-grossense: A colônia (1500- 1822) e o Império (1822- 1889). O manuscrito (R1) é parte das produções que marcam a transição de governo, no qual Luiz Pinto de Souza Coutinho, visconde de Balsemão, militar que governou a capitania de Mato Grosso por 3 anos, 11 meses e 10 dias, entre janeiro de 1769 e dezembro de 1772, passou seu posto a Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, militar que governou a capitania entre dezembro de 1772 a novembro de 1789, somando um período de 11 anos, 11 meses e 7 dias.

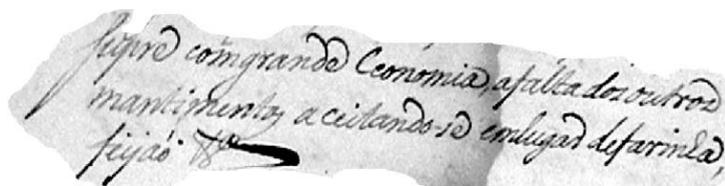
O impresso (R2) é datado de uma época em que os moradores reivindicavam sua liberdade em relação à Corte portuguesa e eram vítimas de uma peste “terrível”, a varíola, conhecida popularmente como “bexiga”, trazida para Cuiabá pelos soldados que lutaram na guerra contra o Paraguai.

De acordo com Siqueira (2002, p. 98-99), este mal dizimou famílias inteiras em casas fechadas com os corpos dentro, tendo morrido 2.775 pessoas, dos quais, somente em 1871, foram 152 óbitos. Há relatos de que os corpos postos nas ruas, esperando o sepultamento, viravam alimento de cães e corvos e que a cidade cheirava a cadáveres em decomposição, já que não havia cemitérios suficientes para tantos mortos tendo, por isso, sido criado o Cemitério Nossa Senhora do Carmo, chamado popularmente de Cai-cai.

O ano da publicação do jornal, 1871, é também um período de

muitos acontecimentos em Mato Grosso, como a criação da escola particular de matemática do professor Zeferino Pimentel Moreira Freire; as diligências para destruir quilombolas, financiadas por Antônio Bruno Borges, e aprovação da lei abolicionista do ventre livre, dentre outros. Neste período, província de Mato Grosso teve três presidentes: Francisco Antônio Raposo, advogado, Antônio de Cerqueira Caldas, pecuarista, e Francisco José Cardoso Junior, militar, que ficara espantado com a falta de iluminação nas cidades.

A partir de R1, pode-se falar em garimpeiros da capitania de Mato Grosso que, em busca de índios e depois do ouro, passavam fome e estavam sujeitos a diversas mazelas como as doenças, perigo da selva e das águas, ataque dos índios, ou até mesmo ataque dos brancos aos índios. Assim como da dependência que tinham do tabaco, pois conforme o texto cita, ele servia como compensação a falta de alimentos:



«Supre com grande economia, a falta dos outros mantimentos, aceitando-se em lugar de farinha, feijão etc. »

Além disso, foi a fase de transição dos governos Luiz Pinto de Souza Coutinho- (1735-1804), 1.º visconde de Balsemão, político, matemático, formado pela Universidade de Coimbra, que iniciara sua carreira política em 1769, como governador e capitão-general de Cuiabá e Mato Grosso, cargo que ocupou até 1772, tendo-se tornado posteriormente ministro plenipotenciário de Portugal em Londres (1774–1778) e Primeiro-ministro durante o reinado de D. Maria I, (1788- 1801), de agosto a dezembro de 1803- e de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, português, militar, fundador da Vila Maria, atual cidade de Cáceres, do Viseu, do Forte de Coimbra e do Forte Real Príncipe da Beira, responsável pelo desenvolvimento de muitas ações militares e científicas em Mato Grosso.

Já R2, teve com cenário a escravidão, através da qual se subjugou uma parcela significativa da sociedade de Mato Grosso, transformada em

mercadoria que podia ser vendida ou morta conforme a vontade de seus proprietários, que sofreu como os homens livres pobres e índios diante da miséria mineira. Mas até 13 de maio de 1888, a escravidão era legalizada e estes negros só tinham como proteção as leis de 1850, que coibia o tráfico de escravos africanos, de 1871, do ventre-livre, que declarava livres os filhos dos escravos nascidos a partir de 28 de setembro daquele ano.

Sabe-se pouco sobre Eva, mencionada em R2. Apenas que era escrava e que devia ser maltratada por seus donos, conforme mostra Siqueira (2002, p. 122):

O tratamento dado ao escravo – considerado uma mercadoria – era revestido de extrema violência, sendo, por qualquer motivo, espancado e, em caso de reincidência, era amarrado em tronco e açoitado, muitas vezes até a morte. Foi devido a esses maltratos e ao desrespeito como eram tratados que surgiram reações, marcadas por assassinatos de feitores, de trabalhadores livres brancos e até mesmo de senhores. Outras vezes, devido aos intensos castigos corporais e morais, eles fugiam para localidades distantes, onde se encontravam com seus irmãos de sina: eram os quilombos. Neles se refugiava uma população variada – negra, índia e branca pobre – que, fugindo à opressão sofrida, optavam por viver livremente.

São muitas as perguntas a respeito de Eva. Fugiu para o quilombo Piolho, ou Quariterê, ou para o Cansação? Foi capturada? Teve alguma complicação por causa de seu vício? Conseguiu a liberdade decretada em 1888? Sobreviveu por muitos anos? Afinal, Eva era escrava de oito, de ganho, doméstica, cozinheira, mucama, pajem? Difícil saber! Era escrava. E os escravos apareciam em jornal apenas quando fugiam.

João Anastácio Monteiro, dono da negra desdentada em questão, era pai do conhecidíssimo historiador mato-grossense Estevão de Mendonça. Entretanto, quando este tinha onze meses de idade foi entregue aos tios Nuno Anastácio de Mendonça e Maria da Conceição Monteiro de Mendonça, casal sem filhos, para que o criasse.

Por fim, dentre outros aspectos sociais sugeridos por R2, está o vício da bebida, do qual sofria a escrava Eva. Até a Bíblia descreveu e orientou quanto aos casos de embriaguez feminina no antigo testamento. Haja vista, que na época, a bebida era feita a partir da fermentação das frutas. Pode-se viajar mais um pouco, nas mitologias grega e romana, Baco ou Dionísio, fora retratado como o Deus do vinho, da ebriedade, dos excessos.

O segundo excerto aborda o alcoolismo feminino, mas para falar em alcoolismo deve-se antes remeter à história da aguardente.

De *ácqua ardens* para *Eau de Vie*, da Europa para o oriente, ganhando um nome específico em todo o mundo, de acordo com a matéria-prima (Grappa, Kirsch, Whisky, SaKê, Vodka e Bagaceira).

Os portugueses, para se apossarem das terras do lado oeste do tratado de Tordesilhas, trouxeram para cá a cana-de-açúcar.

Há duas histórias sobre o surgimento da aguardente. A primeira, que os apreciadores de Bagaceira e vinho do porto, produzidos a partir do bagaço da uva, sentindo falta de suas bebidas prediletas e não havendo uva, improvisaram e criaram a “borra” ou “melaço”, que servia como aperitivo ou amaciante da carne do porco do mato.

