

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**XI CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em Homenagem a Joaquim Mattoso Câmara Jr.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(DE 27 A 31 DE AGOSTO DE 2007)

**PRIMEIROS TRABALHOS
DO XI CNLF**

(Cadernos do CNLF, Vol. XI, N° 02)

**Rio de Janeiro
CIFEFiL
2007**

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Reitor

Nival Nunes de Almeida

Vice-Reitor

Ronaldo Martins Lauria

Sub-Reitora de Graduação

Raquel Marques Villardi

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Albanita Viana de Oliveira

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Maria Georgina Muniz Washington

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

Maricélia Bispo

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Glauber Almeida de Lemos

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Marcos Antonio Campos Couto

Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDO SECRETÁRIO

Sérgio Arruda de Moura

DIRETOR CULTURAL

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA CULTURAL

Antônio Elias Lima Freitas

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coêlho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Alfredo Maceira Rodríguez

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

de 27 a 31 de agosto de 2007

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
Cristina Alves de Brito
Delia Cambeiro Praça*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva
Ilma Nogueira Motta
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas
Carmem Lúcia Pereira Praxedes
Sérgio Arruda de Moura*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto
Sílvia Avelar Silva*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Centro Filológico Clóvis Monteiro (CFCM)

Magda Bahia Schlee Fernandes

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0-	Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	07
1-	A configuração do leitor da <i>Folha Universal</i> – <i>Reinaldo Aparecido dos Santos</i>	09
2-	Aprender espanhol a partir del portugués: un estudio de caso – <i>Sirio Lopez Velasco</i>	27
3-	Arquitetura contratual da reportagem “A citação nas obras protegidas” – <i>Diléa Pires</i>	37
4-	Autobiografia e dialogismo: uma abordagem afetiva da linguagem – <i>Gisele Batista da Silva</i>	41
5-	Da linguagem hipocrática ao estilo naveano – <i>Edina Panichi</i>	50
6-	Gêneros discursivos e alfabetização: um olhar sobre sua relação na proposta pedagógica do livro didático – <i>José Teixeira Neto</i>	55
7-	O educador, a cultura: e o ensino do espanhol como LE no sul do Brasil – <i>María Josefina Israel Semino de López</i> .	67
8-	O enunciado do outro: marcas polifônicas no discurso jurídico – <i>Ivana Maria Dias Oliveira e Cleide Emília Faye Pedrosa</i>	87
9-	O gênero propaganda em sala de aula: uma análise dos processos de referenciação no discurso do professor em formação – <i>Luciane Manera Magalhães</i>	98
10-	O léxico no dialeto carcerário – <i>Maria Livia Mexias Siebiger</i>	109
11-	O trabalho com a oralidade em sala de aula: tem o professor valorizado? – <i>Mônica de Souza Serafim</i>	117

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

- 12- Oficinas de texto: uma proposta de pesquisa-ação para o curso de letras – *Arlete Inês Ribeiro Rubini* 128
- 13- *Papéis avulsos* e as conseqüências das intromissões editoriais quanto à produção de sentidos – *Fabiana da Costa Ferraz Patueli* 137
- 14- Pela estrada afora, no caminho das complementações, uma parada obrigatória – *Ana Célia Clementino Moura* 142
- 15- Sob a teoria da complexidade, Peirce e Saussure: a vez da semiótica no seu nascedouro – tributo aos pais do assunto – *Edson Sendin Magalhães* 157
- 16- Sindetonização – *Edson Sendin Magalhães* 179

APRESENTAÇÃO

Há seis anos o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos vem mantendo o compromisso de publicar previamente os textos completos de seus eventos remetidos com a suficiente antecedência.¹

Neste XI CNLF, visto que foram enviados muitos textos, não poderemos publicar todos os textos em um só tomo, porque ficaria muito volumoso e desfalcaria ainda mais os minguados cofres do CIFEFiL.

Neste volume vão dezesseis trabalhos dos dezesseis autores abaixo relacionados em ordem alfabética e com a indicação das páginas em que se encontram seus trabalhos²: Ana Célia Clementino Moura (142-156), Arlete Inês Ribeiro Rubini (128-136), Cleide Emília Faye Pedrosa (87-97), Diléa Pires (37-40), Edina Panichi (50-54), Edson Sendin Magalhães (157-178 e 179-197), Fabiana da Costa Ferraz Patueli (137-141), Gisele Batista da Silva (41-49), Ivana Maria Dias Oliveira (87-97), José Teixeira Neto (55-66), Luciane Manera Magalhães (98-108), María Josefina Israel Semino de López (67-96), Maria Lívia Mexias Siebiger (109-116), Mônica de Souza Serafim (117-127), Reinaldo Aparecido dos Santos (09-26) e Sirio Lopez Velasco (27-36).

Nos volumes que serão publicados posteriormente, poderemos reuni-los com maior especificidade temática, como pode ser observado nos volumes publicados nas edições anteriores de nosso congresso.

¹ No caso do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, que ocorre na última semana de agosto, os textos devem ser enviados até o final do mês de junho.

² Não conseguimos estabelecer um critério para organizá-los tematicamente, fazendo-o por ordem alfabética dos títulos, conforme pode ser visto no SUMÁRIO.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Estamos aguardando mais alguns textos para tentarmos organizar um segundo volume de textos de “Primeiros Trabalhos”, porque não podemos também publicar um volume com um número insignificante de contribuições.

Aproveitamos a oportunidade para parabenizar os autores que antecipadamente mandaram os seus trabalhos, premiando-os com a publicação antecipada, apesar das consequências naturais de qualquer atividade feita apressadamente.

Pode-se observar que alguns colegas desrespeitaram parcialmente as normas estabelecidas nas instruções amplamente divulgadas na página virtual do congresso, e, mesmo assim foram publicados os seus trabalhos, numa demonstração de tolerância por parte da organização deste evento.

Pede-se, entretanto, que não reincidam nesta falha porque ninguém pode continuar a ser tolerante em relação a normas estabelecidas para um grupo; inclusive porque podem ser motivos de reclamações daqueles que não foram contemplados nos limites dessa tolerância.

Grato por continuar à frente dos trabalhos do CiFEFiL e das causas lingüísticas e filológicas brasileiras, não poderia deixar de lhe pedir que nos apresente suas proveitosas e sempre bem-vindas sugestões, que serão aproveitadas para a correção e aperfeiçoamento dos trabalhos que esperamos continuar desenvolvendo.

Rio de Janeiro, julho de 2007.

José Pereira da Silva

A CONFIGURAÇÃO DO LEITOR DA FOLHA UNIVERSAL³

Reinaldo Aparecido dos Santos (FIMI)

INTRODUÇÃO

Se a instituição jornalística não funciona se não tem leitores, pode-se considerar que a finalidade de todo veículo de comunicação é, de certa forma, atrair ‘consumidores’. Isso pode ficar ainda mais explícito quando se trata de um veículo impresso vinculado a uma instituição religiosa. Esse é o caso da Folha Universal (FU), jornal veiculado pela Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), com tiragem aproximada de 1,5 milhão semanalmente. Trata-se de um jornal em formato tablóide que tem distribuição gratuita nas próprias igrejas, pontos comerciais e pelos fiéis.

Daí que, conforme afirma Mariani (1998), todo jornal noticia para segmentos determinados da sociedade, produzindo para uma imagem de leitor suposta a tal segmento. Assim sendo, essa imagem pode ser depreendida na própria prática do discurso jornalístico: no ‘como se diz’ já se encontra embutido o ‘quem vai ler’. Por isso a finalidade deste trabalho é analisar, sob a ótica da Análise de Discurso de linha francesa, como se configura a imagem do leitor através das projeções imaginárias de sucesso e fidelidade pela FU, que organiza seu discurso religioso através de uma textualidade jornalística.

Antes de entrar na questão do *discurso religioso*, há de se retomar a questão das formas do discurso. Nos discursos polêmico e lúdico, em que a polissemia não está contida, ocorre a *reversibilidade*. A noção de *reversibilidade* apresentada por Orlandi (1996) é a de que há uma troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui, ou seja, locutor e ouvinte não têm lugar fixo e, durante o processo discursivo, um é definido pelo outro, e, na sua

³ Pesquisa realizada durante pós-graduação lato-sensu: Especialização em Língua e Linguagem, das Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, fazendo parte de monografia realizada como pré-requisito para obtenção título de especialista. Teve orientação da Profa. Me. Yara Brito Brasileiro e coordenação da Profa. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

relação, definem o espaço da discursividade. É a reversibilidade a *condição do discurso*.

Entretanto, se tratando de um *discurso autoritário*, não há uma *reversibilidade*, visto que o mesmo tende à monossemia ou ao estancamento da polissemia. Assim, o que sustenta esse discurso é a *ilusão da reversibilidade*. Não há uma reversibilidade no *discurso religioso* porque diante dos sujeitos religiosos existe um único Sujeito absoluto: Deus é o Sujeito e os homens são os seus interlocutores-interpelados, os seus espelhos, os seus reflexos (Orlandi, 1996). O sujeito é submetido ao Sujeito e reconhecido pelo Sujeito. Como o Sujeito deve falar através do sujeito, no *discurso religioso* funciona a *onipotência do silêncio divino*, pois o homem vai precisar “desse lugar, desse silêncio, para colocar uma sua fala específica: a de sua *espiritualidade*” (Orlandi, 1997), e “no discurso religioso, em seu silêncio, ‘o homem faz falar a voz de Deus’” (*Idem*).

Por isso, haverá um desnivelamento na relação entre locutor (plano espiritual, o Sujeito, Deus) e ouvinte (plano temporal, os sujeitos, os homens), em que o plano espiritual domina o temporal. Desta forma o sujeito, ao fazer falar o Sujeito, não possui autonomia nenhuma sobre o discurso, pois o “representante da voz de Deus não pode modificá-la de forma alguma”. Destarte, há no *discurso religioso* uma *ilusão de reversibilidade*, uma vez que há um desnivelamento entre locutor (Sujeito) e ouvinte (sujeito) em que se sobrepõe o plano espiritual ao plano temporal.

Através dos mecanismos de *antecipação* – em que “um dos protagonistas pode representar imaginariamente aquilo que seu interlocutor pretende dizer ou espera que ele diga etc., enfim, um protagonista pode se colocar na posição do outro e ‘ajustar’ ou guiar sua produção a partir disso” (Mariani, 1998) – será abordado o lugar ocupado pelo leitor da Folha Universal e como o mesmo se configura.

Para destacar a imagem de uma *posição-leitor*, serão abordados três aspectos nos quais é possível situar fatores que estabelecem uma relação de identidade do jornal com seus leitores: as *formações imaginárias* que sugerem as relações de força da posição-Sujeito, no caso a posição dada aos bispos como representantes do falar da voz de Deus; a forma como o jornal faz falar a voz do leitor conforme se encontra na editoria “Aconteceu na Universal” com o quadro “Ó

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Deus, não se esqueça que sou dizimista fiel”; a interlocução direta, que se refere ao lugar do diálogo com o leitor, que pode ser observada através da seção “Editorial”; e os processos discursivos para a significação de sucesso. O recorte estabelecido ficou sobre as edições dos meses de agosto, setembro e outubro de 2006.

O LUGAR DOS REPRESENTANTES DA VOZ DE DEUS

Considerando que os sentidos não são indiferentes à matéria significativa e que essa matéria afeta o gesto de interpretação (Orlandi, 1998), serão analisados agora os efeitos de sentido produzidos pela disposição gráfica que Folha Universal dá aos dizeres dos bispos da IURD no quadro “Frases”, que se situa na página 02 do jornal, logo acima do “Editorial” e ao lado da coluna “Bispo Edir Macedo”, conforme se vê nos anexos.

O quadro “Frases” ocupa um espaço de três colunas por 10 cm de altura no alto da página 02. A cada edição ele apresenta quatro frases de bispos e de personalidades que marcaram a história – duas de cada, para ser mais preciso. Esse tipo de quadro é comum principalmente em revistas, as quais trazem frases ditas recentemente por pessoas de prestígio social de áreas artísticas, políticas etc.

No caso da FU, o quadro em questão traz falas de personalidades históricas já falecidas juntamente com as falas dos bispos que ainda se encontram em atividade. Entretanto, não caberá aqui se referir aos dizeres embutidos nas falas do quadro, mas sim observar como sua predisposição gráfica traz determinadas significações àqueles que ‘fazem falar a voz de Deus’, ou seja, aos bispos que constituem a prática discursiva religiosa encontrada no jornal.

Em todas as edições da Folha Universal pesquisadas foi constatado que, das quatro frases que compõem o quadro, as duas relacionadas aos bispos da Igreja sempre estão acima das outras duas. Acima à esquerda está a do Bispo Edir Macedo – principal líder da instituição – e, ao seu lado, a frase do Bispo Romualdo Panceiro. Abaixo das duas frases estão as das personalidades históricas (que podem ser filósofos, escritores, políticos, pintores, cientistas etc).

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Tendo como exemplo as edições dos dias 06 e 20 de agosto (veja anexos), observa-se que as frases do Bispo Edir Macedo e do Bispo Romualdo Panceiro estão acima das frases de “William Shakespeare – dramaturgo e poeta inglês” e “Roosevelt – ex-presidente dos EUA” na edição do dia 06, e acima de “Leonardo Da Vinci – artista plástico e escritor italiano” e “Sócrates – filósofo grego” na do dia 20.

Ao serem colocados num mesmo quadro de pessoas que são lembradas pelo grande intelecto e feitos que realizaram em vida, o efeito de sentido causado é o de que todos são da mesma importância histórica, pois são parte de um mesmo todo de pessoas que podem mudar ou mudaram o curso da História. Dessa maneira, por essas relações de força, suas falas poderão valer mais que a de outro ‘homem comum’.

Se se parte da premissa de que o que vem primeiro, de que o que vem acima, é sempre o mais relevante do ponto de vista de constituição gráfica de todo jornal, pode-se perceber que o resultado das disposições das frases adotadas pela FU é de um efeito de sentido que demonstra que quem tem maior importância, que quem tem um discurso mais relevante é aquele que ‘faz falar a voz de Deus’, aquele que é capaz de representá-lo numa situação dada e em determinadas condições de produção. Assim, ao colocar os bispos acima de homens mortais, colocam os também na posição de Sujeito e que ao falarem não possuem uma autonomia sobre seu discurso: é Deus, em verdade, quem por eles fala.

Evidencia-se com essa constituição gráfica utilizada pelo tablóide justamente a questão do não nivelamento entre os discursos. Fica implícito, em relação à estrutura do quadro, que o plano espiritual está acima do plano temporal. Enfim, há uma comparação simbólica que permite dizer que toda vez que um bispo for falar na Folha Universal, a ele estará impetrado o lugar que constitui o seu dizer, isto é, nas *relações de força* que constituem as *formações imaginárias*, os bispos falarão de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade pré-determinada sobre os fiéis, quer dizer, falarão de um lugar que suas palavras significarão de modo diferente do que se fizessem da *posição-jornal*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Sendo assim, a ilusão de reversibilidade estará presente a cada vez que o bispo falar, pois, numa *relação de forças*, ele será o Sujeito, a voz de Deus, o plano espiritual, a autoridade divina representada em um homem mortal que, por seus feitos e dizeres, está no mesmo lugar que os homens tidos como os mais importantes da História, mas ainda assim em níveis diferentes: estão num patamar acima deles em função da autoridade que possuem.

Decorre daí o fato do sujeito-Folha Universal sofrer uma hierarquização em seu discurso. O jornal fala ao ouvinte enquanto meio de comunicação, enquanto informador submetido a uma textualização jornalística que induz a uma discursividade jornalística, mas tem a si sobreposto a prática discursiva religiosa, oriunda das vozes de autoridade dada aos bispos no decorrer do periódico.

A VOZ DO LEITOR NO JORNAL

O título do quadro da página 09, que compõe a editoria “Aconteceu na Universal”, contém algumas particularidades na constituição de seus sentidos que são relevantes, que são fatores determinantes das condições de produção e na constituição dos sentidos que configuram o leitor do jornal. O quadro é:

“Ó Deus, não se esqueça que eu sou dizimista fiel”

Inicialmente, vale ressaltar que tal escrito vem impresso entre aspas, com letras vermelhas sob um fundo bege. Não há nenhuma outra seção ou coluna da Folha Universal que seja apresentada em fonte vermelha. Veja, por exemplo, no anexo do dia 20 de agosto de 2006.

O vermelho é uma das cores mais chamativas. Ela traz à memória o sentido de “alerta!”, “cuidado!”, “atenção!”, “pare!”, “importante!”. Tanto que duas das maiores instituições capitalistas do mundo, Mac Donald’s e Coca-Cola, têm em suas marcas a cor vermelha para que sejam destacadas de outras empresas, para chamar mais atenção. Considere-se, portanto, que ao destacar o nome do quadro da página em cor vermelha é dado ao dizer desse nome e às subsequentes matérias uma importância acima das demais para o jornal.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

A coluna “*Ó Deus, não se esqueça que eu sou dizimista fiel*” conta com matérias sobre fiéis que obtiveram sucesso e prosperidade graças à Igreja e ao fato de serem dizimistas regulares. As matérias em si e as peculiaridades dos sentidos nelas produzidos serão analisadas adiante.

Retornando à exposição analítica, além do vermelho outro item importante na constituição dos sentidos do nome do quadro da página da editoria “Aconteceu na IURD” são as aspas. Quando é colocado tal sinal lingüístico, a voz do jornal torna-se a voz daquele que lê. Ocorre que as projeções imaginárias que o jornal faz de seu leitor dá a ele sua própria fala através da simulação de sua voz; é como se o próprio leitor estivesse dizendo tais palavras.

Para tanto, para significar o leitor à maneira como ele é ou deveria ser, a FU vai significá-lo como aquele que tem fé. E, se quem tem fé é quem freqüentemente ora, o dizer desse leitor deve ser compatível ao de uma oração. Ao usar o vocativo “Ó Deus”, o clamor evidente pelo ser divino demonstra que a função-autor do sujeito-jornal, fazendo-se valer da posição-leitor, inicia uma oração, oração no sentido de prece.

Nessa prece, além do vocativo, outro aspecto singular é o verbo “esquecer” no modo imperativo. Se aquele que ora é aquele que tem fé, então ele deve mostrar força, firmeza, ao dirigir-se a Deus. Diante de uma *ilusão de reversibilidade* como a encontrada nesse caso, é possível dizer que o interlocutor, que imagina falar ao que é divino de forma nivelada, é apontado como o sujeito fiel através dessa fala como aquele que tem coragem por ter fé, por orar, por conduzir-se a Deus ‘olhando nos olhos’, de cabeça erguida. E o que lhe dá tal posição? Ser tido como um dizimista fiel.

Para observar como se significa o dizimista fiel, retomar-se-á a afirmação de Eni Orlandi (2005) de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo e, por ela, em todo dizer há sempre algo que se mantém: o dizível, a memória. Por isso será utilizado o recurso parafrástico para situar o efeito metafórico do título em discussão.

Ao tirar o vocativo da formulação, a mesma perde o caráter de prece como se vê em: “Se sou dizimista fiel, Deus não esquecerá

de mim”. Se ganha, ao explorar outra discursividade possível, o *interdiscurso*, o caráter de hipótese nessa primeira construção parafrásica. Encontrando uma paráfrase que traz a idéia de conclusão, se tem: “é dando dízimo fielmente que Deus vai se lembrar de mim”. Com os dizeres nessa formulação, há o sentido de que para ser lembrado por Deus existe uma condição específica que é dizimar. Transpondo o sentido de que ser dizimista é dar dinheiro à Igreja, chega-se ao seguinte ponto de pré-construído: “se fielmente dou dinheiro à Igreja, Deus não se esquece de mim”. Dentro dessa condição é que a formulação que possui caráter de oração vai ser desenvolvida para atuar como chamariz do quadro o qual, semanticamente, confirma tudo o que nela diz ao tratar justamente de pessoas que, uma vez que seguiram tal condição, foram lembrados por Deus no plano espiritual e tiveram prosperidade no plano temporal.

Se na relação discursiva são as imagens dos sujeitos que constituem as diferentes posições, ao intervir a antecipação surge um jogo imaginário que inclui a “imagem que locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele e a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso” (Orlandi, 2005). Assim, pelo mecanismo da antecipação, a Folha Universal coloca-se na posição do leitor para configurá-lo de acordo com a imagem que tem dele: um fiel que, por devolver o dízimo regularmente, é uma pessoa santificada e que terá um lugar junto a Deus tanto no plano temporal quanto no espiritual.

DIÁLOGO COM O LEITOR: OS EDITORIAIS

Retornando à afirmação de que na prática do discurso jornalístico, no ‘como se diz’, está intrínseco ‘quem vai ler’, optou-se fazer uma análise dos editoriais da Folha Universal. São nos editoriais que se reserva espaço ‘legalizado’ para a opinião do jornal e, através dos mecanismos de antecipação, poderá se ver como os efeitos de sentido produzidos pelo periódico poderão contribuir na configuração do leitor.

Foram selecionados excertos de textos que constituem o corpus a ser analisado e que servirão como exemplares da discursividade contida nos editoriais do veículo de comunicação impressa – Fo-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Iha Universal – que é o espaço reservado exclusivamente para opinião do jornal, onde se tem de fato a oportunidade de se falar diretamente com o interlocutor. O primeiro recorte segue abaixo.

(1) “Como é lamentável, e a realidade está cheia de exemplos constringedores, uma pessoa ser discriminada em seu ambiente de trabalho. Homens e mulheres, desde que não firam a ética e a moral dos outros, têm o direito de enveredar por este ou aquele caminho. **Não há dinheiro que pague a humilhação que sofremos ao sermos estigmatizados por esta ou aquela escolha**, sobretudo diante de uma platéia zombeteira. **Somos livres para escolher nossa religião; e não podemos permitir que a cor de nossa pele seja motivo de escárnio para gente maldosa.**”

E, francamente, como poderemos avaliar de forma racional uma situação se partirmos de pressupostos, conjecturas e preconceitos? Portanto, antes de rotularmos o comportamento dos nossos semelhantes, devemos verificar se não estamos sendo preconceituosos.

“Devemos respeitar para sermos respeitados”, diz o ditado. **É necessário estarmos alertas para não sermos preconceituosos**, afinal, com a mesma medida que julgarmos seremos julgados. E o preconceito, só para lembrar, é um dos disfarces da discriminação.”

(“Preconceito fere dignidade”. *Folha Universal*, 27 de agosto de 2006, p. 02 [veja anexo])

Ao utilizar a primeira pessoa do plural em formulações como “não há dinheiro que pague a humilhação que sofremos ao sermos estigmatizados por esta ou aquela escolha” ou “somos livres para escolher nossa religião”, a *Folha Universal* coloca como falantes além dela própria todos fiéis que sofrem preconceito porque participam de uma religião que não é a maior do país, ou seja, que fizeram uma escolha que não é a mesma escolha da maioria. Sendo assim, produz uma imagem de excluído àquele que pertence à IURD, pois podem potencialmente tornarem-se “motivo de escárnio para gente maldosa”.

Na verdade, falando conjuntamente a seu leitor, o jornal coloca-o num lugar não necessariamente de exclusão, mas num lugar singular que é o lugar do fiel que sofre com o preconceito mundano, mas faz sua fortaleza na Igreja que outros satirizam. Tanto que, ao formular o discurso em tom de aconselhamento – ao qual se inclui – em “é necessário estarmos alertas para não sermos preconceituosos”, coloca que o leitor, embora seja vítima na maioria das vezes, ainda pode ser o agente do preconceito por não ter informação, por não es-

tar alerta às formas em que pode exercer uma possível discriminação.

Esse leitor, que não tem informação, oriundo provavelmente das classes sociais mais baixas, independente de ter acesso ou não a meios de comunicação ou a fontes de conhecimento, é também configurado nas formulações discursivas encontradas em editoriais da Folha Universal. Isso pode ser constatado no recorte (2):

(2) Hoje esse tempo faz parte da história. Nos jornais a maioria das notícias são ruins. A violência, em suas centenas de caras, nos faz temer o presente e, às vezes, nos tira a esperança de um futuro melhor. **As pessoas conversam online, não mais olhos nos olhos, e, lamentavelmente, é raro ver cadeiras nas calçadas. Hoje é orkut, são emails...**

As crianças já não brincam nas ruas e são vítimas, por falta de exercícios, da obesidade e de doenças cardiovasculares. Seus pais, na luta pelo pão de cada dia, sofrem todas as pressões, e não contam como o **sentimento nobre da solidariedade**, do velho e bom calor humano. **É preciso resgatar o amor ao próximo antes que o próximo desapareça.**

(“Por onde anda a solidariedade”. *Folha Universal*, 06 de agosto de 2006, p. 02 [veja anexo])

A primeira oração desse recorte remete a elementos de um passado discutido nos parágrafos anteriores (veja o editorial na íntegra nos anexos). Quando o dizer sobre o presente é retomado, diz-se que “as pessoas conversam online, não mais olhos nos olhos, e, lamentavelmente, é raro ver cadeiras nas calçadas” opondo então as formas de se conversar de hoje e de antigamente.

Ao utilizar o advérbio de modo ‘lamentavelmente’ para distinguir a falta de cadeiras nas calçadas onde as pessoas antigamente conversavam, o efeito de sentido desliza, devido ao antagonismo entre as formas de comunicação do passado e do presente, para um lamento acerca do fato das pessoas conversarem online. É nesse sentimento de lamento que as reticências utilizadas na oração “hoje é orkut, são emails...” vão resultar: as novas tecnologias de comunicação são lamentáveis, questionáveis, pois distanciam o homem de seu próximo, distanciam o homem do sentimento de solidariedade.

Assim, quando diz que “é preciso resgatar o amor ao próximo antes que o próximo desapareça”, ao bater taxativamente sobre a questão do próximo, de reaproximar o próximo, paralelamente incita, como resultado do efeito metafórico, o distanciamento dos aparatos

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

tecnológicos onde estão incluídos os já citados orkut e emails. Coloca seu leitor, então, em um lugar em que busca o afastamento da internet em prol do resgate do “sentimento nobre da solidariedade”.

Num apanhado geral, configura-se então o sujeito-leitor do jornal Folha Universal como aquele fiel que tem nos bispos a representação da voz de Deus e, além disso, são tão importantes quanto às personalidades mais importantes da História, mas estão acima deles pois têm ligação com o que é divino. O sujeito-leitor se significa como o dizimista fiel que ocupa um lugar santo perante Deus por sua fidelidade, porém, pode ser vítima de exclusão por sua opção religiosa, classe social ou cor de pele. Ele também não tem nas novas tecnologias de comunicação a melhor forma de aproximar o homem a seu próximo, optando pelo saudosismo do contato “olhos nos olhos”.

Ao falar das novas tecnologias, o leitor é interpelado num lugar em que a FU mostra que os comportamentos dos sujeitos devem ter frente a questões do mundo moderno. Como situa uma posição moral e religiosa frente aos avanços técnico-científicos, configura o lugar do leitor. Encontra-se aí um processo discursivo do jornal, que pode ser localizado não somente neste recorte, mas também em outros dentro dos “Editoriais”. É que nesse recorte vem a questão do orkut, do e-mail, mas em outra edição pode-se tratar sobre a televisão, rádio, cinema, embora o processo discursivo possa continuar sendo o mesmo.

A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DO SUCESSO

Se em determinado momento a Folha Universal coloca o próprio fiel da IURD como um sujeito muitas vezes vítima de exclusão social por sua opção religiosa, por sua classe social, pela cor de sua pele, em compensação ela também vai significá-lo como alguém que tem capacidade para encontrar o caminho certo para conquistar o sucesso e a prosperidade.

Primeiramente, para notar como o periódico constitui sentidos de sucesso e prosperidade antes mesmo de o leitor entrar em contato com a textualização nele inserida, se faz necessária uma análise de sua prática discursiva imagética, que, nessa condição de produção,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dá a visibilidade material aos fiéis que alcançaram a graça do sucesso.

A questão do desencadeamento de sentidos proporcionado pelas fotografias é constituinte do processo de reconhecimento do leitor em relação ao lugar que pode ocupar. Um exemplo pode ser extraído da página 09 da edição de 15 de outubro da Folha Universal (Anexo VIII), espaço reservado para a coluna “Aconteceu na Universal”. A presença de pessoas anônimas diante de suas conquistas materiais (o empresário em volta de suas funcionárias e as imagens da clínica que administra; o casal sorridente abraçado ou de mãos dadas diante de um belo carro estacionado à beira do mar) causa uma relação de identificação no sentido de que “se uma pessoa comum, que já sofreu como hoje eu sofro, consegue chegar lá, então eu também consigo”.

A relação de sentidos entre pessoa comum/sucesso pela fotografia é determinante na produção de sentidos e formulações textuais, pois a própria formatação das fotos, em que não é um momento que se é registrado – uma vez que se trata de fotos planejadas, posadas, pré-constituídas – mas sim um estado (um lugar), já delimita a que formação discursiva o discurso a ser textualizado na matéria está inserido.

Continuando, o ‘sucesso’, a ‘prosperidade’ para a Folha Universal situam-se numa interdiscursividade que remete à memória do ‘chegar lá’. São pessoas comuns, trabalhadores que, assim como o leitor, já sofreram angústias e hoje ocupam um lugar mais confortável, um lugar prestigiado. Retomando Mariani (1998), se o jornal tem a ilusão de possuir o papel de refletir uma realidade exterior a ele, com o recurso imagético vai fixar no leitor uma memória presente e futura determinante do efeito-leitor. Presente pelo sentido do lugar que está e do lugar que poderia estar, projetado imaginariamente pela relação de identidade que forma com a pessoa comum que se encontra na foto. Essa relação de identidade ainda constitui a memória futura de que o leitor também estará nesse lugar de sucesso, também vai ‘chegar’ lá.

Conclui-se nessa análise relacionada às fotografias do jornal que o sucesso pode ser estabelecido como um lugar, um estado, uma pose. Esse lugar também será significado como prosperidade. Enfim,

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

ele vai ser relacionado a uma memória futura através de projeções imaginárias resultantes da relação de identidade pessoa comum/leitor.

A TEXTUALIZAÇÃO DO SUCESSO

Considerando que o sujeito-de-direito Folha Universal ocupa um espaço em que a dinâmica argumentativa tem mais que uma necessidade de mero convencimento, existe também a necessidade de ‘fazer apreciar’, isto é, além de fazer com que o leitor perceba que há sim um caminho para o ‘sucesso’, o jornal trabalha construindo sentidos para que o leitor aprecie *lugar-sucesso*, que o considere lugar de sua finalidade de vida, onde se realizam seus sonhos.

Significar o sucesso também inclui a *retórica da denegação*. O não ao sucesso, que é o fracasso, deve ser negado para que finalmente se alcance o almejado *lugar-sucesso*. Assim como é preciso “perder-se para salvar-se”, é preciso “fracassar para fazer sucesso”.

Entretanto, há elementos da formação discursiva à qual se filia a FU que delimitam os efeitos de sentidos aplicáveis ao significado de sucesso. Serão abordados agora quais são os sentidos constituintes do sucesso para o jornal de acordo com as especificidades de suas condições de produção. Primeiramente, para situar os constituintes dessa regionalização do interdiscurso, se trabalhará com dois recortes:

(1)“Fidelidade é sinônimo de prosperidade”

(...) – Cheguei a não ter como comprar arroz e o feijão para alimentar meus filhos. Eu já estava sem esperanças quando um ex-funcionário me levou à Igreja Universal. **A partir daquelas palestras**, além de recuperar minha auto-estima, **aprendi sobre o dízimo. Compreendi que**, assim como determina a Palavra, **eu precisava ser fiel a Deus para que Ele pudesse também ser fiel comigo.**

Foi assim que a empresária viu no hobby de infância a oportunidade de um novo negócio. Ela começou com um pequeno pet shop, na Vila Sônia (zona oeste), mas depois de seis meses o movimento cresceu tanto que Marlene vendeu aquele ponto para abrir uma loja maior, no Morumbi (zona sul).

– Com muita luta, trabalho e, principalmente, **a minha fidelidade aos dízimos, tenho prosperado.** Deus me abençoa a cada dia, e até o fi-

nal do ano devo inaugurar mais um pet shop e também um instituto de beleza – testifica.”

(Folha Universal, 06 de agosto de 2006, p. 09 [veja anexo])

(2) Como alcançar sucesso e prosperidade

“(…) Entretanto, **as pessoas bem-sucedidas aprendem a abrir a porta da prosperidade e do sucesso.** Na Reunião dos 318, na Catedral da Fé (EQS 212/213), **esse modo destemido de vencer é ensinado a todos os que desejam alcançar a vitória.**

Dirigida pelo pastor Antônio Nogueira, a Nação Forte dos 318 é uma reunião para pessoas determinadas a mudar sua história e atingir a excelência em todos os sentidos.

Assim aconteceu como o empresário do setor automobilístico, José Lourenço Martins, 41 anos. Endividado, vendo sua empresa ir à falência, sem perspectivas, encontrou nessa reunião sua última porta.

Aconselhados por amigos, tomou a decisão de ir à Igreja Universal. Já em sua primeira reunião na Catedral da Fé, pôde sentir o poder de Deus que quebraria e destruiria suas atitudes de desânimo assim como a impotência diante da vida.”

(Folha Universal, 27 de agosto de 2006, p. 21 [veja anexo])

Atente-se para o título da matéria do recorte (1), que embora pareça dar um sentido praticamente literal, dicionarizado, não é assim tão transparente. Afinal de contas, que *fidelidade* é essa que se propõe a ter o mesmo sentido de prosperidade?

Ao remontar os trechos em negrito do primeiro parágrafo, tem-se a seguinte formulação: “*a partir daquelas palestras aprendi sobre o dízimo. Compreendi que eu precisava ser fiel a Deus para que Ele pudesse ser fiel comigo*”. A segunda oração é resultado da primeira. A fidelidade de Deus depende da fidelidade a Deus, e tal compreensão só se tornou possível pelo fato de aprender sobre o dízimo. Na cadeia de dizeres possíveis nesta condição, constituída pela formação discursiva à sujeito-FolhaUniversal se filia, há o deslize de sentido de que saber sobre o dízimo resulta no aprendizado da ação a ser tomada para que Deus lhe seja fiel, sendo essa ação a fidelidade.

Esse efeito metafórico é ressignificado ao se deparar com a formulação encontrada no último parágrafo do recorte, em que se encontra “*com muita luta, trabalho e, principalmente, a minha fide-*

lidade aos dízimos, tenho prosperado”. Desliza, assim, para o sentido de que a fidelidade a Deus se dá através da fidelidade ao dízimo. Observando o pré-construído de sentidos que a palavra ‘dízimo’ constitui através da memória discursiva do sujeito-leitor, se tem que ele é o tributo dado a uma igreja espontaneamente. Por isso, fidelidade ao dízimo resulta no efeito-leitor da fidelidade ao ato de dar tributos à igreja pela própria vontade.

Em seguida, fazem-se os sentidos para a fidelidade divina. Enquanto o plano material é fiel com tributos, o plano divino é fiel com sucesso, prosperidade, realização pessoal, conquista material. Esses sentidos para as distintas fidelidades se materializam discursivamente com o testemunho “*Deus me abençoa a cada dia, e até o final do ano devo inaugurar mais um pet shop e também um instituto de beleza – testifica*”.

Partindo do plano geral da estruturação do texto, no início do recorte (1) a fidelidade tem seu sentido condicionado à formação discursiva à qual o interlocutor se insere, ou seja, essa fidelidade a Deus que representa, na verdade uma fidelidade ao dízimo, só faz sentido na proporção *strictu* (ser fiel a Deus é ser fiel ao dízimo) à-quele leitor que já possui um saber discursivo ligado à Igreja Universal. Para o leitor que não tem nos horizontes de seu interdiscurso essa formação discursiva, o início do recorte tem somente o sentido na proporção *lato* (ser fiel a Deus é ser fiel a Deus).

Atentando-se agora para o excerto (2), é selecionado outro trecho em negrito que constitui a significação de sucesso para a FU. “*As pessoas bem-sucedidas aprendem a abrir a porta da prosperidade e do sucesso. E esse modo destemido de vencer é ensinado a todos os que desejam alcançar a vitória*”. Conforme se significou no primeiro recorte, no interdiscurso da IURD e da FU tem-se o pré-construído de que existe um caminho até o sucesso e a prosperidade, que pode ser conhecido e aprendido, e esse caminho é a fidelidade a Deus, que se dá através da fidelidade ao dízimo. Quem aprende esse caminho são as pessoas *‘bem-sucedidas’*. Ao utilizar o verbo ‘aprender’ no presente do indicativo, situa que o aprendizado desse caminho é algo constante, não passageiro, tanto que, numa construção com ‘aprenderam’ no pretérito perfeito, os efeitos de sentido seriam diferentes: que é bem-sucedido aprendeu uma vez esse caminho para

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

chegar onde está hoje. Por isso, o verbo no presente confirma que o caminho que ‘abre a porta da prosperidade e do sucesso’ é mais que um caminho definido, pois os caminhos têm um destino, um fim, uma chegada. Transporta-se então para o ato de dizimar a significação de um ‘modo destemido de vencer’, ou seja, algo permanente, contínuo. O ‘modo’ refere-se na memória discursiva a uma atitude, atitude de ‘todos os que desejam alcançar a vitória’. E essa vitória é o *lugar-sucesso*.

Relembrando que na dinâmica argumentativa do discurso da FU quanto à questão do sucesso/prosperidade, foi dito anteriormente que além de convencer o leitor sobre o que cerca e estabelece o *lugar-sucesso*, o sujeito-Folha Universal também busca um ‘fazer apreciar’ para o mesmo. Vendo o recorte (3) e compreendendo os gestos de interpretação do sujeito se verá que a busca do ‘fazer apreciar’ está calcada em conquistas de cunho material:

(3) “Alcançou a prosperidade

Manaus/AM – A empresária Maria das Dores Moraes, 42, soube muito bem o eu é sofrer na vida profissional e financeira. Ela conta que **sempre trabalhou muito para alcançar o sucesso, porém não obteve o êxito desejado.**

(...)

Ao ouvir a programação da Igreja Universal na rádio, Maria decidiu participar de uma reunião e, a partir daquele dia, sua vida foi completamente transformada.

– Frequentando os encontros, **descobri o porque de tantos fracassos. Aprendi a importância de ser dizimista e coloquei em prática a minha fé inteligente. A clientela aumentou e o lucro também, com isso consegui quitar todas as dívidas. Em pouco tempo ampliei o salão e abri um outro. Hoje conto com uma equipe de 10 profissionais e ofereço serviços estéticos de altíssima qualidade. Conquistei uma casa confortável e carro. E sei que tudo o que alcancei foi fruto de minha lealdade da Deus – conclui.”**

(*Folha Universal*, 17 de setembro de 2006, p. 09 [Anexo XII])

Inicialmente, no primeiro trecho destacado do acima apresentado recorte (3), encontra-se, ao estabelecer uma paráfrase que “o sucesso não é alcançado só com trabalho”, e quem diz isso é alguém que sabe o que é “sofrer na vida profissional e financeira”. A *retórica da denegação*, sempre presente neste contexto discursivo da Fo-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Iha Universal, mostra que, para se libertar do fracasso, negou a não-fidelidade a Deus aprendendo “a importância de ser dizimista” e praticando a “fé inteligente”.

É então que se faz o “*fazer apreciar*”. Com uma listagem das conquistas proporcionadas pela fidelidade a Deus e ao dízimo, ressalta as melhores coisas do lugar sucesso, que no recorte específico é ampliar o salão e abrir outro; contar com equipe e 10 profissionais; oferecer serviços estéticos de altíssima qualidade; conquistar casa e carro.

Enfim, mais uma vez uma antítese constitui um efeito-leitor. O sujeito-leitor, o fiel, precisa do lugar religioso, mas permanece como parte do mundo. Está no plano temporal, mas deseja transcender ao plano espiritual. Constituindo o *lugar-sucesso* da maneira explicitada acima, chega-se ao entendimento que ao significar a reciprocidade da fidelidade, em que o sujeito entra com o dízimo e o Sujeito entra com o sucesso, o jornal em sua materialidade discursiva o ponto mais controverso da dinâmica argumentativa da Igreja Universal: só se ‘chega lá’ mediante a doação voluntária de tributos para a instituição religiosa.

Para encerrar a discussão que envolve este capítulo, vale ressaltar que, diferentemente do que é sucesso para a maioria dos meios de comunicação, não se trata, na FU, do sucesso midiático, aquele em que holofotes se voltam para a pessoa famosa em todo lugar que ela vai, mas de um sucesso que é tido como realização, seja ela profissional, material ou financeira. O sucesso é um lugar. E se o caminho a ele só se dá pela Igreja, por Deus, pela devolução do dízimo, então o sucesso é um lugar sacro, um lugar santificado. É o direito de construir um paraíso na terra.

Portanto, sucesso/prosperidade é um lugar. Esse lugar se constitui pela projeção imaginária que os sentidos produzem sobre o leitor. O interlocutor projeta o lugar que estará se seguir o caminho especificado e tão repetido no discurso religioso da instituição I-URD. E a relação de identidade com o personagem de cada uma das matérias é a alavanca para essa projeção imaginária alcançar o sucesso, ao significado de ‘chegar lá’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela óptica da Análise de Discurso, mobilizou-se conceitos como o efeito-leitor, retórica da denegação, formação discursiva, entre outros, para tentar compreender os mecanismos de funcionamento desse veículo de comunicação de massa, e não meramente o conteúdo encontrado no jornal porque, para a AD, os sentidos não são transparentes e só se compõem através dos vínculos entre sujeito, história, língua e ideologia.

Sendo um veículo impresso vinculado a uma instituição religiosa, o jornal analisado se filia aos sentidos ligados a essa instituição de forma clara ou implícita dentro das matérias que publica em cada edição. E pelas análises realizadas ao longo deste artigo, esse interesse pode ser compreendido através das dinâmicas argumentativas encontradas na materialidade discursiva da FU, que circulam principalmente em torno da importância de se devolver regularmente o dízimo.

Ao significar o leitor, coloca-o também sob as características do fiel que mantém sua fidelidade a Deus através da fidelidade ao dízimo. Observa-se isso com clareza, por exemplo, na formulação do quadro “*Ó Deus, não se esqueça que eu sou dizimista fiel*”. Trazer à tona a voz do leitor com essa construção compreende significá-lo como o devoto fiel que ora e devolve o dízimo, e esses fatores dão condições a esse sujeito-leitor de fazer um pedido a Deus que possa ser realmente atendido.

Os sentidos dados ao sucesso são outros pontos em que a discursividade da FU circula em torno da questão do dízimo. Pelo o que se pôde analisar da materialidade discursiva do jornal, o sucesso e a prosperidade, que, conforme a discussão, foram situados como um *lugar-sucesso*, tem relação restrita com o ato de dizimar: para que se alcance esse *lugar-sucesso*, se faz necessário ser um dizimista fiel. Ou seja, para negar o fracasso, a dificuldade financeira, os problemas profissionais, é preciso estar na condição de dizimista.

Ao trazer esses elementos discursivos para o modelo material de jornal, a FU traz uma singularidade à sua maneira de formular sentidos: utiliza-se dos recursos textuais do jornalismo e o adapta pa-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

ra dar suporte ao tipo de discurso que prefere que seja sobressalente, que é o discurso religioso.

O recorte proposto só constitui a parte em que o jornal se dirige explicitamente ao leitor, daí os dizeres que o *discurso religioso* se sobrepõe ao outro, pois se analisou mais especificamente como o “falar sobre” do jornal constituiu um processamento discursivo de uma instituição religiosa que cresce em consideráveis proporções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

———. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1997.

———. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

**APRENDER ESPAÑOL A PARTIR DEL PORTUGUÉS:
UN ESTUDIO DE CASO**

Sirio Lopez Velasco (FURG)

**BREVES PINCELADAS DE LA HISTORIA
DE LA FRONTERA URUGUAY-BRASIL**

Según Piragine (1992), en el extremo sur de Brasil, “hace aproximadamente 2000 años existían... dos grandes naciones indígenas: la Tupí-Guaraní (provenientes de las Misiones Jesuitas), y la Chaná (el principal grupo nativo del litoral sur), ambas formadas por diversas tribus. Entre esas tribus se destacan los Charrúas y los Miananos pertenecientes a la Nación Chaná, hábiles caballeros acostumbrados con las tareas del campo; ... vivían de la caza, la pesca, y la cosecha de pequeñas plantaciones. Fabricaban utensilios de barro y piedra. Usaban ropas de cuero, boleadoras y lazos. Comían carne asada en ‘espetos’ (pinchos), cultivaban la yerba mate y tomaban mate. ... De a poco fueron absorbidos por los colonizadores, transformándose en peones de estancias e influyendo de forma decisiva a la formación del gaucho, tipo característico de *Rio Grande do Sul*” (la traducción es nuestra), y del Uruguay también, agregamos por nuestra parte.

Hay que recordar aquí que Portugal no había quedado contento con los límites territoriales impuestos por el Tratado de Tordesillas, que prácticamente concedía toda América a España y fijaba a la ciudad de Laguna en el actual Estado brasileño de Santa Catarina como la divisa meridional de sus posesiones en relación a las de Portugal, que se reducían a una fina franja costera a lo largo del actual litoral brasileño.