Outra, que um escravo trabalhador do engenho, provaria a espuma do caldo fermentado que estava na moenda, denominando-a de Cagaça, agora Cachaça. Esta se tornou moeda corrente de compra de escravos na África, dividindo a produção dos engenhos entre: açúcar e cachaça. Incomodada com a queda nas vendas de suas bebidas, a Corte proibiu a produção, comercialização e consumo desta bebida, alegando que a mesma prejudicava o desempenho do trabalho dos mineiros que buscavam o ouro.

Como não conseguiu coibir o uso, decretou em 1756, a cobrança de impostos sobre o destilado, chamado de “subsídio literário”, qual servira para reconstruir Portugal após o terremoto de 1755 e manter as Universidades de Lisboa e Coimbra.

Era consumida por idealistas e simpatizantes da Inconfidência Mineira, no século XVIII, tornando-se símbolo da resistência contra a dominação dos portugueses. Cada brinde representava mais amor pela pátria e um protesto aos colonizadores. Na europa, era servida tanto em festas formais como em festas populares, misturadas ao gengibre, denominada quentão.

Após a queda de Dom Pedro II, perdeu seu espaço nas mesas requintadas e simples dos lusitanos e brasileiros, passando a ser malvista, assim como todos os produtos brasileiros.

Posteriormente, seu valor foi resgatado na Semana da Arte Moderna, e hoje, é conhecida no mundo inteiro como uma bebida genuinamente brasileira, patenteada por decreto presidencial, mesmo que a França, Estados Unidos, Canadá, Itália, Alemanha, Argentina e Alemanha tenham registrado este nome, travando com o Brasil uma luta imensa para poder usar o termo cachaça sem pagar royalties a nenhum

deles.

Ainda há que se comentar acerca do alcoolismo feminino, que de acordo com Campos (2010, p. 542), atualmente, “a questão do uso considerado abusivo de álcool entre mulheres ainda representa um tema de difícil abordagem, tendo em vista o estigma e os preconceitos que o cercam.”

Se em mundo moderno, no qual existe tanta liberdade, ocorre a presença de diversas barreiras, imagine como não eram vistas as alcoólatras nos séculos passados. Eva, só teve esta particularidade evidenciada porque era escrava e tinha fugido, mas se fosse outra mulher, possivelmente este hábito não seria noticiado.

Infelizmente a presença de uma mulher alcoólatra é comum. E mesmo diante de tantas transformações, a dependência ou o consumo alcoólico feminino é visto como algo inaceitável e recriminado pela sociedade, já que a mulher deixa de desempenhar suas funções como dona-de-casa, mãe e profissional, comprometendo seu desempenho no âmbito familiar.

As dependentes do álcool além de perderam suas atividades profissionais, vida social, ascensão e melhor qualidade de vida, enfrentam outros problemas de ordem física, pois são, precocemente, mais predispostas do que os homens, a: miocardiopatia; miopatia; lesão cerebral; câncer de mama; osteoporose; distúrbios psiquiátricos; hepatite alcoólica (quase sempre progride para cirrose); inibição da ovulação; diminuição da fertilidade e vários problemas ginecológicos e obstétricos.

Existem dois fatores que justificam estas ocorrências: Menor nível sérico da enzima álcool-desidrogenase, envolvida na metabolização do álcool, que leva as mulheres a absorverem 30% a mais do álcool consumido e maior proporção de tecido gorduroso no corpo feminino.

6. Quase voltando

Percebeu-se que há séculos, independente de gênero, etnia ou classe social, já existia o consumo de produtos que causam malefícios à saúde. E o pior é que quem convive com o dependente também é contaminado. Talvez porque veja a situação com naturalidade, como uma fuga para um problema social, ou até porque não tenha muito que se fazer. Abandona-se ou acompanha, assistindo à degradação do ser, tornando-se

vítima ou coparticipante do vício. Ou seria um adviciado? Infelizmente, a mulher é que mais se degenera com estes hábitos.

Sabendo que o cigarro e o álcool são drogas lícitas e fazem tanto mal à saúde, listadas como mais perigosas do que a maconha que aparece em 11º lugar, de acordo com a revista médica “Lancet”, por que foram e são tão consumidos?

Baseando-se na pesquisa da citada revista, o ex-presidente Fernando Henrique, afirmou no Fantástico, em 29/05/ 2011: “Álcool é mais letal do que maconha. Não se diz isso, mas é. Pelo menos os dados mostram isso. Então, temos que discutir e diferenciar, regular o que pode e o que não pode”.

Diante de tudo o que foi exposto, pode-se encerrar, através da história, com a constatação de que as duas drogas abordadas no texto são descobertas na América e filhas daqui...

E ainda tem a discussão sobre a legalização da maconha (pelo menos desta não teremos que assumir a paternidade. Ou sim?... mas essa abordagem será deixada para os filólogos e outros estudiosos dos séculos seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: FUNDAJ, Massangana; UFPE, Universitária, 1994.

ANDRADE, Elias Alves de. *Estudo paleográfico e codicológico de manuscritos dos séculos XVIII e XIX: edições fac-similar e semidiplomática*. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Aspectos paleográficos em manuscritos dos séculos XVIII e XIX. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, FFLCH/ USP, n. 10/11, p. 149-172, 2010.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear de Antonio Geraldo da Cunha, Cesar Nardelli Cambraia e Heitor Megale. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001

CAMPOS, E. A.; REIS, J. G. Representations on the use of alcohol among women undergoing treatment at a reference center in the city of São Paulo, Brazil. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 14, n. 34, p. 539-50, jul./set. 2010.

DIAS, Madalena Marques; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein. *Paleografia para o período colonial*. CEDHAL, nº 11. São Paulo: Humanitas, 1986, p. 11-37.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. Tradução dirigida e coordenada por Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas*: manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 2. ed. São Paulo: UNESP; Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.

GONÇALVES, Maria Filomena. As ideias ortográficas em Portugal e pronunciar com acerto a língua portuguesa - de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, MCES, 2003.

HEIDMANN CAMPOS, Angelita. *Edição de documentos mato-grossenses: características paleográficas*. Cuiabá: UFMT, 2012. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem. Área de concentração: Práticas textuais e discursivas: múltiplas abordagens) – Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 2012.

MEGALE, Heitor; CAMBRAIA, César Nardelli. Filologia Portuguesa no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, nº especial, 1999, p. 1-22.

MELO, Gladstone Chaves. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

SAMARA, Eni de Mesquita. Fontes coloniais. In: _____. *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL- Nova Série n 11. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, p. 39-85, 2005.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: Gil et al. *Modelos de análise linguística*.

São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-234.

_____. Para a história do português brasileiro: lote cuiabano. In: ____; COX, Maria Inês Pagliarini. (Orgs.) *Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso*. Cuiabá: Catedral Publicações, 2005, p. 21-28.

SILVA, Maurício. *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda*. 1. ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SPAGGIARI, Bárbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

VARELLA, Drauzio. As mulheres e o álcool. *Folha de São Paulo*, p. E14, 23 maio 2009. Caderno Ilustrado. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/mulheres_e_alcool>. Acesso em: 30-05-2011.

**UM ASPECTO NA FRASEOLOGIA POPULAR:
FRASES, EXPRESSÕES E DITADOS POPULARES⁸**

Hudinilson Urbano (USP)
hudini@zipmail.com.br

RESUMO

No presente artigo propomo-nos focalizar um fenômeno comum da linguagem verbal como um todo e, particularmente, uma marca de grande recorrência e expressividade da linguagem falada popular, dentro da qual transitam os falantes de qualquer espaço, seja geográfico, econômico e/ou cultural. Sob a hipótese da notória heterogeneidade linguística, enfoca-se o amplo panorama da sua variante falada popular, buscando-se refletir e sugerir reflexões sobre um dos seus traços mais típicos e marcantes: o fenômeno das “frases feitas”, que abrange expressões, ditos e ditados, bem como outros recursos populares semelhantes, entendidos como fórmulas mais ou menos cristalizadas. Ao lado das “gírias” como traço léxico-semântico evidente e forte da fraseologia nervosa e agressiva de grupos determinados, há outros recursos paralelos, também frequentes e caracterizadores. As observações centram-se no uso recorrente, cotidiano, expressivo e ideológico dos recursos inicialmente apontados. Tais modos de expressão revelam a sabedoria popular, perpetuando-a e espelhando sua ideologia e vivência, graças à memória individual e coletiva, garantida, de um lado pela formulabilidade das formas e, de outro, pela sensibilidade espontânea popular, que os cria, renova e equaciona constantes modos de uso.

Palavras-chave: Linguagem falada. Linguagem popular. Frases feitas. Ditos. Ditados.

1. Considerações iniciais

Sabemos que a língua funciona como um elemento de comunicação e interação entre os indivíduos e a sociedade em que atuam. Sabemos também que vários fatores extralinguísticos, como os socioculturais, incluindo o econômico e o geográfico – ou geométrico –, para usar um termo de Rosa Moura e Clóvis Ultramari (1996), falando sobre a “noção de periferia urbana” –, delimitam, condicionam e explicam as linguagens próprias dos respectivos falantes. Essas linguagens são as variantes ou variedades linguísticas da invariante linguística globalmente considerada, no caso, a língua portuguesa. Pode-se então teorizar e aludir, de um lado, à variante culta, ou ao “dialeto social culto”, falado, em teoria, pelos integrantes das classes “alta” e “média alta”; e, de outro, à variante não culta,

⁸ O presente texto foi originalmente apresentado em forma de palestra na Academia Brasileira de Letras no Seminário *BRASIL, BRASIS: Linguagens da Periferia Urbana*, em 24 de julho de 2008. A versão atual, que recebeu revisões, ampliações e atualizações, mantém, todavia, o mesmo título.

ou “dialeto social não culto” (por alguns estudiosos denominado coloquial ou popular), falado, em tese, pelas classes “médias baixas” ou “baixas”.

O dialeto social culto e o dialeto social não culto caracterizam-se por marcas e usos, ora mais ora menos prestigiados pela comunidade em geral. Como falantes do primeiro, temos, supostamente, os falantes cultos e letrados, quando estão em situação formal de fala, atuando, por exemplo, como conferencistas, professores, entrevistados, etc. Como falantes do segundo, consideramos, em princípio, os indivíduos não cultos ou de baixa cultura, quando em qualquer situação de fala (conversas em geral, por exemplo).

Os falantes em geral, nas situações informais (como em família ou em rodas de amigos), comunicam-se por meio de uma linguagem, digamos, média, conseqüente do encontro e amálgama das linguagens utilizadas pelos falantes de competência e potencial linguístico culto e pelos falantes de competência e potencial linguístico não culto. Essa linguagem média pode ser denominada linguagem comum, linguagem corrente ou linguagem cotidiana. Nesses casos, qualquer falante (culto ou não) coloca-se no papel de indivíduo comum, empregando uma linguagem mesclada normalmente com características dos dialetos culto e não culto, considerados, inicialmente, opostos. Esses falantes deveriam usar a língua na sua mais completa naturalidade e potencialidade, explorando todos os recursos de que dispõem, que são naturalmente mais numerosos, por abrangerem recursos da linguagem culta, não culta ou comum. Naturalmente os falantes letrados têm maior potencialidade de desempenho.

Trata-se da linguagem do dia a dia, utilitária ou não, empregada para veicular assuntos igualmente do dia a dia. Essa linguagem comum, dependendo em particular dos fatores de escolaridade e letramento⁹, reúne características linguísticas dos dois dialetos, ora mais fortes de um, ora mais fortes de outro.

Além do mais, essa linguagem comum conta, óbvia e comprovadamente, com a maior integração entre os outros dois níveis. Na prática, nos dias atuais, parece-nos que predominam, nessa linguagem comum, em regra, as marcas da fala menos culta.

⁹ Não se faz aqui conotação necessária com a ideia de “letramento formal”. Pensa-se, também, na aquisição informal de hábitos rudimentares de escrita por outros meios que não a escola.

2. *Linguagem falada popular*

Pela conotação com a linguagem dita “do povo”, denominamos a esse nível de fala, totalmente espontâneo e despreocupado, “linguagem popular”, atribuindo-se então uma variante conceitual ao termo “popular” já visto. Será, pois, muito pequena a distância entre essa linguagem comum e a linguagem caracterizada anteriormente como variante popular. Assim sendo, compreendemos a expressão “linguagem popular” em dois sentidos: em sentido restrito, como sinônima de linguagem “não culta” ou oposta à culta, mais tradicional, como consta na obra de Dino Preti (1972, p. 32); e em sentido amplo, como sinônima de linguagem “do povo”, não necessariamente inculta. Aqui está incluída a linguagem informal das pessoas cultas, no seu cotidiano. A linguagem comum não tem, em princípio, qualquer conotação com a ideia de “erro” vinculado à chamada gramática normativa. Usaremos frequentemente, pois, como o fazem outros, uma expressão pela outra. Para maior clareza e abonação, reproduzimos, entretanto, a opinião de Dino Preti (1998, p. 91) emitida bem depois da sua obra original:

A própria denominação *linguagem popular*, que sempre teve a marca de *vulgar, errada, de nível baixo*, está perdendo essa condição para aproximar-se de um sentido mais próximo de *comum*, usual. Essa mudança, que implica também uma mudança de prestígio social dessa variante, nos leva à ideia de que a linguagem popular, isto, ao pé da letra, “usada pelo povo”, não deve, necessariamente, ser aproximada de uma classe socioeconômica de menor grau de escolaridade e cultura.

Em linhas gerais, essa linguagem comum ou popular difere da variante culta, entre outros aspectos, pela ausência de elaboração consciente, que se reflete numa estruturação frásica simples, de frases em geral curtas e ligadas ou encadeadas parataticamente; um vocabulário comum, repetitivo e pouco seletivo, frequentemente gírio; ausência de preocupação e fixidez gramatical; prosódia descuidada e simplificada, própria da articulação oral, inclusive em pessoas cultas e formais, sem muita nitidez e estabilidade na fonação de determinadas palavras ou de determinadas seqüências silábicas, geralmente custosas de articular – como *tão* por “estão”, *pra* por “para”, *primero* por “primeiro”, *falá* por “falar” etc.