El actual Estado de *Rio Grande do Sul* comenzó a ser colonizado a partir de episodios ocurridos en la actual ciudad de *Rio Grande*. En 1531, el portugués Pedro Lopes de Souza, hermano de Martim Afonso de Souza, estaba navegando hacia el Río de la Plata, cuando descubrió el actual canal *São Gonzalo* (en la ciudad actual de Pelotas). Supuso que se trataba de un río muy caudaloso y lo bautizó *Rio São Pedro* por haberlo avistado en un día consagrado a *São Pedro* por el calendario eclesiástico. Posteriormente para diferenciarlo

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

de otro río que llevaba el mismo nombre del patrono de la iglesia, el mismo pasó a ser llamado *Rio Grande de São Pedro*, debido a su gran dimensión. Un siglo más tarde, penetraron en el Estado troperos que venían del sudeste y que se dirigían al sur en busca del ganado que abundaba principalmente en las márgenes de la Laguna Merín hasta Maldonado (departamento del actual Uruguay). La actividad creció rápidamente, estableciéndose un importante tráfico de ganado entre el Chuy y Sorocaba, (en el actual Estado de São Paulo). Con el crecimiento de esta actividad se fueron formando los primeros núcleos de población, se organizaron las primeras estancias y se dio inicio al incipiente proceso colonizador. A pesar de eso, las tierras del extremo sur permanecían abandonadas por Portugal, y prácticamente continuaban habitadas casi exclusivamente por indígenas. En 1680, Portugal funda Colonia de Sacramento la actual ciudad uruguaya, situada a orillas del río Uruguay y frente a Buenos Aires, que entonces pertenecía a España. Los conflictos entre Portugal y España, por disputas de tierras, eran frecuentes, y para evitar que el sur del Brasil fuese invadido por los españoles, en el caso de que Colonia de Sacramento cayese en sus manos, la Corona portuguesa comenzó la ocupación de sus tierras, en la margen del canal de *Rio Grande de São Pedro*. Con esta ocupación, Portugal buscaba asegurar sus dominios en el sur. Con ese objetivo, la Corona portuguesa envió a aquellas tierras al General de Brigada José da Silva Paes, quien debería emprender la colonización del actual Estado de Rio Grande do Sul, haciendo fortificaciones en *Rio Grande* y *São José do Norte*, puntos geográficos estratégicos, que servirían de apoyo a las fuerzas lusas en el extremo sur. En distintas épocas hasta 1777, fueron construidas quince fortificaciones en esta región y sus alrededores. En 1750 españoles y portugueses firmaron el Tratado de Madrid, estableciendo una permuta: Colonia de Sacramento pasaría a pertenecer a España, mientras que el territorio de *Rio Grande do Sul* sería transferido a Portugal. Una nueva lucha se trabó entre las dos partes y el 24 de abril de 1763 los españoles izaron su bandera en la *Vila de Rio Grande de São Pedro*. Esa ocupación duró trece años. El primero de abril de 1776, las tropas de Raphael Pinto Bandeira expulsan a los españoles de Rio Grande. Y el Tratado de San Ildefonso celebrado entre España y Portugal en 1777 devolvió definitivamente las tierras de Rio Grande do Sul a Portugal (las que después serían heredadas por Brasil).

ORÍGENES HISTÓRICO-LINGÜÍSTICOS DE LA INTERLENGUA EN LA FRONTERA URUGUAY-BRASIL

El lingüista uruguayo Adolfo Elizaincín (1992:157-158) plantea que la situación fronteriza uruguayo/brasileña incluye el contacto de dos formas dialectales transportadas a América a partir del siglo XVI. Con respecto al portugués se suele afirmar que la lengua transplantada estaba unificada y nivelada de dialectalismos; y ello en razón del contacto en las primeras factorías de la costa de colonizadores provenientes de todas las regiones de Portugal. A partir de este momento el portugués fue esparcido por todo el territorio posteriormente brasileño, en virtud, principalmente, de la acción de los “bandeirantes”, hecho que aseguró nuevamente una uniformidad básica a todo el portugués más tarde llamado “brasileño”.

El español que llega al actual Uruguay, continúa Elizaincín, es fundamentalmente el del dialecto canario-andaluz, en especial en zonas aledañas a Montevideo, tras su fundación a comienzos del siglo XVIII. Con respecto a la zona fronteriza con Brasil (tanto en el actual territorio del Estado brasileño de *Rio Grande do Sul* como en el del Uruguay) puede decirse que ya desde fines del siglo XVII, y seguramente desde el siglo XVIII, hubo contactos entre ambas lenguas ibéricas, por cuanto la zona de *Rio Grande do Sul* fue originalmente colonizada por españoles, y, por otra parte, vastas zonas del actual Uruguay lo fueron por portugueses. Dadas las peculiaridades económicas y sociales de la región, ese contacto debió ser inicialmente esporádico y escaso. No debe olvidarse que se trataba de vastas zonas prácticamente desiertas (en cierto sentido lo son aun hoy) con escasa o nula urbanización (la que llegará en el siglo XIX). La clásica situación de contacto de lenguas –a través de los intercambios comerciales entre mercaderes europeos metropolitanos, y nativos– que dio origen a tantos *pidgins* y *criollos* en Africa, Asia y América a partir del siglo XVI, se dio en nuestra región más bien a través de la práctica del contrabando (porque ambas coronas ibéricas prohibían a sus respectivos súbditos en la zona cualquier trato comercial legal).

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL EN URUGUAY

A mediados del siglo XIX en la mitad norte del recién nacido Uruguay (o sea al norte del Río Negro, que divide al país en dos) el español era una lengua extranjera. Allí el portugués imperaba soberano y su dominio era reforzado por la labor de pequeñas escuelas particulares mantenidas por docentes lusohablantes (de origen brasileño). Entonces, el gobierno uruguayo, que deseaba consolidar, más bien ‘constituir’ la integridad territorial del estado uruguayo, vio en la implantación del español en el norte de su territorio un medio fundamental de ‘nacionalización’ de esa vasta área contigua al Brasil, y que hasta entonces era de hecho una prolongación de dicho país. Y las destinadas a oficiar como portadoras de la lengua española, elevada a símbolo y manifestación concreta de nacionalidad, fueron las escuelas y demás instituciones de la red pública de enseñanza. Al maestro y al profesor, más que al policía, al juez o al militar, se entregaba el deber de ‘nacionalizar’ en profundidad y definitivamente el norte uruguayo.

¿Qué comportamiento lingüístico se exigía y esperaba de esos maestros y profesores? La respuesta se puede caracterizar con dos palabras: hablar y enseñar única y exclusivamente el español, y no hablar ni dejar hablar el portugués en los recintos escolares. Basados en esa rígida postura lingüística (que hasta hoy no raras veces asume visos claramente represivos para con los niños y adolescentes uruguayos que practican el portugués diariamente en sus casas y vecindades como lengua de comunicación familiar y social) generaciones sucesivas de maestros y profesores, en denodada labor hicieron de los locales escolares verdaderos baluartes de la nacionalidad, en los que decenas de miles de uruguayos norteros tomaron y toman contacto por vez primera y de forma sistemática con la única lengua oficial de su país; ello, porque, como es sabido, en situación de bilingüismo con diglosia, en esa zona del Uruguay el portugués es la lengua “low” de la gran mayoría de la población, que, sin embargo, se ve obligada en toda instancia ‘oficial’ a la práctica del español. Esa circunstancia ha generado una situación lingüística ha sido analizada en la descripción de los que algunos lingüistas uruguayos (en especial Adolfo Elizaincín) han llamado los DPU (dialectos portugueses del Uruguay), mientras que otros han usado la categoría de ‘portu-

ñol' para referirse a una supuesta tercera lengua (o interlengua) que sería distinta tanto del español como del portugués.

A comienzos del siglo XXI todavía en la frontera uruguaya con Brasil (faja que se extiende en territorio uruguayo hasta una media de 100 Km y a veces bastante más de la frontera 'legal' entre ambos países), millares de niños 'descubren' el español en los bancos de los establecimientos escolares. Ello es una realidad; y también es una frealidad el hecho de que la rígida postura de 'ignorar-oponerse al portugués', que ha imperado en Uruguay y aún impera a pesar de los tratados y del espíritu del Mercosur, se revela limitada, incluso para la labor de enseñanza del español en una región donde cada educando oye y habla portugués diariamente en su casa, vecindad y actividades recreativas.

LA ALTERNATIVA DE LA LINGÜÍSTICA RELACIONAL Y CONTRASTIVA

Recurrir al conocimiento pasivo-activo que el educando tiene del portugués para enseñar español en Uruguay parecería a primera vista paradójal, en especial cuando se parte del pasado histórico antes resumido en estas líneas. Pero en realidad lo sería sólo para quien desconozca la realidad lingüística de la frontera norte y desprecie el aporte que la Lingüística Comparada (empezando por la Filología) ha dedicado al análisis contrastivo de las lenguas, y en el caso que nos ocupa, en especial a las peripecias de esos dos retoños del Latín que son el portugués y el español. Si las autoridades educativas que rigen desde Montevideo la política lingüística de la enseñanza en Uruguay no desconocen el primer aspecto, quizá no lleven en cuenta suficientemente el segundo. La tesis que queremos defender en este trabajo es la siguiente: que usando los recursos de la Lingüística relacional y contrastiva y partiendo del conocimiento pasivo-activo que los uruguayos del norte tienen del portugués, puede y debe trazarse ne Uruguay una política lingüística específica para las instituciones de enseñanza de la región fronteriza con Brasil. Habida cuenta de que, por una lado, la 'nacionalización' de esas frontera es hoy un hecho (la experiencia de campo realizada en las labores del Atlas Diatópico y Diastrático del Uruguay, ADDU, coordinado por Adolfo Elizaincín y Harald Thun entre 1989 y 1994, nos indicó que incluso

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

los uruguayos que allí no hablan diariamente el español se ‘sienten’ uruguayos), y que por otro lado, la integración latinoamericana (empezando, para el Conosur, por el Mercosur) es una necesidad por todos reconocida, creo que ese cambio de fondo en la política lingüística del Uruguay para la región norte debe partir del reconocimiento sin ambages de la situación de bilingüismo diglósico que impera en esa región. Felizmente algunos pocos y tímidos pasos empiezan a ser dados en ese sentido, en combinación con las llamadas ‘escuelas de frontera’ en el extremo sur del Brasil, y con la ley brasileña que dispone la enseñanza optativa del español como segunda lengua en toda la red escolar. Del lado uruguayo habría que proponer, en contrapartida, la implantación de la enseñanza del portugués como segunda lengua tanto en las escuelas, Liceos, Centros de Formación Docente y Cursos universitarios, en especial en la zona norte. Tal política podría apuntar a que, sin que se reprima ni combata las expresiones dialectales (o de portuñol, como quiera llamársele) allí vigentes, los uruguayos del norte aprendan también a manejar de forma diferenciada y en sus variantes cultas el portugués y el español. Así se reforzaría la percepción (existente incluso entre los iletrados de la zona norte de Uruguay) de que el bilingüismo, lejos de ser una desventaja, es una enorme riqueza humana, que incluso puede transformarse en riqueza material gracias a las ventajas que el mismo propicia en los intercambios económicos con Brasil.

UN EJEMPLO SIMPLE: CUANDO EL VOCABLO EMPIEZA CON ‘HACHE’

Mientras postulamos y esperamos esa mutación de fondo queremos en este trabajo contentarnos con una tímida anticipación. Podemos mostrar con un ejemplo como el simple reconocimiento y utilización del conocimiento que del portugués tienen los habitantes del norte uruguayo puede contribuir para la enseñanza-aprendizaje de un elemento de la norma culta española. Nos referimos a ese rompecabezas que significa por lo general (y precisamente por no echar mano al contraste con el portugués) la enseñanza-aprendizaje en las escuelas del norte uruguayo de las palabras cuya ortografía española actual exige la presencia en posición inicial del grafema ‘h’ (hache).

Es sabido que ateniéndonos a la sola norma española, no hay reglas que permitan inferir cuando la grafía culta de una palabra deba empezar por 'hache'. Ahora bien, ¿cómo se presenta la situación si maestros, profesores y alumnos de la zona uruguaya fronteriza con Brasil apelan a sus conocimientos del portugués? Si lo hacen entonces veremos que aparece una regla que, digámoslo inmediatamente, si no da cuenta de todos los casos en que debe aparecer 'h' en posición inicial de vocablo, da sin embargo entera seguridad para los casos cubiertos por ella. Partiendo de la comparación con el término equivalente en portugués esa regla permite inferir con certeza, para una amplia gama de vocablos, la necesidad de 'hache' inicial en la ortografía culta española. Pero para ello es necesaria una breve referencia a la diacronía del portugués y del español a partir del Latín. En el dominio íbero-románico se constata que para las palabras que comenzaban por /f/ ('efe') seguida de vocal simple, el español y el portugués siguen evoluciones distintas. Mientras que en portugués la /f/ inicial se mantiene, en español y para muchas palabras (posiblemente por influencia del vasco) esa /f/ inicial pasa a 'h' (que primero tiene pronunciación aspirada, como incluso hoy existe en 'hedor', pronunciada 'jedor', con sonido inicial un poco más relajado que el de la 'jota', /x/), y luego dejará de ser pronunciada, permaneciendo sólo en la grafía. Se supone que fue anterior a ese fenómeno la diptongación de 'ie' y en 'ue' que el español hiciera, respectivamente, de la /e/ y la /o/ breves del latín. Por eso el pasaje de /f/ a 'h' se verifica raramente cuando le siguen inmediatamente y en posición inicial esos diptongos. (Así tenemos en latín 'festa' y en español 'fiesta' y no 'hiesta'; y en latín 'forte' y en español 'fuerte' y no 'huerte'; es interesante notar lo que parece haber sido una vacilación evolutiva del español en el nombre propio 'Fernando', que, por lo menos a partir del siglo XVI, también recibió la forma 'Hernando' como lo muestra el nombre del conquistador de Méjico, Hernando Cortés). Tampoco se verifica ese pasaje de /f/ a 'h' delante de la consonante /r/ (la única que, al igual que /l/, que es la otra 'consonante líquida' del español) puede formar un grupo consonántico inicial de vocablo con /f/. (Así tenemos en latín 'frontis', y en español, 'frente' y no 'hrente'). Nótese que cuando en latín la /f/ inicial de vocablo iba seguida por /l/ (en el grupo consonántico inicial 'fl'), el español produjo a veces una palatalización (como lo muestra el pasaje del latín 'flama' al español 'llama', con aparición de la /ʎ/ inicial), y otras

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

conserva intacto ese grupo consonántico en su forma latina (como ocurre en ‘flaco’ y ‘flácido’, por ejemplo).

Ahora bien, del primero de los hechos citados, lo relevante para el tema que nos ocupa es que podemos inferir la siguiente regla para la enseñanza-aprendizaje en la zona uruguaya fronteriza con Brasil de la ortografía española de vocablos que exigen la presencia de ‘h’ inicial:

- a) cuando las palabras españolas que en su forma oral comienzan por vocal simple y en sílaba abierta tienen como equivalentes palabras portuguesas (sean éstas derivadas o no del latín) que comienzan (oral y gráficamente) por /f/, entonces.
- b) la ortografía de esas palabras españolas debe comenzar por ‘h’.

Esa regla rige cualquier que sea la vocal simple inicial, tanto si es acentuada como si no lo es.

A modo de ejemplos véanse algunos casos que hemos destacado usando como referencia comparativa el ‘Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa’ de Celso Pedro Luft (Ed. Scipione, S. Paulo, 5ª. ed., 1987): (fada-hada, façanha–hazaña, fezes-heces, ferida-herida, figo-higo, fidalgo-hidalgo, folha-hoja, folhear-hojear, fumo-humo, y fumaceira-humareda).

Nótese que cuando en la palabra portuguesa la vocal inicial que sigue a /f/ hace parte de una sílaba cerrada, en español hay casos de sustitución de /f/ por ‘h’ inicial (farto-harto, ferver-hervir, fincar-hincar, formiga-hormiga, fundo-hondo), pero también hay otros en los que la /f/ inicial se mantiene en español (farmácia-farmacia, fértil-fértil, firmamento-firmamento, fortaleza-fortaleza, fundar-fundar).

Repetimos, y esto es muy importante para fines didácticos, que si nuestra regla tiene aplicación universal en su dominio de aplicación, no cubre, no obstante, todos los casos en los que la ortografía española exige la presencia de ‘h’ al inicio de vocablo. Así sucede, por ejemplo, con aquellos vocablos en los que su forma portuguesa no lleva /f/ inicial, como ocurre en ‘ovo’ (del latín ‘ovum’), que en español se escribe ‘huevo’.

BIBLIOGRAFÍA

ELIZAINCÍN, Adolfo. *Dialectos en contacto: español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca, 1992.

PIRAGINE, Maria de L. *Cartilha Papareia*. Prefeitura do Rio Grande, 1992.

ANEXO

Texto satirizando el “portuñol” de Rivera (Uruguay) que circuló en Internet en enero del 2007

Carta de Mamá

Ispero que tellas bein nus istudo. Te conto que tua irmán troche as nota du liceu. Veio bacho ñ idioma ispañol. Ñ dibujo ta mas u menus, porque ela e disprulija. Mas u resto ta tudo bein. U teu irmáum tambeim troche as nota da isncola. Ta cum bueno muy bueno, mas teiñ que miorá a cunduta porque ele charla muinto. Ah, a tua irman impesó cumputasáum.

Onte de noite fui na Terminal intregá tua cache de incomienda. Como eu naum tiña cinta atei ela cum piola, porque a tua irmán usó a cinta pruma lámina de dibujo. U otro día eu mandei ela nun boliche para comprá umas cosiña para te mandá. Te mando um pote demayonesa, uma mostasa, meio kilo de pancho, umas milanesa de pollo y de pescado, porque naum tiña de carne na carnicería. Pasei na panaderia y comprei umas galletita, ums ojito y uma bolsiña de curasán (doce y salado). Vai tambein uma latiña de ervía y otra de choclo, yunto cum umas sanaoria, umas remolacha, umas papa y duas cabeza de haio pra ti fasé um tuco para cumé fidéu muñita. Te mando tambéin teu buso rojo, u teu pantaláum negro y tua campera de corderito que tu te olvidaste (oia que u cierre da campera ta roto, mas tu só compra uma aguiá y um ilo y cose). Ñ otro táper te mando lenteja pronta, e so calentá y cumé. Ispero que te de pra semana. U diñero ta nun sobre que ta dentro du bolsillo du pantaláum. Te sigo contando: u jueves fumo prus lago visitá teus tiu. Cuando cheguemo u teu tiu tava pintando us enano y tua tia tava oiando u informativo na gaúcha. Desayunemo umas tostada cum doce de membrillo y yogur de frutilla. Nu meio día almusemo sapallito relleno cum uma insalada de lechuga, y de postre tiña doce de abóbra y arros cum pesco. Sestiemo un rato, mas eu me acordei cum u ruido da caturrita, porque a jaula dela tava colgada au lado da miña ventana. Depós saimo a camiñá. Como tiña chuido, tava tudo moiado, y eu risbaléi na iscalera du frente, me di um

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

tombo y me lastiméi u codo. Entonces tiverum que me levá pru povo pra emergencia.

Sorte que eu tiña u carné de salú na cartera. Cuando intrei, u dotor fes eu me subí na camilla y me sacó uma placa du codo, porque eu dise que me duía muunto. Mas menus mal que naum era nada, y ele dice que si seguía me duendo eu tomase umas pastilla que ele mandó. Cuando saí du ospital fui tomá uma coca cola y cumé um chorizito al pan nu treiler de infrente porque eu tava cum fome. Depós que cumí, fui para parada de ónibus na calle de infrente. U ónibus prus lago pasó insiguída. Eu tiña só um billete de mil peso, y naum tiña mas cambio. Menus mal que u chofer era cuñecido y dise que eu pague depós. Fui charlando cum ele todo u camiño. Cuando cheguei nus lago, u teu tiu tava cum a manga moiando u céspe y u arbolito que ta perto dus enano. Tua tia tava fasendo um guisito de feyáum miudo para cená. Cumimo y fumo se deitá pra oiá televísáum. Tava dando uma película de peléia.

Depós me deu fome y eu peguéi uma cucharita y um platillo y me seví um pedaso de torta, du cumpliano du teu primo que foi u martes, que tava na heladera. Me deu dor de barriga, y me toméi uma tasa de té. Depós diso mioréi.

Pur aquí temo tudo beim. Tua vó te manda saludos y dis que ta te istrañando. Te isperemo pras vacaciones de julio. Vais me incontrá cambiada, porque ontonte fui na peluquería y me fis uma planchita.

Um beyo: Mamá

**ARQUITETURA CONTRATUAL DA REPORTAGEM
“A CITAÇÃO NAS OBRAS PROTEGIDAS”**

Diléa Pires (PMBH)

Para, assim, podermos falar de “contrato de comunicação”, já que todo o domínio de comunicação propõe aos sujeitos – parceiros dessa interação – um certo número de condições que definem a expectativa (enjeu) da troca enunciativa, visando a intercompreensão.

Nesse sentido, em se tratando da construção e efetivação do “contrato de comunicação” (Charaudeau, 2000) explicita que as visadas (visées) discursivas correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a aposta envidada pelo sujeito comunicante e, por conseguinte, determina a própria troca linguageira.

Desse modo, as visadas devem ser consideradas do ponto de vista da estância de produção, que tem em perspectiva um sujeito destinatário ideal, mas, evidentemente, elas devem ser reconhecidas como tais pela instância de recepção como uma orientação para a produção do sentido. As visadas correspondem a atitudes enunciativas que carregam consigo a intenção de um eu enunciador e a posição de força que ele ocupa em relação ao tu. Posição que, da mesma forma, o tu deve ocupar em relação ao eu, em situação de sujeito interpretante.

Isso posto, é importante considerar dois componentes particularmente importantes, que se encontram na base de todo contrato de linguagem: a finalidade, dado que é ela que seleciona os tipos de visadas, determinando, assim, a orientação discursiva do ato comunicativo; as restrições da “situação” – formais – responsáveis pelas diferentes “maneiras de dizer”, mais ou menos codificadas, e as restrições discursivas responsáveis pela ordem do discurso, ou seja, sobre o mundo de palavra – modos descritivo, narrativo, argumentativo.

Continuando esta breve balizagem teórica, asseveramos que o citado autor esclarece que a intenção (finalidade) do eu comunicante / enunciador com relação ao tu destinatário / interpretante descreve seis visadas principais:

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

- i. a visada de “prescrição”: (faire faire) o eu quer promover o “fazer”, tendo lugar de autoridade de poder com relação ao tu (autoria), que se encontra na posição de “dever fazer”;
- ii. a visada de “solicitação”: o eu quer “saber” se o tu vai se interessar por seu “fazer”, estando, aqui, em relação de inferioridade de saber em relação ao tu; o tu se encontra em posição de “dever responder” à solicitação do eu;
- iii. a visada de “incitação”: (faire faire) o eu quer promover o fazer, mas não estando em posição de autoridade, como no caso da prescrição, ele promove a incitação direcionada a um “querer fazer acreditar” (por persuasão ou sedução) em relação ao tu, que está em posição de “dever acreditar” que o eu age para o seu bem;
- iv. a visada de “informação”: o eu quer “promover o saber”, dado que se encontra legitimado em sua posição de saber; o tu se encontra na posição de “dever saber” alguma coisa sobre aquele fazer enunciativo;
- v. a visada de “instrução”: o eu quer promover o “saber fazer”, tendo, para tanto, a autoridade de um saber – fazer e se encontra, dessa forma, legitimado para transmitir esse saber – fazer; o tu se encontra em posição de “dever saber fazer”, devendo seguir a instrução proposta pelo eu;
- vi. a visada de “demonstração”: o eu quer promover a crença na verdade, mostrando as provas com a autoridade de quem sabe (cientista, especialista, expert); o tu se encontra em posição de “ter que receber e avaliar” a verdade enunciada e, assim, ter capacidade de interpreta-la como verdade.

Neste ponto, passemos à aplicação prática da sucintamente abordada.

De início, podemos ponderar que sendo o nosso corpus uma notícia, portanto um texto pertencente ao gênero midiático, seria possível dizer, frente a um primeiro olhar, que tal texto, na sua instância de produção, convoca as visadas de instrução, de incitação e de demonstração. Porém, isso é feito sob a cobertura da visada do-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

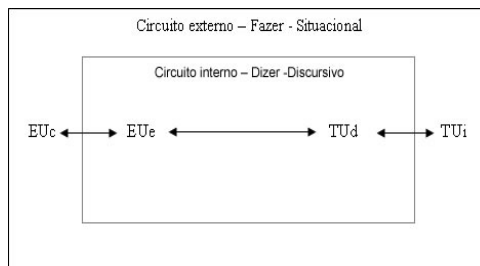
minante, a de informação, ditada pela finalidade que determina a expectativa (enjeu) do contrato de comunicação na referida notícia.

Por conseguinte, a visada primordial do *corpus* é informar ao destinatário a respeito do que é uma citação, como também que o uso abusivo dela pode acarretar sérias consequências jurídicas para o sujeito. Para tanto, a visada de informação utiliza a visada de instrução – por meio da definição do que é citação, do aconselhamento sobre usos legítimos da mesma e da rubrica responsável pela notícia, fato que pode ser observado nos parágrafos iniciais do texto. Utiliza, outrossim, a visada de incitação – título da reportagem, imagem em forma de charge, diálogo interno, voz interdiscursiva que ressoa às margens e nas margens do silêncio.

Outra visada convocada pelo enunciador é a de demonstração que, nesta notícia, pode ser notada por meio do subtítulo, pela voz polifônica jurídica e legal – citação da Lei dos Direitos Autorais, assim como pela autoria do EUc, CBL / Departamento Jurídico, que conferem ao dito autoridade e legitimidade do dizer. As repetições também se situam nesse tipo de visada. Por conseguinte, podemos inferir que a visada de demonstração se configura em meio à ordenação do discurso, como uma voz textual, polifônica e, ao mesmo tempo, intertextual, incluindo-se aí o que Mari (2000) intitula como *pseudo ato de fala* – o enunciador é autor da pergunta e da resposta que a acompanha.

Feitas essas considerações, finalizamos essa breve análise, delineando, na seqüência, o contrato de comunicação respaldado pelas pegadas do Eud (enunciatório textual) do corpus.

Figura 1



PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

EUc – Quem efetiva o contrato: papel social / parceiro; CBL / Departamento Jurídico. As visadas discursivas determinam, de certa forma, o como dizer e podem, outrossim, influenciar: i. o provável objetivo: o que e para que dizer: notícia / alertar, prevenir; o suporte, ou seja, o onde / local: Periódico Panorama Editorial; o quando: na próxima publicação; e, sobretudo, para quem dizer – TUi – parceiro desconhecido, porém imaginado.

EUE – Enunciador do mundo de palavra / ou de imagem: papel *linguageiro* / protagonista do dizer; Departamento Jurídico / Sérgio Rossi – estrategista das visadas: configura o TUD – protagonista imaginado: editores / escritores / ilustradores etc.

BIBLIOGRAFIA

CHARADEAU, Patrick. *Visées discursives*. Paris: UP13, 2000. (mimeo.)

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.

MARI, Hugo. *Algumas considerações sobre os atos de fala*. Belo Horizonte: POSLIN/UFMG, 2000. (mimeo.)

MELLO, Renato de (org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/UFMG, 2004.

Anexo: “A citação nas obras protegidas”. *Panorama Editorial*, Ano 1, n°5, fevereiro de 2005, p. 38

**AUTOBIOGRAFIA E DIALOGISMO
UMA ABORDAGEM AFETIVA DA LINGUAGEM**

Gisele Batista da Silva (UERJ)

As narrativas autobiográficas têm sido largamente estudadas, dado o grande número de produções e as diversas formas de apresentação desse gênero hoje consagrado. Leonor Arfuch, em seu livro *El espacio biográfico – Dilemas de la subjetividad contemporánea*, propõe o estudo de uma questão que se apresenta com o fim da Modernidade – focalizando o deslocamento e a descentralização dos conceitos de público e privado – e que passa a apontar para um desenvolvimento da *política-espetáculo* até a formação de um gênero diferenciado e com particularidades definidas – mas que atualmente apresenta constante *aggiornamento*. Faz um percurso que acompanha desde o retorno de certo interesse pela narrativa vivencial como um sintoma do contemporâneo até o estudo do funcionamento dessas narrativas, que mesclam realidade e ficção numa situação fronteiriça, de tal modo que esta passa a ser o espaço onde se desenvolve e afirma o gênero biográfico.

Para apresentar e discutir tal percurso, Arfuch toma do estudo de Bakhtin sobre a linguagem conceitos que permeiam seu estudo, posto que fundamentais para a compreensão de certa produção histórica de discursos. Bakhtin, em sua abordagem filosófica, está preocupado com as relações estabelecidas entre homens e linguagem, num meio social que necessariamente participa desse processo de *conhecimento* – dialógico. O teórico russo recusa, numa crítica à autoconsciência cartesiana, certa auto-suficiência do eu, a partir da qual os discursos se engendrariam numa condição adâmica, original, primeira. Em consonância com as considerações bakhtinianas, uma importante preocupação da autora argentina no seu estudo sobre as narrativas vivenciais é a própria linguagem. Ela entende que não é possível falar de um lugar de produção de discurso – literário, no caso – sem que, necessariamente, se remeta à formação de *tramas discursivas*, nas quais está implicada a interação social entre sujeitos: assim como para Bakhtin, segundo Arfuch o homem deve ser pensado a

partir de sua “outridade”, do contexto plurivocal que dá sentido ao seu discurso (p. 12-13)⁴. Tal *razão dialógica*, que vai de encontro à razão cartesiana, define uma apropriação da linguagem, de uma realização da enunciação, que se dá pela *heterogeneidade*. Dessa condição constitutiva da linguagem e, como veremos, do discurso literário, emergem importantíssimas questões que dão cor a essa “lógica” do discurso bakhtiniano e, conseqüentemente, ao delineamento proposto por Arfuch sobre a (auto)biografia: interação, sintonia, afecção⁵ e apropriação. Os discursos são fruto da interação, isto é, da **participação simultânea** de sujeitos, que, nesse contexto, são considerados interlocutores e não mais entidades isoladas (emissor e receptor). Certamente, as enunciações são produzidas dentro de uma situação mirada, objetivada, mas elas nascem do movimento cíclico, muitas vezes caótico, das relações históricas estabelecidas entre esses mesmos sujeitos. Nelas está implicada uma série de elementos – como lugar, tempo, diferentes visões de mundo entre outros –, que em combinação constante, dão lugar a uma dimensão cultural que permeará a produção de discursos desses sujeitos. Sem dúvida, dentre os elementos que compõem tais relações, a **afetividade** é um dos mais importantes, pois será ela que dará a intensidade do valor atribuído e da aproximação que o sujeito terá com um determinado tema.

O amor é o segundo aspecto dos valores biográficos (...). O desejo de ser amado, a consciência, a visão e a forma que se pode ter na consciência amorosa do outro, a vontade de fazer desse amor almejado do outro a força organizadora e motriz da vida, tudo isso é ainda uma maneira de crescer e de se engrandecer no clima da consciência amorosa do outro.” (Bakhtin, 1992: 171)

Também os sujeitos envolvidos no *pacto biográfico* – autor e leitor – não são sentimentos isolados, mas corpo e mente atuantes, participantes de uma historicidade, isto é, afetam e são afetados por seus discursos e/ou discursos alheios. Essa relação “amorosa” estabelecida nasce de um vazio, aquele constitutivo do sujeito, que deseja ser habitado pela outridade da linguagem, convencido que está da

⁴ Todas as referências ao livro de Leonor Arfuch, já mencionado no trabalho, serão apresentadas no corpo do texto, por meio de suas respectivas páginas.

⁵ Termo usado no seu sentido atribuído por Spinoza, no qual os afetos são considerados força motriz do ser humano e a afecção, o encontro de afetos entre os homens (SPINOZA, 1973).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sua importância para a concretização de toda e qualquer interlocução. De fato, para Bakhtin, a autobiografia é o registro da afetividade, na qual a idéia de *auto-criação* não supõe auto-suficiência, mas apropriação criativa do discurso outro. Essa espécie de sintonia – constitutiva – entre os sujeitos é o que determina o caráter polifônico da linguagem.

Esta consideración del *otro* como formando parte constitutiva de mi enunciado, previa a toda consumación posible de la comunicaci3n, encuentra su correlato en la idea de un *lenguaje otro*, habitado por voces que han dejado su huella con el uso de siglos, una *palabra ajena* que expresa sentidos, tradiciones, verdades, creencias, visiones del mundo, y que el sujeto asume en forma natural, pero de la cual deber3 *apropiarse* por medio del uso combinatorio peculiar que de ella haga, los géneros discursivos que elija y sobre todo, por las *tonalidades de su afectividad*. (p. 55-56)

No trecho citado, Arfuch assinala que o objeto do discurso já se encontra valorado, isto é, considerado, antevisto num discurso sempre historicamente anterior⁶, mas que, quando apropriado, se cruza, se emaranha com outras afetividades, outros pontos de vista, outras perspectivas através das quais o mundo é entendido e expresso por meio da enunciação.

Tais considerações abordadas auxiliam a demarcar o objetivo da autora argentina ao desenvolver seu estudo: procurando delinear a dimensão significante dessas narrativas (auto)biográficas num horizonte cultural determinado, ela as entende como *articulações*, como resultado de uma simultaneidade de discursos, que, em presença ou em ausência, se apresentam como tramas culturais resultadas de um *clima de época* (p.49). O *espaço* onde tais narrativas se *hibridizam*, derrubando as fronteiras tradicionalmente criadas entre os gêneros narrativos, se configura por um jogo de linguagem, de experimentação artística, dentro de um regime retórico-simulacral que dá tom de “realidade” a elas. É nesse *espaço biográfico*, onde não se somam gêneros consagrados, mas, sobretudo, onde eles irão dialogar e se mesclar, participando um do outro, que a heterogeneidade bakhtiniana ganha importante papel para o estudo de Arfuch: é através dela que certa “pureza” será questionada, deslocando, ou melhor, su-

⁶ Não se trata de uma anterioridade de sentido temporal, cronológico de compreensão entre os sujeitos, mas de simultaneidade de produções discursivas que recorrem umas às outras.

perando as fronteiras que delimitam os gêneros biográficos e trazendo para o *um* o discurso *outro*. Nas palavras de Bakhtin, “o eu se esconde no outro e nos outros, quer ser unicamente outro para outros, entrar até o fim no mundo dos outros como um outro, liberar-se do peso do único *eu* no mundo (eu-para-mim)” (*Apud* Zoppi-Fontana, **In:** Brait, 1997: 116). Essa representação que o sujeito faz de si mesmo (o “eu-para-mim”), questionada na consideração de Bakhtin, toma relevantes proporções no *espaço biográfico*: o movimento narrativo da (auto)biografia, de um retorno do eu sobre si mesmo, transporta a noção de autoconsciência para o espaço da representação, onde esse “si mesmo” não corresponde nem ao eu nem ao outro, mas à imagem que o sujeito faz, ou melhor, cria de si – uma identificação imaginária, criada em virtude de certo olhar lançado sobre um *outro*. Tal desejo de querer ser outro, liberando-se de si, apesar de aparentemente apontar para uma dispersão, acaba por agir no sentido contrário, centrando a atividade de conhecimento no sujeito, sendo este origem de sua vontade, de seu desejo. É nesse movimento que a criação do herói se dá: o deslocamento para fora do eu, no qual um *outro possível* ganha vida – por meio do *excedente de visão estética* –, reforça o caráter único de um lugar ocupado pelo sujeito da narrativa autobiográfica, que o diferenciaria dos *outros* e de um *mundo dos outros* (Zoppi-Fontana, **In:** Brait, 1997: 124). Logo, as alteridades constitutiva ou representada se apresentam pela **singularidade** dos sujeitos e não pela diferença entre eles, caracterizando a sua *insubstituibilidade* no lugar que ocupam.

Parece-nos que as narrativas vivenciais estudadas por Arfuch, enquanto material literário, são elaboradas por meio de um processo metafórico de *encenação* e de um *lugar de estranhamento*, ambos analisados por Mónica Graciela Zoppi-Fontana, no seu caso, no simples acontecimento da linguagem segundo Bakhtin: no primeiro, as diversas máscaras mostradas pelos enunciados são apresentadas por um locutor que as organiza de tal forma a dar certa seqüência inteligível aos acontecimentos narrados; e o segundo possibilita construir um espaço no qual o olhar externo direcionado ao sujeito “permite[-o] observar-se [o eu] no acontecimento da linguagem, como efeito desse olhar, reconhecer-se como sujeito da/na linguagem” (**In:** Brait, 1997, 121) – posição de exterioridade do sujeito em relação a si mesmo. Segundo Arfuch, nas narrativas (auto)biográficas, essa rela-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção de recorrência e de implicação entre os sujeitos interno e externo às narrativas (autor, narrador e leitor) – ação que encena o jogo retórico da autobiografia – seria um dos componentes do *valor biográfico*: as relações do eu com seu outro, do eu com um outro externo à narrativa, e desse outro com o eu e o outro da narrativa determinam uma organização e ordenação da vida mesma, de todos os sujeitos envolvidos no *pacto* – e não somente de um deles. Nesse aspecto repousa uma das mais importantes características da teoria bakhtiniana: a dimensão ética da linguagem romanesca, em que o outro também é sujeito⁷ e sua voz encontra-se presente na narrativa por meio da relação dialógica de consciências. Tal relação se dá por *exotopia*, isto é, quando somente um outro pode nos dar acabamento e este outro também depende de nós para dar-lhe acabamento (Tezza, **In:** Brait, 1997: 220) – assim, todos são “habitados” e atravessados pelo discurso do outro. A relação exotópica convoca uma necessária troca enunciativa entre sujeitos, alijando a idéia de uma identidade fechada e abrindo espaço tão-somente para uma identidade relacional, na qual o *um* somente assim se denomina por ocorrência do *outro* e vice-versa – certa dependência discursiva.

Das teorizações de autobiografias tradicionais, nas quais se supunha coincidência empírica entre autor e narrador, a busca por uma justificativa para a própria vida acaba por não se cumprir. Tal equívoco na concepção tradicional não considera as narrativas vivenciais como uma *posição enunciativa*, que entende “la imposibilidad constitutiva de toda réplica ‘fiel’ de un *cursus vitae*” (p. 59), mas as percebe como captação e reprodução de uma vida – numa abordagem similar a um estudo científico. Por esse motivo, os relatos (auto)biográficos, durante muito tempo, tiveram um cunho pedagogizador, através dos quais se poderia aprender a viver – talvez até melhor do que com a própria vida. Com a apropriação da teoria bakhtiniana da linguagem no estudo da (auto)biografia, esta passa a ser vista como *literatura*, isto é, como produção de um imaginário social.

⁷ Diferentemente da linguagem científica, na qual o outro é um objeto de observação distanciada por uma impessoalidade necessária para o êxito da experiência, Bakhtin aponta para um cuidado com o outro, cuja importância está fundamentada na relação de implicação constitutiva e vital entre os sujeitos.

“A maggior ragione un mondo narrativo prende a prestito i propri individui e le loro proprietà dal mondo ‘reale’ di riferimento” (Eco, 2002: 131). A passagem de Umberto Eco, no seu estudo sobre a cooperação interpretativa e os mundos possíveis construídos nas narrativas, entendidos como construtos culturais, nos auxilia a compreender duas questões, ambas também presentes no livro de Leonor Arfuch: a primeira, o *fabulismo da vida* como princípio norteador na construção narrativa autobiográfica, onde o imaginário contemporâneo será contemplado em toda sua “vibración, vitalidad (...) en el valor de la aventura” (p.58), tendo como base para a sua criação a realidade empírica do sujeito; a segunda questão, sobre as figuras do personagem, narrador e autor e sua relação com o leitor na autobiografia, que necessariamente perpassa pela criação e contemplação do herói: a conexão e a afinidade entre o mundo real e o “mundo possível” – narrativa – é reafirmada na (re)leitura, na recriação e na aceitação de sua *ordem narrativa*.

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu eu-para-mim. (...) é o outro com quem (...) posso viver, com toda espontaneidade-ingenuidade, uma vida movimentada e feliz. (Bakhtin, 1992: 166-167)

Assim, o que há, segundo Bakhtin, é a **confrontação entre interior e exterior**: seja entre escritor e autor/narrador ou entre leitor e tais figuras da narrativa, a **afetividade** determina a aproximação que se tem do mundo possível veiculado na autobiografia, na sua confrontação com o mundo real. E as vozes evocadas estão justamente presentes na relação dialógica das várias consciências – sejam elas reais ou criadas. Para o escritor, esse movimento é a própria confrontação rememorativa entre o que “seu herói” era e o que ele se tornou no seu relato, é a confrontação imaginária do “si mesmo com outro” (p. 47), e nessa questão se instala o problema da *referencialidade*: ela não importa na autobiografia enquanto relação objetiva, mas como resultado contingente do relato, remetendo ao momento da escrita, àquele “eu” atual apresentado na narrativa (a *autoreferência atual* de Starobinski, p. 46). Quanto ao leitor, sua participação é ativa, transfigurando a palavra em tradição estética, moral, social,

política e cultural. E nessa transfiguração, o universo movediço da narrativa toma o lugar da objetividade realista (tradicionalmente atribuída aos relatos vivenciais), num horizonte impreciso, que se modifica a cada leitura, a cada (re)atualização da obra, compondo o “mundo ‘possível’ do texto” em relação ao “mundo do leitor” – o *horizonte de expectativa* de Jauss (p. 50). Bakhtin e Jauss dialogam quando admitem a dimensão relacional e pragmática da leitura, atribuindo ao leitor parte importante e indispensável para a concretização do fenômeno literário. Em Bakhtin, o diálogo de consciências, em Jauss, um pano de fundo comum a autor e receptor da obra, e em ambos, a apropriação ativa e autoreflexiva da obra literária e a conseqüente “quebra de contrato” entre literatura, crença e verdade; tão-somente produção de sentidos, afetividade.

Tal caminho necessário da narrativa não se dá, entretanto, sem que se coloque em prática certo sistema retórico na produção da autobiografia. Não é o fato de guardar estreita relação com um real empírico, como apontava Umberto Eco em linhas anteriores, que atribui à narrativa vivencial um caráter “realista”, mas o fato de que seu processo de criação está sustentado em um estilo⁸ criado, num sistema retórico que torna possível o mundo e o *outro* imaginados, uma realidade com qualidade de fingimento. Nesse sentido, o autobiográfico é, segundo Arfuch, o funcionamento pragmático da leitura ligado a procedimentos retóricos, de convencimento, podendo seu relato se perder na ficção que sugere: nada é preciso, final, acabado, fechado, mas tão-somente aberto e plural.

Nessa discussão, o autor (auto)biográfico, importante figura literária da contemporaneidade, não deve a importância de seu ressurgimento no *voyeurismo*, na simples ânsia por detalhes da vida alheia, mas, principalmente, a um reconhecimento de que a criação desse “personagem”, desse “herói” é prática prazerosa e desafiadora da literatura contemporânea, que da representação de algo já existente, na frescura no relato mergulhado num sistema retórico, dá vida a

⁸ Leonor Arfuch aponta que o *estilo* presente na narrativa (auto)biográfica não pode ser atribuído ao gênero em si, como se fosse seu elemento constitutivo, mas é o estilo elaboração estética do indivíduo (p. 48).

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

uma nova identidade, que se cria durante a sua escritura e nunca antecede a ela.

O título que dá nome ao livro de Arfuch – *espacio biográfico* – convoca, portanto, todos esses elementos que, trançados na teia dialógica da linguagem, nesse diálogo ininterrupto, sugerem vozes múltiplas e ideológicas, cuja dimensão ficcional é explorada até seu mais alto grau – o parentesco entre real e fictício. E somente nesse *espacio* é possível vivenciar e transpor as “ciladas” do texto, vestindo suas máscaras, lendo um *outro* no eu, vendo o real no fictício. E o sistema retórico utilizado – o *significante* da (auto)biografia, analisado pela autora argentina – sela o *pacto* necessário para que o eu possa se colocar no lugar *outro* da linguagem, convocando no sujeito o uso de seus afetos como possibilidade de diálogo entre ele e a vida mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BAKHTIN, Mikhaíl. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

———. (V. N. Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

ECO, Umberto. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milão: Bompiani, 2002.

FIORIN, José Luiz. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

SPINOZA, Baruch de. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. **In:** BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. **In:** BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

DA LINGUAGEM HIPOCRÁTICA AO ESTILO NAVEANO

Edina Panichi (UEL)

O vocabulário médico na escrita de Pedro Nava constitui uma marca de seu estilo. A linguagem médica, no entanto, é usada com discrição e engajada em contextos onde possa ser decodificada sem entraves de entendimento. Os termos médicos assumem, em sua prosa, valores totalmente inesperados sem provocarem, no entanto, a menor sensação de esforço ou distorção para o alcance de seus objetivos. Em muitos casos, a expressão de um pensamento exige do autor uma dinâmica particular na construção de sua tradução, ou seja, determinadas circunstâncias reavivam um conteúdo anterior vivenciado pela força de relacionamentos análogos ao da situação original, como se pode perceber na passagem a seguir: “Guardei bem seu jeitinho e a *carinha de feto engerizado* mas... e seu nome? (*Beira-Mar*, p. 103)

A tradução tem como princípio retirar de uma fonte antecedente (não necessariamente elementos de outra língua) significados implícitos que possam funcionar em complementação descobrindo, assim, novas realidades, uma vez que “[...] o homem dispõe em sua memória de um instrumental para a tempos vários, integrar experiências já feitas com novas experiências que pretende fazer” (Ostrower, 1999:18).