Por outro lado, no interior de cada dialeto e do contínuo linguístico compreendido entre ambos, encontramos ao mesmo tempo dialetos ou registros paralelos correspondentes aos falantes dos vários grupos que vão se formando e se delimitando na comunidade linguística global, constituindo verdadeiros bolsões ou guetos sociolinguísticos com seus respectivos socioletos. Enquanto linguagens, consideramo-las autênticas

linguagens “marginais”, por conviverem à margem (com maior ou menor proximidade) das já citadas variantes linguísticas: culta, comum, não culta. É o caso das linguagens técnicas profissionais de médicos, advogados, economistas, técnicos em comunicação eletrônica, mecânicos, etc.; a linguagem *gay*, a linguagem dos jovens, dos *rappers* etc.; as linguagens bairristas (isto é, de bairros típicos da capital paulistana, por exemplo, como Bela Vista, Pirituba, Jardins etc.), caracterizadas, sobretudo, pelo uso específico de gírias ou expressões gírias, algumas das quais com trânsito e entendimento livres entre os demais grupos. *Grosso modo*, pode-se dizer que algumas se formam à margem da linguagem comum. Advirta-se, desde logo, que não há, na denominação “marginal”, nenhuma conotação com a chamada “linguagem dos marginais”, nem qualquer avaliação negativa.

Nessa linha de raciocínio, é importante também lembrar a constante interpenetração e interferência entre as diversas variedades ou dialetos, incluindo as marginais, ao se ter em mente a permanente interação que há entre os falantes desses grupos, seja em razão do seu convívio nos transportes, nos locais de trabalho, etc., seja por força do acesso a rádio, TV, jornais, entre outros, como recursos de utilização coletiva indiscriminada.

A observação dessa linguagem falada comum ou popular, dentro de seu largo ambiente e múltiplas situações de uso, sugere inúmeras reflexões de caráter linguístico-pragmático sobre suas propriedades e traços.

3. A fraseologia popular

Uma característica que aflora na superfície do texto falado, sobretudo conversacional, para a qual chamamos a atenção, é a construção de frases ou fraseologia popular. Na realidade, não se trata da fraseologia como um todo e respectivo estudo teórico, mas aspectos dessa fraseologia. Pensamos no uso das chamadas frases feitas, locuções ou expressões coloquiais relativa ou totalmente cristalizadas, idiomáticas ou metafóricas – desde as mais simples e ingênuas como: *comigo não, violão*; até as mais complexas, por exemplo: *tirar o pai da força, trocando em miúdos, com a boca na botija, nem que a vaca tussa, estar com o bicho carpinteiro, o pior cego é aquele que não quer ver*, e por aí vai.

São provérbios, ditados, lugares-comuns, circunlóquios populares, bordões, que agilizam e dão colorido e expressividade às frases dos fa-

lantes, quando em situações distensas e descontraídas, discorrendo sobre temática utilitária ou livre do cotidiano, por meio de linguagem totalmente informal, espontânea e despolicuada.

O termo “fraseologia” não se aplica, pois, aqui, necessariamente, ao estudo de frases, mas em tese ao que se intitula a fraseologia de uma língua, de uma variante linguística ou mesmo da fraseologia de determinados autores, sobretudo escritores de reconhecido estilo coloquial. Nesse sentido se trata mais do levantamento e comentários sobre o uso de frases recorrentes e representativas, que contribuem para o colorido do mapa linguístico brasileiro. Assim, lembramos a obra de Antenor Nascentes denominada *Tesouro da fraseologia brasileira*, ou a obra *Ensaios de Fraseologia*, de José Pereira da Silva, entre outras.

Mas é, sem dúvida, nos diversos aspectos da fraseologia popular que as pesquisas, observações e estudos revelam-se mais cativantes, pela curiosidade que despertam e pela riqueza e criatividade de suas metáforas, vinculadas, sobretudo, ao cotidiano vivenciado pelo povo, espelhando sua índole, sua inocente e perspicaz sabedoria e as situações existenciais de sua própria vida em sociedade, manifestando imensa riqueza e expressividade no uso da língua.

Esses fenômenos compreendem desde expressões fixas, que cristalizam formas e conteúdos mais ou menos denotativos, como: *mundos e fundos, antes tarde que nunca*; metáforas simples de sabor popular, como: *com um pé nas costas, manteiga derretida*; ou ainda expressões tipicamente idiomáticas, como: *bater as botas*; até a formulação de máximas sobre comportamento, como: *comer o pão que o diabo amassou, quem espera sempre alcança*, perenizadas em frases e provérbios.

Um levantamento de estudos e dicionários sobre esse tipo de recursos na fraseologia popular brasileira revela inúmeros trabalhos interessantes e curiosos: um, por exemplo, relacionando cerca de 5 mil frases e expressões populares; outro com amostra de 9 mil, só de expressões idiomáticas (ao menos assim rotuladas no subtítulo, *O dito pelo não dito* – dicionário de expressões idiomáticas); outros sobre fraseologia regional; outros sobre temas específicos, por exemplo, sobre animais; outros sobre aspectos mais linguístico-formais; outros com aspectos mais semânticos; outros sobre o emprego dos ditos populares na escrita; outro com a *Filosofia dos parachoques*; além de estudos realizados em obras de escritores, teatrólogos e poetas, bastante impregnadas de marcas de oralidade popular, como Nelson Rodrigues, Plínio Marcos, Rubens Fon-

seca, Manuel Bandeira e o já citado Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Dentro desse universo fraseológico, preocupamo-nos, porém, em alinhar e refletir em particular, sobre aqueles recursos empregados como segmentos frásicos ou expressões, independentemente de eles caracterizarem ou não frases oracionais, isto é, com sujeito e predicado. Pensamos, basicamente, em segmentos, frequentemente internos às frases, podendo, porém, ser usados comunicativamente de forma autônoma.

Antes de prosseguir, convém consignar, porém, apenas de passagem, que, assim como a própria fraseologia, enquanto um repertório de frases propriamente ditas, não é propriedade exclusiva da língua popular, as expressões também enquanto tais não o são, sendo encontradas tanto na formulação e no colorido de frases da linguagem popular quanto na linguagem erudita, com expectativa, porém, de tons e frequência diferentes. Lembramos aqui, por exemplo, frases, ditados e citações como: *Dura lex sed lex* (Rui Barbosa), *Ser ou não ser, eis a questão* (Shakespeare) e ditados menos populares. Nestes incluem-se clichês e lugares-comuns retóricos, na língua escrita. Os lugares-comuns, por exemplo, mais do que fenômeno de recorrência formal, são recorrências de “ideias”, como: *no mesmo diapasão, ao apagar das luzes, em alto e bom tom, o fantasma da inflação, antes de levantar suspeitas, nos primórdios da humanidade, todos os homens são iguais, como o mundo é pequeno*.

O que difere nos recursos da linguagem escrita culta em relação à fala popular é, no caso da linguagem popular, a maior frequência e recorrência, sua construção descuidada, a criatividade espontânea das suas metáforas, inspiradas no dia a dia, nos costumes e modo simples de pensar dos falantes, perfeitamente encaixadas no fraseado descompromissado do povo; no caso da linguagem culta, a maior sobriedade e muitas vezes a maior elaboração e consciência de uso, dependendo ainda do maior ou menor grau de formalidade e elaboração que os seus gêneros textuais exigem.