Transcriar um pensamento, portanto, é aproximar identidades e diferenças naquilo que se pretende exprimir, produzindo novos sentidos e novas estruturas que conduzem à descoberta de novas realidades, alargando o sentido da idéia original e, ao mesmo tempo, complementando-a criativamente.

O trabalho de parto, experiência dolorosa, sugere por analogia o sofrimento de alguém acometido de abscessos periamigdalinos que provocam infecção aguda e não permitem que o doente se alimente: “Quarenta, quarenta e um [graus] de duas em diante, suores gelados de madrugada, um descanso até a hora do almoço diluído e *posto para dentro como trabalho de parto às avessas [...]*”. (*Beira-Mar*, p. 119)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pedro Nava dá mostras de que a operação de substituição de elementos para a tradução do pensamento resulta numa recriação da forma, ou seja, um signo se traduz em outro. Traduz-se aquilo que toca, de acordo com o objetivo imediato, ou seja, o que suscita, nas palavras de PLAZA (2001:34), “afinidade eletiva”. No caso de Pedro Nava, a medicina, teve grande influência na sua forma de traduzir as idéias, e assim, por analogia e baseado na aparência sinistra de um de seus personagens, o autor dá a ele a seguinte descrição: “Apareceu uma figura negra e vasta encimada pela cabeça pequena e pela *cara de placenta* do monsenhor João Pio”. (*Beira-Mar*, p. 27)

Ao descrever um banco de trem avariado, somente a um profissional médico poderia ocorrer a imagem de um ferimento para exprimir a ruptura do estofamento. Percebe-se, aqui, a memória ordenando as vivências do passado e renovando um conteúdo anterior: “O banco de palhinha suja, fronteiro ao meu, no vagão, ostentava um rasgo feito a canivete, por onde *herniava* o forro claro do acolchoado”. (*Chão de Ferro*, p. 149)

O uso personalíssimo que o autor faz da forma verbal dá uma noção clara daquilo que ele quer transmitir, pois percebe-se claramente que há um estufamento do forro, análogo ao provocado pela doença, muito comum e conhecida de todos.

Ao se referir a um colega de escola, cujas principais características eram a alegria e a boa convivência, aplica-lhe adjetivos de emprego científico cujo conteúdo semântico justificam a boa acolhida do rapaz em seu grupo: “[...] era duma *alegria contagiosa* e possuía um *riso epidêmico*”. (*Chão de Ferro*, p. 153)

A tradução se dá, geralmente, quando se sente uma relação de semelhança entre o original e o que se quer expressar. Traduz-se aquilo que sensibiliza, que provoca. Busca-se traduzir a semelhança não explícita no original, instalando um desequilíbrio entre o estabelecido e o convencional e o resultado da operação criativa. Ostrower (1999: 20), ao se referir às associações que provocam nosso mundo imaginativo, assim se coloca: “Apesar de espontâneo, há mais do que certa coincidência no associar. Há coerência”.

As dores de uma paixão não correspondida podem produzir sentimentos de aproximação com algo que lhe é parecido, resultando

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

em associações perfeitamente acessíveis ao espírito dos leitor que as compreende de imediato, participando do jogo intelectual a que elas o convidam: “Ela passava sem olhar [...]. Meus desesperos. *Minha dor-de-corno aguda como nervo exposto.*” (*Beira-Mar*, p. 157)

Ao abordar as possibilidades do pensamento e da percepção, Kneller (1999: 16) esclarece: “A novidade criadora emerge em grande parte do remanejamento de conhecimento existente – remanejo que é, no fundo, acréscimo de conhecimento”. Para expressar uma situação de profunda tristeza, Pedro Nava vai buscar na sua experiência médica a forma verbal que melhor se adapta à situação: “[...] sabendo-me vivo só pelas lágrimas que meus olhos *pariam* [...].” (*Beira-Mar*, p. 257)

A forma verbal *parir*, aplicada às lágrimas, produz um efeito sugestivo de dor – uma vez que o autor se refere à perda irremediável de alguém – e alcança uma expressividade que ultrapassa o seu conteúdo lógico, resumindo a impressão de amargura e sofrimento. Da mesma forma, o ciúme sentido por alguém apaixonado é transposto para sintomas físicos: “Era geral como um *estado infeccioso* [...] *E doía como dor pulsátil.*” (*O Círio Perfeito*, p. 78)

As associações que vêm à nossa mente, embora às vezes difusas, “compõem a essência do nosso mundo imaginário” (Ostrower, 1999: 20). A criatividade não se restringe à novidade, mas à novidade alcançada numa realização criativa. Habitado a uma linguagem técnica, por força da profissão, Pedro Nava não hesita em cunhar um novo vocábulo para fornecer o diagnóstico de um paciente que, sem apresentar sintomas, não conseguiu sobreviver apesar do esforço dos médicos para descobrir-lhe a doença: “Um *encrencoma* tinha dado entrada na enfermaria.” (*Galo-das-Trevas*, p. 398)

Observa-se que o termo foi muito bem aplicado uma vez que resume exatamente a situação. O paciente ao dar entrada no hospital, já se encontrava num estado de semi-inconsciência, ou seja, num processo de pré-coma. Sem sintomas decisivos para um diagnóstico, representava uma “encrenca” para os médicos, naquele tempo sem Laboratórios ou Raios X.

O mesmo se pode observar na passagem a seguir em que o autor, ao descrever uma árvore, atribui-lhe qualidades evocadas à ba-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

se de semelhanças armazenadas na memória e baseadas em conteúdos vivenciais:

Desmedida ramagem, tronco todo irregular e cheio de caneluras – como braço grosso cheio de veias – raízes retorcidas como miríades de dedos crispados sobre solo que seguram como se esgaratassem. (*O Círio Perfeito*, p. 107)

Ao fazer referência ao forro dos bolsos da calça o autor, por associação com o intestino, assim se expressa: “O Cisalpino e o Egon puseram *tripas* à mostra. Tinham de seu, os dois juntos, cerca de duzentos e cinqüenta pilas”. (*Galo-das-Trevas*, p. 448)

A fusão de idéias no subconsciente, como se pode perceber, possibilita ao autor um remanejamento de seus conhecimentos de tal sorte a adequá-los a uma nova situação.

As memórias de Pedro Nava, como se pôde constatar, estão repletas de referências à medicina, profissão exercida pelo autor por mais de sessenta anos. Mas, mesmo que ele houvesse interditado o acesso de tais referências à obra, não lhe teria sido facultado negar-se a si mesmo: a escrita de Nava é a escrita dum médico. Aprendeu, sem dúvida, a escrever com os grandes romancistas brasileiros e europeus, mas não foi só a poderosa lição dos escritores longamente freqüentados em português, inglês, francês, que lhe sedimentou o estilo. Descobriu, também, segredos do ofício no manuseio curricular e profissional dos tratadistas clássicos da arte médica, dos grandes especialistas nas disciplinas descritivas. A atenção às minúcias, aos pormenores, às nuances, a delicadeza ou o realismo das exposições, o matizado sentido do essencial devem ter-lhe sido transmitidos por esses veneráveis mestres universais da medicina, nomes e obras amorosamente capitulados e diuturnamente assimilados ao longo de todo um curso superior. Conforme suas próprias palavras, em entrevista concedida ao *Informativo Oficial da Sociedade Brasileira de Reumatologia* (ano VII, abr./jun. 1983, p. 08):

[...] uma vez médico, médico a vida inteira. A influência médica é em mim, total. Eu não julgo, diagnostico. Eu não aconselho, nem opino: prescrevo e receito. Eu não olho, nem vejo: inspeciono. Eu não seguro, nem passo a mão: toco, apalpo, percuto. Tendo todos os sentidos voltados para o modo de ser médico, minha literatura sofreu inevitavelmente a marca que a profissão deixou em mim.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

O grande interesse demonstrado quando ainda estudante, pelo estudo da anatomia e da morfologia aguçou, em Pedro Nava, o senso de observação e percepção do ser humano. Tal capacidade transfere-se, assim, para o seu texto. As percepções, no entanto, não são gratuitas nem as conexões se estabelecem ao acaso. São experiências acumuladas e vividas ao longo de uma carreira e, por mais inesperadas que possam parecer, tais percepções estendem as possibilidades do pensamento criativo, num remanejamento do conhecimento existente e apresentam marcas “de uma especialização do olhar”, como observa Salles (2006: 76).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*: Trad. de J. Reis. 14ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

NAVA, Pedro. *Chão de ferro*: memórias 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

———. *Beira-Mar*: memórias 4. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

———. *Galo-das-trevas*: memórias 5. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

———. *O círio perfeito*: memórias 6. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva; (Brasília): CNPq, 2001.

SALLES, Cecília A. *Redes da criação*: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ALFABETIZAÇÃO
UM OLHAR SOBRE SUA RELAÇÃO
NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO**

José Teixeira Neto (UFS)

INTRODUÇÃO

Para falar, compreender o outro, ou fazer-se compreender através da língua oral ou escrita, é necessário que o falante tenha domínio da forma como se organizam os enunciados, bem como das situações de produção de cada um deles. A criança, quando chega à escola em fase de alfabetização, já utiliza determinados comportamentos linguísticos que precisam ser desenvolvidos e aprimorados a partir de manifestações de uso da própria língua.

Nesse sentido, as discussões sobre o processo de alfabetização têm suscitado a compreensão do que realmente é alfabetizar. Ao longo dos anos, a prática pedagógica desenvolvida nas classes de alfabetização tem sido voltada para a sistematização do “B + A = BA”. Porém, pensar esse processo como apenas a decodificação de palavras ou a junção de duas ou mais letras é negar o caráter comunicativo da língua. É, sobretudo, condicionar o aluno a um mero tradutor do código escrito sem a compreensão dos mecanismos da comunicação linguística. Por isso, o papel do professor alfabetizador é muito importante, tendo em vista que ele é o responsável pelo desenvolvimento linguístico dos alunos que chegam à escola nessa fase. Segundo Soares (2003: 16), “a língua escrita não é uma mera representação da língua oral”, acrescente a isso o inverso, o que nos faz pensar em alfabetização como um processo que possibilita o domínio do código linguístico a partir da leitura e da produção escrita.

Muitas vezes, chegamos a uma sala de aula e lá encontramos a exposição de cartazes com letras de vários tipos: maiúsculas, minúsculas, cursivas etc. Sabe-se que esse material se faz necessário, entretanto não é suficiente para a criação um ambiente alfabetizador.

Compreender o processo de alfabetizar requer a compreensão do conceito de língua. Se esta for entendida como um instrumento de comunicação e interação social, aquele deverá ser visto como uma

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

proposição de habilidades comunicativas, isto é, a preparação do aluno para utilizar a língua nas diversas situações de uso da linguagem. Essa habilidade pode ser adquirida a partir da inserção das várias formas de manifestação da língua escrita, ou seja, os gêneros discursivos. Nessa perspectiva, Ferreiro (1987 *Apud* Tfouni, 2002: 12) afirma que a escrita não deve ser encarada como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação que evolui historicamente”. Nesse sentido, alfabetizar adquire uma dimensão que envolve além dos aspectos lingüísticos, os de natureza social, cultural e histórica. O aluno é um ser social que, ao chegar à escola, traz consigo seus hábitos culturais, adquiridos ao longo da sua convivência com a família e com a comunidade na qual está inserido, o que mostra, segundo Azenha (2006: 48), esse aluno já deter uma grande competência lingüística, muitas vezes, desconsiderada pelo professor.

O fracasso escolar em alfabetização se explica, talvez, pela irrelevância com que são tratados tais fatores enquanto é ensinado o código escrito. Assim, alfabetizar torna-se uma prática vã, impossibilitando o aluno de exercer uma atividade lingüística que atinja os propósitos sócio-comunicativos da língua, já que apenas a descoberta das primeiras letras não é suficiente para o alfabetizando utilizar a língua, oral e escrita, relacionando-se “com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem” (PCN, p. 37).

Alfabetizar ensinando os alunos a identificarem letras ou mesmo juntarem-nas ou, ainda pior, pedir que eles separem as sílabas das palavras pode se tornar uma atividade mecânica e sem sucesso no tocante à utilização da língua nas situações de comunicação verbal. O simples conhecimento de letras e a junção delas de forma isolada do contexto não dão conta da infinidade de formas de utilização da linguagem exigidas pelas atividades humanas no dia-a-dia do falante.

Ao permitir que o aluno compreenda e interprete o que venha a ler, além de comunicar-se utilizando a língua de acordo com as suas necessidades, o professor estará garantindo a esse aluno a condição de atuar na sociedade em que vive de modo a atingir seus objetivos através do uso consciente da língua. Noutras palavras, alfabeti-

zado estará o indivíduo que conseguir utilizar a língua não como apenas um código escrito, mas como um instrumento com o qual ele possa agir e reagir diante das situações comunicativas com que se depara no seu dia-a-dia, levando em consideração o contexto de uso da linguagem.

Assim, preocupado em discutir questões inerentes ao processo de alfabetização das crianças nessa fase, realizamos uma análise sobre as atividades propostas em três livros didáticos, na tentativa de verificar a concepção de alfabetização que cada um deles apresenta.

O GÊNERO DISCURSIVO

Os estudos sobre os Gêneros discursivos, ainda pouco enfocados nos cursos de graduação das universidades brasileiras, têm proporcionado muitas discussões acerca do ensino e da aquisição da língua materna numa perspectiva em que os aspectos social, cultural e histórico se imbricam no processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas. Marcuschi (2005: 19) afirma que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”; Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem a “idéia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção textos orais e escritos”. Apesar de haver muitas leituras que discutem o assunto em questão, optamos por uma definição de gênero discursivo, considerada mais abrangente e defendida por M. Bakhtin (2003).

A todo o momento, estamos diante de situações que exigem determinadas formas de expressão, oral ou escrita. Cada uma suscitando uma habilidade lingüística apropriada. Assim, quando se quer dar um conselho, opta-se pela persuasão; quando se pretende vender algo, emprega-se a linguagem publicitária; quando se pretende dar as regras de um jogo, utiliza-se a instrução. Em fim, essas e outras atividades humanas exigem formas específicas de utilização da linguagem, isto é, suscitam “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Fiorim, 2006: 61).

Segundo Bakhtin (2003: 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus ti-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

pos relativamente estáveis de enunciados”, aos quais o autor chama de gêneros do discurso. Nesse sentido, podem-se entender os gêneros discursivos como uma forma de enunciado que vai se adequar a cada uma das necessidades e situações de comunicação lingüística. Partindo desse pressuposto, pode-se pensar em alfabetização como um processo que, além de ensinar as “primeiras letras”, dê condições ao indivíduo de utilizar a língua com autonomia nas diversas situações lingüístico-comunicativas, tornando-o capaz de ler literal e criticamente textos alheios e de criar os seus de acordo com os propósitos do processo de comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004) partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se, nas atividades dos aprendizes.” Isso demonstra que o desempenho lingüístico do aluno não se constrói a partir de informações sobre o código escrito. É preciso, pois, que o aluno compreenda a situação e as condições de produção do que está lendo, para poder se tornar um leitor crítico e consciente do seu papel enquanto usuário da língua materna.

O GÊNERO DISCURSIVO E O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, doravante LD, tem sido um dos instrumentos mais utilizados tanto na escola pública, quanto nas particulares. Essa importância dada a ele provém da necessidade que tem o professor de se guiar pelas suas sugestões de atividades como subsídios para suas aulas. Isso tem transformado uma grande parte dos professores em transmissores de conteúdos, muitas vezes, distantes dos objetivos a serem atingidos; no caso da alfabetização, aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas sociais de linguagem.

Para este estudo, foram analisados três LD pertencentes a editoras distintas: *Alfabetização*, de Luci Mendes de Melo Bonini, da Editora Ática (2006); *Alegria de saber*, de Lucina Maria M. Passos, da Scipione (2006); e *Alfabetização: todas as letras*, de Marisley Augusto, da Atual Editora (2004). Nessa análise, levaram-se em consideração a metodologia e os recursos empregados no processo alfabetização. Procuramos observar os textos e as atividades propostas para que o aluno seja alfabetizado não para apontar “defeitos” do

LD, mas propor uma reflexão acerca da metodologia aplicada no processo de alfabetização, levando em consideração a língua enquanto instrumento de comunicação e a aquisição das práticas do letramento.

De acordo com os PCN, o aluno precisa ler, embora não saiba ler, e escrever, apesar de não saber escrever. Isso implica não só colocar o aluno diante dos diversos tipos textuais, como ainda criar situações que exijam a necessidade de se comunicar construindo enunciados, a fim de que ele possa compreender o texto não como um conjunto de palavras ou frases, mas como um instrumento que está relacionado com cada uma das situações reais de utilização da linguagem. Segundo Teberosky (1998: 44), não é necessário que o aluno escreva bem ou que não cometam erros, mas que adquira diferentes tipos de linguagem e saibam utilizá-los. Considerar alfabetizada a criança que apenas identifica letras em palavras, ou que consegue juntar sílabas sem compreender o sentido e/ou o contexto de uso dessa palavra é desconhecer o caráter dialógico da língua.

Quanto à proposta do LD, podemos verificar que as atividades desenvolvidas estão voltadas para um conhecimento lingüístico superficial, como mostram as mencionadas a seguir. O livro 1, *Alfabetização*, utiliza vários textos, inclusive, canções conhecidas se não de todos os alunos, mas de uma grande parte deles, entretanto as atividades aplicadas limitam-se à mera identificação de letras:

Texto do livro 1– Alfabetização

NO BARRACO DO CARRAPATO

- Mico Maneco, cadê meu sapato?
- Ficou sujo de barro, no meio da terra, no barraco do carrapato.
- Burro, sabe como se vai até o barraco do carrapato?
- Sei. Sobee no meu carro e eu corro. Subo a serra e vou ao morro. (Ana Maria Machado e Claudius)

Quando se lê a primeira questão, “*Você e dois colegas vão ler as falas de cada personagem do texto*”, espera-se que vai haver um trabalho de exploração do texto mais voltada para as questões de uso

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

da linguagem, entretanto a atividade parece se esgotar apenas na leitura, pois logo em seguida nos deparamos com uma outra questão que diz “*Copie do texto palavras escritas com rr*”. Isso evidencia uma preocupação puramente com a localização de letras no texto, o que pode se tornar uma atividade sem resultados para a criança, já que ela pode encontrar a letra não por estar consciente da sua funcionalidade, mas por mera semelhança com a da questão. O aluno olha para a letra e vai procurar a que aparece igual, no texto. Não se pretende negar que é importante a demonstração dos elementos que compõem o código lingüístico, mas só a localização de letras nos textos não é suficiente para alfabetizar o indivíduo. Segundo Cardoso e Ednir (2002: 45), em experiência realizada em sala de alfabetização, “em vez de trabalharem com fragmentos, isto é, com letras, sílabas ou palavras, as crianças, desde o início, relacionam-se com textos e com as possibilidades da língua escrita.” Daí, ela passa a ver sentido naquilo que lhe está sendo apresentado e se sentirá estimulada a usar a língua com criatividade e segurança.

Observemos outra atividade, agora no livro 2, *Alfabetização*:

Texto do livro 2 – *Alegria de saber*

Se a terra fosse mãe, seria a mãe das sementes, pois mãe é tudo que abraça, acha graça e ama a gente.

Cada mãe é diferente: mãe verdadeira, ou postiça, mãe vovó e mãe titia.

Dona mamãe ralha e beija, erra, acerta cozinha, trabalha fora... (Sylvia Orthof)

Nesse outro texto, através de cuja leitura se poderia levar o aluno à reflexão do papel da mãe no contexto familiar por meio da conversa na sala de aula, além de pedir aos alunos que falem sobre suas mães ou mesmo construam desenhos que ilustrem o seu lar dando enfoque à posição da mãe no seio familiar, propõem-se questões como “*Leia o texto com o professor e os colegas. Depois, circule a palavra mãe toda vez que ela aparecer*” e “*Quantas letras tem a palavra mãe? E a palavra mamãe?*” Essas atividades podem transformar o aluno em um simples “caçador” de palavras no texto. Segundo Soares (2003: 16), “não se consideraria alfabetizada uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em sím-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

bolos sonoros, lendo, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas (...). Isso nos faz perceber que a simples descodificação de palavras pode tornar o aluno um leitor que não consegue entender o que lê nem produzir textos com sentido. Essa realidade se percebe no momento em que damos uma prova, por exemplo, a um aluno dito alfabetizado, e ele, ao ler a questão, pergunta o que é para ser feito. Tal comportamento significa que ele descodificou as palavras, mas não atribuiu sentido, já que lhe faltaram habilidades de uso da linguagem.

De igual modo, acontece com as atividades ligadas à alfabetização no terceiro livro analisado, *Todas as letras*:

Texto do livro 3– <i>Todas as letras</i>	
PINTOR DE JUNDIAÍ	
TIM, TIM, TIM	
QUEM BATE AÍ?	
SOU EU, MINHA SENHORA	
O PINTOR DE JUNDIAÍ	
PODE ENTRAR E SE SENTAR	
CONFORME AS PINTURAS	
NÓS IREMOS CONVERSAR	
(...)	Cantiga popular

As atividades que se propõem para esse texto não atendem a critérios básicos para o processo de alfabetização, uma vez que a criança nessa fase de escolarização não tem noção do que seja acento nem da sua função no texto, conforme exigem as questões aplicadas pelo autor do livro *Todas as letras*: “*Você encontrou palavras acentuadas na cantiga? Circule-as.*” e “*Procure outras palavras acentuadas em jornais e revistas. Recorte-as e cole-as no seu caderno.*” Sem negar a importância do estudo da acentuação gráfica como um dos instrumentos para se aprender a correta grafia e pronúncia das palavras da língua, acredita-se que esse tipo de questão deve ser exigido em séries mais elevadas, situação em que o aluno já possua um domínio maior das questões lingüísticas.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Após a observação nos livros aqui analisados, pôde-se perceber uma preocupação bastante acentuada com a aprendizagem da língua a partir de práticas pedagógicas que tratam a língua em seus aspectos formais, sem uma preocupação com as circunstâncias em que se podem utilizar a linguagem. O trabalho com os gêneros textuais variados faculta ao aprendiz a oportunidade de ele sentir-se um usuário ativo e consciente do seu papel enquanto leitor e produtor de textos dentro da escola ou fora dela.

Quanto ao trabalho com os textos nos três livros, as atividades propostas não levam o aluno à reflexão sobre o conteúdo temático, nem ao estilo e muito menos à estrutura composicional de nenhum gênero textual. Talvez essa prática ainda esteja presente nos LD porque, até pouco tempo atrás, bastava o aluno escrever o nome e/ou conseguir fazer pequenas leituras, mesmo que não conseguisse compreender a mensagem, que já se poderia considerá-lo alfabetizado. Hoje, essa realidade mudou. Alfabetizar tornou-se um processo mais abrangente, “que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita” (Soares, 2003: 15). A própria sociedade exige do cidadão habilidades lingüísticas que vão além do simples ler e escrever. Vivemos a era da informação, e o indivíduo precisa estar apto a lidar com ela. Para isso, ele precisa ter domínio das práticas de linguagem utilizadas pela mídia para que possa ler, compreender e emitir juízo de valor acerca do que lhe é informado.

Partindo da hipótese de que alfabetizar não se limita apenas levar o indivíduo à aquisição do alfabeto, nota-se que os textos utilizados nos três livros poderiam ser trabalhados sob a perspectiva dos gêneros discursivos, procurando desenvolver nos alunos habilidades comunicativas a partir da discussão e da descoberta das situações de produção de cada um dos textos trabalhados. Teberosky (1998: 108) propõe atividades que colocam a criança em verdadeiras condições de uso e compreensão do gênero do discurso:

Dividi a lousa em quatro partes, de tal maneira que pudessem escrever quatro crianças ao meso tempo. Interessava-me que o nível de realização dos quatro textos fosse diferente, pois dessa maneira podia fomentar a discussão e a reflexão sobre como se deve escrever a letra de uma música. (Teberosky, 1998: 108).

Na sugestão acima, a autora propôs a atividade a partir do trabalho com a letra de música, entretanto, podem ser utilizados ou-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tros gêneros, como a carta, o bilhete, o cartão postal, entre outros. O que importa é colocar a criança em contato constante com os gêneros discursivos não para ela estudar o código lingüístico a partir de sua estrutura fragmentada, mas desenvolver habilidades de utilização desse código conforme as necessidades comunicativas. Além disso, quanto mais o aluno mantiver contato com uma variedade de gêneros textuais, mais ele desenvolverá a capacidade comunicar-se utilizando a língua em seus aspectos discursivos. Segundo Marcuschi (2005: 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Nesse sentido, partimos da idéia de que a escola deve criar um ambiente que promova situações de usos reais de leitura e escrita das quais o aluno possa participar ativamente e compreender os textos como um todo significativo e contextualizado.

Seguindo a mesma proposta de trabalho com crianças, Cardoso e Ednir (2002: 51) apresentam a seguinte atividade, desenvolvida por outra professora em uma sala de alfabetização:

Quando destaquei o uso de jornais ou revista em sala de aula, não quis apenas apresentar mais uma estratégia de trabalho e a possibilidade de uma nova atividade para os alunos. A atividade em questão foi apenas um exemplo de como colocar as crianças em contato com a linguagem do anúncio de jornal, que tem determinadas características muito precisas como a sedução e a persuasão. (Cardoso e Ednir, 2002: 51)

Com essa proposta de atividade sugerida pelas autoras, a criança se sentirá desafiada a lidar com as normas que compõem esse e outros gêneros textuais. Nesse caso, cabe ao professor selecionar os textos que vai levar para seus alunos, bem como criar as situações em que as crianças possam conhecer o código lingüístico ultrapassando os limites do estabelecimento da relação dos sons com as letras que os representam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui realizada levou-nos à conclusão de que há a necessidade de uma abordagem sobre alfabetização a partir da perspectiva do gênero discursivo, tendo em vista a importância da apresentação ao aluno das práticas sociais que se realizam através da linguagem. Isso implica escolher uma série de textos que representem as diversas situações de comunicação lingüística que ocorrem no dia-a-dia. Esses textos podem ser escolhidos de acordo com a realidade da criança que vai ser alfabetizada, a fim de que se torne mais fácil, para ela, a compreensão das condições de produção de cada um desses textos. Nesse sentido, podem ser levados para a classe de alfabetização recortes de propagandas de produtos que a criança conhece, bem como letras de música, cantigas de ninar, etiquetas e embalagens, que são portadores de textos que cumprem a função de informar, dizendo a composição do produto, fabricante, cuidados exigidos para seu funcionamento e manutenção, data de validade, modo de usar e de armazenar esse produto, etc. Portanto, a sala de alfabetização deve ser encarada como o lugar da comunicação, o que implica o planejamento de atividades que trate a língua em seus aspectos comunicativos e não em peculiaridades formais.

Apesar de as discussões já alertarem para essa nova realidade quanto ao processo de alfabetização, alguns LD ainda trazem atividades que não desenvolvem habilidades lingüísticas nas crianças. Servem apenas para torná-las conhecedores de letras e “letores” de palavras sem compreender o sentido em que estão empregadas no texto. Por outro lado, se não é fácil encontrar LD que abordem a alfabetização na perspectiva do gênero discursivo, também não é fácil encontrar professores alfabetizadores conscientes dessa abordagem e que possam conduzi-la com ou sem o livro didático.

Com base na fundamentação teórica sobre o gênero discursivo aqui apresentada, acreditamos na importância de aprofundarmos mais o assunto em questão na tentativa de encontrarmos caminhos que possam desenvolver no aluno habilidades comunicativas a partir das práticas sociais da linguagem. Não se pretende com esse trabalho estigmatizar os vários tipos de exercícios de fixação de conteúdos propostos no ambiente escolar, mas alertar para o fato de que as práticas pedagógicas não devem se tornar mecânicas, advindas da idéia

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de que a criança aprende por meio da repetição e da fragmentação de conteúdos, herança do behaviorismo. Além disso, o que propomos é que não se usem os textos nas aulas de alfabetização como pretexto para a localização de letras ou palavras, mas como instrumentos para desenvolver no aluno habilidades comunicativas.

Desse modo, o que nos resta é aguardar que os autores de LD possam despertar para esse novo paradigma de alfabetização, propondo práticas pedagógicas que tratem a língua numa perspectiva dialógico-comunicativa e que os professores venham a compreender que o processo de alfabetização se realiza a partir de situações reais de comunicação lingüística, além de não se deixarem anular pelas sugestões única e exclusivamente dos LD. Nesse sentido, concluímos que são necessárias mudanças de posturas e de concepções dos professores e dos autores dos LD no que tange à aprendizagem da língua, para que possamos ter cidadãos letrados e capazes de resolverem situações que suscitem habilidades de utilização da linguagem na comunidade em que vivem, ou fora dela. Para isso, várias situações favoráveis, que facultem aos alunos uma grande diversidade de contato com a língua, podem ser desenvolvidas em sala de aula, basta que os professores alfabetizadores façam dessa proposta de trabalho o principal objetivo da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreira*. São Paulo: Ática, 2006.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 2001.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **In:** ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

**O EDUCADOR, A CULTURA
E O ENSINO DO ESPANHOL COMO LE NO SUL DO BRASIL**

María Josefina Israel Semino de López

INTRODUÇÃO

Pretendo abordar o tema proposto sob a ótica do jogo. Gostaria de colocar inicialmente as seguintes questões:

Podemos considerar a educação como sendo um jogo?

A educação é um jogo?

Ela tem capacidade de absorver o educando de maneira intensa e total com um envolvimento emocional?

Ela estimula a imaginação, a auto-afirmação e a autonomia do educando?

No jogo da educação existem regras que determinem o que “vale” e o que não “vale”?

Este jogo tem um caráter dinâmico, dialético, dialógico?

É possível repetir este jogo?

Ele tem um espaço limitado?

Ele se concretiza numa atmosfera de espontaneidade e de integração?

Ele cria um ser crítico e transformador?

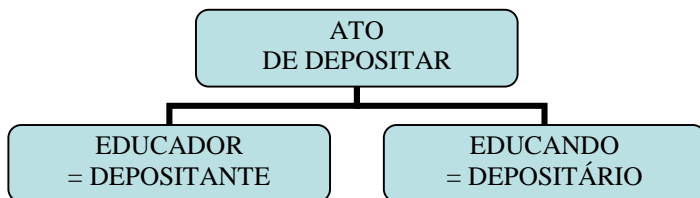
O que aprendemos com o jogo da educação?

Graças a este jogo aprendemos o mais básico de uma cultura: o que tem e/ou não tem determinada sociedade – grupo humano – ser individual, imitamos aos nossos educadores e tentamos fazer como eles fazem; relacionamos – no com as coisas, com os outros e com nós mesmos; descobrimos que tem um ensino já normalizado que podemos acatar e cumprir, gostar, rechaçar, ou transformar.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Poderíamos jogar de refletir sobre o sentido dos diferentes jogos educativos?

No jogo da educação bancária, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.



Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido* (1970: 58) nos diz que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

E mais adiante (*Idem, Ibidem*, 59) Freire nos sintetiza os pressupostos deste tipo de educação. Diz que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Já na concepção problematizadora e libertadora da educação desenvolvida por Paulo Freire como contrapartida à educação bancária, ele propõe que nesta educação não só os educadores, mas também os educandos se fazem sujeitos do seu processo. Neste processo o mundo já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.

Para Freire ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo e o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão está em um permanente movimento histórico de busca desafiante do ser mais. E o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

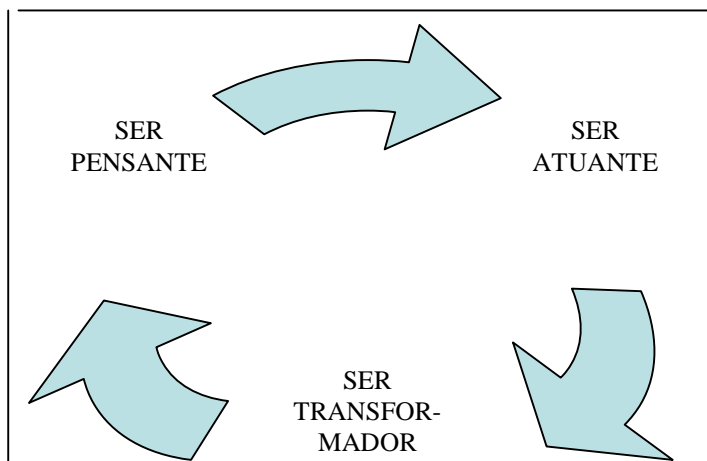
Mas como construiremos esse futuro educativo?

Numa primeira instância através dos atos da força ilocucionária na percepção de Austin (1990: 123 e segs.): veriditivos (por dar uma apreciação de veredito: absolver-condenar-constatar, considerar em termos legais-interpretar como...-entender, ver como... - determinar-calcular, computar-estimar-situar, valorizar-avaliar-descrever, caracterizar-diagnosticar-analisar); exercitivos (designar, votar, ordenar, instar, aconselhar, avisar, etc.); comissivos (prometer, comprometer, ter a intenção de..., tomar partido por...); comportamentais (pedir desculpas, felicitar, elogiar, dar os pêsames, maldizer, desafiar); expositivos (contestar, argumentar, conceder, exemplificar, supôr, postular).

O ser humano não deve ser um ente passivo, mas um ser pensante ↔ atuante ↔ e transformador da realidade existente *hic et nunc*.

Se não estamos contentes com o ‘estar’ presente da educação, devemos agir com plena consciência para analisar o passado da mesma até hoje, resgatando o mais positivo, criticando os aspectos negativos e procurando as soluções imediatas, mediatas e a longo prazo.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF



Não queremos ‘encher a vasilha de verbosidade alienada e alienante’ mas também não pretendemos ‘procriar discussões estéreis e vazias sem perspectivas’.

Precisamos urgentemente ser ‘librianos’ e balancear procurando o equilíbrio eterno do saber ser e do saber fazer.

Como ser librianos e não cair no “jeu d’échecs”?

Para não cair no fracasso educativo, temos necessidade de saber sobre o tema em questão, mas também ter uma resposta e uma réplica sobre essa questão.

Para a compreensão da outra cultura em determinado aspecto, precisamos conhecer, em primeira instância, a nossa realidade cultural sobre esse aspecto e compará-la assim com a da língua em questão.

Só mediante a comparação e a integração sem limites é que poderemos acessar ao verdadeiro jogo educativo.

Serrani (2005) nos apresenta um currículo multidimensional de três componentes, onde se comparam duas culturas com os seguintes traços:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

1) **intercultural** (em relação à diversidade sócio-cultural e às práticas discursivas que as ponham em relevo),

2) de **língua-discurso** (com estes dois subcomponentes integrados),

3) de **práticas verbais** (leitura, escrita, compreensão auditiva, produção oral e tradução com prática metalingüística ou metadiscursiva importante).

Como ilustração, baseados no esquema do componente intercultural, língua-discurso e de práticas verbais (*Idem, Ibidem*: 33 e 37), damos a continuação os conteúdos previstos de estes três componentes para uma unidade didática do curso de espanhol para universitários brasileiros. (Os exemplos são nossos).

COMPONENTE INTERCULTURAL

Territórios, Espaços e Momentos

Tópicos Gerais

[Contexto de Partida – CP]: A região Sul e parte da região Centro-Oeste do Brasil. [Contexto alvo – CA]: Alguns países de fala hispânica do Mercosul.

Um aspecto cultural da região Sul e parte da Centro-Oeste do Brasil e de alguns países sul-americanos hispânicos. A cultura do mate nestes países.

Tópicos Específicos

[CP]: As variantes regionais no Brasil: os Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul.

[CA]: As variantes regionais nos países de fala hispânica: Argentina, Paraguai, Uruguai e região de Chiloé no sul de Chile.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Pessoa e Grupos Sociais

Tópicos Gerais

[CP]: A produção da erva-mate no Brasil.

[CA]: A produção da erva-mate nos países sul-americanos de fala hispânica.

Tópicos Específicos

[CP]: Os produtores da erva-mate nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul do Brasil.

[CA]: Os produtores da erva-mate na Argentina, no Paraguay, no Uruguay e no Chile.

Legados Culturais

Tópicos Gerais

[CP/CA]: Poemas, contos, adivinhações e canções populares representativas com temas ligados às atividades produtivas das regiões escolhidas, tanto no contexto de partida quanto no contexto alvo.

Tópicos Específicos

[CP]: O conto gauchesco “O mate de João Cardoso” de João Simões Lopes Neto.

[CA]: O conto “Todos los días son domingo” de Mario Benedetti no livro intitulado “La muerte y otras sorpresas”.

Componente língua – discurso

Tópicos gerais

(Gênero(s) Discursivo(s) em Foco/Léxico, Construções Morfossintáticas, o Sistema e seu funcionamento no Discurso:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Discurso narrativo e poético. Discurso cotidiano descritivo. Formulação e apreciação de planos de ação em variedades informal e formal: uso de expressões coloquiais e idiomáticas. Uso do modo Imperativo, dos clíticos, e o gênero de algumas palavras do léxico nas duas línguas em questão (espanhol e português), que não abordaremos aqui.

Tópicos específicos

Expressões coloquiais ou idiomáticas em discurso cotidiano de registro informal em “O mate de João Cardoso”:

- Oh! crioulo! Traz mate!
- Não! não mande vir, obrigado! Pra volta!
- Por fim o andante não agüentava mais e parava patrulha: ... Agora vou mesmo.
- O chimarrão, aqui, nunca se corta, está sempre pronto!
- Ora, patrício, espere! Oh crioulo, olha o mate!
- E o carvão sumia-se largando sobre o paisano uma riscada do branco dos olhos, como encarnicando...

Expressões coloquiais ou idiomáticas em um excerto de discurso cotidiano em registro informal em espanhol em *Los albañiles de “Los Tapes”* em *Cuentos Escogidos de Juan José Morosoli*(págs. 57-58):

El agua comenzó a “hacer cantar el grillo”.

El mate era una olla, de grande.

El primer verde pasó sobre el fogón llevado por la mano de Silveira.

Nieves lo sorbía despacio en un saboro profundo, como mascando el gusto, con una fruición grosera y lenta.

Silveira, que le había hecho, por gentileza, obsequio del primer “cebado”, esperaba con avidez.

– Güeno... ¿áura le tás dando e’mamar?...

Nieves le devolvió el mate y la frase:

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

– No, hermano. Me está dando e’ mamar a mí...

Silveira decía que “uno de los coloraos viejos” le estaba haciendo seña con un ojo e’grasa”.

– Vamo, vamo a prenderle... Toy yeno e’ mate...

Expressões de registro formal em espanhol.

Um dos expositores do culto ao mate é o escritor uruguaio Fernán Silva Valdés com poesias como:

No sé que tiene de rudo,
no sé que tiene de áspero;
no sé que tiene de macho,
el mate amargo.
Él sirve para todo;
para lo bueno, para lo malo;
él lava los dolores del pecho a cada trago,
él es el cúralo todo en la casa del gaucho,
alegra la alegría y destiñe la pena,
el mate amargo.
El es contemporáneo de la bota de potro,
y de las nazarenas y de la guitarra
pero de la guitarra que usaba cintas
-cómo las chinas-
cintas celestes o coloradas.
En el campo
no hay boca masculina que rehuse besarlo,
ni manos callosas que no le hagan un hueco
al mate amargo.
Cómo me siento suyo; cómo lo siento mío
al mate amargo.
Yo lo llevo disuelto en la sangre
como jugo americano.
No sé que tiene de símbolo,
el mate amargo,
por el pico plateado de la bombilla
canta la madrugada como un pájaro gaucho.

Mate: palabra de América
nacida en tierras incaicas.

Mate: palabra redonda
igual que la calabaza;
y que ha venido rodando
por eso y porque era gaucha,
hasta los lares criollos
del Uruguay y del Plata.

Práticas verbais

Tópicos gerais

(Leitura, Escrita, Escuta, Produção Oral e, quando corresponda, de tradução, relacionadas entre si e com as duas dimensões anteriores: I e II):

Prática de escrita relacionada a oficinas de leitura, pesquisa bibliográfica e na Internet e debate oral. Produção verbal sobre um mesmo assunto em registros e gêneros diferentes. Gêneros: descritivo-ensaístico, biografia e autobiografia. Escrita criativa.

Tópicos específicos

Realização de oficinas, como as indicadas a seguir, nas quais se partilhem e distribuam atividades, inter-relacionando as práticas verbais de leitura, escrita, escuta e produção oral:

Primeiro momento

i. Aplicar-se-á o seguinte questionário bilíngüe aos alunos na sala de aula de LE.

1. ¿Toma mate? / Toma mate?
2. ¿Cómo lo toma? ¿Dulce o amargo? / Como o bebe? Doce ou amargo?
3. ¿Cuántas veces por día toma mate y en qué horario? / Quantas vezes ao dia o toma e em que horário?
4. ¿Ud. mismo prepara el mate o se lo hace otra persona? / É você mesmo quem prepara o mate ou outra pessoa o faz para você?
5. ¿Cómo lo prepara? / Como o prepara?
6. ¿Y cómo lo ceba? / E como o ceva?
7. ¿Conoce otras maneras de preparar y cebar el mate? ¿Cuáles? / Conhece outras maneiras de preparar e cevar o mate? Quais?

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

8. ¿En su familia quienes toman mate? ¿Sólo Ud.? / Na sua família quem toma mate? Só você?
9. ¿Toma mate fuera de su casa? / Toma mate fora de casa?
10. ¿Con quiénes toma mate? / Com quem toma mate?
11. ¿Ud. siempre tomó mate? ¿Desde cuándo? / Você sempre tomou mate? Desde quando?
12. ¿Sabe en qué otros países se toma mate y por qué se le llama “mate”? / Sabe em que outros países toma-se mate e por que chama-se “mate”?
13. ¿Piensa que tomar mate es bueno para la salud? ¿Cuáles son sus beneficios? / Pensa que tomar mate é bom para a saúde? Quais são seus benefícios?
14. ¿Cree que tomar mate pueda ocasionarle alguna enfermedad? ¿En qué puede perjudicarlo? / Acredita que tomar mate possa lhe – ocasionar alguma doença? Em que pode lhe – prejudicar?
15. ¿Conoce algún poema, canción, adivinanza o cuento que mencione al mate? ¿Cuál? / Conhece algum poema, canção, adivinhação ou conto que mencione o mate? Qual?

Segundo momento

ii. Pesquisa feita pelos alunos na Internet sobre o conteúdo das respostas desse questionário.

Terceiro momento

iii. Visita do sítio www.montevideanos.com/elmate.htm e leitura dos itens 5, 6 e 7 do mesmo.

Quarto momento

iv. Aplicação feita pelos alunos desse questionário bilíngüe na fronteira uruguaio-brasileira do Chuy/Chuí.

Sugestão de atividade

Planeje uma unidade didática que contenha estes três componentes e tente: a) construir com os alunos um ensino/aprendizagem voltado aos seus interesses e às suas necessidades; e b) promover o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira (com poucas interferências da língua materna dos alunos) seguindo um tratamento freireano que desperte a conscientização, por parte dos alunos, das realidades que os cercam.

CONCLUSÃO

Contemplamos, dentro de uma proposta multidimensional de ensino, o projeto canadense de “currículo multidimensional”, que Richerich (1985) tem chamado de “pedagogia da negociação”⁹ e a “eco-metodologia”¹⁰, assim como a didática multipolar¹¹ e multi-meta¹² de Puren (1994); nós propomos o que denominamos de “pedagogia identitária e de imersão intercultural”, baseados no conhecimento da língua a partir e através das próprias experiências e descobertas individuais e coletivas do educando e o seu contato indireto (através da Internet) ou direto e ativo *in situ*.

Partilhamos com Meneghini (2004:156), a idéia de que a linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora), é uma das vertentes da grande e multifacetada abordagem comunicativa, na qual se insere a proposta temática de Paulo Freire, por isso crítica-temática e reflexivo, porque, nessa abordagem o professor já atua como reflexivo com relação ao curso que ministra e com relação à sua formação e, por fim, problematizadora se refere a um ensino dialógico, questi-

⁹ Negociar quanto aos conteúdos e às atividades de aprendizagem entre os aprendizes e também entre os aprendizes e os docentes.

¹⁰ Esta última pensa nas relações existentes ou desejáveis entre o meio ambiente da sala de aula e a metodologia de ensino assim como o processo de aprendizagem. negociar

¹¹ Procura o equilíbrio entre, por exemplo, a aprendizagem reflexiva e o treino mecânico.

¹² No sentido que reabilita as atividades metalingüísticas, culturais e metodológicas do professor e dos alunos.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

onador que pode levar ao desenvolvimento da habilidade oral dos alunos compreendida como a construção de um discurso baseado num contexto concreto.

E acreditamos que é nesse desenvolvimento da comunicação real do aluno, a interlíngua passa a ter um papel importante, por ser um processo intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira, neste caso, o espanhol.

E agora voltando a acessar o jogo educativo do começo deste trabalho. Todos sabem que o jogo cria jogos e do que mais tem que desconfiar o jogador é dos jogos, enquanto não têm sido criados por ele mesmo.

Vamos tentar aprender a jogar com nossos próprios jogos, tentar romper as regras do jogo; para poder jogar, para poder viver, para poder nos educarmos de verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

BARRETTO, Margarita. *El mate. Su historia y cultura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1996.

BENEDETTI, Mario. *La muerte y otras sorpresas*. México: Siglo Veintiuno. 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

LOPES NETO, J. Simões. *Contos gauchescos e lendas do sul*. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo. 1981.

MENEGHINI, Carla Mayumi. A abordagem de Paulo Freire no ensino do espanhol como língua estrangeira. **In:** *Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo: UNESP, 2004:155-181.