Se de um lado é fascinante a observação desses recursos, pela infinidade de facetas e seu sabor popular, por outro, trata-se de fenômenos tão ricos de possibilidades de enfoques e abordagens que só um grande projeto e uma grande equipe poderiam tentar esgotá-los. Aqui descortinamos e propomos, embora superficialmente, apenas algumas possíveis reflexões.

4. Conceitos

Uma primeira questão fundamental é a discussão e o estabelecimento dos próprios “conceitos”, que transitam aparentemente sem contestação, mas que são realmente de difícil consenso. Assim, só *para botar lenha na fogueira* (usando aqui um ditado popular), há quem discuta o emprego dos termos “frase” ou “expressão”. Reservam o conceito de “frase” para o segmento verbal, ainda que, descontextualizado, implique estrutura oracional e compreensão comunicativa autônoma, e o conceito de “expressão” quando isso não ocorre. Quanto ao termo “feita”, qualificando frase ou expressão, entendemo-lo como significando construção mais ou menos fixa e cristalizada, *grosso modo*, imutável no seu uso.

A relativa fixidez das frases feitas é um dos fatores que as torna mais eficazes, graças à faculdade de sua integração ao discurso. Por outro lado, essa estabilidade formal relativa abre margem para a observação das “variantes”. Esse conceito de modo sumário pode ser expresso como frases que “podem ter formas muito semelhantes e sentidos bem diferentes, assim como podem ter sentidos semelhantes e formas bem diferentes” (SILVA, 2005-a, p. 16). É possível considerar uma terceira hipótese, ou seja, a das frases feitas que podem ter formas semelhantes e sentidos iguais ou semelhantes. Exemplificam o primeiro caso as expressões *dar a cara* (... para apanhar) x *dar as caras* (aparecer); o segundo, *bater as botas* x *esticar as canelas, com a pulga atrás da orelha* x *com o pé atrás*; e o terceiro, *meter-se em calças pardas* x *meter-se em camisa de onze varas* (Idem, p. 7), ou, ainda, *perguntar se macaco quer banana* x *perguntar se cachorro quer linguça, com o pé atrás, com um pé atrás, de pé atrás*.

Quanto ao conceito de “frase feita”, em consonância com o que dissemos anteriormente, usamos esse termo como um hiperônimo, um termo guarda-chuva que abriga vários fenômenos com pontos de contato fortes, que, entretanto, possuem também traços distintivos individualizadores. Assim, basicamente, distinguimos: (1) os provérbios (que contêm saberes e verdades populares inquestionavelmente lógicos ou não, ao nível popular, e mensagens, direta ou indiretamente, admoestadoras e/ou de ensinamento moral ou conselho prático: *casa de ferreiro, espeto de pau; em briga de marido e mulher, não meta a colher*); (2) as expressões idiomáticas (entendidas como lexias complexas, com significado total opaco, pois os significados dos seus componentes léxicos não são individualmente identificados: *chover canivete* (chuva torrencial), *bater as botas* (falecer), *pôr água na fervura* (acalmar os ânimos)); (3) ditos e ditados

populares para uso nas mais diversas situações do dia a dia: *cair do cavalo, uma andorinha só não faz verão*; (4) locuções e expressões de caráter gramatical ou textual, denotativo, de vários níveis, como: *uma vez que, às claras, em princípio, por outro lado, por outras palavras*, etc.

Outro conceito que merece ficar claro é o de “idiomatismo”, referindo-se às expressões idiomáticas recém-citadas. Expressão idiomática é uma expressão cujo significado não se mostra transparente e cujas palavras componentes não se somam para compor seu sentido global, como é o caso de *bater as botas, gato pingado* ou *descascar um abacaxi*, significando, respectivamente, “morrer”, “pessoa sem importância” e “resolver um problema”. São, melhor dizendo, as lexias complexas (a) *indecomponíveis* e cristalizadas (*estar com a pulga atrás da orelha* e *não estar com a pulga [andando] atrás da orelha, fazer castelos na areia* e *não fazer [mansões] na areia* [ou na praia]; (b) *conotativas* (metafórica: *há uma pedra no caminho*; metonímica: *ser um bom garfo*; comparativa: *dormir como uma pedra*).

Há que se levar em conta, entretanto, que a idiomaticidade pode comportar uma escala com vários graus (TAGNIN, 1989, p. 48).

5. Aspectos

Um ponto que costuma ser intrigante é o da polêmica questão da “origem” das frases feitas, tal como do restante das palavras em geral. É a questão da etimologia das palavras. Ela costuma despertar muita curiosidade, mas em geral fica sem solução científica, principalmente a das frases feitas mais populares, como: *pagar o pato, onde judas perdeu as botas*, etc., às quais se atribuem origens imaginosas, a tal ponto que Mário Prata foi levado a compor seu dicionário com 419 provérbios, expressões e ditos populares, intitulado *Mas será o Benedito?*, com a seguinte justificação:

Sempre tive curiosidade de saber a origem de certas expressões brasileiras. Comecei a pesquisar e descobri que cada autor (e/ou filólogo) dá uma versão diferente para a mesma expressão. “Para inglês ver”, por exemplo, encontrei quatro origens diferentes.

Já que a situação era essa, resolvi escrever este livro, dando as minhas “versões”. Apenas seis são reais e explicadas por Câmara Cascudo. Nestas, dou a fonte. (1996, p. 5)

Entre outras, Mário Prata “fantasia” a origem de *amarrar o bode, ao pé do ouvido, cara-de-pau, filho de mãe solteira*. Uma das seis reais é

casa de mãe Joana.

Descontando-se os exageros propositais, o “Dicionário” tem a coragem de desmentir, às claras, a pretensão e ousadia com frequência frustradas de fornecer a origem dos ditados populares. De nossa parte, defendemos a tese de que, conquanto obviamente todos tiveram sua origem e explicação, na sua imensa maioria, porém, essa origem é desconhecida ou obscura, e cientificamente irrecuperável. Entretanto, o que temos muito claro em mente é que pouco ou nada interessa conhecer as origens, quanto menos as explicações sobre essas origens; interessa, sim, a compreensão que o povo tenha dos ditados e o conhecimento e a técnica do seu uso eficiente e eficaz. Assim, que interesse há em saber se *ter* (ou *estar com*) *bicho carpinteiro* (não conseguir ficar quieto), por falta de uma transparência do sentido literal, teria se originado ou não de *ter* (ou *estar com*) *bicho no corpo inteiro*; ou se *cor de burro quando foge* sugere a corruptela de *corro de burro quando foge*, porque esse animal quando corre, fugindo, fica enfurecido, como alguns pesquisadores se aventuram a explicar? E, nesse diapasão, chega-se à “etimologia popular”.