MOROSOLI, Juan José. *Cuentos escogidos*. Montevideo : Ed. De la Banda Oriental. 1966.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PATRÓN, Carina. *El mate en la cultura uruguaya*.
www.montevideanos.com/elmate.htm

PUREN, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eclectisme*. Paris: Didier/Crédif. 1994.

RICHTERICH, René. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette, coll. F Recherches/Applications. 1985.

SCHLEPPEGRELL, M. *Problem-posing in Teacher Education*. TESOL Journal, v. 6, n° 3, 1997.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WALLERSTEIN, N. The Teaching Approach of Paulo Freire. In: Oller, J. W., Richard-Amato, P. A. (Ed.) *Methods that Work*. Boston. 1983.

<http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/192/192513/>

www.geocities.com/Athens/forum/6413/leyendas/yerba.html

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

ANEXO 1

O Mate do João Cardoso

– A LA FRESCA!... que demorou a tal fritada! Vancê reparou?

Quando nos apeamos era a pino do meio-dia... e são três horas, largas!... Cá pra mim esta gente esperou que as franguinhas se pusessem galinhas e depois botassem, para depois apanharem os ovos e só então bater esta fritada encantada, que vai nos atrasar a troteada, obra de duas léguas... de beíço!...

Isto até faz-me lembrar um caso... Vancê nunca ouviu falar do João Cardoso?... Não?... É pena.

O João Cardoso era um sujeito que vivia por aqueles meios do Passo da Maria Gomes; bom velho, muito estimado, mas chalrador como trinta e que dava um dente por dois dedos de prosa, e mui amigo de novidades.

Também... naquele tempo não havia jornais, e o que se ouvia e se contava ia de boca em boca, de ouvido para ouvido. Eu, o primeiro jornal que vi na minha vida foi em Pelotas mesmo, aí por 1851.

Pois, como dizia: não passava andante pela porta ou mais longe ou mais distante, que o velho João Cardoso não chamasse, risonho, e renitente como mosca de ramada; e aí no mais já enxotava a cachorrada, e puxando o pito de detrás da orelha, pigarreava e dizia:

– Olá! Amigo! apeie-se; descanse um pouco! Venha tomar um amargo! É um instantinho.... crioulo?!...

O andante, agradecido à sorte, aceitava... menos algum ressabiado, já se vê. – Então que há de novo? (E para dentro de casa, com uma voz de trovão, ordenava:) Oh! crioulo! Traz mate!

E já se botava na conversa, falava, indagava, pedia as novas, dava as que sabia; ria-se, metia opiniões, aprovava umas cousas, ficava buzina com outras...

E o tempo ia passando. O andante olhava para o cavalo, que já tinha refrescado; olhava para o sol que subia ou descambava... e mexia o corpo para levantar-se.

– Bueno! são horas, seu João Cardoso; vou marchando!...

– Espere, homem! Só um instantinho! Oh! crioulo, olha esse mate!

E retomava a chalra. Nisto o crioulo já calejado e sabido, chegava-se-lhe manhoso e cochichava-lhe no ouvido:

– Sr., não tem mais erva!...

– Traz dessa mesma! Não demores, crioulo!...

E o tempo ia correndo, como água de sanga cheia. Outra vez o andante se aprumava:

– Seu João Cardoso, vou-me tocando... Passe bem!

– Espera, homem de Deus! É enquanto a galinha lambe a orelha!... Oh! crioulo!... olha esse mate, diabo!

E outra vez o negro, no ouvido dele:

– Mas, senhor!... não tem mais erva!

– Traz dessa mesma, bandalho!

E o carvão sumia-se largando sobre o paisano uma riscada do branco dos olhos, como encarnicando...

Por fim o andante não agüentava mais e parava patrulha:

– Passe bem, seu João Cardoso! Agora vou mesmo. Até a vista!

– Ora, patrício, espere! Oh crioulo, olha o mate!

– Não! não mande vir, obrigado! Pra volta!

– Pois sim..., porém dói-me que você se vá sem querer tomar um amargo neste rancho. É um instantinho... oh! crioulo!

Porém o outro já dava de rédea, resolvido à retirada.

E o velho João Cardoso acompanhava-o até a beira da estrada e ainda teimava:

– Quando passar, apeie-se! O chimarrão, aqui, nunca se corta, está sempre pronto! Boa viagem! Se quer esperar... olhe que é um instantinho... Oh! crioulo!...

Mas o embuçalado já tocava a trote largo.

Os mates do João Cardoso criaram fama... A gente daquele tempo, até, quando queria dizer que uma cousa era tardia, demorada, maçante, embrulhona, dizia – está como o mate do João Cardoso!

A verdade é que em muita casa e por muitos motivos, ainda às vezes parece-me escutar o João Cardoso, velho de guerra, repetir ao seu crioulo:

– Traz dessa mesma, diabo, que aqui o Sr. tem pressa!...

– Vancê já não tem topado disso?...

ANEXO 2

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Esse conto de Lopez Neto tem seu equivalente na tradição hispano-americana. Esta tradição nos conta que a família Morales, que morava no caminho para San Isidro, tinha como costume oferecer aos viajantes que paravam na sua casa para descansar, água e um “matecito”. A água normalmente chegava, mas o mate demorava tanto, que o hóspede decidia continuar o seu caminho sem esperá-lo.

Além da literatura especificamente referida ao mate, encontramos este como elemento quase onipresente na literatura de ambas as margens do Rio da Prata, inclusive, sem nomeá-lo, aparece implícito em diversas situações. Vejamos um exemplo:

“El recién llegado chupa a conciencia la bombilla. Chupa hasta que la yerba se queja.”

“Está fenómeno –dice, al alcanzarle el mate a Antonio-. Vengo de parte de Matilde” (Benedetti, Mario: Todos los días son domingo, pág. 32).

ANEXO 3

Esto que dejo aquí, no es mío, me lo han mandado amigos, ya que estoy viviendo en Europa y ahora lejos, me sentí identificada, para aquellos que están lejos de su tierra y añoran....esas reuniones de amigos en rueda de "mates". Pero quisiera compartirlo con todos, es una forma de identificarnos como latinos y argentinos (también uruguayos y brasileños), espero que lo disfruten, es una linda forma de identificarnos, y así lo sentí, prometo dejar mis poemas personales próximamente....volando_voy.

De "Lalo Mir" en el programa "Lalo Bla Bla" Radio Mitre...(Argentina-Buenos Aires)

El MATE: no es una bebida. Bueno, sí. Es un líquido y entra por la boca. Pero no es una bebida. En este país nadie toma mate porque tenga sed. Es más bien una costumbre, como rascarse.

El mate es exactamente lo contrario que la televisión: te hace conversar si estás con alguien, y te hace pensar cuando estás solo.

Cuando llega alguien a tu casa la primera frase es "hola" y la segunda... "¿unos mates?".

Esto pasa en todas las casas. En la de los ricos y en la de los pobres. Pasa entre mujeres charlatanas y chismosas, y pasa entre hombres serios o inmaduros.

Pasa entre los viejos de un geriátrico y entre los adolescentes mientras estudian o se drogan.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Es lo único que comparten los padres y los hijos sin discutir ni echarse en cara.

Peronistas y radicales ceban mate sin preguntar.

En verano y en invierno.

Es lo único en lo que nos parecemos las víctimas y los verdugos; los buenos y los malos.

Cuando tenés un hijo, le empezás a dar mate, y cuando te pide.

Se lo dás tibiecito, con mucha azúcar, y se sienten grandes.

Sentís un orgullo enorme cuando un esquenuncito de tu sangre empieza a chupar mate.

Se te sale el corazón del cuerpo. Después ellos, con los años, elegirán si tomarlo amargo, dulce, muy caliente, tereré (o sea frío), con cáscara de naranja, con yuyos, con un chorrito de limón.

Cuando conocés a alguien por primera vez, te tomás unos mates.

La gente pregunta, cuando no hay confianza: "¿Dulce o amargo?".

El otro responde: "Como tomes vos".

Los teclados de Argentina tienen las letras llenas de yerba.

La yerba es lo único que hay siempre, en todas las casas.

"Siempre"!!!!. Con inflación, con hambre, con militares, con democracia, con cualquiera de nuestras pestes y maldiciones eternas. Y si un día no hay yerba, un vecino tiene y te da. La yerba no se le niega a nadie.

Éste es el único país del mundo en donde la decisión de dejar de ser un chico y empezar a ser un hombre ocurre un día en particular. Nada de pantalones largos, circuncisión, universidad o vivir lejos de los padres.

Acá empezamos a ser grandes el día que tenemos la necesidad de tomar por primera vez unos mates, solos. No es casualidad. No es porque sí. El día que un chico pone la pava al fuego y toma su primer mate sin que haya nadie en casa, en ese minuto, es que ha descubierto que tiene alma.

O está muerto de miedo, o está muerto de amor, o algo: pero no es un día cualquiera.

Ninguno de nosotros nos acordamos del día en que tomamos por primera vez un mate solo.

Pero debe haber sido un día importante para cada uno.

Por adentro hay revoluciones.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

El sencillo mate es nada más y nada menos que una demostración de valores...

Es la solidaridad de "bancar" (aguantar) esos mates lavados porque la charla es buena. La charla.... no el mate.

Es el respeto por los tiempos para hablar y escuchar, vos hablás mientras el otro toma y es la sinceridad para decir: ¡Basta, cambiá la yerba!".

Es el compañerismo hecho momento.

Es la sensibilidad al agua hirviendo.

Es el cariño para preguntar, estúpidamente, "¿está caliente, no?".

Es la modestia de quien ceba el mejor mate.

Es la generosidad de dar hasta el final.

Es la hospitalidad de la invitación.

Es la justicia de uno por uno.

Es la obligación de decir "gracias", al menos una vez al día.

Es la actitud ética, franca y leal de encontrarse sin mayores pretensiones que compartir.

...¿TE SENTISTE INCLUIDO?... por eso lo quería compartir con todos uds.y vos , si querés y te sentís igual....compartilo con quienes alguna vez.... tomaste un mate. PARA TODOS UDS. Y AQUELLOS QUE ESTÁN LEJOS DE SUS CASAS....

ANEXO 4

Cuentos y leyendas americanas

LA YERBA MATE

(Mito Guaraní – Paraguay)

¿Por dónde podré bajar?, se preguntaba la solitaria luna paseándose por el cielo. El inmenso espacio azul le parecía una jaula y su único amigo era el aire. Lo envidiaba por su libertad para desplazarse de un lado a otro jugueteando con las nubes. Su mayor anhelo era pisar esa verde alfombra de las praderas que veía desde arriba, y dejarse resbalar por las colinas que descendían hasta un profundo y misterioso manchón azul.

– Quiero conocer ese otro cielo que tienen abajo –le contó al aire.

No es el cielo, mi amiga –silbó él-, es el mar.

Se acrecentaron sus deseos y en un ataque de mal genio gritó:

– ¡Quiero bajar! ¡Quiero bajar!

Una estrella peleadora le dijo:

– ¿Para qué formas berrinche? Eres centinela de la noche y no puedes dejar tu puesto.

Al verla llorar lágrimas de plata, las nubes se pusieron de acuerdo. Ellas la comprendían, porque en sus viajes siempre admiraron la tierra.

– Te vamos a ayudar para que no se note tu ausencia –le dijeron-. Cada una de nosotras colgará sutiles gasas de neblina y entre todas formaremos un telón, que dejará la noche más oscura que boca de lobo.

– ¿Qué es eso? –preguntó ingenuamente la luna.

El arco iris prestó su escala de siete colores, y la luna, con una capa negra, un aderezo de tules y una coronita de estrellas, como una reina, bajó orgullosa. La tierra le abrió al fin sus brazos amorosos, sus lagos y sus abanicos de palmera. La primera sensación que experimentó fue la de volar, de ser libre como un pájaro, hasta que sus pies tocaron unas agrestes colinas cubiertas de vegetación, entre las que cantaba el río Paraná. Se volvió niña, fascinada por las flores y los perfumes. Al mirarse en las aguas, su cara redonda le pareció demasiado pálida entre los coloreados frutos. Hubiera querido ponerse trenzas y parecer una campesina.

– ¿Dónde habrá niños? – se preguntaba, sin saber que era este un lugar tropical y muy desierto.

– Ven a nadar – la invitó el río con un murmullo de cascadas.

No se hizo de rogar la traviesa luna. Se despojó de su paca y tules y de su coronita de estrellas para sumergirse en las rumorosas aguas que se llenaron de reflejos. En el oleaje aparecía y desaparecía, cual un barco redondo y blanco, y era ella la que miraba el cielo, un tanto oscuro sin su presencia.

"Ahora –pensaba– que he probado los frutos y conozco eso verde que es el pasto, los helechos y el agua; ahora que he quietado este deseo de tierra, podré volver a mi sitio y ser para siempre una luz lejana, que alumbré los caminos del mundo y las ventanas de sus casas. Pero, ¡qué bueno fue mirar desde abajo!"

Ni se acordaba del cielo y lo encontró lindo.

Con su falta de experiencia olvidóse del jaguar, el temible animal de la selva que en las noches busca siempre alguna víctima para calmar su feroz apetito. Agazapado entre los juncos, vio a la luna, le pareció una gran tortilla de maíz, un tanto cruda tal vez. Cuando quiso abalanzarse a devorarla, el cuchillo de un diestro cazador terminó con su hambre y con

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

su vida. Este hombre con su mujer e hija eran los únicos habitantes de la enmarañada selva; había construido una choza en un claro y hacía tiempo que andaba en busca de liquidar al jaguar que robaba sus animales domésticos.

– No temas, criatura –le dijo a la luna, que tiritaba de susto, sin saber aún de quien era esa redonda cara pálida-. Yo te llevaré a mi choza, en donde mi familia te atenderá.

Generoso, como buen campesino, le cocinó la última tortilla de maíz que quedaba; pasarían muchos meses antes de la próxima cosecha. La luna, envuelta en una gran sábana, se sintió feliz y humana entre gente tan amable, hasta que oyó decir a la mujer de su salvador:

– ¿Qué vamos a comer mañana? Se acabó el maíz.

Con un poco de pena se puso su capa de reina, sus gasas y su coronita maltrecha. Se decidió a partir para volver a tomar su puesto en el firmamento y de paso agradecer su ayuda a las nubes. Nadie se había percatado de su ausencia ni de su viaje a la tierra y el arco iris se afanaba guardando su escala. La luna pensó: "¿qué puedo regalarle a esos campesinos que tan amablemente me acogieron? Algo que los ayude a vivir momentos felices, a olvidarse de la soledad y que los reponga de los duros trabajos que realizan". Entonces, muy emocionada, dejó caer sus lágrimas de plata que, iluminando la choza de luz y reflejos, regaron los campos.

Cuando al amanecer el buen hombre salió de la casa, arbustos desconocidos habían brotado por doquier. Entre el verde oscuro de las hojas asomaban blancas florecillas. La mujer, de pura hambre, preparó una infusión con esta yerba nueva y al beberla se sintieron todos mucho mejor y con ánimo.

El arbusto cundió como maleza por todas partes, y el país se hizo famoso y rico por su yerba mate. Se dice que la hija del campesino fue la depositaria de este regalo, que jamás murió y que va por todas partes repartiendo este don de la luna.

**O ENUNCIADO DO OUTRO
MARCAS POLIFÔNICAS NO DISCURSO JURÍDICO**

Ivana Maria Dias Oliveira (UFS)

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise discursiva acerca do enunciado do *Outro* no discurso de magistrados integrantes do Poder Judiciário do Estado de Sergipe. O enfoque será sustentado em princípios gerais sobre o aspecto dialógico da linguagem (Bakhtin), da Análise do Discurso (AD), em suas diferentes concepções, para a partir de pressupostos teóricos diferenciados estabelecer como a relação da materialidade da linguagem está presente na construção do discurso e no seu contexto histórico-social. Serão apontadas além das referências teóricas que servirão de elementos para fundamentar essa abordagem, também, as amostragens discursivas que relacionam o estudo da linguagem à exterioridade. A partir dos aspectos teóricos e metodológicos, analisamos a construção das marcas linguísticas, observando se existe uma significação opaca de efeitos de sentidos na construção dos discursos dos magistrados, identificando também a existência de ideologias marcadas pela inscrição do sujeito nos fenômenos dialógicos e polifônicos manifestadas nas abordagens discursivas.

A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Discorrer sobre o enunciado do *Outro* ou sobre polifonia passa, necessariamente pela concepção dialógica da linguagem defendida por Bakhtin (2004, 1997).

Ao afirmar que a enunciação resulta como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e engajados, Bakhtin dá a entender que todo discurso é *dialógico*, isto é, procede de alguém e dirige-se a alguém. Daí a inter-relação de discursos e atores sociais produzindo um tecido polifônico histórico, ideológico e socialmente situados.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Bakhtin entende diálogo não apenas no sentido estrito do termo, mas como um grande encontro de vozes e entonações diferentes em todas as instâncias da linguagem, inclusive no discurso interior que também manifesta vozes de forma entrecruzada, complementada, em **oposição, em confronto**, em contínuo movimento, sempre relacionado a uma atividade humana com juízo de valor. Assim a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo.

A dialogia bakhtiniana é essa interação dos interlocutores entre si e entre suas cosmovisões em um determinado momento histórico e contexto social. Se, portanto, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso, o discurso, por sua vez, não pode ser concebido como individual tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos.

REVISITANDO A AD

O estudo da Análise do Discurso teve sua origem nas escolas francesas, em 1969. O seu fundador, o filósofo Michel Pêcheux objetivou intervir teórica e cientificamente no campo das ciências humanas e sociais, mais especificamente no da psicologia social. Ele foi considerado o autor mais representativo da escola francesa da AD e em seu trabalho, publicado de 1969 a 1975, a AD recebeu sua verdadeira fundação teórica. Para compreender a relação que AD trata com as ciências humanas e sociais, de acordo com Ferreira (2005), situamos a sua gênese:

A Análise do Discurso nasceu em uma zona já povoada e tumultuada – de um lado, numa esquina, ocupando quase todo o quarteirão – a lingüística; na outra ponta espaçoso, o materialismo histórico, e no meio dividindo o espaço lado a lado com a psicanálise, a teoria do discurso (Ferreira, 2005, p. 213).

Em sua visão Ferreira diz que vem de longe o convívio fronteiro, em uma relação de contigüidade, entre a análise do discurso e a psicanálise e que tais vizinhas, ainda que bastante próximas, guar-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dam distância e não confundem seus espaços comuns. São íntimas, mas nem tanto, ao que se pode dizer que há uma estranha intimidade.

Maldidier (2003) dispõe o percurso de Michel Pêcheux em três grandes momentos:

- a) o das grandes construções, com base nos postulados althusserianos, construiu todo um dispositivo teórico-analítico de análise automática do discurso;
- b) o dos tateamentos, com a crise do marxismo e com a cegueira e a surdez dos sociolinguistas marxistas, revê muitos de seus posicionamentos e se propõe a quebrar o estranho espelho da *Análise Automática de Discurso*; e
- c) o da desconstrução domesticada, aproximando-se de Foucault e Lacan, tenta precisar os limites entre descrição e interpretação e vê o discursivo na sua estrutura e no acontecimento.

Diante disso, ela descreve esse percurso pontuando o tempo na História, afirmando que “o projeto de Michel Pêcheux nasceu na conjuntura dos anos de 1960, sob o signo da articulação entre a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise. Ele, progressivamente, o amadureceu, explicitou e o retificou” (Maldidier, 2003: 16).

Percebemos que o percurso de Pêcheux encontra em cheio a virada da conjuntura teórica que se avoluma na França. Nesse ínterim, choca-se com a crítica da teoria e das coerências globalizantes, desestabilizantes das positivities, de um lado e o retorno do sujeito, de outro. É dito por Maldidier (2003: 16, grifo do autor), que era a época do “deslizamento da política para o espetáculo! Era a grande quebra. Deixávamos o tempo da ‘luta de classes na teoria’ para entrar no do ‘debate’”. Assim, no novo contexto, Pêcheux tenta repensar tudo o que o discurso designava para ele.

Segundo Agustini (*Apud* Ferreira, 2005), Pêcheux sabia que os fundamentos teóricos da AD não poderiam ocupar o lugar do Materialismo Histórico e da Psicanálise, mas poderiam intervir em seus campos. Com esse pressuposto, o lingüista provoca uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, pois toma o *discurso* e a teoria do discurso como lugares possíveis de intervirem teoricamente, absorvendo conceitos de outras regiões de conhecimento para produzir a AD, do Materialismo Histórico, da Lingüística e da Psica-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

nálise. Assim, é que foi criada a disciplina através de conceitos reinventados.

Para Orlandi (2005), se a AD é herdeira das três regiões de conhecimento não o é de modo servil, pois quando trabalha o discurso não o reduz ao objeto da Lingüística; não o deixa ser absorvido pela Teoria Marxista e tampouco ao que teoriza a Psicanálise. O que faz é: interrogar a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questionar o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarcar com a Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia. Então, a AD quando começa a trabalhar na confluência desses campos de conhecimento faz surgir em suas fronteiras, produzindo um novo recorte e constituindo um novo objeto, o discurso – o qual passa a afetar essas formas de conhecimento.

Courtine (2005) defende a idéia de que, embora a corrente da AD tenha surgido na França e recebido a denominação de AD Francesa, não permaneceu restrita ao quadro francês. Segundo ela, essa Escola migrou para outros países, com os francófonos e os de língua latina e, a partir dos anos 80, apesar de ter sido progressivamente marginalizada, permaneceu rotulada na sua tendência francesa. Em sua defesa, afirma que Michel Pêcheux e os demais teóricos que trabalharam junto a ele nunca empregaram o termo “Escola Francesa” ao projeto da AD. Diz que essa expressão foi generalizada posteriormente pelos autores dos manuais de AD, após a metade dos anos 70. Mesmo porque, acrescenta, os “partidários” que inventaram a expressão “Escola Francesa de AD” não contemplavam a “construção teórica e a invenção metodológica” defendida por Pêcheux e sim uma “concepção contrastiva dos discursos”.

O OUTRO CONSTITUTIVO NO SUJEITO E NA LINGUAGEM

Para fundamentar a análise do *Outro* como sendo um ser constitutivo do sujeito e da linguagem, vamos seguir Brait (2001) que reforça sua base teórica na concepção da lingüista Jacqueline Authier-Revuz, a qual trabalha sua teoria sobre a heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso com base em dois aspectos. O primeiro, a partir do conceito de dialogismo, introduzido por Bakhtin

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e o segundo, da abordagem psicanalítica do sujeito como efeito de linguagem.

Brait (2001: 7), diz que Authier “recupera o caminho bakhtiniano para a constituição de uma concepção de linguagem, em que dialogismo e polifonia são considerados os alicerces calcados num contexto de *Outro* discursivo, ideológico e interacional”. Grosso modo, essa concepção de linguagem fala da multiplicidade de vozes presentes no discurso e das relações que entre elas se estabelecem.

Precavendo-se contra determinadas tendências da AD, em que a língua, a materialidade lingüística e sua descrição foram preteridas em nome da análise ideológica do discurso e de exteriores lingüísticos, Authier-Revuz se coloca como “lingüista e não como analista do discurso; o que faz com que ela permaneça no nível lingüístico, na materialidade lingüística, no que a autora chama de ‘fio do discurso’, e que pode ser entendido como enunciado não no sentido da frase modelo, mais do ato de enunciação” (Brait, 2001, p.9, grifo do autor).

Portanto, nos exteriores teóricos os quais Authier-Revuz (*Apud*, Brait, 2001) recorre para a construção do seu arcabouço teórico-descriptivo do *Outro*, estão o dialogismo do círculo de Bakhtin e a psicanálise, na leitura lacaniana e freudiana. Para descrever as formas de heterogeneidade mostrada no discurso, recorre a essas duas correntes de pensamento por trabalharem concepções de sujeito, de sentido e de linguagem, a partir de diferentes posturas diante do que se compreende o *Outro*.

Em seu argumento Revuz (*Apud* Brait, 2001: 10) diz que “a concepção do *Outro* para o estudo do sujeito e da linguagem não é a mesma nos trabalhos produzidos pelo círculo de Bakhtin, conjunto das assinaturas que se justapõem a do teórico russo, e aquela que fundamenta a teoria lacaniana”.

Para Brait (2001), o que as duas versões do *Outro* têm em comum e que serão utilizadas por Authier-Revuz são: “o fato de conceberem o *Outro* como inalienável, por diferentes caminhos, da constituição das identidades, dos sujeitos e das formas de manifestá-los e constituí-los na e pela linguagem e pela oposição aos rumos dados à questão pela psicologia da época” (*Apud*, Brait, 2001: 9).

Mussalim (2004), tomando como referencial Authier-Revuz (1990) e Mainueneau (1997), apresenta três tipos de heterogeneida-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

de mostrada que estão ancoradas no princípio da heterogeneidade constitutiva do discurso:

- a. aquela em que o locutor ou usa de suas palavras para traduzir o discurso de um Outro (discurso relatado) ou então recorta as palavras do Outro e as cita (discurso direto);
- b. aquela em que o locutor assinala as palavras do Outro em seu discurso, por meio, por exemplo, de aspas, de itálico, de uma remissão a outro discurso, sem que o fio discursivo seja interrompido;
- c. aquela em que a presença do Outro não é explicitamente mostrada na frase, mas é mostrada no espaço implícito, do sugerido.

Podemos dizer que o discurso direto e o discurso indireto são dois modos de citação que não assumem uma situação de dependência, eles têm formas enunciativas próprias. Maingueneau (2001), afirma que é falsa a idéia de que se pode passar do discurso direto para o indireto. Diz que: “com o discurso indireto o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento” (Maingueneau, 2001: 149).

O analista do discurso tem a tarefa de trazer à tona o produto da linguagem processada por sujeitos inscritos em estratégias de interlocução que estejam em posições sociais ou em conjunturas históricas. Também como outro propósito, tem que estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, a existência de efeitos de sentido condicionados por uma determinada ideologia e que estejam em determinada condição histórico-social. Como um dos recursos para esse processo, para espelhar a primazia do interdiscurso sobre o discurso, fomos buscar nos pressupostos bakhtinianos o que percebemos ser o ponto fundamental para expressar o reflexo do Outro na constituição de todo o processo discursivo, de que nossa fala vem sempre preenchida com palavras de Outros, em diferentes graus de alteridade do que é diferentes graus de consciência e de afastamento.

O ENUNCIADO DO OUTRO:
MARCAS POLIFÔNICAS NO DISCURSO JURÍDICO

Exemplo 1:

Para Paul Valéry – a quem Courture chamou de “o poeta da política e do espírito” – “somente a fé pode governar o mundo jurídico. O Direito tem um único realizador que é a virtude. Ele se realiza inexoravelmente, queiramo-lo ou não, no fundo do coração humano, justamente ali onde nenhuma norma jamais poderia penetrar”. E na mesma ordem de idéias estas palavras lapidares do sociólogo Costa Rego: “A Justiça não é bela quando apenas manuseia um código e o aplica; é bela, chega até a ser grandiosa, quando mergulha nas profundezas e na razão moral do fato que julga”. (Fragmento do discurso de um magistrado, pronunciado no ano de 1979, por ocasião de sua posse no cargo de Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe.)

Na construção desse discurso, em uma mesma perspectiva, o enunciador carrega na sua materialidade discursiva o mecanismo da interdiscursividade. A presença de *Outros* revela uma constituição de alteridade que mostra seu conhecimento arquivado em seu histórico social, assim faz uso de enunciações com distinção explícita de vozes carregadas de FD's diferenciadas: **religiosa, jurídica e filosófica**.

- a) **religiosa:** *Para Paul Valéry – a quem Courture chamou de “o poeta da política e do espírito” – “somente a fé pode governar o mundo jurídico. O Direito tem um único realizador que é a virtude. (...).*
- b) **jurídica:** *“A Justiça não é bela quando apenas manuseia um código e o aplica;*
- c) **filosófica:** *é bela, chega até a ser grandiosa, quando mergulha nas profundezas e na razão moral do fato que julga”.*

Vemos, assim, uma relação possível do discurso perpassado de uma materialidade histórica e social.

Exemplo 2:

V. Ex^a poderá exercitar não só a jurisdição, mas tomará parte dos destinos da administração do Poder Judiciário. E é nesse aspecto – o administrativo – que residem os maiores problemas da Justiça brasileira.

Muito se tem feito e haverá sempre muito que fazer. A litigiosidade crescente, os novos direitos, o aumento da população, a sofisticação da criminalidade, entre outros, são fatores que pressionam a máquina judiciária por cada vez maiores índices de produtividade.

Sabemos todos, porém, que o juiz é um ser humano como outro qualquer. Por isso, face à sua condição humana, não pode suportar sozinho toda essa pressão, sem que arque com graves danos à sua pessoa ou aos jurisdicionados.

A plethora de processos – não se enganem – jamais deixará de crescer. Por isso, é preciso que a tecnologia, a racionalização dos recursos materiais, as reformas legislativas, o preparo e a motivação dos recursos humanos, sejam componentes desse conjunto que deve dar conta dos anseios populares por justiça.

As reformas, longe de serem estanques, são fatores permanentes, pois há necessidade de contínua adaptação do Judiciário. E essa adaptação não se fará boa se não contar com a participação ativa de toda a Magistratura. **(Fragmento do discurso de um magistrado, pronunciado no ano de 2006, por ocasião da posse de um magistrado no cargo de Desembargador)**

Embora, a maioria dos autores apresente a relação dialógica de forma bidimensional (entre os interlocutores, e entre os textos); em Souza, encontramos as relações dialógicas, defendidas por Bakhtin, como apresentando uma forma tridimensional (com base em Souza, 1999: 80 – 82, 88):

- a) o micro-diálogo: o diálogo interior, inserido dentro de uma pequena temporalidade. Dimensão psicológica e subjetiva do enunciado (discurso de um orador, curso de um professor, reflexões em voz alta). “discurso monológico”;
- b) o diálogo no sentido estrito: o diálogo realizado em uma determinada situação, inserido em um tempo imediato, em que existe alternância de sujeitos;
- c) o diálogo no sentido largo/o grande diálogo/ “diálogo inconcluso”: o diálogo que ocorre no fluxo das palavras, inserido na grande temporalidade. Corresponde ao enunciado do Outro no enunciado do ‘eu’.

Assim, logo no primeiro parágrafo do exemplo 2: *V. Ex^a poderá exercitar não só a jurisdição, mas tomará parte dos destinos da*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

administração do Poder Judiciário. E é nesse aspecto – o administrativo – que residem os maiores problemas da Justiça brasileira, o sujeito dialoga com seu interlocutor, o Outro é evocado para participar da interação verbal (tipo b acima). O mesmo ocorre mais adiante no quarto parágrafo: A plethora de processos – não se enganem – jamais deixará de crescer, em que a expressam que destacamos é um chamado para dialogar com os presentes no evento discursivo.

À parte os fragmentos comentados acima, identificamos a contribuição do dito do *Outro* no interdiscurso e na memória do dizer manifestada pelo magistrado nessa enunciação através da heterogeneidade constitutiva. Não são palavras exatas que são relatadas, porém observamos que o conteúdo está carregado de informações que são ditas por um dito já anteriormente expresso “(...) *E é nesse aspecto – o administrativo – que residem os maiores problemas da Justiça brasileira*”. Como tal, percebe-se que nessa produção é articulado o que já existe armazenado na sua memória, o interdiscurso, com o contexto sócio-histórico ideológico. Promovendo uma relação de alteridade, as palavras são assimiladas pela memória discursiva do locutor e do interlocutor; o que notamos estar representado nesse exemplo quando o magistrado retrabalha com suas palavras para dar enfoque aos problemas da Justiça brasileira. “*Muito se tem feito e haverá sempre muito que fazer. A litigiosidade crescente, os novos direitos, o aumento da população, a sofisticação da criminalidade, entre outros, são fatores que pressionam a máquina judiciária por cada vez maiores índices de produtividade*”. Assim, reacentuando os problemas maiores e enfatizando com seu tom avaliativo, revela os pontos desfavoráveis que são evidenciados na máquina judiciária. Conforme é dito por Bakhtin (2004), a enunciação é produto da interação social, ela não nasce do interior do sujeito e sim do seu exterior; está situada no meio social que lhe envolve, ou seja, da comunidade discursiva que faça parte. “*Sabemos todos, porém, que o juiz é um ser humano como outro qualquer. Por isso, face à sua condição humana, não pode suportar sozinho toda essa pressão, sem que arque com graves danos à sua pessoa ou aos jurisdicionados*”. O magistrado, abstraindo-se de marcas referenciais, interage com uma multiplicidade de vozes e enuncia, sem nomear, os princípios ideológicos que estão assujeitados no seu pré-construído. Por essa interação dialógica é visto que o dito coexiste com o já dito, o que está

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

sendo enunciado não pertence ao enunciador, vozes distantes, anônimas, impessoais, ecoam no momento da fala, concretizando o produto do discurso.

(IN)CONCLUSÃO

Seria um desafio, ou mesmo, seria incoerente falar em conclusão quando estamos lidando com categorias discursivas inconclusas. Para Bakhtin o “ grande diálogo” está em um diálogo não-concluído, retomamos, para confirmar, a classificação apresentada no item 5.

- c. o diálogo no sentido largo/o grande diálogo/ “diálogo inconcluso”: o diálogo que ocorre no fluxo das palavras, inserido na grande temporalidade. Corresponde ao enunciado do Outro no enunciado do ‘ eu’.

Ainda para Bakhtin (*Apud* SOUZA, 1999, p. 83), “ o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de *enunciação*, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”. Assim, nosso enunciado, com certeza, continuará nos outros fios dialógicos que surgirão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

———. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRAIT, Beth (Org). *Estudos enunciativos no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2001.

COURTINE, Jean-Jacques. A estranha memória da análise do discurso. In: *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas: Pontes/ UNICAMP, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4ª ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

**O GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA:
UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO
NO DISCURSO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO¹³**

Luciane Manera Magalhães (UFJF e FAGED)

INTRODUÇÃO

A publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, em 1997, desencadeou, conforme constatado por Kleiman (2002), uma relevante atividade de pesquisa no meio acadêmico, seja com o interesse descritivo da diversidade de gêneros, seja na perspectiva de buscas de sugestões didáticas para o ensino da língua. Esse interesse pela diversidade de gêneros, pela academia, tem-se repercutido na prática de professores envolvidos em cursos de formação continuada, conforme apontam os dados gerados na presente pesquisa.

Análise, neste trabalho, através de um estudo de caso, a constituição dos conhecimentos de uma (aluna)professora, acerca do conceito de autoria. Os resultados obtidos apontam para a presença da diversidade de gêneros, em sala de aula, através da transposição didática de novos conhecimentos trabalhados em um curso de formação continuada.

Foi observado que a integração de novos conhecimentos acerca de um novo gênero – a propaganda – é marcada pela hesitação na busca de um referente que seja o mais adequado para nomear o novo objeto que se apresenta (Mondada & Dubois, 1995). Essa busca é flagrada no discurso da (aluna)professora ao desenvolver uma aula de leitura, para alunos do ensino fundamental, pautada em um texto publicitário.

¹³ Este artigo é parte do capítulo cinco de minha tese de doutorado, em *Linguística Aplicada*, intitulada *Representações Sociais da Leitura: práticas discursivas do professor em formação*, financiada pela CAPES e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), sob a orientação da Prof^a Ângela B. Kleiman.

A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A transposição didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como ... *a passagem do saber científico ao saber ensinado* (Chevallard, 1985:20). Essa passagem do saber científico ao saber ensinado, entretanto, não deve ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar. Assim, no processo de didatização, o saber apresenta-se subordinado a diferentes conjuntos de regras representados, por exemplo, pelas forças institucionais da pesquisa (Kuhn, 1983); pela própria instituição escolar (tipo de escola, objetivos, projeto pedagógico) (Petitjean, 1998); pelas forças políticas (programas e currículos de secretarias de educação); pela força do mercado (livros didáticos e/ou paradidáticos).

A distância entre o saber científico e o saber ensinado não representa, neste caso, uma hierarquia de saberes, mas uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores aí envolvidos. Nas palavras de Schneuwly (1995), “o saber, ingrediente essencial do ensino, existe primeiro como saber útil nas situações antes de ser transposto na situação de ensino e tornar-se saber ensinado, isto é, um outro saber” (p. 48).

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles inter-relacionam-se, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, ele necessita passar por transformações¹⁴, uma vez que ele não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado (Schneuwly, *Op. cit.*). A cada transformação sofrida pelo conhecimento, corresponde, então, o processo de transposição didática.

¹⁴ Estas transformações seriam, sobretudo, marcadas pela necessidade didática de reordenação do saber (Verret, 1975), mas também da linguagem.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

As TDs podem ser representadas pelo esquema, exposto no quadro, a seguir:

→ objeto de conhecimento → objeto a ensinar → objeto de ensino
(*invenção* → *exposição científica*) (“*divulgação*”) (*exposição didática*)

no qual a primeira seta indica que o conhecimento científico não é absoluto, mas mantém uma estreita relação com a sociedade, situada em um determinado momento histórico conforme destacam Joshua *et alii* (1993). Enquanto objeto de conhecimento, o saber sofre suas primeiras transformações no ato da exposição científica. A segunda seta marca as transformações sofridas pelo conhecimento científico no espaço da *noosfera*¹⁵; através da ação dos diferentes profissionais responsáveis direta e/ou indiretamente pela divulgação do conhecimento, por meio de sua didatização. A terceira seta indica as transformações sofridas pelo conhecimento durante a exposição didática, através de sua ‘textualização’¹⁶ (*mise en texte*) pelo professor (Chevallard, 1985).

Na verdade, o momento de exposição didática não seria, a meu ver, o único momento de ‘textualização’ do conhecimento, uma vez que não se pode separá-lo de seu caráter lingüístico-discursivo. Assim, pode-se dizer que o conhecimento é textualizado no momento de sua invenção e retextualizado a cada transposição didática. A retextualização¹⁷ diz respeito ao processo de transformação de um texto em outro; considerando-se que, ao sujeito, cabe

¹⁵ A *noosfera* é um conceito proveniente da filosofia que designa a “*camada humana pensante*”. No contexto educacional, a *noosfera* é compreendida como o espaço em que são elaboradas, formalmente, as soluções para os problemas que surgem no funcionamento didático (cf. Canelas-Trevisi, 1997). É nesse espaço em que atuariam profissionais como, por exemplo, os especialistas em educação, os linguistas aplicados, os redatores de programas e/ou parâmetros curriculares, os autores de artigos de revistas e/ou periódicos de didática, de pedagogia e áreas afins (incluindo-se aí, muitas vezes, o próprio professor), os redatores de livros didáticos e/ou paradidáticos, a mídia, através de programas especializados, incluindo-se nesta lista os profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada do professor.

¹⁶ Chevallard (1985) utiliza a expressão ‘*mise en texte du savoir*’ (textualização do saber) para referir-se ao processo de preparo e/ou planejamento didático realizado pelo professor.

¹⁷ Segundo Marcuschí (2001), a retextualização pode-se dar 1. *da fala para a escrita*; 2. *da fala para a fala*; 3. *da escrita para a fala* e 4. *da escrita para a escrita* (p.48).

redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir novo propósito à produção textual (Matêncio 2002);

o que nem sempre é evidente para o sujeito ao operar a retextualização.

Pode-se dizer que um dos maiores problemas enfrentados solitariamente pelo professor é exatamente o de redimensionar o objeto de conhecimento (objeto de estudo → objeto de ensino) ao “transpô-lo” de uma prática discursiva para outra. Ou seja, tratar o conhecimento levando em consideração a mudança da situação discursiva – curso de formação continuada, por exemplo, para aula de leitura na escola fundamental – e, conseqüentemente, dos interlocutores envolvidos. Apesar desse processo de redimensionamento do conhecimento, no ambiente de sala de aula, ser da competência do professor regente, iniciativas de criação de cursos de formação continuada que priorizem o processo reflexivo, através do qual o (aluno)professor tenha a oportunidade de confrontar novos conhecimentos com aqueles subjacentes à sua prática pedagógica, podem oferecer-lhe pistas que o auxiliem nesta complexa tarefa. Desta forma, a transposição didática¹⁸, operada pelo (aluno)professor, se iniciaria no próprio ambiente de formação, sendo concretizada, por ele, na sala de aula de ensino fundamental.

O CONTEXTO

A aula de leitura, a ser analisada, é um recorte, de um conjunto de dados gerados ao longo de 14 meses, período em que a professora participava, como aluna, de um curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem. Neste curso, a professora teve acesso a uma formação continuada alicerçada no processo reflexivo (Smyth, 1992, 1994), contexto propício à reconstrução da prática pedagógica. Foi através da formação continuada que a professora entrou em contato com uma diversificada literatura de divulgação científica, sobre-

¹⁸ Refiro-me aqui à transposição didática operada pelo professor em formação continuada; o que não descarta as transformações sofridas pelo saber nas transposições didáticas operadas na divulgação científica, seja através dos diferentes autores, seja através do professor universitário.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

tudo, na área da lingüística aplicada. No que diz respeito ao ensino da leitura, foram trabalhados, através de seminários e oficinas reflexivas, conceitos ligados ao processamento cognitivo da leitura, a partir das estratégias metacognitivas, com base em dois livros de Kleiman (1989 e 1992); os fundamentos histórico-sociais de acesso à escrita e a determinação de seu uso nas diferentes classes sociais, através dos trabalhos de Zilberman & Silva (1988) e Soares (1988); o processamento da aquisição da leitura, a partir de Kato (1988); a questão do contexto na compreensão do texto, a partir de Marcuschi (1988); e questões mais diretamente ligadas à prática pedagógica, através dos artigos sobre o papel do professor na seleção de textos, de Lajolo (1994) e sobre as diferentes posturas diante da leitura, de Geraldi (1997)¹⁹.

A grande ênfase dada nas estratégias de leitura, durante a formação continuada, parece ter determinado, pelo menos em parte, a transformação da prática pedagógica da (aluna)professora, ao ensinar leitura aos seus alunos do ensino fundamental. Essa transformação é flagrada, em sua prática discursiva, especificamente em uma aula de leitura em que a (aluna)professora introduz o trabalho com um novo gênero, ainda não trabalhado em sala de aula por ela: a propaganda.

A introdução desse novo gênero, em seu repertório didático-pedagógico, parece desestabilizar um conceito, antes bem definido em sua representação, qual seja, o conceito de autoria. Ao analisar as ocorrências do item “autor” em suas aulas precedentes à introdução do novo gênero (propaganda), observou-se que os processos de refe-

¹⁹ GERALDI, J. W. (org.) *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997 ; KATO, M. A. (org.) *A Construção da Escrita pela Criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988. KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/SP: Pontes, 1989. KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1992. LAJOLO, M. Os leitores, esses temíveis desconhecidos. In: LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994. MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

renciação eleitos pela (aluna)professora, para referir-se ao autor dos textos de leituras, foram sempre os mesmos: a pronominalização (*e-le*) e/ou a definição, por meio da identificação do nome próprio do autor (*o autor do livro é Alexandre Azevedo*).

Foi, então, a introdução do novo gênero que desencadeou a desestabilização do conceito de autoria, o qual é substituído pelo uso da sinonímia, revelando a busca de um referente que seja o mais adequado para o gênero propaganda. Destaque-se que, de igual forma, a (aluna)professora busca também um novo referente para o item “ilustração”, antes utilizado sem titubeio para denominar as imagens que acompanhavam outros gêneros, como por exemplo, a crônica infantil.

NA SALA DE AULA

Neste item, apresento a transcrição de parte da *etapa de preparação*²⁰ (Matêncio, 1999) de uma aula de leitura ministrada pela (aluna)professora para seus alunos do ensino fundamental.