É claro que a regra não é todas as frases feitas, de bordões a provérbios, terem suas origens e explicações desconhecidas. A origem de muitas frases é conhecida, sendo depois vulgarizadas (no sentido de difundidas e popularizadas). Para ilustrar, relembremos a frase de Shakespeare já mencionada, *ser ou não ser, eis a questão*, bem como *a César o que é de César* (resposta de Jesus aos fariseus); *aos vencedores, as batatas* (do romance *Quincas Borba*, de Machado de Assis); *a sorte está lançada* (tradução de *alea jacta est*, dita pelo general Caio Júlio César); *cala boca, Magda!* (bordão do antigo programa humorístico da TV Globo *Sai de Baixo*); *é dando que se recebe* (oração da paz, de São Francisco de Assis); e muitos outros.

Outra questão diz respeito à possível “equivalência semântica” de determinada frase feita em mais de um idioma e/ou país. Nesse sentido, embora de maneira rápida, cabe levantar, para futuro aproveitamento, algumas hipóteses. Num primeiro caso, quando se trata do mesmo idioma em países diferentes, como o inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra, o castelhano em diversos países, e, de modo particular, o português no mundo atual lusófono. Assim, falam-se em Portugal e Brasil: *negócio da china* e *a ver navios*, este, com certeza, aqui usado por empréstimo; e em Portugal *perdidos e achados*, mais lógico do que o nosso *achados e perdidos*, assim talvez mais eufônico. Uma segunda hipótese diz respeito ao caso de quando se trata de idiomas diferentes. Em ambas as hipóteses, há

de se ter em mente as culturas distintas de cada país, responsáveis, no mínimo, por torneios léxicos e semânticos peculiares a cada cultura. Assim, arrolamos exemplos de bases semânticas semelhantes entre o inglês e o português brasileiro: *beauty is in the eye of the beholder* (a beleza está nos olhos do contemplador) x *Quem ama o feio bonito lhe parece*; *to rain cats and dogs* (chover a cântaros) x *chover canivete(s)*.

Uma abordagem também bastante curiosa, principalmente para observações de caráter linguístico-gramatical, é o “aspecto formal” das construções. Elas apresentam características recorrentes semelhantes com muita frequência – em termos de rimas, ritmo, paralelismo, estrutura binária, elipse, comparação, metáfora, metonímia, etc., como se percebe em: *sem eira nem beira, aos trancos e barrancos, nunca viu cara de pavio, pé frio coração quente; dormir como uma pedra, ficar no mato sem cachorro, ser um bom garfo*; ou em expressões construídas com verbos-suporte, como em: *dar uma esfrega, dar a maior bandeira, fazer barba e cabelo, perder as estribeiras, fazer hora, fazer jogo duro, ter jogo de cintura*, e, ainda, um leque de outras variantes formais.

Também chama atenção o “aspecto temático” das frases feitas, que implica de alguma forma enfoques semânticos de variados matizes. Assim, há frases feitas que se espalham em vários temas e subtemas, envolvendo animais, corpo humano, nomes próprios, expressões grotescas e obscenas, comportamentos, filosofia, bíblia etc., como: *comer gato por lebre, matar o bicho, amarrar cachorro com língua; de cabeça para baixo, sem pé nem cabeça; dar uma de miguel, Será o Benedito?; amor de pica fica; cheio de não-me-toques, de papo pro ar; azar no jogo sorte no amor; a carne é fraca* etc.

Em outra linha de ideia, também produtiva e prazerosa, inclusive para pesquisas sistemáticas, estão as frases feitas produzidas no seio de grupos sociais, incorporadas ou não à literatura, marginal ou não, com muita propriedade e representatividade.

Para essas e outras questões, há inúmeros dicionários, glossários e estudos, incluindo dissertações e teses.

A fraseologia de modo geral e a brasileira em particular é riquíssima em oportunidades de enfoques, e as perspectivas vão do folclore ao linguístico, do psicológico ao filosófico. Muitas são as abordagens possíveis. Ao lado dos aspectos pontuais aqui apenas delineados, merecem atenção a complexa questão das técnicas e estratégias de dicionarização (entrada de verbetes, significados, abonações, datação, origens, etc.); os

possíveis graus de denotação e conotação das frases feitas, incluindo a questão de ambiguidades e cumulação de valores e sentidos, como de *cabeça baixa* na frase *ele já tem bastante idade e anda sempre de cabeça baixa* (sentido denotativo, conotativo ou os dois?); a questão dos neologismos, modismos – que sobretudo o cínico comportamento de certos políticos traz à baila (*cara-de-pau*) – e arcaísmos, etc. Esses e muitos outros aspectos aguardam o interesse de pesquisadores e trabalhos abrangentes profundos.

Desses últimos, selecionamos, para um ponto final, o curioso aspecto dos “arcaísmos” que podem ser de natureza simplesmente verbal, como: *Qual é a sua graça?* (Qual é o seu nome?), *Ainda que mal lhe pergunte*; ou “verbo-referencial”, levando-se em conta os “referentes” que vão ficando fora de uso, como: *Está mais por fora do que umbigo de vedete* (no tempo em que o umbigo de vedete era novidade, atração e sedução), *Vou te tirar do meu caderninho* (no tempo que o caderninho com números de telefones era usual). Nesse sentido, *pelo andar da carruagem*, o que acontecerá com as expressões com a palavra “bonde”, como *do tamanho de um bonde* (ao menos em São Paulo, onde não há mais bondes circulando), com *cair a ficha*, ou com a própria expressão *pelo andar da carruagem?* Confirmam-se, nesse sentido, mais as duas crônicas de Carlos Drummond de Andrade com os títulos “Antigamente” (I e II) com palavras, frases e expressões; e a peça teatral de Artur Azevedo: “Amor por anexins”, só com provérbios.

6. Conclusões

Em suma, as frases feitas revelam a sabedoria popular, perpetuando e espelhando sua ideologia e vivência, graças à memória discursiva individual e coletiva, garantida, de um lado, pela formulaicidade das formas, e, de outro, pela sensibilidade espontânea popular. E muitas vezes tais frases inspiram cronistas, poetas, sambistas e artistas populares de vários gêneros, que delas se servem como motes muito produtivos para suas obras. Assim, tais textos mereceriam estudos específicos.

A voz popular, com seus modos de pensar e dizer, realizados sem qualquer timidez e preocupação com normas e regras, renova e recria as frases e expressões de um modo particular e curioso, e para elas encontra soluções constantes de uso, imprimindo-lhes grande expressividade e força e usando-as e delas abusando como facilitadoras que são da fala do dia a dia. É a frase na boca do povo, que, ao lado dos simples levanta-

mentos e arrolamentos de frases – já por si muito úteis – mereceria mais pesquisas e estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mauro de. *Filosofia dos para-choques*. 2. ed. Rio de Janeiro: AC Fernandes, 1974.

DICIONÁRIO de aforismos, proverbios y refranes – con la interpretación para su empleo correcto, y la equivalência em siete idiomas: português, francês, italiano, inglês, alemán, latin y catalan. 4. ed. Barcelona: Sintés, 1967.

FONTES FILHO, Aristides. *O dito pelo não dito*: dicionário de expressões idiomáticas. São Paulo: Libra Três, 2006.

LACERDA, Roberto Cortes de et al. *Dicionário de provérbios*: francês, português, inglês. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

MELLO, Nelson Cunha. *Conversando é que a gente se entende* – Dicionário de expressões coloquiais brasileiras. São Paulo: Leya, 2009.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. *O que é periferia urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

NASCENTES, Antenor. *Tesouro da fraseologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Freitas Bastos, 1966.

PRATA, Mario. *Mas será o Benedito?* 5. ed. São Paulo: Globo, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística*: os níveis de fala. 1. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972.

_____. O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa*: história, perspectiva, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SILVA, José Pereira. *Ensaio de fraseologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Do Autor, 2005.

_____. A fraseologia nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade. In: _____. *Ensaio de fraseologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2005-a, p. 8-88. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/afraseologianas.htm>>. Acesso em 10 fev. 2013.

STEINBERG, Martha. *1001 provérbios em contraste: ditados ingleses e norte-americanos e seus equivalentes em português*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

TAGNIN, Stella Ortweiler. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

URBANO, Hudinilson. *A frase na boca do povo*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Da fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares. *Investigações*. Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFPE. V. 21, n. 2, jul/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. Recursos fraseológicos populares em crônicas. In: PRETI, Dino. *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009.

WERNECK, Humberto. *O pai dos burros – Dicionário de lugares-comuns e frases feitas*. Porto Alegre: Arquipélago, 2002.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, 42 (nº esp.). 1998.

A INVENÇÃO DA LINGUÍSTICA

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br



FIORIN, José Luiz; BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. 176 p.

<http://www.editoracontexto.com.br/lancamentos/saussure-a-invinc-o-da-linguistica.html>

José Luís Fiorin conseguiu reunir, com Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores, uma dúzia de excelentes trabalhos neste volume que homenageia Ferdinand de Saussure como o criador da linguística moderna. Com o intuito de divulgar este excelente trabalho, faz-se aqui uma síntese da apresentação que os organizadores publicaram como pergunta provocativa: “Por que ainda ler Saussure?” (p. 7-20)

Na 4ª capa do livro *Saussure: A Invenção da Linguística*, os editores o apresentam assim aos que pretendem saber o que ele traz:

Ferdinand de Saussure é a figura mais importante da linguística moderna. Por ter estabelecido o objeto da linguística, ele pode ser considerado o criador da ciência da linguagem. Suas ideias revolucionaram esse campo de pensamento e, dada sua importância para a área, tornou-se um clássico. Como tal, permanece essencial para os estudos linguísticos da atualidade.

Tendo isso em vista, os autores reunidos neste livro - grandes especialistas da área e professores de universidades de diferentes regiões do país - oferecem um panorama da pesquisa saussuriana atual no contexto da linguística brasileira. Colocando em discussão o pensamento de Saussure sob diferentes pontos de vista, reveem temas e conceitos estabelecidos por ele, englobando da fala à língua, da diacronia à sincronia, do significante ao significado, além de contemplar outros diversos pontos fundamentais debatidos pelo mestre genebrino. (4ª capa)

Apresentando o trabalho da equipe, Fiorin destaca que o livro “foi escrito por autores brasileiros e, portanto, testemunha a recepção de Saussure no Brasil e proclama sua atualidade para a linguística de nosso país”, lembrando que se trata de um autor que ainda tem muita coisa a nos ensinar, apesar de haver falecido há um século. Por isto, os capítulos organizados pelos autores convidados em homenagem ao mestre, em seu centenário, mostram que o “texto saussuriano ainda aponta caminhos,

abre sendas e veredas, permite descortinar horizontes”. (p. 10)

Sobre “o tratamento das fontes saussurianas na atualidade” fica evidente que, dada a sua complexidade, é impraticável utilizar todas elas para qualquer trabalho científico ou acadêmico. Tal dificuldade já se mostrava aos primeiros organizadores de sua obra, que apareceu em 1916, no volume que o fez conhecido em todo o mundo: o *Curso de Linguística Geral*, preparado por Albert Sechehaye (1870-1946) e Charles Bally (1865-1947). No prefácio dessa obra, eles escreveram que

Após a morte do mestre, esperávamos encontrar-lhe nos manuscritos, certamente postos à nossa disposição por Mme. de Saussure, a imagem fiel ou pelo menos suficientemente fiel de suas geniais lições; entrevíamos a possibilidade de uma publicação fundada num simples arranjo de anotações pessoais de Ferdinand de Saussure, combinadas com as notas de estudantes. Grande foi a nossa decepção; não encontramos nada ou quase nada que correspondesse aos cadernos de seus discípulos; F. de Saussure ia destruindo os borradores provisórios em que traçava, a cada dia, o esboço de sua exposição! (SAUSSURE, 2013, p. 23-24)

Mais tarde foram surgindo teses e outros trabalhos que descobriram e analisaram muitos outros trabalhos do autor, como *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure*, de Robert Godel; em 1967/1968 é publicada uma edição crítica do *Cours de linguistique générale*, por Rudolf Engler, após o reaparecimento dos importantíssimos cadernos de Émile Constantin; em 1971, Jean Starobinski publica *Les mots sous les mots: les anagramme de Ferdinand de Saussure*; em 2002 *Écrits de linguistique générale* (já em sua 12ª edição brasileira). Em 1922, Charles Bally e Léopold Gautier publicam o *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Há uma infinidade de cartas, notas e manuscritos publicados nos *Cahiers Ferdinand de Saussure*, além de muitos outros trabalhos publicados no *Bulletin de la Société Linguistique de Paris* e no *Annuaire de l'École Pratique des Hautes Études*.

Enfim, é sempre necessário estabelecer uma seleção do *corpus* de pesquisa, porque sua obra é muito extensa e a qualidade de sua divulgação tem uma enorme variação.

“Neste livro, inúmeros foram os temas tratados e as fontes pesquisadas. Os autores esforçaram-se para dar uma imagem da produtiva pesquisa saussuriana atual no contexto da linguística brasileira”, informam os organizadores. A seguir, faremos uma síntese desses problemas e de sua apresentação na obra, no subcapítulo intitulado “Como está constituído este livro” (p. 17-19):

- a) **Cristina Altman**, “revendo documentos referentes aos três cursos ministrados por Saussure, escolhe como tema de estudo a história do pensamento do mestre” (p. 21-32), destacando a questão do indoeuropeu e da mudança linguística.
- b) **Márcio Alexandre Cruz** “trata da recepção do pensamento do mestre sobre a relação da língua como sistema de signos e a história” (p. 33-44), mostrando que, na língua, tudo é história.
- c) **Eliane Silveira** chega à conclusão, depois de várias análises, “que a fala é centro de preocupação de Saussure, relacionada tanto à língua quanto a outros conceitos” (p. 45-57).
- d) **Hozanete Lima** trata dos “efeitos que o estabelecimento das concepções de *signo* e dos *eixos paradigmático* e *sintagmático* promoveram na construção da ciência linguística” (p. 59-69).
- e) **Valdir do Nascimento Flores** define o método do trabalho linguístico, analisando o conceito de analogia, vinculado ao conhecimento linguístico do falante, concluindo que o linguista parte de sua competência de sujeito falante (p. 71-85).
- f) **Maria Fausta Pereira de Castro** “parte da hipótese de que o tempo altera a língua pelo papel da massa falante e conclui que ele *intervém no discurso do sujeito e na língua*” (p. 87-98).
- g) **José Luiz Fiorin** trata do seu projeto semiológico, no qual trata a Semiologia sob o ponto de vista de Saussure: “o da inseparabilidade entre significante e significado, o da arbitrariedade do signo e o do valor linguístico” (99-111).
- h) **Maria Francisca Lier-De Vitto** demonstra que “falas sintomáticas, objetos de estudo da aquisição da linguagem, podem ser explicadas pelas noções saussurianas de língua, significante, valor e fala (113-134).
- i) **Mônica Nóbrega e Raquel Basílio** se preocupam com a questão do signo linguístico, analisando “a arbitrariedade do signo, a relação com o sistema e com a produção de valores (135-147).
- j) **Carlos Piovezani** interpreta o lugar que análise do discurso de linha francesa atribui aos textos do *Curso de Linguística Geral*, em que Saussure é apresentado como “fundador de discursividade”, apesar de apresentar “lacunas e demasias” (149-161).