A aula de leitura a ser analisada, a seguir, foi iniciada, pela professora, através da retomada das características formais do texto publicitário, momento em que pergunta à turma qual é o objetivo desse tipo de texto:

1. **PROF.:** */.../ qual é o objetivo do texto de propaganda? pra que serve um texto de propaganda?*
2. **A:** *pra anunciar o seu produto*
3. **PROF.:** *pra anunciar o produto, a pessoa que escreve uma propaganda, ela tem um objetivo, o objetivo é anunciar o seu produto, se ela escreve um bom texto, escolhe uma imagem, esse produto vai estar sendo bem anunciado?*
4. **A:** *vai*
5. **PROF.:** *vai, então o autor, o escritor de uma propaganda, o criador de uma propaganda ele tem a preocupação de escrever um bom texto?*

²⁰ Matêncio (1999) propõe um modelo de organização global de uma aula, no qual existiriam as etapas de *abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento*.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

6. As: *tem*

7. PROF.: *ele tem a preocupação de combinar um bom texto com uma boa ilustração?*

8. As: *tem /.../*

9. PROF.: */.../ a pessoa que faz a propaganda, o objetivo do escritor, do autor que faz/ do criador da propaganda é o quê? fazer chamar a atenção do consumidor, de quem vai comprar aquele produto, de quem vai adquirir aquele produto /.../ essa propaganda eu tirei da revista Globo Ciência, ta na verso, ta na última página, só que aqui eu vou pôr só por enquanto a fotografia ((professora utiliza um episcopópio para projetar a propaganda na parede)), estou mostrando pra vocês, por enquanto isto daqui é a fotografia, é a imagem que ele colocou, lembra que eu falei pra*

[vocês

10. A: *[Gatorate ((aluno lê a projeção))*

11. PROF.: *que o texto de propaganda, geralmente, ele tem elementos, e um dos elementos é a imagem, olha só, observem a imagem dessa propaganda, o quê que vocês estão observando nesta imagem?*

12. A: *um homem bebendo Gatorate*

13. A: *Gatorate*

14. PROF.: *o objetivo então, o objetivo então do criador desta propaganda, do autor desta propaganda, é apresentar qual produto?*

15. As: *Gatorate*

16. PROF.: *o Gatorate, para apresentar o Gatorate, o quê que ele mostra? qual é a figura que ele mostra? [um homem*

17. As: *[um homem*

[bebendo Gatorate

18. PROF.: *[bebendo, consumindo o produto, agora olha só, a fotografia desse homem mostrando no episcopópio, ela não apresenta/ ela não está tão nítida, mas quando a gente olha a fotografia, essa pessoa que aparece aqui, aparenta ser uma pessoa saudável ou uma pessoa doente?*

19. A: *ô professora*

20. As: *saudável /.../*

21. PROF.: */.../ pra mostrar que essa bebida é consumida por pessoas saudáveis, isso pode ser um dos objetivos do autor, do criador dessa propaganda, agora, olha só, nessa imagem é importante mostrar o produto?*

22. As: *é!*

23. PROF.: */.../ podem ter pessoas que não conhecem o produto e se ele não apresenta como esse produto é embalado, como é esse produto, as pessoas que vissem a imagem iam saber como é o produto?*

24. A: *não*

25. As: *não*

26. PROF.: *então a imagem do produto é importante na propaganda?*

27. As: *é!*

28. PROF.: *é importante estar me mostrando algo, agora, olha só, além da fotografia, além da fotografia o autor dessa propaganda ((professora ajeita projeção da imagem)), olha só, além da imagem ele coloca também um [slogan*

29. A: *[slogan /.../*

A (aluna)professora propõe, nessa aula de leitura, um momento de antecipação à leitura do texto propriamente dita. Esse momento prévio à leitura é sustentado pela exploração de aspectos formais do texto: *o texto de propaganda, geralmente, ele tem elementos, e um dos elementos é a imagem, olha só, observem a imagem dessa propaganda* (T11). Esses elementos formais de textos multimodais (ou multissemióticos) (Kress & van Leeuwen, 1995 *Apud* Kleiman, 2003) do gênero propaganda, relativos à linguagem não verbal parecem não estarem totalmente estabilizados para a (aluna)professora, a julgar pelas hesitações e repetições. O item ‘*ilustração*’ (T7) que aparece apenas uma vez, no início da interação: é retomado em *a fotografia* (T9, T18, T28), *a imagem* (T9, T11, T21, T23, T28) *a figura* (T16) e no pronome *ela* (T18). O item “*ilustração*” não se repete durante toda a incentivação, talvez exatamente por ser compreendido, pela (aluna)professora, como menos adequado, pouco descritivo em relação ao novo gênero em questão: a propaganda.

Também introduzido no momento de incentivação prévia à leitura, o item “*autor*” parece estar ainda mais instável para a (aluna)professora, pois apesar de ser referenciado como: *a pessoa que escreve uma propaganda* (T3) ou *a pessoa que faz a propaganda* (T9), a (aluna)professora oscila diversas vezes entre possíveis sinônimos, que são, no início, sempre justapostos em uma mesma frase: *o autor*, *o escritor* de uma propaganda, *o criador* de uma propagan-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

da (T5), o objetivo do escritor, do autor que faz/do criador da propaganda é o quê? (T9), o objetivo então do criador desta propaganda, do autor desta propaganda (T14); para finalmente figurar apenas como autor: além da fotografia o autor dessa propaganda (T28). Essa instabilidade na escolha da palavra aponta para o movimento de busca da referência mais precisa para o que se deseja designar: pessoa(s)/entidade(s), responsável(is) pelo processo de produção de uma propaganda. Em resumo, essa instabilidade revela parte do processo de aprendizado da (aluna)professora, que passa por ajustes e transformações de suas representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados salienta a instabilidade constitutiva do discurso na (trans)formação da prática de ensino da leitura, da (aluna)professora. Essa instabilidade confirma, conforme observado por Mondada & Dubois (1995), que, ao categorizar o mundo, o sujeito não parte de categorias dadas ou preexistentes, ao contrário, *essas categorias são elaboradas no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos, nas negociações dentro da interação* (p. 273). Isto não significa que tudo seja construído, pelo sujeito ou grupo, *a cada momento a partir de um zero cognitivo* (Marcuschi, 2003:5), mas que

Quando alguém fala sobre o último lançamento de um livro, por exemplo²¹, o interlocutor sabe que está falando de um livro e não de uma revista ou de uma agenda, mas só saberá a qual livro se refere, se já o conhece ou não, no desenrolar da conversação.

Em outras palavras, o referente do discurso é construído na interação, mas isto não significa que a noção de livro, no exemplo acima, seja construída nesta conversação.

O discurso da (aluna)professora sugere, assim, que a integração de novas informações em suas representações sociais não se dá nem direta, nem linearmente, mas constitui-se nos fios do processo enunciativo. Essa constituição e/ou redefinição dos conceitos é apoi-

²¹ A semelhança desse exemplo com o proposto por Marcuschi (2003) não é uma coincidência, inspirei-me no exemplo dele para criar esse.

ada no conhecimento prévio da (aluna)professora o qual direciona, em parte, essa integração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANELAS-TREVISI, S. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.

CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

JOSHUA, S & DUPIN, J.J. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF, 1993.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. **In:** ROSING, Tânia & BECKER, P. (Orgs.) *Leitura e Animação Cultural. Repensando a escola e a biblioteca*. Edição bilingüe. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27-68,

———. Abordagens da Leitura. *In: Anais do I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: Interseções*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2003.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge, 1995.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

———. Atividades de referência no processo de produção textual e o ensino da língua. **In:** *Anais do I GELCO*. Campo Grande, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Tese de doutorado inédita. Campinas, IEL/UNICAMP, 1999.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

———. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **In:** *Revista Scripta*, vol. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. **In:** *TRANEL*, n° 23, p. 273-302, 1995. (Trad. bras.: *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003).

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **In:** *Pratiques*. Université de Metz, N° 97-98, p. 7-34, juin, 1998.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la "Transposition Didactique". **In:** CHISS, J.L.; DAVID, J. & REUTER, Y. *Didactique du Français*. Paris: Édition Nathan, 1995. p. 47-62.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **In:** *American Educational Research Journal*, vol.29, n° 2, p. 267-300, 1992.

———. The practical and political dimensions of teaching. **In:** *Education Links*, n° 43, p. 4-8, 1994.

VERRET, M. *Les temps des études*. Paris: Honoré Champion, 1975.

O LÉXICO NO DIALETO CARCERÁRIO

Maria Lívia Mexias Siebiger (USS)

O trabalho a ser apresentado tem como referência o léxico, visto como parte viva da língua. Ele está em constante movimento, incorporando palavras novas e registrando novos significados para palavras já existentes, mas também constatando que outras deixam de ser usadas e, com isso, são esquecidas pelo falante. O léxico de uma língua não é homogêneo: usamos palavras típicas da língua falada, palavras típicas da língua escrita, palavras técnicas, palavras antigas e palavras novas. Estas, chamadas neologismos, são o reflexo de como a língua acompanha as inovações da nossa sociedade. Ao estudá-los, estamos analisando, não só os processos de formação de novas palavras, como também a evolução dessa sociedade. O Léxico constitui um inventário aberto isto é pode ser enriquecido a cada momento por criações dos usuários. Como sabemos o homem vive em sociedade. Comunicação e sociedade relacionam-se intimamente, pois uma língua só existe se há uma comunidade que a utiliza. Dentro de uma língua, temos registros diferentes e o que vem a ser estudado neste trabalho são as variantes dialetais de uma determinada comunidade linguística. Cada comunidade possui traços marcantes e particulares, acompanhando as suas diferenças geográficas, etárias, sociais etc. e o fato central deste estudo é a participação humana nessas diferenças. É impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção.

No presente trabalho iremos observar o dialeto carcerário e tentaremos entender seu uso e o porquê de seus códigos. Nossa pretensão é definir o léxico carcerário, delinear, exemplificar e desvendar códigos existentes nessa comunidade. Para fortalecer nossa idéia embasar-nos-emos em autores que também tentam observar o discurso e seus usuários, como por exemplo: Fernando Tarallo, com *A pesquisa sócio – linguística; Discursos de identidades*, com organização de Luiz Paulo da Moita Lopes e participação da professora da USS, Rogéria Costa de Paula. Para falarmos sobre o estudo do léxico, buscamos ajuda nas obras de Eugenio Coseriu sobre lexicologia e lexicografia e semântica estrutural.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

A língua é viva e está sempre aberta a mudanças, estrangeirismos, neologismos, empréstimos, gírias e dialetos. Léxico é a parte da língua que compreende tudo isso, no aspecto vocabular, ou seja o nosso vocabulário corrente e tudo o mais que pode vir a surgir. E a cada momento surgem novas palavras ou novos usos para as mesmas.

Toda língua dispõe de um vocabulário, ou léxico, que é complementar à gramática, na medida em que o vocabulário não só lista os lexemas da língua (indexados pela forma de citação ou radicais ou, em princípio, qualquer outra forma capaz de distinguir um lexema de outro), como também associa a cada lexema todas as informações necessárias às regras da gramática. Essas informações são de dois tipos: sintáticas e morfológicas. Por exemplo, num vocabulário latino, os substantivos aparecem acompanhados de informações sobre o gênero e a declinação a que pertencem, enquanto as preposições se fazem acompanhar de informações quanto ao caso por elas regido.

Como falantes de uma língua, temos a impressão de que ela é estática. Essa aparência, no entanto, não é gratuita. Segundo Martinet, em *Elementos de lingüística geral*,

Tudo conspira para convencer os indivíduos da imobilidade e homogeneidade da língua que praticam: a estabilidade da forma escrita, o conservantismo da língua oficial e literária, a incapacidade em que se encontram de se lembrarem de como falavam dez ou vinte anos antes. (1975: 77)

Vemos, assim, que, nesse processo de mudança lingüística, há o que chamamos de inovação, isto é, tudo aquilo que se afasta dos modelos existentes na língua. Dependerá dos falantes da língua a aceitação, isto é, a adoção dessa inovação, fato que levará à mudança na língua. Essas fases (inovação, adoção e mudança) confundem-se pelo fato de que quando tomamos consciência da inovação ela já foi adotada pelos falantes e, portanto, já ocorreu a mudança.

Não se pode, contudo, chegar ao indivíduo criador da inovação, nem ao momento em que ela ocorreu. Segundo Saussure (1999, *passim*), as inovações devem-se à coletividade dos indivíduos, à massa falante. Isso acontece, obviamente, devido às mudanças de ordem social, que não são observadas independentemente dos indivíduos nelas envolvidos. Na verdade, as modificações sociais são fei-

tas pelos indivíduos e adotadas pelo grupo, inclusive as modificações na linguagem.

De modo a atender às transformações socioeconômicas e culturais, a língua se vale da criação de novos termos, ou de novos significados para termos já existentes. Esse fenômeno recebe o nome de neologia, processo de criação lexical, cujo produto é o neologismo. A palavra nova pode ser formada através de mecanismos da própria língua, ou por empréstimo.

Observa-se, também, que a definição de neologismo vem sempre vinculada a uma tipologia (neologismos formais, semânticos, de vocábulo, de significação, de sentido, completos, incompletos, estrangeiros, intrínsecos e extrínsecos, científicos, literários, populares).

Independente da tipologia, o importante é notarmos que, nos neologismos, encontramos o verdadeiro retrato da sociedade de uma determinada época. Neles estão presentes novidades no que diz respeito à economia, à política, aos esportes, à arte, à tecnologia, à faixa etária.

Abordaremos, a seguir, conceitos e visões de alguns estudiosos que se dedicaram aos neologismos:

Se o neologismo for bastante freqüente, é inserido em obras lexicográficas e considerado parte do sistema lingüístico. Ocorre, no entanto, que há certa arbitrariedade no que se refere ao modo de agir dos lexicógrafos. Frequentemente, termos muito usados são esquecidos e aqueles pouco difundidos fazem parte de seus dicionários. Apesar disso, essas obras lexicográficas são os parâmetros disponíveis para tomarmos conhecimento se um item léxico pertence ou não ao acervo de uma língua. Segundo Nelly Carvalho, quando se fala em neologismo, temos sempre como referência conceitos como mudança, evolução, novidade, novo, criação, surgimento, inovação. Além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as manifestações do mundo exterior e as mais diversas áreas de conhecimento (1987: 09). A autora chama, ainda, “neologismos formais” as palavras que ainda não aparecem no verbete dos dicionários. Sob essa denominação encontram-se os casos de derivação, composição, redução, siglas, empréstimos, derivação imprópria. Encontramos também, em outros autores, a expressão neologismo lexical. Para Nelly Carvalho, “a maneira mais simples e econômica de surgimento de uma palavra não é

através de construção e sim de mudança de sentido." (1987: 23) Ainda segundo a autora, "são conceitos novos, introduzindo novos hábitos, ou velhos hábitos vistos por um prisma diferente". Esse tipo de neologismo é, aqui, chamado de neologismo conceptual ou semântico. Para Maria Aparecida Barbosa, em "*Da neologia à neologia na literatura*", o estudo da renovação lexical é muito importante na medida em que mostra de maneira clara as transformações (*Apud* Isquerdo & Oliveira, 1998: 32) pelas quais o sistema de valores compartilhados por um grupo passa. Segundo ela, "não é pelo fato de uma palavra ter caráter inédito que passa a ser imediatamente considerada neológica". Com efeito, há vários momentos importantes na criação do neologismo: a) o instante mesmo de sua criação; b) o momento pós-criação, que se refere à recepção, ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários, bem como sua inserção no vocabulário e no léxico de um grupo lingüístico cultural; c) o momento em que começa a dar-se a sua desneologização. Na criação lexical, devem distinguir-se duas fases: aquela que considera o neologismo no instante em que é produzido no quadro enunciativo e aquela em que é apreendido e registrado pelos falantes-ouvintes do grupo. Para Isquerdo & Oliveira (1987: 23 e 35), a partir do momento em que o neologismo é criado, ele só passa a ter esse estatuto, se for usado generalizadamente, a ponto de ser um vocábulo disponível para, pelo menos, um grupo de indivíduos e se, depois, começa a ser empregado, difundindo-se. Assim, segundo as autoras, o neologismo pode completar seu percurso, perdendo a consciência de fato neológico, ou seja, pode ocorrer a desneologização. Isso vai ocorrendo na medida em que seu uso aumenta, diminuindo, portanto, seu impacto de novidade lexical. A autora ainda chama a atenção para o fato de o conceito de neologismo ser relativo, já que pode ser analisado do ponto de vista diacrônico, diatópico, diastrático e diafásico. Segundo a perspectiva diacrônica, o neologismo criado em determinada etapa da língua, caso não desapareça, integra-se à norma, isto é, se desneologiza. Se quisermos conhecer os neologismos de uma determinada época, será preciso ter como parâmetro fontes dessa época, como jornais, revistas, cartas e dicionários para confrontá-los com as de etapas posteriores.

O neologismo diatópico, ainda segundo Isquerdo & Oliveira, pode ocorrer das seguintes maneiras:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– Um neologismo pode ser criado, por exemplo, numa única região, ficando a ela restrito.

– Um vocábulo pertencente a uma norma regional e exclusivo dessa região, às vezes até um arcaísmo, passa para outra região e se torna conhecido nesta, onde é adotado com função neológica. Trata-se de um fenômeno comum, favorecido pelas correntes migratórias, pelo comércio ou pela difusão através da mídia, etc., como, por exemplo, no caso do vestuário, das comidas típicas, da dança (*Op. cit.*, p. 37).

Diante do exposto, podemos observar que o estudo do léxico nos mostra como o falante pode ser criativo a partir dos recursos oferecidos por uma língua.

Desse modo, vemos a possibilidade de enriquecermos a língua com os neologismos. Isso nos mostra que o léxico é a parte *viva* da língua, que está sempre aberta a inovações oriundas da diversidade dos seus usuários.

A língua é um dos traços mais marcantes de uma cultura, é a identidade de um povo. É usada não só para comunicar, mas também para restringir a comunicação e se proteger. A linguagem de certos grupos, ou seja o uso que fazemos da língua é uma forma ainda mais restrita de comunicação. Dentro do nosso idioma (Língua Portuguesa) temos inúmeras linguagens e dialetos denominados como variações linguísticas. Temos variantes regionais, etárias, por sexo, por classe social, por campo de trabalho etc.

O grupo aqui estudado é o efetivo carcerário das mulheres do estado do Rio de Janeiro, no centro de triagem da Polinter feminina. A linguagem e os códigos usados por esse grupo é de difícil entendimento para os de fora, mas isso tem um motivo específico: proteger esse grupo e manter a ordem dentro da cadeia.

Em um grupo como esse, de excluídas e sofredoras, os códigos são a única forma de resgatar o mínimo de dignidade e preservar o resto da sua identidade. Como a maioria das detidas mora em favelas e morros do grande Rio, os códigos usados são provenientes dessas comunidades. Porém há determinados usos que só são pertinentes dentro da carceragem, como, por exemplo, *boi*, que é uma espécie de banheiro onde não há vaso sanitário e sim um buraco no chão; *plim*, código secreto para designar celular, uma vez que é proibido portar

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

aparelhos telefônicos dentro de presídio, ficando o infrator sujeito a pena legal; *perereca* que é um artefato elétrico usado para esquentar água para o preparo de comidas instantâneas, preparo de café, leite, etc. o que também é proibido, pois pode causar curto circuito e, conseqüentemente, incêndios. Um código curioso e criativo é cantar a música *Parabéns pra você*, batendo palmas para abafar brigas e discussões, com a finalidade de os carcereiros não ouvirem e proteger o grupo de represálias por parte dos policiais, sendo que nesses *acertos de contas* nem mesmo outras presas podem interferir e são todas obrigadas a cantar e só assistir à briga.

Podemos observar, através desses exemplos, que o uso de códigos por vezes se torna imprescindível para sobrevivência e relativo bem-estar do grupo e o cumprimento das leis dessa comunidade marginal.

CORPUS	
LEXIAS SIMPLES	LEXIAS COMPOSTAS
Barriguda – grávida	Balangar cadeia – gritar, pedir socorro, fazer rebelião
Blindão – seriedade	Banho de sol – sair da cela para qualquer finalidade, não necessariamente ficar ao sol
Boi – banheiro	Botar a boca na grade – se queixar com o carcereiro
Boldinho – maconha boa	Cadeia de barbante – prisão onde se permitem muitas regalias e com pouca segurança, onde se negocia com os carcereiros
Book – solitária	Cair no sistema – ir para a penitenciária
Buceteira – mulher que transporta droga, celular, ou arma para penitenciária mas-culina, dentro da vagina	Dar a roupa – dar cobertura
Bucha – quem assume a culpa de outro, por medo, ameaça, ou para proteger al-guém	Dar mole nos papos – falar o que não deve
Cadeião – muitos anos de cadeia	Dormir de valete – quando a cadeia está cheia é necessário que se durma um pra cima e outro pra baixo para todos caberem
Cadeiera – quem já foi presa várias vezes	É nós que tá, Fé em deus – saudação do comando vermelho
Caô, caozada – mentira, papo furado	Foi de rua – saiu livre da cadeia
Carrinho – transferência para outra penitenciária	Jogar no pisa – colocar o produto do furto dentro da calça
Carrocinha – camburão	Largar o aço, aplicar – dar tiro
Catuque – carta, bilhete, meio de comunicação dentro de grandes presídios	Meter 155 – furtar
Comarca – pedaço do chão em que a pessoa dorme	
Comédia – pessoa que trabalha, que não é do crime	
Correria – forma de ganhar dinheiro na cadeia, lavagem de roupa, faxina, tráfico etc.	
Cubículo, xadrez – cela	
Dimenor – menor de idade	
Entocar, tretar – esconder	
Estocada – perfuração no corpo de outra pessoa	

com artefato rudimentar feito dentro da cadeia Etapa – comida dada pelo governo Faqueiro – quem fura os outros Fervo – bagunça Jabiraca – papel higiênico enrolado, que se acende no boi, para evitar mau cheiro Lili – liberdade Malote, paco – dinheiro Maria, comadre – lacraia (acredita-se que, ao se falar o nome do animal, esse será atraído) Medina – pátio Mickey – rato Mula – quem transporta droga Mundão – todo lugar fora da cadeia Perereca – artefato de fios e pilhas usado, para esquentar água ou qualquer líquido Plim – telefone celular Quieto – parte da cela isolada por lençol, como se fosse um quarto Quilengar – furtar dentro da cadeia Quilingue – aquele que furta na cadeia Quiquita – coceira, sarna Rodar – ser presa Saideira – quem sai correndo com o roubo Sapatão – travesti, mulher que se veste e age como homem Sereiar – dormir espalhada na cela Sucata – comida que a família traz Teresa – corda feita de lençol Tratar – ficar com sapatão Vacilão – cinzeiro X9 – fofoqueiro, aquele que denuncia, dedura Xisnovear – denunciar, intrigar	Meter o pé, dar o pinote – fugir PJL – paz, justiça e liberdade Rachar a cara – passar vergonha RL – usado para encerrar a conversa quando o assunto é sério, sigla das iniciais do fundador do comando vermelho, Rogério Lemgruber Sujeita mulher – mulher de honra, de palavra, valente. Tá agarrado – está preso Tirar a diferença, cair no miolo – briga, acerto de contas Tirar cadeia – ficar preso
---	--

LEXIAS COMPLEXAS

Quando se canta a música "Parabéns pra você" a finalidade é abafar a confusão, para que o carcereiro não ouça o barulho da briga.
– **Música de despedida quando alguém recebe alvará de soltura:**

É, agora só falta o meu, logo, logo vai chegar a minha vez e eu vou poder gritar: fé em Deus, meu alvará, aí eu retorno pro mundão, rever meus amigos de questão, os amigos de questão, que saudade do mundão.

Conta pra mim como tá lá fora. Fim de semana ainda rola bola? Nequinho, como tá lá fora? Eu penso em vocês toda hora. E minha mãe,

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

como é que está? Faz um tempo que não vem me visitar, tenho tanto pra falar, tenho tanto pra falar!

E uma lágrima rolou, colega de cela perguntou: Qual foi, mana, o caô? Qual foi, mana, qual foi? É que eles calam nossa voz, meu Deus, é um massacre em cima de nós. Mas, eu ainda vou poder gritar: Fé em Deus meu alvará!!!!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- . *Princípios de lingüística geral*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Pa-drão, 1989.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989.
- COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença/EdUSP, 1979.
- COSERIU, E. A perspectiva funcional do léxico. In: VILELA, M. *Problemas de lexicologia e lexicografia*. Porto: Civilização, 1979.
- ISQUERDO, Aparecida & OLIVEIRA, Ana Maria (org.). *As ciên-cias do léxico*. Mato Grosso do Sul: UFMS, 1998.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Discursos de identidades*. Rio de Ja-neiro: Mercado de Letras, 2003.
- MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1971.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática 1998.

**O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA:
TEM O PROFESSOR VALORIZADO?**

Mônica de Souza Serafim (UFC)

INTRODUÇÃO

Ninguém sabe dizer de forma precisa como a fala surgiu. Devido sua natureza única, só conseguimos conjecturar sobre seu surgimento nos registros, desenhos e outras marcas deixadas pelos povos antigos.

A Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, têm ajudados muito as outras ciências, como a História e a Linguística a desenvolverem os estudos sobre a fala.

Ao nascermos somos apresentados ao mundo que está aí, não precisamos inventá-lo novamente. E grande parte desse mundo é representado pela linguagem, deixada como herança por nossos antepassados: aprendemos a falar com as pessoas que nos cercam e com elas também aprendemos os significados articulados pela linguagem. O bebê emite sons, primeiramente sem significado, para depois aprender a significá-los para uma determinada comunidade linguística.

Neste sentido, a fala se mostra como uma construção humana, e histórica com fins comunicativos, geradora de significados compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade.

Na aprendizagem da fala, ocorrida por meio da maturação biológica e da interação do homem com o outro, muito mais que um conjunto de sons articulados, encontramos significados, valores, modos diferentes de experienciar o mundo.

Este breve histórico sobre a fala foi pensado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao referir-se a esta modalidade no ensino de língua materna

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (PCN, 1999: 67)

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

A partir dessas orientações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pudemos perceber o aumento das pesquisas sobre a língua oral, afinal, em uma sociedade em que a fala vem ganhando um espaço importantíssimo, visto que ela está presente em grande parte das relações comunicativas, não cabe mais à escola apenas ensinar o aluno a ler e escrever: é preciso instruí-los a relacionar a língua às suas práticas sociais.

É neste contexto, muito mais real que apenas escolar, que se torna necessário abordar a questão da língua oral, cujo objetivo é propiciar ao aluno um conjunto de competências que o torne capaz de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar a língua de acordo com os diferentes usos sociais. Ao se comunicar oralmente, já tendo na escola algumas orientações sobre o funcionamento da língua oral, o aluno começa a se apropriar das estruturas e funções dos gêneros orais que fazem parte da sociedade.

Desse modo, consciente da importância de desenvolvermos o uso da língua oral dos alunos, decidimos realizar esta pesquisa com o intuito de refletirmos sobre as atuais práticas de ensino da língua oral no Ensino Fundamental e Médio.

A fim de atingirmos os objetivos propostos, produzimos um questionário contendo 4 perguntas do tipo estruturada, respondidas por 20 professores, sendo 14 professores do Ensino Fundamental e 6 do Ensino Médio. A partir das respostas fornecidas, analisamos qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula, como é desenvolvido este trabalho, quais os gêneros orais mais trabalhados e se a oralidade possui algum lugar no planejamento dos professores.

FALA E ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A modalidade oral como conteúdo a ser trabalhado na escola já vem sendo enfatizada por diversos estudiosos da linguagem, como Marcuschi (2001) e Neves (2004). Os próprios PCN põem essa modalidade ao lado da modalidade escrita, ressaltando a importância desse estudo no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O surgimento e aceitação da língua escrita na sociedade é uma tradição social que trouxe como principal conseqüência a transformação desta modalidade da língua em uma habilidade que historicamente tornou-se sinônimo de detenção de conhecimento, primeiramente literário, depois clássico, e, finalmente, científico.

Isso fez com que a língua oral fosse menos valorizada pela sociedade. No entanto, a língua é uma parte da cultura, uma parte tão importante que a cultura se molda por meio dela, isto é, é por meio do uso da língua que podemos perceber melhor as características não só lingüísticas, mas também sócio-culturais de um falante ou de um grupo de falantes. Além disso, a língua reflete a visão de mundo do falante, suas crenças, atitudes e ideologias.

Certamente essa supervalorização da escrita afetou profundamente a língua oral, atribuindo à fala o lugar do erro, do informal, segundo Fávero (2001).

Pensando nesta situação em termos de escola, tal postura pode ter desencadeado a visão dicotômica entre fala e escrita. Marcuschi (2001) chama a atenção para este fato.

Conforme o autor (*Op. cit.*), não se deve analisar as relações entre língua oral e escrita em uma perspectiva dicotômica, pois assim estaríamos atribuindo à modalidade escrita um caráter explícito, planejado e elaborado, ao passo que à modalidade oral caberia a implicitude, o não-planejamento e a falta de elaboração.

Tal visão ainda prejudicaria o trabalho do professor, pois este não discutiria com os alunos a possibilidade de existir textos formais em língua falada, como uma palestra, por exemplo, e textos formais em língua escrita, como o bilhete.

Conforme Del Rio (1996), mais importante que o conhecimento factual ou científico das relações entre oralidade e escrita são as implicações teóricas e pedagógicas desse conhecimento no ensino de uma língua, que não pode ser concebida como código, mas como um lugar de interação.

Corroborar com esta mesma idéia Neves (2003), para quem o que mais importa na escola é ver a língua em funcionamento, o que significa avaliar as relações entre fala, escrita e leitura como práticas

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

discursivas, todas elas como usos da língua, nenhuma tratada de forma secundária em relação a outra e cada uma delas servindo como objeto de reflexão.

Seguindo os autores citados neste trabalho, acreditamos que as modalidades oral e a escrita não podem ser vistas como estanques e o papel da escola é o de discutir com os alunos esses dois modos de representação cognitivo e social, sem reduzir a oralidade a algo menor e nem postular superioridade à escrita.

Antunes (2003) refere-se também ao trabalho com a oralidade na sala de aula, alertando que muitos professores não conseguem fazer com que seus alunos desenvolvam uma competência comunicativo-interativa. Isto porque alguns acreditam, ingenuamente, que os usos da língua oral são tão presentes no cotidiano que não é preciso ser matéria das aulas.

Além disso, alguns educadores, quando desenvolvem atividades relacionadas com a oralidade, as reduzem aos gêneros informais da oralidade como a conversa e troca de idéias, nos quais predominam os registros coloquiais, sem proporcionar ao aluno uma análise consistente do funcionamento da fala, o que tem resultado em uma falta de oportunidade em estudar a realização, o uso dos gêneros orais que exigem registros mais formais, um vocabulário mais especializado, além de convenções sociais exigidas a quem se propõe a falar em público.

A autora (*op. cit.*) ainda acrescenta que para desenvolver a capacidade de expressão oral dos alunos, o professor precisa ter consciência de que esse trabalho deve possuir um caráter interacional, ou seja, um trabalho inserido em uma prática social discursiva, que envolve pelo menos dois interlocutores, em torno de um determinado sentido e de uma determinada intenção. Desse modo, a fala deixa de ser espontaneísta, relaxada e descuidada, passando a ser trabalhada de acordo com o contexto interacional no qual está inserida. Assim, ao assumir essa perspectiva interativa, a oralidade na escola deve atentar-se para algumas características como: reconhecimento da importância da interação, unidade e coerência temática, diferenças entre a fala e a escrita, trabalho com os diferentes gêneros e tipos textuais, atenção para os aspectos supra-segmentais e para o desenvolvimento da habilidade de escuta.

Acreditamos que para desenvolver este tipo de abordagem no ensino de língua materna, o professor precisa preocupar-se em prever e avaliar suas concepções, objetivos, procedimentos e resultados de seu trabalho com o intuito de conseguir ampliar a competência comunicativa de seus alunos.

O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA

A abordagem escolar da oralidade intensificou-se a partir de 1997 com as propostas dos PCNs que incluíam reflexões pedagógicas para desenvolver as habilidades de comunicação oral nas aulas de língua materna: foco na competência comunicativa para que os alunos possam perceber os diferentes efeitos de sentidos e as diferentes adequações da língua às situações comunicativas reais.

Temos consciência do empenho da escola brasileira em cumprir seu papel de realizar melhorias para o ensino, como melhorias infra-estruturais, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, então por que ainda não conseguimos incluir uma proposta de ensino interativa?

Porque, infelizmente, sua proposta pedagógica ainda encontra-se arraigada à concepção de língua normativa, furtando do aluno a oportunidade de compreender e ampliar suas habilidades como um ser falante: habituados a interagir com seus amigos falando, opinando, discordando, concordando, os estudantes vêem-se fracassados na escola, pois, em nome do bem falar e do bem escrever, é-lhe retirado o direito de usar a palavra.

Neste contexto podemos ver uma relação paradoxal: de um lado, a interação entre professores e alunos aproxima-se cada vez mais, de outro, a falta de um plano de trabalho que permita ao professor valorizar o conhecimento de mundo do aluno, ou seja, é necessário que professores e alunos participem de situações que os tratem como pessoas comunicantes, já que apesar do direito à palavra, as condições comunicativas reais dos alunos são desconsideradas na escola: o aluno ainda acredita que o papel do professor é falar e o seu é ouvir, calado, a fala do professor, sem direito de relacionar seus conhecimentos vicários aos conhecimentos escolares. Este tipo de

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

ensino leva o aluno a aprender a calar, ignorando e desvalorizando o falar e o ouvir.

Corroborando com esta idéia Castilho (1998: 21), para quem a incorporação da oralidade nas aulas aproximaria dois mundos, muitas vezes, tão opostos: a escola e a vida

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar a escola: a conversação.

Fala e escritas são habilidades comunicativas que já acompanham os alunos no momento em que eles entram na escola, mas parece que na entrada da escola estas habilidades se evaporam, pois ao aluno é negado o direito à palavra que traduz e registra seus atos e fatos do cotidiano.

É necessário enfatizarmos que a escola precisa perceber que, mais do que uma necessidade pedagógica, os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento passa, primeiramente, pelo do real e da intervenção do sujeito sobre ele.

Marcuschi (2001: 83) acresce a essas palavras o argumento de que

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva (...). Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação.

As reflexões sobre o lugar da oralidade no ensino de língua intensificam-se cada vez mais, apontando para uma grande mudança no tratamento dado a esta modalidade. As reformas educacionais investem na discussão do fazer pedagógico, no sentido de mudar a idéia de que o papel central da escola é ensinar o aluno a escrever, como afirma Castilho (1998: 13)

Não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de es-

quemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

O ensino de língua materna se torna incompleto se exclui de seus procedimentos teórico-metodológicos os elementos pragmáticos, principalmente na formação de produtores de textos orais. Segundo Searle (1984), a competência pragmática está tão vinculada à natureza humana, a todo e qualquer conhecimento social que não se deve conceber um ensino que não os valorize.

Partilha desta mesma idéia Bakhtin (1999: 124) para quem “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

A formação de eficientes produtores de textos orais necessita do redimensionamento, reorganização das ações e objetivos pedagógicos priorizados pela escola. Por isso, segundo Matencio (2001), paralelo às atividades de ensino, planejamento e elaboração de projetos educativos, é preciso incluir programas e atividades que ampliem a formação de professores e melhorem a qualidade da interação em sala de aula, passando de uma ação monologizada para uma ação dialógica.

DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA ORALIDADE NA SALA DE AULA

A fim de sabermos como a oralidade vem sendo abordada nas aulas de língua materna, qual sua importância, que gêneros são mais trabalhados e qual o lugar dessa modalidade no planejamento escolar, elaboramos um questionário contendo as seguintes questões:

1. Qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula?
2. Como você desenvolve este trabalho em sua prática docente?
3. Quais os gêneros textuais, próprios da oralidade, mais trabalhados em classe?
4. Há um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade?

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Em seguida pedimos que os professores respondessem essas questões e elaboramos categoria para cada uma delas a fim de enquadrarmos as repostas fornecidas pelos professores.

Os vinte textos foram codificados recebendo a identificação Q1, Q2, Q3 até Q20.

Os resultados demonstraram que tanto para os professores do Ensino Fundamental quanto para os do Ensino Médio a importância do trabalho com a língua oral reside no uso da fala de acordo com as situações comunicativas, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1: Importância da língua oral na sala de aula

Categorias	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1. Usar a fala de acordo com as diferentes situações comunicativas	7	3
2. Facilitar a aprendizagem	5	2
3. Fazer o aluno perder a timidez para se tornar mais participativo	1	1
4. Compreender as relações entre fala e escrita	1	0

É comum também aos dois grupos a idéia de que o indivíduo capaz de se expressar oralmente nas diferentes situações comunicativas tem mais chance de conviver melhor com os diferentes meios sociais:

Possibilitar ao aluno a vivência de situações que lhes permitam experimentar experiências vividas, pontos de vista ; além do uso adequado de diferentes níveis de fala de acordo com o grau de formalidade/informalidade exigidos na situação. (Q1, professor do Ensino Fundamental)

(...) a missão do professor é melhorar o conhecimento que o aluno tem, mostrando que há diversas maneiras de se utilizar a língua portuguesa (...) Então temos que mostrar a eles a aceitabilidade e adaptabilidade dependendo do ambiente que se encontrem exercendo sua cidadania, como outros direitos e deveres . (Q3, professor do Ensino Médio)

O depoimento dos dois professores acima mostra que, ao dominar a oralidade, o aluno além da capacidade de falar bem, desenvolve outras habilidades como respeitar a opinião dos outros, além de fornecer-lhe segurança no momento de defender seus pontos de vista, tornando-se responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Cientes da importância da oralidade na vida dos alunos, os professores disseram que tentam desenvolver os usos da língua oral em seus alunos. As estratégias utilizadas foram variadas, mas as mais citadas foram as discussões, a leitura e comentário dos textos utilizados em sala de aula e as dramatizações.

Tabela 2: Estratégias para trabalhar a língua oral na sala de aula

Categories	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1. Por meio de debates/discussões	6	4
2. Por meio de leitura e comentário dos textos	5	2
3. Por meio de dramatizações	3	0

A prática oral é desenvolvida de forma que o aluno é estimulado a pensar e transmitir opiniões sobre os assuntos diversos em forma de debates (...) ou ainda sob a forma de tempestades de idéias sobre determinados assuntos. (Q2, professor do Ensino Médio)

Através de conversas informais, músicas, dramatizações, interpretações de textos. (Q10, professor do Ensino Fundamental)

Percebemos pelos depoimentos que a forma como a oralidade é trabalhada enfoca bastante o “trabalho oral higienizado”, isto é, aquele restrito aos conteúdos escolares: debates, discussões, comentários sobre os textos trabalhados nos livros didáticos. Isto nos mostra que quando há alguma atividade com a língua oral na sala de aula ela acontece por pura simulação, sem motivar os alunos a participarem de tais atividades. No entanto, ao observarmos estes alunos nos intervalos percebemos como eles interagem entusiasmadamente em situações reais de fala.

Quando questionados sobre os gêneros textuais próprios da oralidade mais utilizados em sala de aula percebemos certa confusão entre gêneros e tipos textuais.

O professor Q1 respondeu que trabalha na modalidade oral textos epistolares como as cartas, os convites e os cartões postais, texto em que predominam a modalidade escrita da língua.

O mesmo aconteceu com o professor Q9 que afirmou trabalhar a confecção de cartão postal!

Já o professor Q2 afirmou que utiliza a narração, a descrição e a dissertação para trabalhar a oralidade, quando na verdade deveria ter respondido os gêneros e não as seqüências com as quais ele trabalha.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

De qualquer forma, conseguimos separar os gêneros dos tipos textuais e constatamos que os mais utilizados forma a poesia e o debate. Na verdade este trabalho consistia em explicar o que se entendia sobre o conteúdo de uma poesia e também em emitir opinião sobre o assunto de textos diversos.

Por fim, perguntamos se a oralidade possui espaço no planejamento escolar, ambos os grupos disseram que sim, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3:
Espaço para o planejamento de atividades com a língua oral na sala de aula

Categories	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Sim	8	5
Não	4	1

Apesar dos professores dos dois grupos afirmarem que há espaço para trabalhar a oralidade, percebemos que este planejamento parece ser mais um hábito de perguntar ao aluno o que ele entendeu sobre o texto do que de desenvolver estratégias específicas para desenvolver a oralidade em situações reais de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição que lida diretamente com a formação dos cidadãos, precisa sintonizar-se com as demandas exigidas pela sociedade, a fim de preparar os indivíduos para atuarem nas diferentes situações comunicativas.

Ao realizarmos este trabalho, percebemos a necessidade de a escola trabalhar atividades que enfoquem a oralidade dentro de situações concretas, para que o estudo de língua portuguesa torne-se significativo para os alunos quando eles se depararem com situações reais de uso da língua.

Desse modo, faz-se necessário que o professor, ao trabalhar a língua falada, leve o aluno a perceber sua função social. Tal abordagem conduz o aluno a manipular os gêneros de acordo com seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. Rio de Janeiro, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEL RIO, Maria José. *Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática se usa na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEARLE, J. *Atos de fala*. São Paulo: Hucitec, 1984.

**OFICINAS DE TEXTO
UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO
PARA O CURSO DE LETRAS**

Arlete Inês Ribeiro Rubini (UFF)

INTRODUÇÃO

O desafio de formar professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas para o Ensino Fundamental e Médio tem sido uma constante para a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), em Resende – RJ, há quase quatro décadas. A instituição é responsável pela formação acadêmica de cerca de 70% dos professores de Língua Portuguesa em exercício nas redes pública e particular do município, conforme levantamento realizado em 2000 e confirmado em 2004 (Rubini, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (2006), apontam para um estudo contextualizado da língua, centrado no texto, que leve o aluno a ter contato com diversos gêneros textuais e variações linguísticas adequadas às situações de comunicação. Os conteúdos programáticos tidos como adequados não são mais aqueles estudados no período de formação de grande parte dos professores, que se deparam com muitas questões: O que ensinar? Como ensinar de maneira eficaz? Para que ensinar? Quando ensinar? Por que ensinar? Essas indagações inquietam os educadores, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, prosseguem repetindo os conteúdos e as fórmulas antigos, com pequenas reformulações, na tentativa de trilhar novos caminhos, sem perder a forma segura de realizar o ensino da expressão oral e escrita.

É preciso, pois, fomentar o espírito de reflexão e de real questionamento dos problemas de sala de aula e da escola, buscando-se a efetividade do processo ensino-aprendizagem como um transformador da realidade individual e social. Considerando-se ainda que já a Lei no. 9394/96 – LDB – estabelece em seu Artigo 1º. §2º. que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" e, em seu Artigo 87, em que criou a "Década da Educação",

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que haja um processo educativo contínuo e que sejam oferecidas oportunidades constantes de estudo.

Buscando propiciar ao formando do Curso de Letras uma vivência real de sala de aula, sob orientação, o Projeto de Educação Continuada proporciona atividades extras de expressão oral e escrita aos alunos da rede pública estadual da Região do Médio Paraíba III (CRRMPIO), que abrange os municípios de Resende, Itatiaia, Porto Real e Quatis, com cerca de 22 escolas, 800 professores e 18.000 alunos, por meio de Oficinas Pedagógicas.

Desde 2002, quando o Programa de Educação Continuada foi lançado, cerca de 60 alunos de Letras realizaram oficinas de textos em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Resende – Colégio Estadual Prof. Oswaldo Camões, Colégio Estadual Prof. João Maia, Colégio Estadual Oliveira Botelho – e em municípios circunvizinhos – Colégio Estadual Prof. Ezequiel Freire, em Itatiaia; Colégio Estadual República Italiana, em Porto Real e no Centro de Atividades no município de Arapeí – SP. Essa diversidade de locais decorre da procedência dos alunos, pois os que são moradores dos municípios vizinhos têm mais facilidade de aplicar as oficinas em suas cidades.

Em 2007, há cerca de 60 alunos nessa situação de estágio. Este fato confirma a necessidade de elaboração de estratégias favorecedoras da otimização dessa atividade pedagógica que serve de reforço aos sujeitos-aprendizes das aulas oferecidas pelo estagiário, ao mesmo tempo em que este se qualifica como estudioso e como educador.

Por meio de convênio entre o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (CPGE) da AEDB e as entidades escolares, de modo a atender as necessidades dos alunos da rede pública conveniados e à pesquisa e aplicação dos conhecimentos na formação dos alunos do Curso de Letras, essas oficinas permitem, ainda, compor um *corpus* para o estudo da língua, para a análise dos processos de elaboração dos textos, das dificuldades na representação da escrita (Câmara Jr., 1993). E isso também desafia osicineiros na busca de soluções para os problemas detectados em relação ao processo ensino/aprendizagem da língua. Esse desafio conduz os regentes das oficinas à pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico que lhes permita explicar o fenômeno linguístico específico.

OBJETIVOS

O Projeto denominado de Educação Continuada tem o objetivo de atuar de forma dinâmica e produtiva na área do processo ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio de Oficinas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, para recuperação de conteúdos, prática de leitura e produção de textos e aquisição de novos conhecimentos, de modo a apoiar as instituições educacionais, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a contínua melhoria no desempenho discente e docente. Pretende-se proporcionar aos estagiários a oportunidade de desenvolverem projeto educativo de relevância social, simultaneamente à inserção no mercado de trabalho, pelo estabelecimento de uma ligação efetiva entre o ensino universitário e a realidade escolar a que se destinam os licenciados no Curso de Letras. Além disso, pretende-se identificar os problemas lingüísticos que interferem no desempenho escolar de nossa região e buscar soluções por meio de pesquisa científica para tais problemas, aliando conhecimentos teóricos e práticos.

As oficinas têm objetivos específicos de estimular o hábito de leitura e desenvolver habilidades de estudo, técnicas de leitura adequadas aos diferentes tipos de textos e aos diferentes objetivos do leitor, debate das idéias a respeito dos textos lidos; vocabulário adequado à expressão escrita; atividades propícias à escrita e à reescritura de textos para a fixação da ortografia; formar o hábito de consulta ao dicionário e à gramática na elaboração do texto escrito; tornar o aluno um leitor competente e crítico; estimular o processo de autoria; tornar o aluno um corretor do próprio texto.

METODOLOGIA

O Projeto é desenvolvido por meio de Oficinas Pedagógicas aplicadas por alunos-estagiários dos 3º. e 4º. anos do Curso de Letras, sob a coordenação de professora da AEDB. Os alunos-estagiários ou oficineiros atuam em dupla. Essa opção se justifica primeiro porque ainda não têm experiência e um ajuda o outro, em

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

segundo lugar, possibilita uma maior atenção aos alunos, permitindo um atendimento individualizado no decorrer das atividades.

Cada Oficina desenvolve um projeto específico, com atividades programadas a partir dos problemas diagnosticados pelo corpo docente e pela coordenação pedagógica da unidade escolar. São oferecidas propostas de oficina de ortografia; oficina de leitura; oficina de produção de textos; oficina de correção de textos; oficina de poesia; oficina de literatura; oficina de gramática aplicada; oficina de quadrinhos; oficina de expressão oral e outras.

São desenvolvidas atividades práticas de leitura silenciosa e oral, individual e em grupo, seguidas de debates sobre o texto, seguindo as etapas: 1º. Apresentação do texto, do autor e delimitação dos objetivos da leitura; 2º. Leitura rápida do texto completo; 3º. Leitura pormenorizada do texto (etapa da compreensão, com auxílio de dicionário); 4º. A síntese do texto; 5º. O questionamento despertado pelo texto; 6º. análise de um dado elemento linguístico ressaltado no texto; 7º Avaliação do que se leu. 8ª. Produção de texto individual ou em dupla. 9ª. Retorno do texto para leitura e correção pelo próprio autor, seguindo as orientações dos regentes da oficina. (Kleiman, 1998; 1999):

O prazo necessário para o desenvolvimento de cada oficina é de 3 meses; o projeto é de um ano letivo, podendo renovar-se nos anos consecutivos. As oficinas acontecem uma vez por semana, com uma ou duas horas-aula de duração. A dedicação de estudo dos alunos participantes é de 5 a 10 horas semanais, contando-se o tempo de preparação das atividades, estudo do conteúdo e correção dos materiais produzidos, além de reunião com a coordenadora do projeto semanalmente para avaliação continuada.

Os textos produzidos nas oficinas são estudados à luz dos conhecimentos linguísticos para o levantamento dos problemas textuais de forma e de conteúdo a serem analisados e interpretados na busca de propostas didáticas adequadas a sua superação. (Garcia, 1999; Koch, 2001; 2003; 2006; Travaglia, 2006; Vanoye, 2003; Câmara Jr., 1993). Esse material destina-se à análise dos processos de elaboração dos textos, das dificuldades na representação da escrita, nos aspectos formais e de conteúdo, nos recursos de coesão e de coerência, para a busca de propostas de soluções para os problemas detectados em relação ao processo ensino/aprendizagem da língua.

Atividades

A oficina de textos deve se constituir numa atividade produtiva e prazerosa. Como acontece em horários extraclasse, muitas vezes aos sábados, é preciso oferecer Dinâmicas de grupo: Tempestade cerebral; Cochicho; Díade; Diálogos sucessivos, Philips 66. (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Discussão em grupos pequenos e em plenário e outras. Leitura individual, silenciosa ou oral e em grupo (jogral). Exercícios de compreensão de textos. Discussão em grupos pequenos e em plenário e outras. Produção de textos individual, em dupla e coletiva. Dramatização (sociodrama e psicodrama). Jogos lógicos, palavras cruzadas, dominó e outros. (Ilari, 2002a; 2002b; Bortoni-Ricardo, 2004; Espejo-Saavedra, 2000; Kramer; Oswald, 2001)

Recursos auxiliares

As oficinas são desenvolvidas pelo emprego de material gráfico da prática social a escrita, dos mais variados gêneros: crônicas, notícias, contos, anedotas, currículo, charges, histórias em quadrinhos, poemas, notícias, problemas lógicos, ensaios. Também serão empregados diferentes portadores de texto tais como jornais, revistas, encartes publicitários, textos avulsos, dicionários, gramáticas da língua portuguesa. (Rio de Janeiro, 2006; Brasil, 1998; 2000; Bortoni-Ricardo, 2004; Ilari, 2002a)

AVALIAÇÃO

A avaliação realiza-se no decorrer das atividades e ao final de cada oficina, além do acompanhamento dos resultados do desempenho dos alunos no curso regular. Os resultados do Projeto são registrados em relatórios parciais e finais. A avaliação doicineiro é feita pela coordenação do Projeto pela avaliação do plano de aula, pelo relatório da oficina e pela observação direta e indireta da coordenação da escola onde a oficina é realizada.

PESQUISA LINGÜÍSTICA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os problemas lingüísticos, ortográficos e pragmáticos dos textos produzidos pelos alunos dos diferentes anos do Ensino fundamental e Médio nas oficinas constituem o corpus de investigação descritiva e de análise do conteúdo na turma do 4º. ano do Curso de Letras. Representa uma oportunidade de trabalhar com problemas reais, que atinjam empiricamente o grupo de alunos-professorandos, que os sensibilize para a compreensão do embasamento teórico como condição necessária para analisar dados e interpretar os resultados. Além disso, a análise das produções da oficina possibilita a visão crítica da prática dos textos próprios do cotidiano escolar.

O corpus é propício à investigação transversal de natureza descritiva e procedimento documental dos problemas lingüísticos, ortográficos e pragmáticos dos textos produzidos pelos alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio, pela análise do conteúdo a partir do referencial teórico específico dos estudos lingüísticos e gramaticais (Garcia, 1999; Koch, 2001; 2003; 2006; Travaglia, 2006; Vanoye, 2003; Câmara Jr., 1993). Esta investigação vem sendo realizada pelos alunos do 4º ano do Curso de Letras, na disciplina Língua Portuguesa IV, desde 2004.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficinas de texto permitem uma dinâmica produtiva na área do processo ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, na recuperação de conteúdos, na compreensão da leitura, no processo de autoria e na aquisição de novos conhecimentos. Servem, portanto, de apoio às instituições escolares, por meio de práticas pedagógicas que possibilitam a contínua melhoria no desempenho discente e docente.

As Oficinas de Textos, do Projeto de Educação Continuada, desenvolvem uma ação pedagógica renovadora e produtiva na prática do estágio obrigatório, que proporciona aos estagiários do 3º. e do 4º. anos do Curso de Letras uma oportunidade socialmente relevante, simultaneamente à inserção no mercado de trabalho, estabelecendo uma ligação efetiva entre o ensino universitário e a realidade escolar do Ensino fundamental e Médio a que se destinam os licenciados no Curso, pois lhes possibilita a vivência do cotidiano escolar durante

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

três meses, como regente de turma. O projeto favorece ao futuro professor o amadurecimento dos valores didáticos e pedagógicos do processo de formação, o desenvolvimento do senso crítico, além de melhoria no seu comportamento verbal oral e escrito.

Além disso, como resultado adicional, os textos elaborados pelos participantes das oficinas constituem material para a prática da pesquisa documental. Permitem que sejam investigados problemas reais, que atingem empiricamente o grupo de alunos-professorandos, que os sensibiliza para a compreensão do embasamento teórico como condição necessária para analisar dados e interpretar os resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 171-172.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª séries*. PCNs. v. 02 língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. PECNEM, parte 2: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

ESPEJO-SAAVEDRA, Isabel Agüera. *Estratégias para uma leitura reflexiva*. Tradução de Carlota Boto. Bauru: EDUSC, 2000.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 17ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

———. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002b.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KLEIMAN, Angela . *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore V. *A interação pela linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever*. Campinas: Papirus, 2001.

MATTOSO CÂMARA JÚNIOR. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Reorientação curricular: português: ensino fundamental. v. 1: materiais didáticos*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2006.

RUBINI, Arlete Inês Ribeiro. *Perfil do professor de português de Resende*. Comunicação apresentada na 2ª Semana Científica do Curso de Letras, Resende, Associação Educacional Dom Bosco, out. 2004.

SOARES, Magda Becker; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007

**PAPÉIS AVULSOS
E AS CONSEQÜÊNCIAS
DAS INTROMISSÕES EDITORIAIS
QUANTO À PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Fabiana da Costa Ferraz Patueli (UFF)

Este trabalho se refere às pesquisas realizadas por mim, membro da equipe formada no Laboratório de Ecdótica (LABEC) da Universidade Federal Fluminense (UFF) cujo projeto é a elaboração de uma Edição Crítica da obra *Papéis avulsos* de Machado de Assis. O trabalho pretende ressaltar a importância da obra para o autor, e para os leitores que se alimentaram dela e para os outros leitores de hoje que deverão receber o texto conforme a última edição publicada em vida pelo seu autor.

As pesquisas preliminares foram realizadas nas seguintes instituições e em seus acervos: Academia Brasileira de Letras, Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, Casa de Rui Barbosa, que nos rederam informações preciosas acerca da escolha do texto crítico (editado pelos *Srs. Lombaerts &C.*, em 1882) e as vulgatas (editadas pela Garnier e pela W. M. Jackson Inc.) a serem cotejadas.

Segundo J. Galante de Souza,

As edições feitas em vida do autor já se vão tornando raras no mercado, e, apesar de inçadas de erros tipográficos, são ainda preferíveis, porque as que têm sido feitas posteriormente à sua morte (tanto as da antiga casa Garnier, como as de W. M. Jackson Inc.) não merecem fé (Souza, 1955: 39).

A falta de credibilidade citada por Galante de Souza das edições publicadas após a morte de Machado de Assis é devido às modificações estabelecidas conscientemente ou por negligência pelos editores e revisores, como por exemplo: a “falta de vocábulos e de frases, intromissões de palavras alheias ao texto de origem, trocas, substituições, truncamento, enfim... colaboração literária dos editores!” (Souza, 1955: 40).

Seguindo as pistas externas deixadas por Machado de Assis, como a carta a Joaquim Nabuco de 14 de abril de 1883, referente à publicação de *Papéis avulsos*, os contos que constituem esta obra

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Não é propriamente uma reunião de escriptos esparsos, porque tudo o que alli está (excepto justamente a *Chinella turca*) foi escripto com o fim especial de fazer parte de um livro [...]” (Assis, 1944: 40), verifica-se que *Papéis avulsos* é uma composição una. O autor também confirma esta unidade aos seus leitores na parte intitulada ADVERTÊNCIA da própria obra publicada em 1882.

Machado de Assis, na mesma correspondência enviada ao seu amigo Joaquim Nabuco também faz referência às notas do livro, cita a colaboração de ambos na *Epocha* que durou apenas quatro números, em que foi publicado a *Chinella Turca* em 14 de novembro de 1875, sob o pseudônimo de *Manassés*. No decorrer da carta, Machado de Assis deixa claro que o livro que enviou ao seu amigo, *Papéis avulsos*, é um transmissor de suas memórias. Memórias estas que o autor fixa e disponibiliza: “O livro está nas mãos do leitor” (Assis, 1882: I).

Já é questão dita e discutida que a transmissão literária passa por vários obstáculos: lapsos, enxertos ou censuras dos tipógrafos/digitadores/ revisores; feitos de forma intencional ou não. Há também casos em que se compõem livros endereçados a um determinado grupo leitor, por isso muitas das vezes mais resumidos, seja por interesse editorial financeiro ou ideológico. Por exemplo, segue o caso das edições de Troyes relatada por Roger Chartier no seu texto *Do livro à leitura*, em que uma das formas de intervenções editoriais dos textos segue uma

[...] estratégia da redução e da simplificação. Com efeito, na maior parte dos casos, as edições de Troyes encurtam de duas maneiras os textos que reproduzem. A primeira consiste em dilatar o texto, em abreviar certos episódios, em operar cortes às vezes severos (2001: 103).

Mexem e recompõem as palavras, as suas disposições e o conjunto de significação construído anteriormente por seus autores, poupando ao leitor do diálogo com um texto autêntico, numa teia única de sentidos que constituem a memória, como foi *Papéis avulsos* para Machado de Assis.

Assim,

[...] podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconsciente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido [...] (Chartier, 2001: 96).

Pode-se continuar a exemplificação com o conto a *Verba testamentária*, pertencente a *Papéis avulsos*, em que por meio de um cotejo muito superficial com a edição de 1937, publicada pela W. M. Jackson Inc., nota-se o corte de uma frase final– “FIM DA VERBA TESTAMENTARIA.” (Assis, 1882: 290)– presente na primeira edição publicada em 1882 pela Lombaerts & C.

As modificações ocorridas no processo de editoração, ao longo do tempo de algumas obras sofrem com a metamorfose de estilos editoriais. De acordo com Roger Chartier, que se refere à história das práticas de leitura, um texto pode ser lido de diferentes maneiras conforme as características e gostos pessoais do leitor e que seus signos se entrelaçam com os elementos editoriais que vendem um determinado grupo de significação:

[...] trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto [...] efeitos maiores sobre as próprias significações atribuídas às obras (Chartier, 2001: 97).

Desta forma, os desprendimentos de sentidos sujeitos ao leitor, estão ligados à sua maneira de ler e às suas experiências pessoais, além da formatação textual ou da sua própria compactação, ou ainda da sua reorganização na página. Concordando com Roger Chartier que:

[...] não considera mais o impresso como um suporte neutro, nem como uma unidade válida para ser colocada em série, mas como um objeto cujos elementos e estruturas remetem, de um lado, a um processo de fabricação cujas dificuldades eram grandes na época da composição manual e da impressão manual e, de outro, a um processo de leitura ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado a ler [...] (2001: 96).

Fato responsável por olhares e discussões diferenciadas a cada leitura e releitura feita de uma obra que se constitui um grão pertencente ao patrimônio do conhecimento no íntimo de cada leitor e que faz parte da cultura de uma sociedade.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pois resguardar o texto, assim como foi consagrado pelo autor, através dos dispositivos editoriais, bem como os seus elementos textuais, é orientar o leitor a uma “construção de significação através do ato de leitura” (Chartier, 2001: 99).

Com efeito, podemos dizer quanto ao sistema de intervenção editorial os

[...] dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância ou até mais, do que os ‘sinais’ textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mudanças de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (2001: 100).

Portanto, manter a obra como o autor assim desejou que fosse publicada é, sobretudo, conservar um tesouro que descreve uma época e estereótipos; é resguardar um patrimônio pertencente à cultura de uma sociedade, responsável muitas das vezes pela reconstrução de uma história extra-oficial ou determinante das situações históricas apreendidas na escola, concordando então com Jean Marie Goulemot:

[...] essa história mítica participa de nosso ato de ler [...] ela molda toda leitura [...] ela está presente tanto na leitura como na escrita, uma vez que, além de opções, constitui um tecido, um discurso comum (2001: 112).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C, 1882.

ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1937.

———. *Correspondencia*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1944

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: ——. (Org). *Práticas da leitura*. Iniciativa de Alain Paire, trad. Cristiane Nascimento, introd. Alcir Pécora. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. **In** CHARTIER, Roger (Org). *Práticas da leitura*. Iniciativa de Alain Paire, trad. Cristiane Nascimento, introd. Alcir Pécora. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

SOUZA, J. Galante de. *Bibliografia de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: MEC, Instituto Nacional do Livro, 1955.

**PELA ESTRADA AFORA,
NO CAMINHO DAS COMPLEMENTAÇÕES,
UMA PARADA OBRIGATÓRIA**

Ana Célia Clementino Moura (UFC)

INTRODUÇÃO

Constitui-se nosso objetivo nesse trabalho verificar, além das ocorrências de estruturas linguísticas produzidas através do que denominamos relação de complementação (RCOM) os contextos linguísticos em que elas ocorrem. Essas orações são um termo sintático da oração complexa. Como o próprio nome sugere, elas têm a função de completar o sentido de um sintagma da oração na qual estão inseridas.

Procuraremos, sempre que pertinente, observar como essas construções começam a ser usadas pelas crianças e, ao longo das produções dos textos, como as RCOM vão sendo inseridas. Além disso, é interesse nosso relacionar o uso dessas orações com outros elementos do texto das crianças que empregam tais construções.

Para realizar este trabalho, utilizamos o mesmo *corpus* no qual desenvolvemos nossa pesquisa do Doutorado, do qual se constituem sujeitos quarenta e oito crianças de uma escola particular de classe média, sendo que cada uma produziu quatro versões da mesma história. Elas foram distribuídas em dois grupos: um composto por vinte e quatro crianças com a média de idade 5,9 que, quando participaram, no momento inicial da pesquisa, encontravam-se na alfabetização. A esse grupo chamamos Grupo da Alfabetização (GA). O outro grupo, também formado por vinte e quatro crianças, com idade média de 6,8, que estavam na 1ª série quando escreveram seus primeiros textos. A esse grupo chamamos de Grupo da 1ª série (G1). Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, os textos foram coletados em diferentes momentos: junho e novembro de 1997 e junho e outubro de 1998.

Nosso estudo acerca dessas construções focaliza também os conectores empregados pelas crianças; os contextos em que eles aparecem; as funções exercidas por essas orações; os tipos de discurso

em que elas foram mais freqüentes. Esperamos chegar a conclusões acerca da construção dessa relação que possam elucidar dúvidas de professores que se vêem obrigados a ensinar esse conteúdo, às vezes até sem saber o rumo que devem seguir.

ANCORAGEM TEÓRICA

Para efeito de classificação das orações, nossa pesquisa estará ancorada na proposta de Fávero (1987), que se baseou em Beaugrand e Dressler. A autora chama de **junção** aos vários processos de sequencialização que expressam os diferentes tipos de interdependência semântica dos enunciados. Assegura que tanto as pausas como os conectores frásicos exprimem junções. Fávero (1987: 54) as divide em: **conjunção** – adicionam-se conteúdos compatíveis, **disjunção** – revelam-se declarações alternativas, **contrajunção** – articulam-se proposições opostas. Tanto na junção que expressa **condicionalidade** como na que manifesta **causalidade** atrela-se a veracidade de um fato à do antecedente. O que as diferencia é que a última declara algo real, uma condicionalidade factual. Há ainda a junção de **complementação** – uma oração completa o sentido da outra e a de **restrição ou delimitação** – uma limita o sentido de um termo da outra. A de complementação corresponde às substantivas e a de restrição ou delimitação às adjetivas. Estas últimas foram o foco dos nossos dois projetos, referidos no primeiro parágrafo dessa seção; a de complementação, objeto deste.

A **conjunção** indica a união de proposições cujos conteúdos se adicionam. Para Fávero (1987:55),

A conjunção se baseia na relação semântica da compatibilidade, ou seja, a verdade de uma das frases não exclui a verdade da outra. Em “Levantou-se, tomou café e saiu”, por exemplo, todas as orações são verdadeiras e nenhuma delas exclui a veracidade da outra.

Fávero (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de que “as sentenças ligadas por conjunção não são comutativas, isto é, a ordem em que aconteceram os fatos deve ser respeitada, daí não se poder dizer Saiu, levantou e tomou café., nem Saiu, tomou café e levantou”.

A articulação entre proposições que expressam conteúdos alternativos é feita através da **disjunção**. O conectivo *ou* que, em ge-

ral, liga este tipo de oração pode ser inclusivo, isto é, significa que ambas as alternativas podem ser verdadeiras – *Você quer sorvete ou chocolate?*, ou exclusivo, isto é, só uma das proposições poderá ser verdadeira, como em *Pedro ou José será eleito representante da turma no conselho*.

Fávero denomina de **contrajunção** o tipo de ligação que articula proposições cujos conteúdos se opõem.

Algumas vezes a oração articulada pelo *mas* revela que não existem condições para que uma situação ocorra. Quando são construídas orações do tipo “Teve de esperar cinco anos, *mas* casou-se com ela.”, ou “Fez o que quis *mas* levou na cabeça.”, a expectativa criada no ouvinte foi frustrada. A autora considera igualmente conectores de contrajunção o *embora* – “Foi à festa, *embora* estivesse doente.” e qualquer outro termo que contraponha fatos, como o *ainda* que – “Saíremos *ainda* que chova.”, ou o *mesmo* que – “Mesmo que ele fosse o maior nadador do mundo, não ganharia essa prova.”

A autora diz existir uma diferença fundamental entre os segmentos introduzidos pelo *mas* e os iniciados por *embora*, *mesmo que*, *ainda que*, *apesar de*: “com o primeiro só é possível a ordem p, *mas* q e nunca *mas* q, p, e com os segundos é possível A, *embora* B e *Embora* B, A; neste último enuncia-se com antecedência que o argumento se manterá” (Fávero, 1987: 56).

Diz-se que a junção de duas proposições se dá através de uma relação de **condicionalidade**, quando uma delas só se realizar na dependência de a outra também acontecer. As afirmações não precisavam, necessariamente, ser verdadeiras, entretanto, uma só o será se a outra também o for. Em se tratando da junção de condicionalidade, Fávero afirma poder ser de três tipos: factual ou real, inserida na relação de causalidade, a condicionalidade não factual ou hipotética e a contrafactual ou irreal.

O conteúdo expresso na condicionalidade não factual aponta para o mundo real não acessível naquele momento; refere-se a algo do futuro, que poderá acontecer, ou não. Hipotética, portanto, como em *Se você estudar, será aprovado*. Um fato só se realizará (ser aprovado), se também se realizar o outro (estudar).

A condicionalidade contrafactual refere-se a fatos absolutamente fora do mundo real, daí, condicionalidade irreal. As ações

descritas só aconteceriam num mundo alternativo ao real, como em *Se eu tivesse asas, voaria bem alto.*, ou *Compraria uma fazenda, se tivesse dinheiro.*

Nas orações cuja relação estabelecida entre elas é de **causalidade**, a verdade de uma está diretamente dependente da veracidade da outra. Daí se dizer que as relações causais expressam condições reais e, portanto, estar aqui incluída a condicionalidade factual ou real. Tanto se poderia dizer “Se Maria é solteira, então nunca foi casada.”, ou “Maria é solteira porque nunca foi casada.” O estado de coisas descrito na primeira assertiva implica necessariamente o descrito na segunda. Estabelece-se, assim, uma relação de causa e efeito.

Além de descrever essa relação de causa e efeito, também se incluem nas relações de causalidade as que apresentam conseqüências de uma causa determinada – “O torcedor gritou tanto durante o jogo, que ficou sem voz” –, ou conclusões – “João não estudou, por isso foi reprovado.”

Realiza-se uma relação de **complementação** entre duas posições, quando uma completa o sentido de um termo da outra. Embora Fávero (1987) reconheça que estas correspondam, na Gramática Tradicional, às substantivas, discorda que se faça distinção entre objetivas diretas e indiretas, uma vez que os chamados complementos indiretos, algumas vezes, admitem a ausência da preposição. Além desse argumento, sustenta que,

Se o verbo tem duas regências, uma com preposição e outra sem ela, porém o significado é o mesmo; se as construções como SN V prep SN podem vir apassivadas, parece-me que a preposição aparece por exigência idiossincrática da língua (regência) e deveria vir especificada na estrutura lexical do verbo. (Fávero, 1987: 58).

Fazem parte ainda da relação de complementação, as subjetivas e as apositivas. Para Fávero, levando-se em conta a lógica dos predicados, as subjetivas estariam também incluídas nas completivas objetivas. De acordo com a lógica dos predicados, a frase se constitui de um predicado seguindo de um ou mais argumentos e cada predicado pode ser descrito de acordo com o número de argumentos que aceite. Assim, as frases i) “Marta estuda.”, ii) “Marta come doce.” e iii) “Marta deu um presente a Luís.” classificam-se i) como um predicado com um argumento, ii) um predicado com dois argumentos e

iii) um predicado com três argumentos. Dessa forma, qualquer das seguintes construções “Convém que estudes.”, “Parece que ele chegou.” ou “É preciso que você chegue cedo.” também são formadas por um predicado de um só argumento.

As complementações apositivas são, para Fávero (*op. cit.*) um tipo de “catáfora enfática que cria expectativas no alocutário e não um tipo especial de oração, como quer a NGB” (p.5 9). Analisando a sentença “Só disse isso: que era inocente.”, poderíamos dizer que, seguindo esse princípio, entender-se-ia que a primeira oração – Só disse isso: – apenas criou uma expectativa no ouvinte. E o pensamento se completa com a segunda oração “que era inocente”.

Assim como há casos em que uma oração completa o sentido de um termo de outra, também existem contextos em que uma oração inteira restringe a abrangência de significado de algum termo mencionado em outra proposição. Por exemplo, ao dizer “Paulo viu uma menina que toca piano.”, a segunda oração delimita a menina que foi vista por Paulo, não foi qualquer uma, mas aquela que toca piano. Quando isso ocorre, dizemos que se estabelece entre as proposições uma relação de **restrição ou delimitação**. Segundo Fávero (*op. cit.*), existe entre os dois termos das orações uma relação de co-referencialidade. Ao mesmo tempo em que o alcance do termo menina fica delimitado pela oração seguinte, esta mantém com a primeira uma estreita relação, que foi estabelecida através do conectivo que, o mantenedor da conexão e substituto do termo com o qual se relaciona.

As relações de complementação se constituem o principal foco desse trabalho, conforme se vê nos objetivos que seguem.

Constitui-se objetivo geral do nosso trabalho, analisar o emprego da complementação em textos narrativos produzidos por crianças em fase de aprendizagem da escrita. Assim, visamos primeiro, identificar, em produções textuais de crianças, os conectores empregados para construir proposições que completam o sentido de um termo de outra proposição e depois, verificar, em produções textuais de crianças, o tipo de discurso em que são usadas relações de complementação. Também pretendemos examinar se há predominância de algum tipo de relação e analisar, nos textos produzidos por crian-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

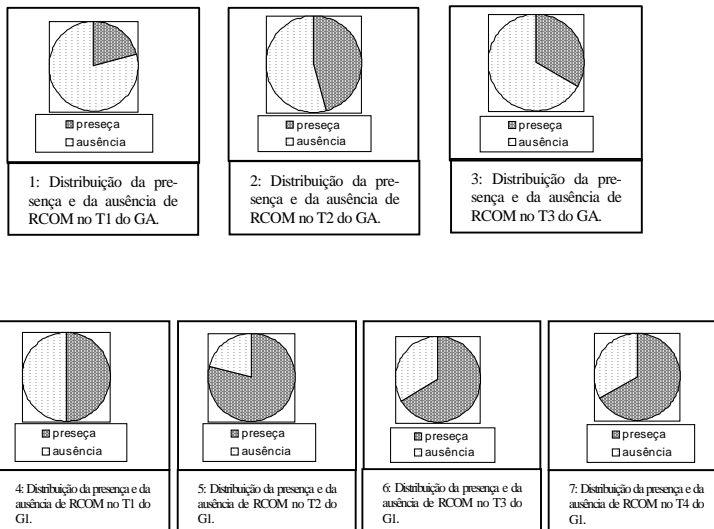
ças, os verbos que são empregados na construção das proposições que completam o sentido de outras.

Algumas hipóteses norteiam nosso trabalho: a primeira, a de que na construção das relações de complementação, a criança emprega preferencialmente a conjunção integrante que e a segunda, a de que as relações de complementação, nos textos escritos por crianças, surgem, inicialmente em trechos em que ela emprega o discurso indireto. Uma outra hipótese direciona nossa atenção: dentre todos os tipos de relações de complementação, predomina, nos textos das crianças, a objetiva. Finalmente, acreditamos que os verbos transitivos diretos são os mais empregados pelas crianças na construção dessas relações.

AS COMPLEMENTAÇÕES NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS: UMA VISÃO GERAL

Seqüência 1:

Representação, por texto, do uso de RCOM no GA e G1:



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Primeiramente, verificando a ocorrência de RCOM nos textos dos dois grupos, observamos que tanto GA como G1 apresentam comportamento semelhante, conforme se vê nas duas seqüências de gráficos apresentados a seguir. Em ambos os grupos essas estruturas apresentam um crescimento significativo do primeiro para o segundo texto, entretanto, deste para o terceiro registra-se um pequeno decréscimo no uso. No caso do G1, do terceiro para o último não ocorreu qualquer alteração: em ambas as produções, 66,7% dos textos apresentam orações que completam o sentido de um outro termo.

Um ponto que torna os dois grupos diferentes é apenas o fato de no primeiro texto do G1 haver uma presença mais acentuada do que a presença no primeiro texto do GA. No grupo da 1ª série, logo no primeiro texto, 50% das crianças já constroem sentenças que completam o sentido de outra, enquanto no grupo da alfabetização somente 21% usam essa estrutura em seu primeiro texto.

Analisando os conectores empregados pelas crianças para introduzir, em um enunciado, uma informação que completa o seu sentido, em forma de oração, detectamos: i) no grupo composto por todas as crianças, os conectores mais empregados, em ordem crescente, foram: *se* (0,6%), *qual* (1,7%), *quem* (2,3%), *onde/aonde* (5,3%), *para* (34,5%) e *que* (55,6%); ii) no GA só um conector (*para*) foi empregado somente uma vez, introduzindo fala de personagem; iii) a predominância absoluta de relações de complementação está em trechos produzidos em discurso indireto: 97,8% no GA e 82,5% no G1.

Ao ser inserida num enunciado matriz, a oração de complementação assume a função de um termo da matriz, já que se torna de fato um elemento desse enunciado maior. No tocante à função dessas relações de complementação construídas, verificamos: i) a ocorrência de orações com função de sujeito e de objeto indireto foi irrelevante (1,2% para cada um desses tipos); ii) na função de predicativo, o percentual foi também muito pequeno (2,9%); iii) a concentração de uso das relações de complementação ficou com aquelas cuja função na proposição matriz é de objeto direto.

Mesmo reconhecendo que, numa visão global, em termos numéricos, os grupos tiveram comportamento semelhante, e usaram predominantemente o mesmo tipo de oração (com função de objeto direto), há alguns pontos do GA e do G1 que merecem especial co-

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

mentário. Daí, na próxima seção, optarmos por fazer uma “parada obrigatória”, com o objetivo de analisarmos alguns textos das crianças.

NO CAMINHO DAS COMPLEMENTAÇÕES, UMA PARADA OBRIGATÓRIA

Para isso, escolhemos a série de textos de uma criança do grupo da alfabetização, Lucas, e a série de textos de Nara, do grupo da 1ª série. Ambos têm RCOM em todos os três textos. Lucas é o único do seu grupo que, apesar de só ter conseguido produzir seu primeiro texto no momento da segunda coleta, empregou relações de complementação nos três textos.

Embora Lucas não tenha diversificado o conector – empregou sempre o *que* – ele alterou a forma de apresentar o texto. Vejamos, por exemplo, o uso que faz da complementação:

ate que olobo mal tava perto da chapeu e inventou que o era um anjo.
Lucas (7) – 1º texto

tá mãe, vou ir ela foi. o lobo fingindo que era um anjo e o lobo. falou eu sou o anjo da floresta (...) Lucas (8) – 2º texto

quando estava andando percebel que não tinha perigo e foi pela floresta e chegou perto (...) *chapelsinho chegou na casa quando percebel que era o lobo se trancou no guardaroupa* Lucas (8) – 3º texto

Do primeiro para o segundo texto, percebe-se que a criança avança no uso do verbo: no primeiro texto narra o fato no pretérito perfeito – inventou que era um anjo, enquanto no terceiro o faz empregando o gerúndio – fingindo que era um anjo. O uso do gerúndio demonstra que procurou dar um caráter mais formal ao seu texto, embora, ao mesmo tempo, se perceba a dificuldade que ainda representa para ela essa construção. Como a proposição matriz (o lobo falou) ficou entrecortada pela ressalva que Lucas introduziu (fingindo que era um anjo) e na qual aparece uma complementação, ele não conseguiu retomar o que começara a dizer, daí ter repetido o sintagma o lobo. A opção pelo gerúndio pode ter-se dado porque aí se insere uma perspectiva do narrador, diferentemente dos demais contextos, nos quais ocorre a própria narração do fato, daí o emprego do pretérito perfeito. No seu último texto, além de empregar as temporais antepostas, o que para Axt (1993) se constitui um índice de ma-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

turidade lingüística, não apresenta dificuldade em remeter a mesma ação a um sujeito anteriormente mencionado. Como se vê em seu último texto, não há a repetição do sujeito.

Analisemos agora as ocorrências de RCOM nos textos de Nara.

Era uma vez uma menina que morava no bosque um dia sua mãe li chamou e dise Chaeuzinho venha cá se mamãe eu quero que você leve esses doses para a sua vovozinha esta bem mamãe (...)
oi menina quem esta ai sou eu seu acho da guarda eu vin li dizer que não va por ese caminho va pe o outro

Nara (7) – 1º texto

– olá menininha
– quem e você
– eu sou o seu anjo da guarda
meu ajo da guarda
é e é melhor que você vá pelo lado do rio

Nara (7) – 2º texto

– Chapeuzinho venha cá
– Já vou mamãe
– Chapelzinho quero que você vá vizitar a sua vovozinha

Nara (8) – 3º texto

– Chapeuzinho Vermelho venha cá – falou a mãe
– que é mamãe
– quero que você vá entregar esses doses para a sua vovozinha ela estar muito doente (...)
– são doses para a minha vovozinha
– a para a vovozinha vamos ver quem chega primeiro lá na casa da vovó
– vamos

Nara (8) – 4º texto

Algumas considerações podem ser feitas aos textos de Nara. Em relação ao primeiro texto, por exemplo, há duas ocorrências de RCOM e ambas com função de objeto direto. No tocante a aspectos convencionais da escrita, percebe-se que, mesmo transcrevendo diversas falas de personagens, a criança ainda não empregou qualquer marca gráfica, como o uso de travessão ou a mudança de linha. Além disso, o texto da criança se estende até o final da margem direita da

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

folha de papel. É claro que, mesmo com esses indícios, não podemos afirmar que ela desconhecia todos esses recursos da língua. Entretanto, a ausência dessas marcas no primeiro texto, se comparado aos recursos utilizados nos seguintes, talvez nos autorize afirmar que a criança vem se apropriando desses conhecimentos gradativamente, principalmente no que diz respeito ao emprego das marcas do diálogo. No primeiro texto não há qualquer marca; no segundo, embora haja a presença do travessão, nem sempre que há a introdução da fala de personagens ele é usado; no terceiro, as marcas de diálogo estão empregadas adequadamente; no último, além dessas marcas estarem plenamente de acordo com as normas de uso delas, Nara indica a que personagem pertence determinada fala de forma posposta.

A respeito do tipo de RCOM empregada nos textos, predomina a que funciona como objeto direto, mas vale salientar que há, no segundo texto, a ocorrência de uma subjetiva, ou seja, uma oração com função de sujeito. Essa construção é mais complexa que a construção da objetiva direta porque, além de o sujeito estar representado por uma oração inteira e não apenas por um termo ou um sintagma, ele ocorre posposto, ou seja, numa posição não convencional.

Em relação ao elemento empregado para iniciar essas orações, vê-se a predominância absoluta do *que*. Esse, além de ter sido o mais empregado para introduzir RCOM, é um conector que aparece em outros contextos e com diferentes funções. De acordo com Givón (1995), por assumir diversos valores, esse conector tende a ser mais simples e aparece com mais frequência na língua. Ora, tendo acompanhado pontos específicos que demonstram ampliação de conhecimentos das estruturas lingüísticas, como analisamos anteriormente, e percebendo que Nara, no seu quarto texto emprega o pronome *quem* introduzindo uma oração com função de objeto direto, parece-nos que isso pode ser considerado uma evidência do crescimento lingüístico de Nara no emprego das estruturas da língua.

Parece-nos igualmente interessante observar que a construção da oração subjetiva (texto 2) ocorreu numa sentença em que o lobo, se fazendo passar pelo anjo da guarda de Chapeuzinho, faz uma advertência à menina. Acreditamos que vale comparar a construção dessa advertência no texto 1 e no 2, embora entre elas não se possa detectar qualquer marca de evolução no uso de RCOM:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

oi menina quem esta aí sou eu seu acho da
guarda eu vin li dizer que não va por
ese caminho va pe o outro Nara (7) – 1º texto

– olá menininha
– quem e você
– eu sou o seu anjo da guarda
meu ajo da guarda
é e é melhor que você vá pelo lado do rio Nara (7) – 2º texto

Percebe-se que a mesma advertência (de não ir por um determinado caminho) foi feita nos dois textos, entretanto, no segundo, o uso da expressão *é melhor* permite que se interprete como um conselho que o lobo estava dando à menina. Observe-se ainda o destaque que Nara dá à fala do lobo, construindo um enunciado que, mesmo iniciado pelo *e*, não tem feições de oração aditiva.

No momento em que concluímos a análise do emprego das relações de complementação, identificamos em nosso *corpus* alguns pontos que ratificam afirmações de Hunt (1966), quando investigou o desenvolvimento sintático em crianças. De acordo com o autor (op.cit.), o emprego das orações substantivas, que em nosso trabalho são denominadas relações de complementação, não representa índice de maturidade sintática, ou seja, o fato de um escritor usar mais orações desse tipo do que outro não assegura que aquele que usa um maior número tenha nível de maturidade maior. Isso ficou constatado também nos textos de nossas crianças. Ocorreu de encontrarmos textos de sujeitos da alfabetização com presença maior de RCOM nos primeiros textos. Às vezes, a criança constrói relações de complementação nos primeiros e não emprega uma sequer nos subsequentes, como é o caso de Beatriz, conforme se pode ver nos fragmentos abaixo:

chapesinho vermelho estava brincado com aborboleta e a mãe dela
samou [chamou] ela paraentrega bolo e dosim ela encontro o lobo mau
e esi [disse] para e pelo oto cainho Beatriz (7) – 1º texto

um dia a mãe da menina pediu para chapesinho vermelho
deicha uma cesta de piquenique na casa
davó dela so que ates amãe
vá pelo caminho da estrada os casadores desseram
que um lobo

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

souto pela floresta
(...)
vou pra casa da minh
a vó deixa esse doces na minhavó aminha
mãe falou paranão
e pela florestaporque os casadores desseram
que o lobo
mau esta souto

Beatriz (7) – 2º texto

Em sua primeira produção, Beatriz empregou uma relação de complementação, introduzida pelo *para*, em trecho narrativo, com função de objeto direto. No segundo texto, produzido seis meses depois, a garota usou quatro orações desse tipo. É indiscutível que a criança amadureceu nesses seis meses, e que ela empregou diversos recursos da língua é também indiscutível. Entretanto, não se pode comprovar essa maturidade apenas pelo uso abundante de RCOM. Se assim fosse, o que dizer do seu nível de maturidade quando produziu o terceiro e o quarto textos. Nestes, Beatriz não empregou uma oração sequer com a função de completar o sentido de termos ou expressões contidas em outra proposição.

Nossos dados novamente tendem a ratificar outra constatação de Hunt (1966): o número de ocorrência desse tipo de oração é determinado pelo modo de discurso. Acreditamos que o modo de discurso seja o que justifica Beatriz não ter empregado RCOM nos dois últimos textos. No terceiro, usa o discurso direto e parece estar se apropriando das convenções gráficas que demarcam esse tipo de discurso – empregou travessão apenas em uma fala; no quarto parece já ter evoluído no emprego de tais convenções – usa travessão e dois pontos, mas ainda não as domina: faz inadequadamente a mudança de linha quando muda o interlocutor. Essas observações podem ser comprovadas nos fragmentos abaixo:

um dia sua mãe disse:
– vá a casa da vovó e leve esses doces
para a vovó
(...)
eincontrol o lobo mau disfarçado de anjo
que dissevá pelo caminho mais longo

Beatriz (8) – 3º texto

Um dia quando estava brincando sua mãe chamou:
– Chapeuzinho venha cá.: – Estou indo mamãe.: – Sua avó está muito doente, vá levar esses doces para ela.: – Esta bem.: – Só tome cuidado com a floresta vá pelo caminho da estrada:
– certo. E Chapeuzinho foi seguindo a estrada, quando chegou no meio do caminho encontrou o lobo. Ele disse: – vá pela florestas, ele não está lá. Beatriz (8) – 4º texto

QUE CONCLUSÕES, SE HÁ MUITAS OUTRAS QUESTÕES?

E há alguma conclusão possível, quando o caminho está sendo construído? Pela estrada afora por onde passamos, verificamos que os conectores mais usados para introduzir, em forma de oração, uma informação que completa um enunciado, foram o que (55,6%) e o para (34,5%). Outros, de uso irrelevante, foram: se (0,6%), qual (1,7%), quem (2,3%) e onde/aonde (5,3%).

A respeito do emprego do conector para, é interessante destacar que, com a função de introduzir a fala de uma personagem, ele foi usado somente uma vez. Todas as outras foram em discurso indireto, que, havemos de ressaltar, foi o contexto em que predominou o uso dessas construções: 97% no GA e 82,5% no G1.

Quanto à função, verificamos que a concentração no uso dessas relações ocorreu nas com função de objeto direto.

Mesmo reconhecendo que esse tipo de construção não ocorra com muita frequência nos textos das crianças que compõem o corpus, acreditamos que as poucas conclusões a que os dados nos permitiram chegar são de grande valia para todos que trabalham com crianças em fase de aquisição da língua escrita. Embora a estrutura morfossintática desse tipo de oração não pareça complexa, principalmente se levarmos em conta que, como diz Givón (1995:278), são construções análogas a V+OBJ de uma oração simples, elas parecem ser uma aquisição tardia na linguagem escrita das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernardete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, M^a Laura Trindade. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercator, 2007.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

do das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ADAM, Jean-Michel e REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradativa, 1997.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CLARK, Herbert H.; CLARK, Eve V. *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, 1977

FÁVERO, L.L. O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão. **In:** KIRST, Marta Helena B. e CLEMENTE, E. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FITZGERALD, Jill. Research on Stories: Implications for Teachers. **In:** MUTH. K. D. Children's comprehension of text. Newark, Delaware, International Reading Association, 1989.

GIVÓN, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. **In:** *Syntax and semantics*, 1990, vol. 12, p.81-109.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 2001.

HALLIDAY, Michael A. K. *El language como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Economica, 1978.

———. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HUNT, K. W. Recent measures in syntactic development. **In:** *Elementary English*. vol. XLIII (November), Chicago, 1966.

LAMPRECH, Regina Ritter (org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MENYUK, P. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Prentice, Hall Inc Englewood Cliffs, 1975.

MOURA, Ana Célia C. Concepções de crianças sobre a linguagem que deve aparecer em livros. **In:** *Letras de Hoje*. Porto Alegre, 2001, v. 36, n° 3, p.473–480.

———. *A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua: um estudo longitudinal do emprego de elos coesivos*. Tese de Doutorado, UFC, 2002.

OCHS Elinor. Planned and unplanned discourse. **In:** GIVÓN, Talmy. *Syntax and Semantics*. San Diego (California): Academic Press Limited, 1979.

PERRONI, Maria Cecília. Primeiras sentenças complexas na linguagem da criança. **In:** *Estudos lingüísticos XXVI*, Anais do Seminário do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos, Unicamp, 1997, p. 709–715.

REUTER, Y. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FAE/UFMG, 2003.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; USP, 1988.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

SOB A TEORIA DA COMPLEXIDADE, PEIRCE E SAUSSURE A VEZ DA SEMIÓTICA NO SEU NASCEDOURO – TRIBUTO AOS PAIS DO ASSUNTO

Edson Sendin Magalhães (UGF e FEUDUC-RJ)

O tema se limita a um reestudo de Peirce, em torno do signo e alguma relação triádica e da semiose, e de Saussure, em torno do “Curso” e de alguma de suas relações tricotômicas. Queremos defender que a dicotomia regenera-se em policotomia possível!

Os princípios se modelizam pelo método de Morin, no contexto francês da Teoria da Complexidade. Toda a estratégia do trabalho parte da noção de relação unitrinitária contextualizada por Morin. Na linguagem, o método elege Jakobson e Chomsky – exemplos.

Todo o esforço da tese unitrinitária, triádica e tricotômica objetiva compreender a unidade para que converge cada tendência de trindade. A trindade se estende por um vetor multidimensional, gera e regenera vidas e estruturas. Evita reducionismos. E faz retorno.

As fontes básicas se resumem nos seis livros do *Método*, de Morin; no universo conexo dos *Ensaio de Lingüística Geral*, de Jakobson; na relação entre *A Linguagem e o Pensamento*, de Chomsky; nos *Escritos sobre o Signo* e nos *Textos Fundamentais de Semiótica*, de Peirce; e no *Curso de Lingüística Geral*, de Saussure.

No desenvolvimento da argumentação do ensaio, utiliza-se a provocação de Benveniste, de ultrapassar a noção de arbitrariedade do signo de Saussure. Coloca-se a necessidade na localização do signo imotivado. Defende-se a favor da tricotomia nas localizações das dicotomias aporéticas de Saussure. Questiona-se com Umberto Eco a possível inexistência da metalinguagem. Contudo, Coseriu restringe a ausência da metalinguagem em Whitehead. Este cria a teoria do acontecimento e permite-nos aplicá-la ao campo da linguagem; a lógica que Whitehead desenvolve crítica e amplia a noção do “sofisma da localização simples”, de Laplace; para nós, aplica-se aos verbos da língua a proposição das componentes vetoriais (definidoras desse átomo de espaço-tempo, o momento e a energia), que a epistemolo-

gia confere aos atributos da mônada leibniziana; um lugar no espaço-tempo é marcado por onde age o objeto, o acontecimento por si mesmo ao invés da matéria como entidade base do universo de Laplace, nas suas *Probabilidades*; as percepções da mônada leibniziana, conferidas pela epistemologia, tornam-se as “preensões” do acontecimento. Whitehead, por essa idéia de preensão, se aproxima de Husserl: ela, a tal idéia, introduz a compreensão do mundo (que é dever ético em Morin: a linguagem para não falsificar os “imprints”, os sentimentos); a compreensão é dada, mas nunca se entrega completamente; Whitehead expõe a mecânica quântica; historia a teoria mecanicista; mostra a relatividade generalizada de Einstein; extrema o princípio de inércia estabelecido por Galileu; retoma na mecânica quântica a tese da periodicidade epicíclica sobre as “órbitas de Bohr”: sustenta a idéia de que à ondulação cinética se junta uma ondulação estrutural; nociona um “oscilador acontecimental de campo” (assim procederá a sociolinguística de Labov: concebe as oscilações ou variações de estratos linguísticos no campo social); a noção de acontecimento será aprofundada pelos “cones de Minkowski”, ao introduzirem o conceito de “ocasião preensiva” (leitura de conjunto de relações, como na gramática do discurso, do texto); finalmente, conectando Whitehead com a complexidade, Morin, com Peirce e Saussure, e concebendo a linguagem como um conjunto de relações formalizadas na língua, nos seus estratos estruturais, podemos ampliar, conclusivamente a conceptualização de signo para além da possível proposição de Benveniste; abre-se a razão pelo processo do princípio da dialógica moriniana, localiza-se o objeto sígnico e semiótico língua como semiose de um feixe de convergentes relações conjunturais, num possível e compossível universo em expansão essencial, necessária e linguística (não arbitrária!).