- k) Por fim, **Leci Borges Barbisan** tece o seu texto relacionando o signo com o discurso e optando pela solução de orientação semântica, proposta por Oswaldo Ducrot a partir de 1990 (163-170).

Para concluir, não poderíamos deixar de reapresentar ao leitor o convite dos organizadores desta bela obra: “Ao leitor, enfim, deixamos o convite para que, inspirado em Saussure, não deixe de criar pontos de vista sobre a língua”.

Vale a pena ler e refletir sobre as questões aqui abordadas por competentes pesquisadores da especialidade.

UMA NOVA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br



CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. [São Paulo]: Contexto, 2012. 471 p.

<http://www.editoracontexto.com.br>

Coincidentemente, o CiFEFiL elegeu, virtualmente, Ataliba Teixeira de Castilho antes da publicação de sua *Nova gramática do português brasileiro*, cujo pré-lançamento ocorreu exatamente no dia de sua condecoração com a Medalha Isidoro de Sevilha, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (4 de abril de 2010).

Não escrevemos sobre o livro, naquela época, porque o próprio autor nos brindou com um artigo de quinze páginas que historiou a produção daquela obra, no número 47 da *Revista Philologus*, como se pode ver em “A nova gramática do português brasileiro”, disponível na página <<http://www.filologia.org.br/revista/47/08.pdf>>.

Dois anos depois (2012), Ataliba se une a Vanda Maria Elias para preparar uma versão pedagógica com base naquela primeira obra, destinada aos pesquisadores, aos especialistas.

Três eixos articularam a produção desta *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, conforme nos informam na apresentação, os seus autores:

a observância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, elaborados em 2000, a incorporação das pesquisas desenvolvidas nos últimos trinta anos sobre o português brasileiro, agora trazidas à sala de aula, e a convicção de que o ensino da língua portuguesa é muito mais reflexão sobre ela do que outra coisa. (p. 13)

A interação social da linguagem verbal com a sua comunidade deverá ser respeitada e desenvolvida, como ensinam os PCN, lembrando que todas as esferas sociais têm uma linguagem mais ou menos valorizada e que a escola pretende preparar seus alunos para utilizarem da melhor maneira possível todas as formas necessárias do idioma, nos seus diver-

nos ambientes socioculturais.

Os autores abonam sua decisão nos PCN, que citam na página 13, grifando parte da citação:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de *desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno*, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.

A impressão que se tem, pelos destaques dados aos pontos divergentes do ensino tradicional, é que os PCN pregam que não se deve ensinar a língua padrão. Mas não é o que entendem os melhores autores.

É evidente que podemos e devemos ensinar a modalidade escrita, e também como se deve manejar o idioma em sua modalidade culta, padrão. Essa é a língua do Estado, de que devemos nos apropriar, pois ela promove socialmente seus usuários. Não deixamos isso de lado, pelo contrário: estamos convencidos de que a reflexão sobre a língua abre um caminho de maior eficiência nessa direção. (p. 14)

Ao invés de oferecer respostas a perguntas que os alunos não fizeram nem fazem, o livro oferece perguntas ou questionamentos, provocando a indagação deles e desenvolvendo neles o espírito crítico que se deseja nos cidadãos de uma democracia.

No primeiro capítulo (p. 17-46), desenvolve-se uma reflexão sobre o português brasileiro para, depois, tratar da organização fonológica e morfológica das palavras (capítulo 2, p. 47-80), examinando as classes de palavras nos capítulos 3 a 7 (p. 81-212), tratando da estrutura da sentença e do texto nos capítulos 8 (p. 313-392) e 9 (393-436) e dedicando o capítulo 10 para sintetizar “questões relevantes sobre a formação histórica do português brasileiro” (p. 437-466).

Não se trata de uma gramática que apresenta a língua como algo definitivo e pronto, como tradicionalmente se faz, porque o seu objetivo é procurar “desenvolver o raciocínio científico em nossos alunos, arrastando-os para o prazer da descoberta” e porque está claro que é através do diálogo, “em que perguntas são formuladas, respostas são buscadas, as quais inevitavelmente nos levarão a novas perguntas, pois é assim que se faz ciência”.

Da 4ª capa, muito bem preparada, pode-se extrair uma completa síntese do que é este trabalho da Castilho e Elias:

A *Pequena gramática do português brasileiro* representa um divisor de águas no ensino da nossa língua. Ao contrário das gramáticas tradicionais que apresentam a língua como uma espécie de “prato feito”, em que tudo é previ-

sível, esta fornece um método de ensino pioneiro que parte do conhecimento prévio do aluno para estimular a reflexão e a descoberta.

O português vai muito além de nomes e definições engessadas: é uma língua viva. Deve provocar indagações e não apenas repetir fórmulas desgastadas. Uma língua só existe a partir de seu uso e esta gramática foi pensada e estruturada com base nessa premissa.

Completa, cheia de exemplos e de exercícios, prática e operacional, esta pequena gramática é fundamental para professores e estudantes de nossa língua. (4ª capa)

Faça o favor de ler e utilizar essa obra quando for preparar-se para dar aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, lembrando que a língua falada deve ser mais maleável porque tem de se adaptar rapidamente ao ambiente e situação discursiva, mas não se poderá deixar de aprender a língua padrão escrita porque esta é necessária em muitos contextos e situações socioculturais de alto e médio nível.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de Filologia e Linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve 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 10 para o texto e tamanho 8 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 citações devem ser seguidas da indicação resumida da fonte, entre parênteses, como em (BECHARA, 2009, p. 387).
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de 100 a 250 palavras, com indicação de três palavras-chave, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
 - 3.10. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto.
 - 3.11. Em casos de dúvida, siga-se a NBR 6022 da ABNT.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail (ou cd-rom, **com cópia impressa**) até o fim do primeiro mês do quadrimestre da publicação (ou seja, até o fim de janeiro, maio e setembro, respectivamente).

À

REVISTA PHILOLOGUS

A/C de José Pereira da Silva

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603

Vila Isabel

20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico pereira@filologia.org.br, pelo telefone (21) 2569-0276, ou através do portal <http://www.filologia.org.br/revista>