O QUE SERIA TEORIZAR A APROXIMAÇÃO DE PEIRCE E SAUSSURE?

Ao contrário da einsteiniana teoria da relatividade, que se afastava da hipótese da existência da contemporaneidade, a moriniana Teoria da Complexidade adota a noção de contemporaneidade entre os autores. No caso de Peirce e Saussure, por caminhos comuns e diferentes, esses autores atendem a princípios da complexidade.

*Os princípios da complexidade, comuns
na multidimensionalidade*

Preexistem três princípios: o da dialógica faz a identidade e a diferença; o da recursividade avança e retorna; o da hologramática faz o conjunto das relações em que prevalece com os dois princípios anteriores a relação unitrinitária. Da relação unitrinitária, o indivíduo, a espécie e a sociedade, decorre a trindade finita, cérebro humano, linguagem e cultura; um elemento nada é sem o outro; juntos, assumem a magnificência de suas potencialidades. E a possibilidade sobrepuja à improbabilidade.

Os autores escolhidos por Edgar Morin, no contexto francês da teoria da complexidade, nos estudos científicos da linguagem, de início, desde a obra de 1.973, *O Paradigma da Complexidade*, foram Roman Jakobson e seu aluno da universidade francesa de Nova York, Noam Chomsky. Ambos vêem no signo lingüístico a base dos fatos da ciência da linguagem. E apuram a partir do sentido a condição de possibilidade inevitável para as oposições e para os isolamentos do que acontece e é classificável lingüisticamente, assim como funcionam, fonêmica, sintática e semioticamente; esta circunstância já se projeta nas interações sociais – pragmática – de comunicação, código e mensagem.

De Jakobson e Chomsky, retorna-se, portanto, pela linha semiótica à obra de Peirce e desta, à de Saussure. Num primeiro vislumbre de tendência racionalista e de pendor positivista, Saussure oporia os pares dicotômicos para estabelecer uma semiótica lingüística, e esta se tece em todos os estratos das línguas comuns aos lingüistas.

Noutros acervos de perspectivas, já mencionados, a desconfiança da unidade na diversidade lingüística é a grande questão interativa, com que se depara Émile Benveniste, o lingüista do confronto do sujeito no caso genitivo (de predicado) armênio e irânico, persa oriental e dos dialetos ocidentais, para buscar também a unidade do tronco indo-europeu nesses acontecimentos. E a unidade estaria no predicado e na modalidade de perfeito passivo do latim, efetivamente. Com essa precedente disposição para encontrar unidade nas dife-

rentes modalidades de incursão funcional nas línguas, atento às diferenças de forma e identidade de substância, entre elas, em Peirce, percebe o pendor para a questão de unidade nas relações triádicas do signo, o ícone, o índice e o símbolo. E cada um elemento vai estender outras relações de acordo com a localização do referido signo em relação a outro referente e à referência, seja em sentido do objeto, do comentário (rema) e do próprio signo, que se faz reflexiva. E, para nós, analogamente, Saussure unitrinitário e triádico se aproxima do nosso objetivo de unidade na diversidade, Senão o vejamos sob esse ângulo. Primeiramente, é o próprio Saussure quem anuncia os seres lingüísticos, e as relações-base.

SAUSSURE UNITRINITÁRIO E TRIÁDICO, PENSADOR DA UNIDADE

Em Saussure também se triangulam claramente os “seres lingüísticos” (signo, palavra, frase), em princípio; porém, este genial lingüista e pensador complexifica a analítica de cada ser lingüístico e de seus pontos de vista, na compreensão das suas arranjadas ou eleitas dicotomias com recorrência a um terceiro elemento, carente de declaração taxionômica (sua trindade lingüística: uma já não clara tricotomia submetida a um dicotomismo, aparente, como acrítica concepção laplaciana (Cf. Laplace, 1814)²² do universo)? Agora, relacionemos ou aproximemos esses conectores e seus métodos básicos:

²² Serve de introdução à sua *Teoria das Probabilidades*. Ganha a cosmologia de Newton uma teoria física da formação do mundo: a probabilidade define-se como uma fração; o numerador é o número de casos favoráveis; e o denominador, o número de todos os casos possíveis. Laplace aplica essa teoria determinista em todo o conhecimento, inclusive nos problemas sociais, para reparar lacunas do conjunto de forças que agem sobre a sua localização, posição em cada instante. Interessa-nos, no caso, o foco neogramático – da escola que surgiu na Alemanha por volta de 1.875 – do suíço Saussure, para quem a analogia é fator normal na transformação lingüística. A exatidão e a rigidez das leis se apóiam num real da aparência. No início do século XX (1.925), Alfred North Whitehead, matemático, lógico e filósofo inglês (1.861-1.947), na sua obra *A Ciência e o Mundo Moderno*, influencia-nos na crítica da concepção laplaciana do universo, que se vincula à tese deste trabalho: denuncia o chamado “sofisma da localização simples”; conforme esse sofisma, uma coisa está onde se encontra. Para Whitehead, uma coisa está em todo o lado onde age; só tem um lugar no espaço e no tempo o *acontecimento*, por sua condição de entidade base, cujas percepções, como da mônada leibniziana, tornam-se as

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

- peirciana relação triádica básica: *ícone – índice – símbolo*;
- saussureano ser lingüístico básico é um resultante e não isolado (dialógico, recursivo e hologramático), dentre os três: *signo – palavra – frase* – (2ª. característica do *Curso*); . moriniana relação unitrinitária básica: *indivíduo – espécie – sociedade*. Surge aqui a mínima possibilidade de correspondência de princípios, ainda que grosseira a ser afinada, entre a “trindade finita” de Morin (*cérebro humano, linguagem, cultura*), a taxionomia do signo pelos pontos de vista de sua localização ou relação em Peirce (*qualisigno, sinsigno, legisigno*), de início, e seus desdobramentos, os (“operadores de conceito” por Saussure, na distinção entre *língua, linguagem, fala* ou, em outra seqüência sugestiva de ordem, *língua, fala, linguagem* – o autor assume essas expressões nos seu “Curso”).

E a ciência tem que fazer sua fragmentação e redução de campo; e a consciência tem que tentar fortalecer-se com a ampliação da ciência com consciência decidida e aberta dialogicamente, com força no *Método*. A maior complicação está mesmo nas chamadas dicotomias de Saussure que têm um terceiro elemento imanente – como já o apontamos, em dois momentos do *Curso* – ou de implicação – (o filosófico ou metafísico); senão vejamos: – *língua* e *fala* (*discurso*) têm a *linguagem* como *faculdade...*; – *diacronia* e *sincronia* contam com a *pancronia* (e Saussure não usou esse termo; apenas sugeri o seu conteúdo: o dinamarquês L. Hjelmslev teria substituído por “expressão” o termo significante de Saussure e por “conteúdo”, o significado; e o nosso emprego de conteúdo aqui foi no rastro²³ de

“preensões” do acontecimento e de suas implicações físicas, lógicas, filosóficas; para o esquema laplaciano, a natureza não passa da matéria no espaço no tempo.

²³ O autor procura a estrutura específica da linguagem; sublinha a importância da mútua função que o processo e o sistema contraem. Encontra, porém, a impossibilidade de descrever um processo sem recorrer à análise. A análise postula o conhecimento do sistema que faz a fundamentação teórica, por força da própria argumentação. Na argumentação, Hjelmslev vai introduzir as questões de “forma e substância” da expressão e do conteúdo. Em resumo, intro-

Hjelmslev (1943, 1968 e 1971: 22 e segs.); sem o “conteúdo” de pancronia, o curso de evolução da língua não teria estágios de encontros, de amálgamas idiosincrônicos transcendidos por um estudo da língua, as formas não se estabeleceriam, não se definiriam os adstratos de línguas ou suas localizações (onde agem), como nas formas concorrentes, de modo a uma vir a ganhar mais prestígio que a outra: estágio do superestrato e substrato; a semiótica nunca seria plenamente, então, lingüística; – paradigma e sintagma ou sintagma vertical e sintagma horizontal encontram-se no terceiro elemento aglutinador ou possibilitador, ou com a própria aglutinação, que é a sintática (a gramática); sem esta nunca se cruzariam os dois arranjos da

duzimos a forma da expressão que estaria possibilitando a aparência, a parte física de um signo, a ação de manifestar o pensamento através da linguagem articulada, a fala a fim de produzir determinada impressão, por via até entonativa, no ouvinte, e de se concretizar o pensamento, mesmo que se apresente misturado com outros fatores expressivos (tendências, condição social do falante) e conscientes (entonação dada pelo falante para propositar estados de espírito). Enfim, qualquer enunciação lingüística tem função expressiva (ou emotiva), como função da linguagem ou da nossa faculdade de comunicação e organização social integradora, que tem acento de insistência. Vai um aspecto afetivo de que se reveste a linguagem para a sua triplíce relação enunciativa: – aquilo de que se fala; – o falante e; – o ouvinte. Até que ponto um som desperta em nosso cérebro aquilo que, em nossa reação, seja o que condiz foneticamente com os respectivos significados? Que impressão, por exemplo, nos causa A? Essa impressão determina uma associação com a imagem gravada do significado A. A imagem acústica também pode agradar ou desagradar; gera a imagem acústica ligada à impressão estética. A possibilidade dessa variação sensível abre-se para o fato subjetivo. O contexto apontará a carga expressiva de uma palavra, seja na condição estética, seja em outra manifestação de subjetividade, pois envolve qualquer mensagem lingüística. A forma lingüística, assim, é considerada como forma fonética provida de significação, por causa de sua expressão, cuja relação com a substância do conteúdo, ou substância do significado, toma o pensamento como massa amorfa. Em *Je ne sui pas, Ich bin nicht, Não sou*, a mesma substância está em formas diferentes, em francês, em alemão, em português. *A semântica compete a relação entre forma e substância, no plano do conteúdo. A mesma relação, no plano da expressão, é objeto da fonética, ou melhor ainda, da fonologia. O significado, no plano do conteúdo, corresponde ao som, no plano da expressão. A forma do conteúdo, como forma do vocabulário, estrutura a abstração.* Sob essa estrutura abstrata, sedimentam-se pensamentos e emoções indiferenciados, comuns aos usuários das línguas. Comparam-se pensamentos e emoções hipoteticamente a divisores comuns. Deles modelam-se as formas (sem as quais não se poderiam distinguir as substâncias da expressão). A forma do conteúdo ou do significado se concretiza na fala, tal qual o significado. A árvore pode manifestar-se de variadas maneiras, mas não se pensa a árvore senão como um vegetal, que, na língua, é uma entidade abstrata. Nessa condição, o vegetal [hiperônimo – classificação deste trabalho] é o máximo divisor comum das variadas formas de vegetal: tipos de árvore e de outras plantas que constituem a flora de uma região. O que nos faculta não confundir vegetal com outra palavra qualquer é, portanto, a substância do conteúdo.

linguagem (seleção e combinação): se o paradigma é a possibilidade vertical, apotêmica, em princípio, e o sintagma, mais precisamente o horizontal, a compossibilidade, a localização que faz função possibilitadora, sintática, mostra o objeto onde age ou por onde age (na noção de acontecimento de Whitehead, 1.925). Queremos, concludentemente, dizer que as dicotomias saussureanas, de pretensão objetivista e puramente ontológica, na sua epistemologia, podem ser afrontadas, nesta perspectiva da tese deste trabalho, com a frágil perspectiva da complexidade, da ciência com consciência, do triunfo da fraqueza ampliadora da metafísica sobre a fortaleza redutora do exemplo da lógica de Port-Royal²⁴, já assim antevista por Foucault, embora esta seja indispensável – e temos que aprender a fazer coexistirem as diferenças metodológicas na unidade da vida humana (mundo da ciência com o mundo da vida) a se ilustrarem num terceiro componente dessas relações: o mundo possível; para tanto, neste instante, juntam-se Peirce, Saussure e Morin, apóia-se essa aproximação – espera-se produtiva – num triangulável ou terceirizável elemento, a compossibilidade, em qualquer probabilidade positiva ou negativa, embora a comprovação da analítica deste discurso vá-se adiar com seus tópicos de subclassificações de exemplos de ocorrência na língua portuguesa, por motivo de questões circunstanciais: estas exigem a elaboração de um tratado para se justificarem face ao trabalho proposto nesta tese (por isso, tal tópico foi subtítulo “entorno ou tese”). Assim, fica aberta a via da Lingüística para a comunicação, como tem que ser o desejo de todos os lingüistas e semióticos, sob o princípio de Beethoven implicado por Morin, como a necessidade complementar, embora antagonica, de aceitar e rejeitar o mundo: *Muss es sein? Es mus sein!* (Será que isso pode/ deve ser? – Isso pode/ deve ser!). Tem que ser a proteção da ciência e a proteção dos animais de abate, contra os sofrimentos infligidos a todos sob um método procedimental, de modo que não se obste o progresso ou curso da ciência e do pensamento, nem se estimule a sua desumanização despropositada. Há também implícito um forte desejo de que a lógica, ameaçadora, não injustice a rica variação da estilística de uma língua, a fim de não empobrecer sua potência disponível a sofismar

²⁴ Na segunda parte, enuncia possíveis “estados d’alma” que inferem na língua e nas representações lógicas (?).

localizações complexas e hipercomplexas para seus objetos de expressão e conceituação e suas possibilidades heurísticas, de abdução combinatória.

Introduz-se neste trabalho, transdisciplinarmente, a Teoria da Complexidade, especialmente no contexto francês de Edgar Morin. À guisa de **introdução**, no assunto da linguagem, no contexto da sua ciência, a Teoria da Complexidade faz suas próprias orbitais (problema da unidade na multiplicidade de base tridimensional de seres e espécies) gravitarem nas e pelas questões em Roman Jakobson (*in: Ensaios de Linguística Geral, de 1.963-1.973 – 1.973*, nove anos antes do seu falecimento aos 86 anos de idade)²⁵ e seu discípulo Noam Chomsky (n. 1.928: de início, posiciona-se na consideração de que ambos seguem a disposição conceitual do signo de Peirce, criador da semiótica, e de Saussure que estabeleceu a semiótica linguística, propriamente)²⁶.

Roman nesses ensaios reflete os seus interesses variados no interior da reflexão sobre a linguagem. Relaciona o interior com as questões exteriores. Evocam-se problemas básicos. Esses problemas se põem na linguística geral, estrutural, na fonologia, na gramática (regras, leis), na semântica (com a lógica e a razão do funcionamento, com relação social), na retórica (textualidade com questões de hermenêutica e produção...), na poética (na comunicação possibilitada nas funções da linguagem).

²⁵ Trata-se de uma compilação de ensaios e de conferências, que se lê na edição francesa, numa excelente tradução de Nicolas Ruwet, *in: Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, vol. 1: *Les fondations du langage*, 1.963; vol. 2: *Rapports internes et externes du langage*, 1.973.

²⁶ Como nos linguistas gerais, está presente a constante preocupação saussureana das relações, mas as bases inovam. A "geração da linguagem" une os períodos da Linguística, passado e presente. Interessa sobretudo ao autor a questão da "competência linguística", vista no seu "desempenho" (como mera utilização). Noam Chomsky precisa os fundamentos inatos do processo de aquisição da competência linguística: esta designa uma capacidade de linguagem; é determinada geneticamente. Essa capacidade se nota numa combinatória de regras recursivas subjacentes. Na subjacência, elas definem uma gramática universal (matéria da linguagem e no código da língua da concepção de Saussure e uma diversidade de base triádica na unidade do signo de Peirce). Tal gramática, além de universal, permite, com suas regras subjacentes, a um indivíduo usuário adquirir uma língua, pelo desempenho. Por Edson Sendin, UERJ/RJ, outubro de 2.007.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

O geral interesse de Jakobson ultrapassa o possível caráter reducionista da lingüística (fechada, pretensamente pura, apenas interna ou somente descritiva): abre-se a questões que se estendem interdisciplinarmente ao lado de outras codificações, tipologias ou ramos da ciência, quer ciência natural, quer ciência humana, enfrentando, com efeito, o problema da unidade (universal) na multiplicidade dos elementos formadores. O fator interdisciplinar é que inspirará a nossa transdisciplinar conexão com métodos afeitos ao comportamento epistemológico da Teoria da Complexidade, segundo o modelo de Edgar Morin, nos seus seis volumes do *Método*. A complexidade elege (ou só enfrenta) os objetos da multiplicidade dos seres e das espécies, e não se reduz a uma única ou simples perspectiva ou área; prefere ampliar-se em equações de problemas pela frente e em suas órbitas a seguir pelos espaços que escamotearam as ondulações e a ocasião preensiva, que fragmentaram a concepção de localização a reduzi-la a um pobre modo de aparência, de modo a negar, falsa e cegamente, a movimentação do estar onde e por onde o objeto age, nas mais variadas direções, por onde o próprio caos possível não há de negar peremptoriamente a dialógica existente entre a entropia (relações de troca com acidentais perdas) e a neguentropia (relações de troca de potência, de regeneração sem o mesmo saldo das perdas indesejáveis). O amor com ética, por exemplo, localiza-se nessa fronteira (ou aproximação) de orbitais, com o máximo de regeneração, com o máximo de resistência, com o máximo de perdão sob a ética da compaixão: expressa-o a língua?

O **objetivo** deste trabalho se resumiria a cumprir a básica programação da obra de ⁽³⁾ Peirce e de ⁽⁴⁾ Saussure, tanto quanto possível sob as questões enumeradas.

A **estratégia** limita-se a considerar minimamente três obras em forma de três textos, que compactamos, de apoio, na argumentação que oportuniza básica e transdisciplinarmente a Teoria da Complexidade ⁽⁵⁾, como perspectiva predominante e como via de acesso aos caracteres relacionais e dialógicos: – de Charles Sanders Peirce (lógico americano: 1.839-1.914), em ^(3.1) *Textos Fundamentais de Semiótica* (1.978), e em ^(3.2) *Escritos sobre o Signo* (1.978); e – de Ferdinand de Saussure (lingüista suíço: 1.857-1.913), em ⁽⁴⁾ *Curso de Lingüística Geral* (1.916).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Desenvolvem-se as questões pela ordem de enumeração, dispostas desta maneira cronológica, de Peirce para Saussure, de um sábio genial que nasceu primeiro e morreu depois do outro. Este, sempre mais jovem do que Peirce, cede suas dicotomias a favor da unitrinitariedade da relação entre *signo*, *palavra*, *frase*, contudo não anuncia essa façanha teórica; já Peirce assume na pretensa oposição ao princípio da intuição de Descartes a ação, que não tem força para negar o caráter inato da aptidão e da competência do ator da linguagem. O princípio da ação sobre a intuição não evitará, no caso mais preciso, no primeiro artigo dos *Textos fundamentais de Semiótica*, de Peirce, este sentença que “as concepções têm como função reduzir o múltiplo das impressões à unidade”; por trás dessa sentença, nos *Escritos sobre o Signo*, a base das relações triádicas do signo (*ícone – indício ou índice – símbolo*) começa-se a abrir funcionalmente em *qualisigno – sinsigno – legisigno*, cuja aptidão é de origem inata (a própria ação, no que tem de imanente, não evita de todo a propriedade inata da matéria em sua origem ou na origem de seus componentes – marca nossa).

Em **conclusão**, a Teoria da Complexidade e ambos os autores, pais da Semiótica – se nos for permitida a expressão –, não abandonam a **tese** de que a *Grammaire* já havia antecipado, no século XVII, a lingüística como ciência do século XX: na segunda edição da Gramática de Port-Royal (“Rasonnée”), aparece essa nota evidenciada por Foucault – 6 –, na citada obra de Arnauld e Lancelot – 7 –; essa obra se estrutura sob uma visão de mundo cartesiana; na segunda parte, vincula-se a categoria do entorno, em nome do chamado “estado de espírito” (da situação) e do contexto (o argumento textualizado). Como terminologia, “entorno” (para situação, exóforo) e o “contexto” (para o endóforo), enquanto categorias, aparecem, mais tarde, em E. Coseriu (8).

Aplicação dos conteúdos do título

I – Em Peirce – 3.1 – (1.987), quatro artigos, escritos em 1.867 e 1.868, “fundamentados” metafisicamente enumeram-se:

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

– 1º.– “De uma nova lista de Categorias” (reduzir o múltiplo das impressões à unidade); e, em gradação, vêm os universais concebidos como

– 2º.– unificação da primeira e do múltiplo a que ela se aplica, e assim em seguida;

– 3º.– fiel a Aristóteles e a Kant, Peirce opõe-se a Descartes neste e no quarto artigo, intitulados – “Questões Respeitantes a certas Faculdades atribuídas ao Homem” e

– 4º.– “De algumas Conseqüências de Quatro Incapacidades”; o autor, em subtítulos como “Fundamentos da Validade das Leis da Lógica: Outras Conseqüências de Quatro Incapacidades”, desnuda a origem da validade das leis da lógica; Peirce compreende como “lógica” tanto a teoria da dedução quanto as teorias da indução e da hipótese científicas, pois a base do método científico corresponde à *semiose* (localização do feixe de convergência dos signos), na concepção do autor, considerado o “pai da Semiótica”.

I. 1 – Acrescentam-se, necessariamente, os *Escritos sobre o Signo* – 1.978 – 3.2 – (extratos de *Collected Papers*, 1.931-1.958), em que Peirce, continuando os trabalhos do lógico Boole, criou uma teoria dos signos ou *semiótica*; ligou-a a três categorias fenomenológicas, que o criador teórico chamou de faneroscópicas; corresponde cada uma a um tipo de representação: para ligar essas categorias umas às outras, Peirce também funda a *lógica das relações*, que o permite. Assim, distingue-se o ícone, o indício (índice) e o símbolo. Uma imagem síntese da localização de uma época, de uma era ou uma concepção universal, como o muro de Berlim e sua derrubada, também, iconiza (como se fosse uma onomatopéia, dos choros, dos gritos de sofrimento, de paixão e de saudade da separação, da perda de um ente querido) a validade da contradição humana, em sua decisão instável; um defluxo nasal pode ser caminho para o sintoma do resfriado, que se indiciaria com a constância do incômodo idêntico e até acrescido de febre; a linguagem bem usada e o direito simbolizam a defesa da integridade legal do cidadão, assim como a religião, a fé e a ciência a partir de Deus e da metafísica.

II – Em (4) Saussure (1.916: edição portuguesa de 1.995), o *Curso de Linguística Geral* estrutura-se em seis declarações que in-

diciam preocupação de formalizar a hipótese de um projeto de ciência da linguagem – Linguística. Cada declaração dessas será apresentada como uma das seis características que definem o *Curso* de Saussure:

– A **primeira** característica aparenta a linguagem como um sistema formal. Dele parte um certo número de regras que podem ser enunciadas (manifestadas). Todo o *Curso* cabe nessa característica.

– A **segunda** característica demonstra (como relação triádica, triangulável, unitrinitária) um ser linguístico (signo, palavra, frase); destituído de natureza própria; é triplo seu suporte (mas cada ser isoladamente nada suporta): o que suporta ou substancializa é o conjunto das relações (como na “lógica das relações”, armada por Peirce), apesar do autor cegá-lo com a sentença de que a “língua é conjunto de relações sem suporte” (entenda-se que a língua nada suporta sem a fala e a linguagem, mas o conjunto suporta cada “ser” ou sua representação sígnico-semiótica ou de semiose peirceana, apenas); a língua só tem natureza no conjunto das relações (matéria e forma, agindo no espaço substancial, como em Peirce com a “ação de origem inata” contraposta à “intuição” cartesiana – parênteses nossos); e parece que Saussure, embora mais jovem, não conhecia a obra de Peirce com todos esses detalhes, nem por Peirce detalhadamente era conhecida a obra de Saussure também, embora ambos tivessem usado fontes muito semelhantes e até iguais, com convergências de aplicação efetiva. E parece que no “conjunto das relações” o cérebro de Saussure definirá posições (localizações). Estas predominam em relação aos seres linguísticos (signo, palavra, frase: a unitrinitariedade linguística de Saussure, que se antecipa e se sobrepõe à noção de dicotomia; esta se relega à questão metódica, estrita ou contraditória: eis a *aporia saussureana*), que se definem no conjunto das posições, em possível conformidade a dois eixos: o vertical dos possíveis (paradigma: a possibilidade do “apótema” – segmento da perpendicular baixada do centro de um polígono regular sobre um lado – semiótico da geometria lógica de Saussure), e o eixo (pode ser lado) horizontal dos compossíveis (sintagma); as relações desses dois eixos se precisam na exclusão mútua. A operação de escolha (correspondente à noção de seleção em Jakobson) é como da proferição linguística; o signo é escolhido (selecionado) entre uma lista de infinita possibilidade e conforme a sucessão linear com outros signos (na condição de

paradigmas, metafóricos ou substituíveis, que, no arranjo de combinação da linguagem, dos compostíveis, se associam a formar sintagma horizontal, metonímico – parênteses nossos). E o sentido vai depender também dessas relações; nenhum termo tem em si fechado um sentido: a palavra só encontra sentido nas relações de compatibilidade ou de exclusão que mantém definidamente com outras palavras (de signo e frase). Então, o seu sentido migra para si como produto das relações, mas não é necessariamente seu (na língua, com essas suas relações, por exemplo, “nunca é tão sedante/ falar de seda/, quanto a palavra seda”, que, além de sedosa ou de expressar essa lisura delicada aos sentidos finos, seda – como sedativo – os mesmos seres sensíveis – é numa só localização qualidade, sistema e lei – na perspectiva de Peirce, as relações se incorporam em *qualisigno*, *sin-signo* e *legisigno*). O sentido somente é. O sentido não preexiste à palavra e suas relações; é efetivamente uma resultante de todos esses fatores, toda essa ação, relações. A falta de suporte nas relações que definem a língua diz respeito à fala do caráter negativo – ou relativo – das propriedades da linguagem (faculdade da fala, percebida no uso da expressão articulada com palavra ou escrita para a comunicação entre as pessoas). Em suma, na conformidade de uma linha (um limite vertical, perpendicular, um apótema de Saussure – hipótese nossa, se for aceitável pelas perspectivas que não desenham cones, por exemplo, os “cones de Minkowski”, que vão servir para desenvolver e aprofundar a noção de acontecimento, ao introduzir o conceito de “ocasião preensiva” – termos da Teoria do Acontecimento de 1.925, transpostos de Whitehead por J. Vuillemin – 1.971 – 9 -) paradigmática ou de (um limite no encontro ou na tangência do horizontal) uma sintagmática é que se desenvolve a linguagem. Assim como não haveria sentido e função possível no signo sem a palavra e, nesta, sem a frase: outra relação trinitária se estabelece na semiótica lingüística de Saussure, com frente, verso e lado: *signo* – *palavra* – *frase*. Câmara (1.975) – 9.1 – via uma relação de equilíbrio entre paradigma e sintagma. E sem o apótema de Saussure, sem a complexidade, resta a aporia.

– A **terceira** característica opera a distinção entre: a) língua, b) a linguagem e c) a fala (outra relação unitrinitária de Saussure – parênteses nossos), donde:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a) produto social (a língua) – é conjunto de convenções necessárias entre os indivíduos usuários;

b) aparece (a linguagem) junta com o item “a”; os itens “a” e “b” se concedem diferentes entre si, pois o “b” é a faculdade adotada pelo corpo social, juntamente com a língua, a permitir o exercício nos indivíduos que buscam material para falar; os indivíduos não têm a permissão de criá-la ou modificá-la, porquanto enunciam a linguagem com a língua, que lhes é proferível: a língua preexiste, pois, o indivíduo falante-ouvinte;

c) é (a fala) o ato (a realizadora, atualizadora, atividade linguística) do indivíduo, nas múltiplas (complexas) e infundáveis ocorrências de sua vida, como falante-ouvinte facultativo. A faculdade da linguagem só se realiza na língua como resultado das interações relativas às convenções e às iniciativas (operação de necessária escolha e seleção de cada indivíduo). A necessidade seria voltada à finalidade do indivíduo ser compreendido no grupo social. Para tanto, ele deve referir-se ao que existe sob a sua intercessão; esta lhe é própria, implica modo de ser, estilo e outras variantes possíveis, desde que não prejudique a unidade inteligível, pois esta tem caráter coletivo e, muitas vezes, público.

– A **quarta** característica define a língua como *sistema de signos*. O signo combina *significado* e *significante*; é, portanto, uma combinação de um conceito com uma imagem acústica. Ora, o significado como faculdade corresponderia à linguagem, incorporaria o que Coseriu, meio século mais tarde, chama de “entorno” e outra categoria, o “contexto”, e a imagem acústica seria outra articulação da linguagem, como a língua, por exemplo; mas ambas dependeriam de um terceiro elemento também, que seria a fala, para se atualizarem ou se realizarem e saírem da condição de inutilidade social ou comunicacional. Então, o significado linguístico *tem que ser* também social, uma mensagem a terceiro(s), para a qual é mister um terceiro elemento.

Com a combinatória dos elementos da significação, Saussure faz compreender que o signo não une um nome e uma coisa: o significado é uma representação (substitui a coisa como na concepção de símbolo de Peirce), e o significante corresponde à “marca psíquica” dos sons (a marca semiótica dos fonemas).

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Desse modo relacional (ou combinatório? – aglutinante?), Saussure inscreve uma ordem da linguagem independente de uma ordem do real (a teoria da complexidade é que se esforça em aproximar as duas ordens e evitar a maior aporia: que seria o argumento de uma ciência sem a frágil consciência); tudo, em Saussure, é já psíquico ou mental: o significado, ao invés de objeto real, dá a pista (o vestígio) psíquica que suscita em nós. Como não-motivados (representativos, “dêiticos”, talvez), os signos saussureanos trazem a noção de *arbitrários*; não se ligam materialmente com a realidade: a seqüência de sons (por exemplo: /d/ – /o/ – /r/) que lhe serve de significante arbitra em relação à idéia de dor, sensação desagradável, incômoda. Excetuam-se as onomatopéias (e incluíríamos conectivos – chamados noutra obra de “sindetonizadores” – 2.007 –, tipo de conectores, conjunções e outros). No caso das onomatopéias (como *tique-taque* < “tic-tac”), o som (já imitativo) “imita” a idéia e não existe nenhuma lei que ordene a correspondência de um tal som com o tal sentido; para nós, assim, análoga a essa tentativa onomatopéica, a implicada ambigüidade das conjunções, em vários exemplos possíveis, não tem exatidão de informação senão nas perspectivas com que se interpreta a ocorrência num contexto dado: o caso do “mas” adversativo passa a servir-se de inclusivo, aditivo ou acumulativo na perspectiva da lingüística textual, quando se trata de dar prosseguimento à matéria narrada (questão de coesão seqüencial da textualidade – parênteses nossos): nesse exemplo havia a lei, mas foi desacataada ou sofreu uma variante – ilógica[?].

– A **quinta** característica explica a sistematicidade da língua. Os seus termos se solidarizam. O valor de um resulta da presença ou da ausência dos outros (numa categoria que Madre Olívia – 1.979 – classificou como “quase simultaneidade”, na sua coleção de Exercícios de Análise Semântica – parênteses nossos, com o fito da ilustração). A condição para esse valor, em ausência (*in absentia*) consiste na capacidade da coexistência remeter os demais (asseguradores de localização com marca presente) para a relação paradigmática dos elementos lingüísticos entre eles.

Os valores sempre se constituem – “por uma escolha desse-melhante susceptível de ser substituída (comutada, trocada) por aquela cujo valor é a determinar; e por escolhas similares que se podem comparar com aquelas cujo valor está em causa”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A linguagem, face à sistematicidade da língua, aos valores constituídos por presença ou ausência de termos, sob remissão de um aos demais e à finalidade da relação paradigmática dos elementos lingüísticos entre si, aparece como um sistema de elementos que se põem opondo-se e que se opõem pondo-se: é o que se chamou de um sistema de valores diacríticos (diferença peirceana de valores sinsígnicos, – como feições, aparências –, incorporados pelos valores qualisígnicos, e concluídos no símbolo, na substituição compensadora, nos valores simbólicos – nossos parênteses à guisa de interpretação).

– A **sexta** característica do Curso é a que opõe os pontos de vista sincrônico e o diacrônico (garantidos pelo caráter histórico da estrutura, segundo o ponto de vista de R. Barthes – 10 –, que aqui acatamos, em busca de esclarecimento; há também a admissão da perspectiva pancrônica, pela qual prevalecem o “continuum”, a extensão do princípio da “trindade” – cérebro humano, linguagem e cultura, conforme Morin, 1.973 – 11 –). Não se enuncia (exprime, propõe) a fala no tempo. A mais apropriada prova histórica de que um enunciado é uma proposta de atualização da língua num instante e num lugar determinados está na propriedade de proferimento da língua: basta dizer-se que um enunciado de língua é sempre proferível. E exemplifica-se com a própria evolução de enunciados lingüísticos: se a Gramática de Port-Royal antecipa a lingüística como ciência da linguagem, segundo Foucault, no prefácio da 2. ed., o Curso de Lingüística Geral (F. de Saussure) funda, a rigor representativo, a lingüística, entre a gramática comparativa (A. Meillet – 12 – no princípio do século XX) e a gramática generativa (N. Chomsky, já citado, no meado do século XX).

Saussure, mesmo inserido no princípio da *linearidade* da linguagem, não concebe que esta se desenrola no tempo, como se fosse uma linha; entende – isso sim – o tempo como a própria substância da linguagem (o tempo significa o terceiro elemento da significação), da faculdade do ser lingüístico – signo – palavra – frase: este é que está, em última análise, em questão, quando se busca a significado, a relação do som e sentido; o tempo se marca pela ação – veja-se a potência do verbo num comentário ou rema; tal recurso ao tempo, em Saussure – já citado –, assemelha-se à escolha do princípio da ação com que Peirce – já citado – objeta o princípio da intuição em Descartes. Sob a ação da fala, genericamente, é que a língua evolui. Essa

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

ação considerada sincronicamente, sobretudo, é tomada por mais fundamental do que a diacronia; a sincronia deve ser compreendida “como um conceito que permite a definição teórica de um sistema abstrato”; identifica-se, portanto, como o “estado da língua”. A pergunta que passa a animar a pesquisa lingüística aos seguidores de Saussure não seria o que é, mas em que estado se encontra, a língua?

Prevalece na conclusão saussureana a noção pancronia

Pancronia é a grande saída saussureana para o ano do *-pan-* no Brasil. A pancronia é um termo cunhado por Saussure (1.916) para designar, segundo Fernando Lázaro Carreter (1.967), um estudo da língua que transcenda os sistemas idiossincrônicos (que precisam e completam o termo sincronia: este não tem por objeto tudo o que é simultâneo, senão apenas o conjunto dos eixos correspondentes a cada língua, na chegada separação em dialetos e subdialetos) e que chegue a fixar as leis gerais da estrutura e do funcionamento do sistema abstrato da linguagem. Desta, os diferentes sistemas lingüísticos são só casos particulares.

A CONCLUSÃO NA “IDIOSSINCRONIA” ESTÁ COM EUGENIO COSERIU:

Na sua obra “Competência Lingüística – Elementos da teoria da fala”, Eugenio Coseriu (1.992) dedica um capítulo à teoria de Ferdinand de Saussure, seguida pela teoria da Noam Chomsky. A de Saussure aparece num destacado afã de conferir “primazia à Língua” (*Op. cit.*, p.42 e segs.). Após o tópico da “Sincronia e Diacronia”, Coseriu logo propõe a Idiossincronia para, em seguida, examinar “uma lingüística do discurso” (da “parole”), que seria sugestivamente preparada pelo discípulo de Saussure, Albert Sechehaye, co-editor do “Cours”. Coseriu (*Ibidem*, p.47-48) esclarece a investigação posterior a Saussure. Intencionou a estrita separação entre “langue e parole”. Nesse intento consiste, sobretudo, para nós, o ânimo da possibilidade de aplicar a noção do paradigma da complexidade de caráter conjuntivo. O paradigma conjuntivo favorece com mais clareza o objetivo desta tese que comunga o princípio moriniano de “Ciência com Consciência”: a ciência ganha em ética da compreensão, a hu-

manidade sai ampliada com a ética da resistência, e a linguagem gramatical e filosófica amplia-se em possibilidades legais e estilísticas; todos os setores do pensamento se tornariam mais produtivos na direção dialógica ou interdisciplinar. E a compreensão, já mais ética, se expandiria nos cuidados sígnicos de não alienar o indivíduo humano no chamado “círculo vicioso”, transformado em virtuoso, e todos os humanos se concluiriam mais entrosados, mais motivados ao bem como não violência absoluta! Os estudos seguem, com lógica e aproximação humana e religação: a ciência reassumiria que nasceu da religião e do direito; evoluiria contra o simbólico puro e se representaria na integração das relações sociais em face da aplicação do imaginário instituinte (em diálogo com a história e todos os princípios da complexidade), criador e autocrítico, enriquecedor não só do mundo da vida e da ciência, mas também de mundos possíveis com corpos possíveis.

O OBJETO UNITÁRIO COMO A TESE E A CONCLUSÃO

Se o unitário era a questão de Peirce na perspectiva de Benveniste, “para Saussure o objeto da lingüística tem, que ser unitário”, sob a perspectiva variada, expressa por Coseriu (*Op. cit.* p.47). A língua não é só sincronia (simultâneo na mesma língua), mas sintópica. Implicitamente, tem-se em conta, provavelmente, que há de ser sinestrática e sinfásica. A competência que se manifesta na fala é, por conseguinte, a língua funcional.

Saussure rechaça a maneira de considerar as coisas que se comprometam a comprovar situações gerais que afetem a todas as línguas particulares. Mas não deixou de incorporar em sua teoria esse catálogo da situação “pancrônica”; não é sincrônica, nem diacrônica, nem ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica; de todas as formas, a pancrônia se admite para princípios muito gerais, mas não para eixos lingüísticos concretos, embora sejam concretos os acontecimentos axífugos (tão concretos quanto humanos na língua e na ciência).

Segundo Saussure, pode-se decidir como tem que estar estruturada uma língua, em geral. Mas, as situações concretas e manifestas não se consideram de maneira pancrônica. Não se dispõe dela. O

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

centro de interesse consiste em separar a “langue” da “parole”, a fim de que a lingüística descritiva tenha uma base firme como descrição da língua particular.

CONCLUSÃO

Infere-se do já foi dito e do que ficou insinuado e não dito por falta de espaço circunstancial que a tenacidade de Saussure, seus resvalos em terrenos de utopias e aporias, vêm a ser exatamente o drama do pensador da teoria da complexidade: não prescinde da perspectiva de sistema, do geral não fragmentário, pretende penetrar a descrição dos sistemas particulares, e a conexão constitui o grande problema cuja proposta da complexidade descobre na interdisciplinaridade uma alternativa, que tem sido produtiva, contextualizadora, interadora ou integradora: as diferenças se mantêm, mas entrevêem-se sentido da unidade tão necessária e não arbitrária; essa atitude de ciência com consciência pode acabar nos remetendo à via do retorno à unidade da substância do conteúdo de Hjelmslev, que seria o significado saussureano, não disjuntivo à noção da relação simbólica em Peirce. No conjunto moriniano faz-se o recurso ao passado, ao que ele tem de sempre, e o pensamento humano, já então ético se religa, se encontra com os assemelhados e com as origens religiosas e do direito, na sua expansão e nos seus limites!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAULD, Antoine & LANCELOT, Claude. *Gramática de Port-Royal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tradução: Bruno Fregni Bassetto, Henrique Graciano Murachco, da edição de 1992, da Martins Fontes, baseada no original francês “Grammaire Générale et Raisonné”).

BARTHES, Roland. “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa”. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. 2ª ed. Orientação: Antônio Sérgio Lima Mendonça e Luiz Felipe Baeta Neves. Introdução à edição brasileira: Milton José Pinto. Petrópolis: Vozes, 1972.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 4ª ed. Tradução: Maria da Glória Novak, Maria Luísa Néri; revisão: Prof. Isa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ac Nicolau Salum. Campinas: Pontes/ Universidade Estadual de Campinas, 1995.

———. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução: Parte I – Eduardo Guimarães; Parte II – Marco Antônio Escobar; Parte III – Rosa Attié Figueira; Parte IV – Vandersi Sant’Ana Castro; Parte V – João Wanderlei Geraldi; Parte VI – Ingedore Grunfeld Villaça Koch; revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães, do original francês: “Problèmes de Linguistique Générale II”, Paris: Gallimard, 1974. Campinas: Pontes, 1989.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *História da Lingüística*. 6ª ed. Tradução: Maria do Amparo Barbosa de Azevedo – PUC/SP; Prefácio: Albertina Cunha, lingüista. Petrópolis: Vozes, 1.975.

CHOMSKY, Noam . *Le Langage et la Pensée*. 6ª ed. Tradução: L.-J. Calvet, do original inglês: “Language and Mind”, A Linguagem e o Pensamento. Paris: Payot, 1990

COSERIU, Eugenio. *Competencia linguistica y Arte del Hablar*. Madrid: Gredos, 1.972.

———. *Lingüística Geral*. (Edição de Língua Portuguesa).

ECO, Umberto (1.930-...). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1.976.

———. *Trattato di semiotica generale*. Milão: Isedi. (Origens produtivas: – *Appunti per una semiologia delle comunicazioni visive*, Milão: Bompiani, 1967 [esgotada]; – *La struttura assente*, Milão: Bompiani, 1968; – *Le forme del contenuto*, Milão: Bompiani, 1971; *Il segno*, Milão: Isedi, 1973. No “Prefácio”, escrito em Milão, em julho de 1974, na folha X, Eco escreveu que “o presente livro – pela pretensão de partir do conceito de signo através da dissolução dessa presunção ingênua a favor da noção relacional de função sígnica – tenta reduzir a categorias unitárias – mas complexas: reduzir no sentido de especializar complexificando, analisando a multidimensionalidade funcional em confronto com outras especialidades ou outros contextos do saber – [e presumivelmente mais rigorosas] todas as minhas pesquisas semióticas anteriores, delineando os limites e as possibilidades de uma disciplina que se estabelece como conhecimento teórico apenas nos confins de uma práxis dos signos [...]).

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

- . *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Milão.
- & SEBEOK, Thomas. *O Signo de Três: Dupin, Holmes, Peirce*. Tradução: Silvana Garcia, do original inglês *The Sign of Three*; revisão de texto e técnica: Gita Guinsburg; revisão de provas: Silvana Garcia e Ricardo W. Neves; produção: Ricardo W. Neves e Sylvia Chamis; direção: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1.973.
- LAPLACE, Pierre Simon. *Essai philosophique sur les probabilités*. R. Thom, col. “Epistémè”, Christian Bourgois, 1986.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução do original francês *Science avec conscience*, sob responsabilidade direta do Conselho Editorial. Portugal: Europa-América, 1994
- . *O Método (La Méthode) I – A Natureza da Natureza*. Lisboa: Europa-América, 1.989. Porto Alegre, RS/ BR: Sulina, 2.002.
- . *O Método II – A Vida da Vida*. Lisboa: Europa-América, 1.990. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.
- . *O Método III – O Conhecimento do Conhecimento*. (*Ibidem*, *Ibidem*), 1.992. Porto Alegre/ BR: Sulina, 1.999.
- . *O Método IV – As Idéias hábitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 1.998.
- . *O Método V – A humanidade da humanidade – A identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2.002.
- . *O Método VI – ética*. Tradução do original francês *La Méthode 6. Étique*. Paris: Seuil, 2004: Juremir Machado da Silva; revisão: Gabriela Kosa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLÍVIA (Madre Olívia). *Treinamento em Análise Semântica – Conjunto n. 1, 2 e 3*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- PEIRCE, Charles Sanders. Extratos de *Collected Papers*, 1931-1958. In: *Écrits sur les signe*. Seleção/ reunião de texto e tradução: G. Deledalle. Paris: Seuil, 1.978

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. ———. In: *Textes fondamentaux de sémiotique*. Tradução: B. Fouchier-Axelsen e C. Foz. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

VUILLEMIN, J. *La Logique et le monde sensible*. Paris: Flammarion, 1971.

WHITEHEAD, Alfred Noch. *La Science et le monde moderne*. Paris: Payot, 1.930; Apud VUILLEMIN, J. *La Logique et le monde sensible*. Paris: Flammarion, 1971.

SINDETONIZAÇÃO

Edson Sendin Magalhães (FEUDUC)

Sindetonização deriva de *síndeto* (gr. *Sýndeton, sýndetens, sýndesmon*). A rigor, deveria ser *sindesmônização*. Contudo, o Aurélio (1999) chegou primeiro, e o nosso respeito é parazeroso, como um pouco da muita gratidão que devemos ao dicionarista.

DELIMITAÇÃO COMO AMPLIAÇÃO OU COMPLEXIFICAÇÃO

A sindetonização não se reduz à simples formação dos conectivos ou das conjunções, para estes se localizarem ali onde se encontram (problema de localização). A sindetonização, como fenômeno, exige, para a sua compreensão, questionar a ontologia dos processos científicos até o filósofo alemão Edmund Husserl (1954)²⁷, na sua o-

²⁷ A obra previne a barbárie, já na via da desumanização da Europa: ia conhecer o fascismo e o nazismo. Seu nascimento espiritual data da Grécia dos séculos IV e III a. C. A Europa de Husserl preteriu a agrimensura à geometria. Elevou as tarefas infinitas, com base na razão da humanidade. Husserl sublinha a responsabilidade da ciência nessa crise, nesse mal-estar. O sentido da existência cede espaço à singularidade da concepção galileica de ciência, com prioridade ao objetivismo ficista e as idealidades matemáticas sobre o mundo-da-vida (*Lebenswelt*). A razão, agora tratada como instrumento, sofre de um esvaziamento do seu sentido, ou reduz-se num espaço que concorre com a conjunção dos paradigmas do pensamento, do espiritual. A alternativa da fenomenologia, curativa, para esse mal consistia na proposta de renovar o ideal grego e reativar um sentido da história, nas manifestações do pensamento: o pensamento da fenomenologia busca reconciliar o homem consigo mesmo, na base do termo de afrontamento entre o objetivismo da visão de mundo do ficismo ou da linguagem da física afirmada, de direito, como a linguagem de toda a ciência, e o subjetivismo transcendental: resulta desse afrontamento face ao desejo reconciliador da fenomenologia, seu fato de ser uma filosofia do *cogito*, visto que o *ego* se descobre origem de todo o sentido, com o mundo recocado no horizonte da vida subjetiva. A fenomenologia amplia-se para filosofia da história: retorna às próprias coisas, e não é outra a razão do reaparecimento da gramática do modelo de Port-Royal, antecipando o advento da lingüística. A conjunção do pensamento se faz entre dois paradigmas históricos: do mundo da vida e do mundo do espírito: o mundo da ciência com carne, visível, e o mundo do invisível. A conjunção dos dois mundos vem reivindicada na tese da "Sindetonização". Afinal, antes de se unirem duas orações, dois contextos lingüísticos, discursivos, textuais, hão de se unir duas visões de mundo (*Weltanschauung*). Alia-se no signo ecológico e no paradigma da complexidade; fragmenta-se no signo do espetáculo do sofrimento do outro e no paradigma da simplicidade.

bra *A Crise das Ciências Européias e a Fenomenologia Transcendental* (cerne da fenomenologia, na passagem da modernidade para a contemporaneidade). A sindetonização amplia-se na condição de “acontecimento” de caráter orbital, como o viu Whitehead (1971.)²⁸ através da perspectiva da mecânica quântica, ao retomar a tese de uma periodicidade em epiciclos sobre as “órbitas de Bohr”, expõe, completa, a idéia de que à ondulação cinética (que se assemelha à linearidade da língua – parênteses nossos) se junta (paradigma da conjunção) uma ondulação estrutural (como na formação do eixo de ondulações sintagmáticas da língua – parênteses nossos), e a noção de “oscilador acontecimental de campo” (para nós, o oscilador é de linguagem, como acontecimento, aberta na conexão ao conjunto, ao seu contexto, interno e universal, finito e aberto ao infinito, ôntico e aberto ao metafísico, existencial e aberto à essência, improvável e aberto à possibilidade, como uma conjunção concessiva, na esfera orbital da hipotaxe, e adversativa, na esfera orbital da parataxe). Entretanto, antes de toda essa abertura, um outro autor firma seu metaponto de vista, na perspectiva de Whitehead. Trata-se de Pierre Simon Laplace (1986)²⁹, matemático francês. Laplace expressa, na sua obra

²⁸ O momento e a energia são componentes vetoriais que definem o átomo (lugar) de espaço-tempo. A tal átomo é que a epistemologia atribui a mônada leibniziana, cujas percepções tornam-se as *preensões* do acontecimento. Essa idéia de preensão se introduz como compreensão do mundo, da maneira como Husserl concebe que o mundo nos é dado sem nunca nos ser completamente entregue. Na seqüência, Whitehead historia a teoria mecanicista. Nela mostra que a relatividade generalizada de Einstein não faz mais do que levar às conseqüências extremas o princípio da inércia estabelecido por Galileu. Ainda o autor expõe de maneira completa a teoria da mecânica quântica. Nesta retoma a tese de uma periodicidade em epiciclos sobre as “órbitas de Bohr”. Em tal contexto, Whitehead defende isto: a idéia que à ondulação cinética se junta uma ondulação estrutural (como ao curso do fonema e do semema e do paradigma num sintagma se junta uma seqüência estrutural), e a noção de “oscilador acontecimental de campo”. Os “cones de Minkowski” vão servir para desenvolver a noção de acontecimento. Os citados cones introduzem o conceito de “ocasião preensiva”.

²⁹ Ressalva-se a tese do “determinismo absoluto”. Laplace aplica aos problemas sociais a sua teoria das probabilidades: repara as lacunas dos nossos conhecimentos. O extra-humano, “o demônio do Newton francês” está na inteligência. Tem a mesma capacidade de conhecer, em relação a qualquer partícula do universo. Vai além da posição de cada instante e soma o conjunto das forças que agem sobre ela. A probabilidade se define como uma fração cujo numerador é o número de casos favoráveis, e o denominador, o número de todos os casos possíveis. Essa idéia de possibilidade em Laplace põe-no em contradição ao caráter absoluto do da sua concepção de determinismo, pois se flexibiliza para a questão social e para pontos da teoria da complexidade.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

Ensaio Filosófico sobre as Probabilidades, o famoso esquema laplaciano do universo, para o qual a natureza nada mais é do que a matéria no espaço e no tempo.

Para nós, a natureza lingüística de Sindetonização envolve complexamente não só a abertura existencial da fenomenologia enquanto dêitico poder da palavra variável e invariável, mas também a emergência da essencialidade no contexto – espaço do texto – e no verbo das orações introduzidas pelo fenomênico acontecimento da Sindetonização – tempo de rema ou monorrema, comentário, nota, tópico, ação, fugacidade, na parte de uma sentença que veicula informação acerca de outro elemento – exóforo e endóforo – nela presente, como reflexo contaminante, transladável, do contexto na força da trestualidade e suas contingências lingüísticas – luta contra a ambigüidade, contra a incoerência e contra a inverossimilhança –, mesmo filológicas, estilísticas e suas implicações extralingüísticas ou filosóficas.

Para Whitehead, a entidade base da natureza é o *acontecimento*.

Para nós, o acontecimento é a linguagem, especialmente o aspecto conjuntivo, na Sindetonização. A Sindetonização funciona como conexões promovidas ou promovendo-se e possibilitadas ou possibilitando-se por preensores. Os preensores são o princípio contido no conceito de “ocasião preensiva”, que colabora com os “cones de Minkowski”, úteis para desenvolver a noção de *acontecimento* (lembra-se que o formato ou o fenômeno cônico tem curva, hélice, capacita-se à projeção sobre um tronco partido de sua superfície, descrita em seções; os cones da conexão relacionam a parte com o todo – interessa-nos essa noção própria), aprofundada por Whitehead e aproveitada por este trabalho como sindetonização. Os preensores (ou preênseis) denominados por conectivos que só valem neste contexto de relações interativas e interdisciplinares, complexas. E só se compreendem tais redes ou hologramas de relações por via da complexificação: esta é o esforço eferente/ referente, na nequentropia (trocas com resultantes de acréscimo – paragoge ou epítese – morfema da derivação sufixal) da linguagem sobre a entropia do cosmo (trocas com resultantes de subtração – apócope – morfema subtrativo ou zero, segundo Mattoso Câmara Jr.), como nossa imagem de mundo (*Weltbild*). A imagem de mundo entra na essência ou no senti-

mento do princípio dialógico da relação das prótases com as apódotes, sob a força sígnica do paradigma, localizado no eixo das sucessividades da linguagem, em co-produção com o sintagma, no eixo das contigüidades.

Para Joaquim Mattoso Câmara Júnior, nos *Dispersos* (2004: 57-61; 96-100; 166-170), ambos os eixos (paradigmático e sintagmático) se nivelam com a mesma importância para o sentido.

Para nós, para a perspectiva deste trabalho, o acontecimento, neste contexto, é a linguagem nas suas mínimas alternativas de manifestação, quer discursiva (real ou atualizada), quer intencional em vi-a(s) de se manifestar ou de se expressar, quer se expresse como catálise de uma dada realização formal ou associativa.

TESE DESTE TRABALHO (CONCLUSIVA)

Ante a oferta de raciocínio que se estabelece neste trabalho, não se vê na perspectiva funcionalista (do saber inato) e empírica (do saber criado pelo homem, agora com dificuldade de explicar a origem experimental) de como continuar sustentando a existência da figura do assíndeto. A perspectiva do assíndeto (estrutura ausente), numa sintagmática assindética (oração assindética, por exemplo) seria uma implicação interpretativa do metaponto de vista formalista ou convencionalista, que não considera o amplo conceito de *acontecimento* da teoria de Whitehead e sua aplicação numa teoria da gramática interdisciplinar ou da gramaticalização complexa. Portanto, todas as junções sintagmáticas, seja nominais, seja oracionais, implicam, antes, uma fenomenologia perspectivista, no rastro da ação, chamada, no caso deste contexto, de “sindetonização”. Este fenômeno aberto, inconcluso, é tipicamente relacional e funcional, sempre típica e qualifica uma conexão e, daí, um conectivo, ainda que “subtrativo” (termo análogo ao chamado “morfema subtrativo”, por Mattoso Câmara Jr., in: *Dicionário de Linguística e Gramática* – complementação da nota 5 deste trabalho). Mas o “conectivo ou sindetonizador subtrativo” (já que também existe a classificação de conectivo acumulativo), na elipse, no zeugma, na braquilogia ou na latência sintagmática (oracional, com regeneração vicária ou não) deixou referência da sua propriedade funcional (coletiva), logo semântica, que

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

interessa à comunicação, a que se volta prioritariamente a tese deste trabalho. Vejamos, brevemente, uns exemplos:

– “Em Mattoso, mares deriva-se para mar”– houve subtração do morfema “-es” da forma primitiva (“mares”), sob o princípio do saber lingüístico de que o determinante é subordinado ao determinado, e o morfema é determinante do semantema, determinado, mas continua na memória de originariedade. E o eixo da paradigmática não é menos nem mais importante do que o da sintagmática, segundo o próprio Mattoso Câmara Jr. (2004: 57-61; 96-100; 166-170).

– Na elipse do conectivo (sindetonação subtrativa), verifica-se uma analogia ao que foi dito, pelo efeito funcional: “Vozes veladas, veludas vozes/, vagam nos velhos vórtices velozes/...”, em Cruz e Sousa. A subtração da conjunção coordenativa aditiva “e”, ou com essa indicação sígnica, provoca uma ambigüidade, na função da construção: uma, de aposto do sujeito “vozes veladas”, ou outra, de elipse do conectivo nessa interpretação da relação dos dois sintagmas nominais subjetivos, “vozes veladas” (e) “veludas vozes”. A união desses dois sintagmas vela o conectivo (forma indicativa da sindetonação) e impõe a ordem de colocação inversa do determinante (adjunto: veludas) do segundo sintagma (em relação ao determinado (núcleo da função: vozes, à qual se subordina) ; e “veludas vozes”, com o hipérbato do determinante “veludas” (sua localização), antecipa-se ao determinado “vozes”, e é-lhe subordinado, por força de regra lingüística da língua portuguesa: ou “veludas vozes” funcionaria como aposto de “vozes veladas”; mas qual seria, então, a posição da análise do hipérbato? – Poderia ser a hipótese do aposto vozes veludas; portanto, teria havido uma seleção do autor na construção que mereceria uma explicação estilística fônica; no entanto, o adjunto adnominal de vozes, “veludas”, como apódose de “veladas”, antecipa-se para se aproximar do seu semelhante sintático “veladas”, e, assim, secundariza o determinado, substantivo, o nome “vozes” (o veludo da voz priorizou-se, efetivamente, à voz “veluda”): afinal, nunca é tão veludo falar de veludo quanto a própria voz dele em palavra “veludas”, do esvoaçante veludo em “vórtices”, imanentemente “velozes”. Porém, solta a forma predicadora de “velozes” (adjetivação impertinente), posposta ao determinante circunstanciador (adjunto adverbial de lugar) “nos velhos vórtices velozes” (apesar de velhos, velozes; por isso o hipérbato do determinante adjunto

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“velhos” antecipado ao determinado “vórtices”, em ordem direta, com relação ao seguinte determinante adjunto “velozes”, para, neste, evidenciar-se o caráter interno e, portanto, semanticamente pleonástico do semantema de “vórtices”, agindo no veludo e deixando os versos cheios de fiapos (novos índices lingüísticos), que de veludo somente lembram o possível caráter originário de acontecimento whiteheadiano, no caso proposto pela estética heurística de Cruz e Souza.

– Na oração coordenada, fica mais claro o fenômeno de sindetonização prosodêmica, entonativa, que afasta a hipótese do fenômeno chamado assíndeto, senão do ponto de vista formalista; vejamos: “E o vendedor saiu com a sua mercadoria, vendeu tudo, prometeu negociar o céu, arrendou o inferno, entrou para a candidatura do livro dos recordes”. Há uma nítida figura de polissíndeto, que se oporia à de assíndeto; os sindetonizadores subtraídos com características de conectivos subtrativos indicam uma entonação prosodêmica de adição, seduzida pelo contexto, como se lêssemos: “E o vendedor saiu com a sua mercadoria, e vendeu tudo, e (em conseqüência ou seqüência) prometeu negociar o céu, e (que poderia localizar a conjunção adversativa – “mas”, por contaminação semântica do exóforo, que opõe inferno ao céu) arrendou o inferno, e (noção conclusiva, que fecha, em clímax, uma seriação gradativa, progressiva, seja ortogonal – sintagma vertical – ou horizontal – sintagma horizontal, como fenômeno que também se poderia incluir na ocorrência de “transposição”) entrou para a candidatura do livro dos recordes”.

– No caso do acúmulo de conectivos (conjunções, no exemplo, que segue...) com inclusão de braquilogia ou latência oracional (e com a faculdade vicária), observa-se em Chico Buarque de Holanda este exemplo, tirado da sua composição “Construção”: (...) “Comeu feijão com arroz/, como se fosse um príncipe//...”. Entenda-se que o sujeito (em elipse) comeu como “comeria” (em latência ou vicariamente “o faria” ou, na mesma função, seria oração subordinada adverbial comparativa, com o verbo latente e zeugmático), “se fosse um príncipe” (oração também hipotática à principal ou subordinante “comeu”, e subordinada adverbial condicional). Fica bem claro que, sem observação criativa, se trata de um conectivo (conjunção) acumulativo de comparação e condição (“como se”, que corresponderia a uma sindetonização comparativa hipotética, acumulativa

de comparação e hipótese, para poder justificar lingüisticamente o emprego da forma verbal “fosse”, ou vice-versa: um emprego justificaria o outro, na correlação de forças contextuais), funcionando como uma ligação, uma cópula ou um liame de conjugação no modo subjuntivo.

– Na observação analítica de Valter Kehdi, no artigo “A sintaxe de J. Mattoso Câmara Jr.: Novas Considerações” (Kedi, 2006: 249-253)³⁰, fala-se de “transposição” e, portanto, de “mecanismo transpositivo”, a respeito do tópico sintagmático contido nesta argumentação. Kehdi salienta, sentencialmente, que o sintagma predicativo assume uma primazia. Tal primazia permite ao autor estabelecer dois campos na “sintagmática horizontal: a microssintagmática (centrada em torno do sujeito e do predicado) e a macrossintagmática, regidas pelas mesmas leis”: quer com os microelementos, quer, respectivamente, com as estruturas sintagmáticas “complexas”, constituídas e vários sintagmas predicativos combinados entre si (sintaxe das orações). Mais adiante, no mesmo parágrafo, o autor nos conclui: “É na macrossintagmática que funciona o mecanismo transpositivo que permite a passagem das orações autônomas a equivalentes funcionais de termos mais simples” (Kedi, 2006: 250, nota 6).

Veja-se como se comporta o fenômeno da transposição (que se pode apresentar na micro e macrossintagmática) neste exemplo selecionado e analisado por Kehdi (*Op. cit.*, p. 251): “Vejo: ele está doente/ Vejo que ele está doente” (uma sindetonização sugerida pelos dois pontos, e outra, pelo conectivo que é a conjunção integrante “que”, introdutora das noções e funções de subordinativa substantiva objetiva direta e outros mecanismos da microssintagmática, possíveis). Nessas transposições funcionais dos sintagmas predicativos autônomos, o “transponendo” (transposições funcionais dos sintag-

³⁰ A coordenação é o ponto de partida, mesmo a coordenação por correlação, com enunciados autônomos, com que Mattoso Câmara Jr. marca sua proposta de sintaxe com a teoria sintagmática de Francis Mikus, resenhada pelo próprio Mattoso em sua “Crônica lingüística – a teoria sintagmática de Mikus”, inserida nos *Dispersos*, p. 62-67: “essa teoria reveste-se de capital importância para que se compreendam aspectos básicos da sintaxe mattosiana; a base mais explícita é o texto mais abrangente do ensaio intitulado “Quelle est en fin de compte la structure-type du langage?”, cujas idéias essenciais se resumiram no ensaio ou no simpático artigo de Kehdi).

mas predicativos, exclusivas na macrossintagmática) é a oração autônoma “ele está doente”; o “transpositor” é a conjunção “que”, e o transposto, a oração “(que) ele está doente” – objetiva direta. O determinado (pronominal ou dêitico) é “que” (equivaleria a “isto”, para estabelecer a tal ambigüidade do aposto oracional seguinte: “ele está doente”), e o determinante corresponde ao transponendo “ele está doente”. Observe-se que, em retorno invisível, tanto na criatividade da frase, quanto na busca da cumplicidade da análise, esteve em questão um fenômeno envolvente, em ação permanente, como na concepção de acontecimento na localização que chamaremos de complexa (pois não é simples e cabe no contexto da teoria da complexidade, que defendemos), a Sindetonização, quer dos dois pontos, introduzindo diretamente a oração objetiva direta, quer da conjunção integrante (ou do determinado), pois o determinante, que é o transponendo “ele está doente” (*Op. cit.*), se subordina ao determinado “que”, o transpositor, portanto – e este caso inclui-se entre aqueles “casos de translação”, que são as localizações na concepção crítica do pensamento de Whitehead, ao mudar a localização simples, do que “se apresenta” para a noção de onde age”, na crítica ao chamado “sofisma da localização simples”, sem relacionar outras associações ao raciocínio de Whitehead, mesmo de Coseriu, de que falaremos na nota seguinte, 7.

Mas, adiantaremos de Eugênio Coseriu o que ele chamava, em 1.956, na sua obra “*Teoria del Lenguaje y Lingüística General*”, o “erro de Whitehead”. O erro consiste em considerar que uma frase dada como exemplo é idêntica à pronunciada realmente (erro que ele mesmo critica em outros autores). Na realidade, tirada de seus contextos, a frase é outra: *é o nome da frase real e implica uma transposição da linguagem primária à “metalinguagem”* (ao falar sobre linguagem). Com ele (esse nome), não se quer dizer que não se hão de dar exemplos; mas que não se tem de lembrar que a frase exemplo é, precariamente, um nome como nos referimos àquela outra frase que significa uma multidão de contextos, assim como com a palavra árvore, falamos das árvores reais e não pretendemos que ela mesma seja verde e tenha folhagem espessa.

Fica claro que se transversalizou na fala da observação crítica de Coseriu a essa passagem de Whitehead uma advertência ao fenômeno do perspectivismo: Edgar Morin assevera-nos que, no contexto

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

da complexidade, toda transformação e transposição – esta admite-se – trata-se de uma outra coisa; a exemplo da linguagem como um meio na condição de possibilidade de uma prova, a polêmica se instaura na diversidade. A diversidade de Whitehead buscava um contexto lógico, admitindo variedades de ação e localização; só não configurava a simplicidade no raio das ações como duração plena. A diversidade na concepção de Coseriu, se centra na questão por excelência funcionalista da linguagem e, também, faz função na metalinguagem (quando se fala sobre a linguagem). Portanto, os dois argumentos apresentados falam de metapontos de vista diferentes, polêmicos, no entanto nenhum dos dois considera o princípio dialógico da complexidade ao fazer Sindetonização (relação de união ou convergência) entre o exóforo (situação externa ao texto) e o endóforo (contexto, interno, com estruturação de anáfora – anterioridade, prótase –, e catáfora – posterioridade, apódose). E ficou parecendo que o tema que se colocou na polêmica tem propósito no cotejo da palavra e o real (palavra de todas as realidades, inclusive lingüísticas e o real extralingüístico). A única ressalva é que esse chamado real extralingüístico, depois do recurso de Whitehead à Mecânica Quântica para firmar o conceito de acontecimento, está agindo, também, nas “orbitais de Bohr”, nas “probabilidades de Laplace” e de Einstein, no cerne do caráter transcendental da concepção de fenomenologia de Husserl, na “ocasião preensiva” do chamado “acontecimento” de Whitehead, que colabora com os “cones de Minkowski”, e tudo sob a hegeliana “astúcia da razão”, quando o assunto exige introduzir a noção de coerência! Covalidam-se, pois, as contribuições de Coseriu e de Whitehead sob a compreensão de que não houve plena interação no tecido interdisciplinar da perspectiva crítica do genial Coseriu, cuja contribuição pertinente se contextualiza em “Problema” (item a seguir) no contexto da Sindetonização, que não quer assegurar a defesa de qualquer argumento como sendo o “melhor” (inimigo do bom), nem tampouco pretende salvar qualquer instância de perspectiva, quando se pensa complexamente ainda em órbitas, nas esferas da candidatura da ética do pensamento, que nos exige, antes, como validade, a ética da resistência (a todas as premissas), ressalvada a “condição humana” e o que é necessário para assumi-la.

PROBLEMA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Contudo, o problema desta comunicação não é a denominação, que o primeiro parágrafo já situou. O problema constitui, na ciência (filosófica, filológica, lingüística), estilística, na gramática, na estilística gramatical, na linguagem, na lógica, na matemática, na física, na química, na biologia, na cosmologia e nas demais áreas do saber, o “*sofisma da localização simples*” (que cabe ser corrigido na argumentação de Whitehead, em defesa da teoria do acontecimento) compreendido e aplicado na reflexão da linguagem, através do exame gramatical. O ponto de partida se desenha na pergunta “o que é um conectivo?”, que envolve necessariamente uma outra pergunta “quais são os conectivos?”. Para essa última indagação, a resposta se resume a esta: – minimamente, os conectivos se resumem a – conjunções, pronomes (indefinido; interrogativo; relativo), advérbios (na dupla atribuição de conjunção), preposições, locuções prepositivas, sinais de pontuação, “marcadores” de funções e entonações (os dois pontos – simples e parágrafo, na seqüência do mesmo discurso ou na mudança do discurso –; o ponto – simples e parágrafo –; a vírgula – simples, da mesma linha, e a “paragrafal”, que muda de linha e de gêneros do texto –; o ponto-e-vírgula – com a localização semântica do ponto, dos dois pontos e da vírgula –; o ponto de exclamação: da interjeição ao imperativo e à ênfase da intensidade da leitura ou da “gagueira” do modo de ler; o ponto de interrogação – e este quando roga pode instar, perguntando, e faculta o acúmulo do sinalizador de interrogação-exclamação), recursos da seqüência sintagmática (parênteses; chaves; colchetes; travessões; reticências; aspas, a “grafemática”). Na grafemática em cotejo com a fonemática (especialmente a fonotática – inglês: “phonotactics” – ou estilística fônica), muitas questões, que já se alistaram neste contexto, se repetem em variados metapontos de vista; provocam situações e novos contextos sobre sinalizadores de entonação, que se revertem em fatores de significação. Parece que a Lingüística, como ciência da linguagem, da relação do signo verbal com o contexto – mais precisamente – estaria interessada numa polêmica da natureza do problema apresentado, como de resto em questões de sentido e produção de sentido: afinal, o problema deste trabalho vai além da apresentação. E, além da apresentação, coloca-se aonde ou onde? Nos campos visuais, auditivos, transcendentais, auto-eco-organizadores, imanentes, em campo do espaço-tempo, do espaço-objeto, na analogia ao campo de Higgs dentro dos “constituintes mínimos” dos prosodemas e suas variações

fonêmicas, seja na ordem natural, seja na ordem intelectual, seja na ordem metafísica?...; há uma física da imanência e a quântica; que espaço da linguagem corresponderia, em suma, a um átomo e a um átimo? E essas indagações nos são pertinentes à questão que Alfred North Whitehead levanta na filosofia, na matemática, na lógica, como suscita o denominado “sofisma da localização simples” no seu reparo teórico, que passa da localização na aparência para a localização onde o objeto age; já que pode acontecer uma interpretação, especialmente no *mecanismo de “transposição”, inserido na metodologia do funcionalismo* (preferida por este trabalho porquanto tal metódica avança produtividade sobre a possibilidade da metódica formalista e estruturalista), *mais precisamente, no nosso corte, na sintaxe funcional de Eugênio Coseriu* (Cf. Coseriu, 1969, 1980 e 1992)³¹. Então, efetivamente, não há ruptura estrutural entre a posi-

³¹ Algumas bases de citação: Sechehaye y Br/ondal – Linguagem e Lógica (fala, propriamente dita: impulso pré-lingua X língua; daí, “fala organizada” distingue língua, sistemas estáticos de línguas como evolução...); mais algumas bases de autores: Delacroix/ Bühler; K./ N. Trubetzkoy; B. Croce; Vossler; Otto Jespersen; W. Von Wartuburg; G. Bestoni; Hjelmslev, L.; Bertil Malmberg; André Martinet; G. Bertoni; L. Hjelmslev... no conjunto, trata-se de Fonologia como fonética funcional; como ponto nodal sustenta-se a insuficiência da Dicotomia Saussureana; propõe-se fazer a separação entre o social e o individual (p.43 e segs.); p. 72/73: sistema – norma – fala; – p. 83 e segs.: distinção entre norma e sistema (Porzig, W.; Hugo Schuchardt; Brevier; na prevalência do social: Edward Sapir, p. 236 e segs.; na concepção do significado do significado, salientando a comunicação fática: Ogden, C. K. & Richards, Ivor Armstrong; (ó-bras complementares mais usadas: PAGLIARO, A. *Lógica e Gramática*, 1.952; CARNAP, R. *A Lógica Sintática da Língua* (p. 247: Categorias verbais não convencionais; STENZEL, J. *Filosofia da linguagem*. Madrid, 1.935; Merlaeau-Ponty – enfoque fenomenológico, em referência; COSERIU, E. “transposições”, in: *Sintaxe Funcional*, parte da *Linguística Funcional*. Cuida da chamada “Transposição Sintagmática” (“transpositor”; “transpostos”; “transponendo”); p. 295: refere-se a A. Gardiner sobre o fenômeno da localização: seria uma manifestação implícita, tanto como suporte o “entorno”; ele entra junto com outras funções, como a própria localização como função; tal observação conta com um apoiador contexto precedente fundado na questão da *énérgeia*, quer a nível universal: *dynamis*, ou a nível histórico: *lingüística do texto*, quer a nível do própria texto (p. 289 e segs.); na p. 296 e segs.: vê-se a distinção entre “virtual e atual”; – p. 306 e segs.: especificação distintiva; informativa; instrumental; identificadora; essas especificações têm como finalidade assegurar compreensão, seja a partir da sensação, seja além do significado, acrescido do plural dos nomes próprios; p. 310 e segs.: precisam-se as circunstâncias espaço-temporais; o significado categorial: de substantivo, para os pronomes substantivos, que não têm significação no léxico; cita-se e analisa-se de Karl Bühler a situação de manifestação psíquica e apelo, presa à própria intencionalidade da linguagem, que nos induz à *Teoria do Campo Mostrativo*: trata-se de uma alternativa da função representativa (segundo a concepção de analogia deste trabalho aproxima-se do questionado “sofisma da localização simples”, trabalhado com as restrições de Whitehead). Para Coseriu, p. 295 e segs.,

ção de Whitehead e a crítica de Coseriu. O que se verifica é apenas de um para outro autor uma diferença de recurso de modo não incompatível entre os princípios de ambos: o mundo lógico de Whitehead aproxima-se do mundo funcional de Coseriu. O sentido da interpretação selecionado é o de que, se não resolvemos uma questão, resta-nos o recurso interdisciplinar para nos induzir à complexidade operativa: a complexidade operativa quer ter o que fazer; move-se da ontologia à metafísica, sem exclusão de hipóteses que se aproveitem. Já que não se resolve a questão, resta localizar seu objeto, se não foi conseguido sequer o seu desenho: esse objeto estaria onde se apresenta, ou estaria em órbita, agindo?; ele é onde age, ou ele é onde está, ele se apresenta como um marcador sensorial de espaço (na relação micro ou macrossintagmática)? E onde ficam as partículas (os constituintes imediatos e “mínimos”?) que não se percebem por meio de marcadores grosseiros, como nas variações (de posições) de tons na comunicação, que provocam estados d’alma, e da comunicação não se sabe porquê? E as invisíveis relações de fenômenos expressivos na própria escrita, manifestadas pelas associações em cadeia de lembranças, que a leitura **coineíza** (lento processo da coineização nas mudanças lingüísticas até a coiné, que tem plural, pois atende a ordem das catálises não só na narrativa, mas também em todas as paralelas dos acontecimentos, na ordem do acontecimento, na perspectiva de Whitehead)?

quando o conectivo não existe, não tem manifestação explícita, somente se dá implicitamente pelo *entorno*; assoma-se a função como localização; apesar de tudo, na reconsideração teórica de Pisani e de Humboldt e de outros tipos de perspectiva historicista, explicitamente, Eugenio Coseriu admite a necessidade de uma nova gramática da fala (p. 287 e segs.). p. 311: alude a Bergson e Whitehead, até a p. 322 e segs.; posiciona uma chamada confusão entre falar concreto e Língua Abstrata: o sentido se adquire no contexto; p. 321 e segs.: a Teoria da Linguagem reconhece as funções de todos os entornos, adequados a contribuir para eliminar certos vícios e os erros tão persistentes; na p. 313 e segs., o contexto pode ser: – idiomático (verbal e extraverbal); – e contexto físico (os entornos).

OBJETIVO

O objetivo com que se intitulou este trabalho com o termo “Sindetonização”, a partir de “sindetón”, forma paralela de síndeto, seria atingir o significado ou o efeito de agir para conectar, ligar, fazer coesão (endóforo) de dois termos ou dois paradigmas ou dois sintagmas da língua numa perspectiva gramatical que abra na lingüística e na filologia um “espaço-acontecimento” para a alternativa a conectivos, com base nas conjunções (paradigma conjuntivo: neste contexto, tal paradigma não relaciona e junta apenas duas orações ou dois termos da oração, duas palavras, mas também une dois conjuntos de endóforo: anáfora e catáfora, e um exóforo com o endóforo), segundo Ingedore G. Koch (2005)³². Podem-se ainda unir, em geral, pródose e apódose, tanto na sentença, quanto no enunciado.

*Perspectiva gramatical-lingüístico-filológica
Espaço-acontecimento
conectivos, conjunções (ainda enfoque teórico)*

A perspectiva gramatical antecipadora do trabalho da Língua e reformuladora crítica ou analítica das tarefas de Filologia encontra inspiração na origem da arte de falar ou obra filosófica do pensamento voltado à linguagem e com ela. O modelo moderno deste conteúdo contém a Gramática Geral e Analítica (“*Grammaire générale et raisonnée*”)³³ – com os fundamentos da arte de falar, expli-

³² A semiótica compreende-se a filiação à semântica lógica, cultivada, segundo Rudolf Carnap – 1.891-1.970, sobretudo, in: *Introdução à Semântica* – 1.942; *Os Fundamentos Filosóficos da Física* – 1.966 – , pelos lógicos do círculo de Viena, Hilbert, Ernst Cassirer, sobretudo, in: *A Filosofia da Formas Simbólicas* – 1.923, 1.925 e 1.929; Bertrand Russel, sobretudo, in: *Significado e Verdade* – 1.940, e *Principia Mathematica* – 1.910-1.913, com Alfred Noch Whitehead, na defesa da teoria do *acontecimento*, abrindo novas concepções de localização: não mais apenas simples, de aparência, mas de ação: do objeto por onde age.

³³ A semiótica compreende-se a filiação à semântica lógica, cultivada, segundo Rudolf Carnap – 1.891-1.970, sobretudo, in: *Introdução à Semântica* – 1.942; *Os Fundamentos Filosóficos da Física* – 1.966 – , pelos lógicos do círculo de Viena, Hilbert, Ernst Cassirer, sobretudo, in: *A Filosofia da Formas Simbólicas* – 1.923, 1.925 e 1.929; Bertrand Russel, sobretudo, in: *Significado e Verdade* – 1.940, e *Principia Mathematica* – 1.910-1.913, com Alfred Noch Whitehead, na defesa da teoria do *acontecimento*, abrindo novas concepções de localização: não mais apenas simples, de aparência, mas de ação: do objeto por onde age.

cados de um modo claro e natural, como as razões daquilo que é comum a todas as línguas e das principais diferenças nelas encontradas, de acordo com todo o caráter doutrinário que, em 1.660, encontra a expressão de Antoine Arnauld e de Claude Lancelot (Arnauld e Lancelot, 1969). Segue-se que a tarefa desses dois autores faz parte da divisão do trabalho pedagógico de Port-Royal (Cf. *Gramática de Port-Royal*, 2001). Este elegera como finalidade as razões daquilo que é comum a todas as línguas e as principais diferenças que aí se encontram. Na introdução de Michel Foucault³⁴ fica dito que essa gramática antecipou o trabalho da Linguística enquanto ciência da linguagem. Pela perspectiva filosófica episódica que vai de Bopp a Meillet, trata-se, tanto num autor quanto noutra, de uma referência a uma teoria dos signos. A análise da língua, nesse surto histórico, não passa de um caso particular. Entretanto, prevalece a pretensão de ler

³⁴ A Conjunção Coordenativa Aditiva, a rigor, é esta: “e”; outras formas apresentam variações sociolingüísticas e analogia funcional ou desvio misto: – *Comer arroz ele mais nós* (GO ou Brasil Central: “mais” = “e”, e, ambigüamente, se indica a circunstância de companhia: esta não impede a verossimilhança adlativa – Lat. *Allativus*; Ing. *Allatif*; Fr. *Allatif* –, indicativa de direção no caso do basco, do turco e de outras subunidades lingüísticas como essas, por exemplo: “comer juntos”, um em direção ao outro); “nem” (e não: misto de locução conjuntiva subtrativa de “e não” com os elementos formadores aglutinados, com caráter de correlação negativa, indica direcionar-se à negação, acrescida a uma outra negação): *Um não foi, nem o outro se viu lá* (há uma correlação, como na construção nem eu, nem você conquistamos – indica dupla exclusão ou duplo insucesso, um de cada voz como personagem – ocorrência de possível projeção discursiva; a locução conjuntiva “bem como” não afasta totalmente a direção ou localização de companhia: *O amigo, bem como o noivo vieram a cavalo* (o amigo no cavalo dele, o noivo no cavalo da noiva – havia três personagens a cavalo, enfim; no contexto? Ou na operação lógica de quantificação da linguagem?); ainda em direção locucional conjuntiva de caráter correlativo, muito se usa a correlação aditiva: *não só... mas também*: *Não só* os sábios habitam o homem, mas também os dementes fazem acoplada sociedade no mesmo ser. Porém, tais variedades, procuraremos tratá-las em suas localizações taxinômicas próprias. Neste caso de ocorrência, fica nítido que “habitar o homem e fazer acoplada sociedade” equivalem-se; apresentam-se como duas orações correlacionadas entre si: coordenam-se aditivamente entre si.

Enfim, é da “natureza” da conjunção, da operação de conceitos dentro do paradigma da conjunção, para o linguísta que acredita na equivalência entre a paradigmática e a sintagmática da língua, a exemplo do Mattoso Câmara Jr. (in: *Dispersos*), diferente de Francis Mikus (1.952: “Quelle est en fin de compte la structure-type du langage?”, in: *Lingua*. Amsterdam, III [1]: 430-470, Feb. 1.952); para este último, a sintagmática teria mais importância, seria primordial na sintaxe ou superaria a sintagmática.

com clareza e compreender com facilidade todas as espécies de línguas.

Ainda se procurou atualizar a concepção gramatical, tanto quanto possível, segundo trechos decisivos da Gramática Filosófica (“*Philosophische Grammatik*”), de Ludwig Josef Wittgenstein (1980). Continuam os problemas marcados pelo *Tractatus*.... Destacam-se os que relevam a forma geral da proposição e da relação da linguagem com o real. Sobressai o fato de que se constitui a gramática de uma determinada palavra com a noção de regra, de modo que a linguagem possa ser esclarecida por ela, e com a introdução da idéia da determinação das regras de utilização de uma palavra em proposições dotadas de sentido.

Toma-se da filosofia e da matemática e da lógica a noção de acontecimento no texto de Alfred North Whitehead (1991) – a fim de se emprestar à gramática, à lingüística e a filologia. O autor submete a noção de acontecimento à crítica do princípio denominado o “sofisma da localização simples”. Esse princípio assume que uma coisa está onde se encontra. O autor, porém, entende que uma coisa está em todo o lado onde age. Mas concebe-o pelo esquema do Laplace, matemático francês (Pierre Simon Laplace – 1.749-1.827, na obra *Ensaio Filosófico sobre as Probabilidades*). No esquema laplaciano do universo, a natureza nada mais é do que a matéria no espaço e no tempo.

Para Whitehead, a entidade base da natureza é o acontecimento. Ele se lhe autoassegura um lugar no espaço e no tempo. Até o fim, o autor amplia a concepção do objeto: teoriza os objetos eternos, que são “essências qualitativas presentes no pensamento de Deus”. E Deus se cita como a necessária mediação entre a potencialidade dos objetos eternos e a atualidade dos acontecimentos temporais.

A lingüística se limita a fazer o papel de acontecimento para seu objeto canônico: a relação entre o signo verbal e o contexto, buscando o sentido pleno.

A filologia, ventre da gramática e da lingüística, nasceu ampliada como examinadora dos textos literários e faz do seu objeto de estudo a “trindade finita”, na concepção de Edgar Morin – 11: o cérebro humano – a linguagem – a cultura; não estranha a história e suas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

contingências situacionais e as implicações interdisciplinares, para evoluir em direção à crítica textual, dado o seu respeito fim ao texto e a textologia.

Nessa configuração gramatical, lingüístico-filológica, na filosófica concepção-acontecimento de Whitehead, agora cabe situar o problema dos conectivos face às conjunções e sob a noção de sindetonização. Pois sem essa noção não responderíamos por que contrair conectivos e, neles, as conjunções, as locuções conjuntivas, as preposições, os pronomes interrogativos (interrogação indireta), pronomes indefinidos, as entonações com indicativos sinalizadores ou imanentes intuições de herança cultural (“imprinting” ou “self-deception” – mentira sincera).

Conectivos de sindetonização – CS

CS1 – Conjunções coordenativas;

CS2 – Conjunções subordinativas;

CS3 – Conjunções correlativas: –CS3.1 – Coordenativas (?);
– CS3.2 – Subordinativas;

CS4 – Locução conjuntiva: – CS4.1 – Coordenativa; – CS4.2 – Subordinativa;

CS5 – Locução prepositiva;

CS6 – Preposição: – CS6.1 – Essencial (propriamente dita);
CS6.2 – Acidental;

CS7 – Pronome Indefinido;

CS8 – Pronome Interrogativo (na Interrogação Indireta);

CS9 – Pronomes Relativos;

CS10 – Semióticos (Semântica Lógica – ? –) – 8 – CS10.1 – Sinais de Pontuação; – CS10.2 – Sinais de Interferência;

– CS10.3 – Sinais de Entonação; – CS10.4 – Sinais contextuais do entorno (entorno como exóforo – acontecimentos biossociais; entorno como endóforo – acontecimentos contextuais, do tipo de anáfora).

CS1 – Conjunção Coordenativa

A conjunção coordenativa liga dois termos ou duas orações, enfim, duas unidades micro ou macrossintagmáticas de função idêntica, seja na esfera sintática, seja na esfera morfossintática: *e* – 9.

CS1.1 – Aditiva: “e”:

“Vimos tudo o que separa ética e política” (Esfera sintática: objeto direto “composto”; na esfera morfossintática, substantivos “objetivos diretos” ou completivos verbais). Se, contudo, pudermos ler “que a ética é separada da política”, esta aparece no lugar de separadora (ativa), e a ética, passiva, sofre a separação. No caso desse modelo de leitura, Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1964) tinha razão em não incluir a noção de aditiva na coordenação³⁵. Seria somente o “e” uma cópula, um liame? No caso da inclusão de equivalência paradigmática no sintagma associativo “ética e política”, termos com a mesma função sintática, equivalentes em função: talvez em potência. Confirmamos o enunciado moriniano (de Edgar Morin (2004), na obra *Ética*) – a seguir: “Ora, os tempos atuais reclamam a conjunção desses termos numa antropolítica que integre os imperativos da ética planetária”. Ora, “a conjunção”, que atende ao paradigma exóforo, filosófico e ético, da conjunção, associado à teoria da complexidade coordena os dois termos entre si: “ética e política”. Entretanto, o período como enunciado verbal da unidade do pensamento

³⁵ Não há na obra inteira um verbete sobre “aditiva”; no verbete do título, porém, no espaço de negação do “assíndeto”, sobre a coordenação, na língua portuguesa, lê-se que “coordenação” é indicada, fundamentalmente, pela copulativa *e*; complementarmente, as idéias gramaticais de – a) contraste, b) alternativa, c) conclusão, d) explicação – se indicam, respectivamente, como as conjunções: a) adversativas (exs.: *mas, porém, contudo, entretanto, todavia*); b) alternativa (ex.: *ou* e as correlativas: *já...já; ora...ora; ou...ou; quer...quer; seja...seja*); c) conclusivas (exs.: *logo; ora – caráter interjetivo ou exclamativo; pois – posposto à forma verbal da oração em apódose; portanto*, e a locução conjuntiva *por conseguinte*); d) explicativas (exs.: *pois – antes da forma verbal –, porque, porquanto, que*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAULD, Antoine & LANCELOT, Claude. *Grammaire générale et raisonnée*. Com *Introdução* de Michel Foucault. Paris: Reduplications Paulet, 1969

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dispersos*. Ed. nova, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

———. *Dicionário de Filologia e Gramática Referente à Língua Portuguesa*. 2ª ed. refundida. Rio de São Paulo: J. Ozon, 1964.

COSERIU, Eugênio. *Lições de lingüística geral*. Tradução do Prof. Evanildo Bechara do italiano *Lezione di linguistica generale*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

———. *Competencia Lingüística. Elementos de la Teoría del Hablar*. Versión española de Francisco Meno Blanco, na série da Biblioteca Românica Hispânica, do original alemão *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: A. Francke Verlag GmbH. Madrid: Gredos, 1992.

———. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. 2ª ed. Reimpresión. Madrid: Gredos, 1969.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GRAMÁTICA de Port-Royal. 2ª ed. Tradução de Bruno Fregni Bassetto, Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUSSERL, Edmund. *La Crise des sciences européennes*. Tradução original alemão *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, 1954, pelo francês G. Granel, na col. "Tel". Paris: Gallimard, reedição de 1989

KEHDI, Valter. A Sintaxe de J. Mattoso Câmara Jr.: Novas Considerações. In: *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Sob a direção do Prof. Evanildo Bechara e correspondência do Liceu Literário Português. Rio de Janeiro: I.E.P.; I.L.P.; I.L.-B.H; Confluência, n. 29 e 30, 2006: 249-253.

PRIMEIROS TRABALHOS DO XI CNLF

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Coesão Textual*. 20ª ed. São Paulo: Contexto: 2005.

LAPLACE, Pierre Simon. *Ensaio Filosófico sobre as Probabilidades*. France: R. Thom, col. “Epistémè”, Christian Bourgois, 1986.

MORIN, Edgar. Ética planetária. **In:** *O Método 6. Ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva, do original francês: *La Méthode 6. Étique*. Paris: Seuil, 2004. Porto Alegre: Sulina, 2005:

WHITEHEAD, Alfred North. *Science and the Modern World*, 1925.

In: VUILLEMIN, J. *La Logique et le monde sensible*. Paris: Flammarion, 1971.

WITTGENSTEIN, Ludwig Josef. *Grammaire philosophique*. Tradução de A.-M. Lescourret. Paris: Gallimard, 1980.

INSTRUÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

1. Os resumos devem ter no máximo 250 palavras e devem ser digitadas em WORD (qualquer versão).
2. Os trabalhos completos devem seguir estas normas:
 - a. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - b. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm em todos os lados;
 - c. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - d. Parágrafo com alinhamento justificado e com espaçamento simples;
 - e. Recuo de 10 mm para a primeira linha dos parágrafos;
 - f. Mínimo de 06 e máximo de 12 páginas (com tolerâncias mínimas, desde que suficientemente justificadas)
 - g. As notas bibliográficas devem ser incluídas no corpo o texto, de forma reduzida, indicando o nome do autor, ano da publicação e página, como, por exemplo, (Bechara, 2001: 387)
 - h. As demais notas devem ser resumidas e editadas como notas de rodapé;
 - i. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
 - j. Quando indispensável usar figuras ou fontes especiais, indicar o programa em que a figuras foram geradas e enviar o arquivo de fontes em disquete.
 - k. As Normas Brasileiras de Documentação (da ABNT) devem ser seguidas, na medida do possível.
3. Os artigos devem ser enviados para eventos@filologia.org.br ou entregues à Coordenação do Congresso, em disquete, com cópia impressa, no dia da apresentação do trabalho.
4. Todas as situações excepcionais deverão ser estabelecidas em acordo com o Coordenador, pessoalmente, ou por telefone.

