

# **XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Promovido pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Realizado no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

22 a 26 de agosto de 2011

([http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf))



## **CADERNOS DO CNLF, VOL. XV, Nº 03 LIVRO DOS MINICURSOS**

**Rio de Janeiro, 2011**

**CiFEFiL**

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

Reitor

---

*Ricardo Vieiralves de Castro*

Vice-Reitora

---

*Maria Christina Paixão Maioli*

Sub-Reitora de Graduação

---

*Lená Medeiros de Menezes*

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

---

*Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron*

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

---

*Regina Lúcia Monteiro Henriques*

Diretor do Centro de Educação e Humanidades

---

*Glauber Almeida de Lemos*

Diretora da Faculdade de Formação de Professores

---

*Maria Tereza Goudard Tavares*

Vice-Diretora da Faculdade de Formação de Professores

---

*Catia Antonia da Silva*

Chefe do Departamento de Letras

---

*Maria Cristina Cardoso Ribas*

Sub-Chefe do Departamento de Letras

---

*Leonardo Pinto Mendes*

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

---

*José Pereira da Silva*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20551-030 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – [www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br)

DIRETOR-PRESIDENTE

*José Pereira da Silva*

VICE-DIRETORA

*Cristina Alves de Brito*

PRIMEIRA SECRETÁRIA

*Délia Cambeiro Praça*

SEGUNDA SECRETÁRIA

*Regina Celi Alves da Silva*

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*Amós Coelho da Silva*

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*José Mário Botelho*

DIRETOR CULTURAL

*Marilene Meira da Costa*

VICE-DIRETORA CULTURAL

*Adriano de Sousa Dias*

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Antônio Elias Lima Freitas*

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Eduardo Tuffani Monteiro*

DIRETORA FINANCEIRA

*Ilma Nogueira Motta*

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

*Maria Lúcia Mexias Simon*

**XV CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
de 22 a 26 de agosto de 2011**

COORDENAÇÃO GERAL

---

*José Pereira da Silva*

*Cristina Alves de Brito*

*Marilene Meira da Costa*

---

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

---

*Amós Coelho da Silva*

*Regina Celi Alves da Silva*

*Antônio Elias Lima Freitas*

*José Mário Botelho*

*Eduardo Tuffani Monteiro*

*Ilma Nogueira Motta*

*Maria Lúcia Mexias Simon*

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

---

*Adriano de Sousa Dias*

*Ilma Nogueira Motta*

---

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

---

*Marilene Meira da Costa*

*Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

---

SECRETARIA GERAL

---

*Sílvia Avelar Silva*

---

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 0- Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i> .....  | 07 |
| 1- Um século de ortografia oficial na língua portuguesa – <i>José Pereira da Silva</i> .....  | 09 |
| 2- Leitura e interpretação de textos: a abordagem do material didático a partir da perspectiva do gênero do discurso – <i>Sebastião Carlúcio Alves-Filho</i> e <i>Sílvio Ribeiro da Silva</i> ..... | 21 |
| 3- Principais recursos estilísticos dos epigramas de Henrique Caiado – <i>Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i> .....  | 39 |
| 4- As relações entre linguagem, cognição e corporalidade – <i>Paulo Henrique Duque</i> e <i>Marcos Antonio Costa</i> .....  | 57 |
| 5- Como a língua portuguesa é cobrada no novo ENEM? – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca</i> , <i>Andréa Soares Dutra</i> e <i>Camila Mourão Dias</i> .....                                       | 66 |
| 6- Fala e escrita em questão – <i>Paulo de Tarso Galembeck</i> .....  | 81 |



## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XV dos *Cadernos do CNLF*, com os seis textos completos dos trabalhos que serão apresentados como minicursos no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 22 de agosto de 2011.

Assim, como é possível que algum congressista tenha tido o desejo de participar de mais de um minicurso e isto se tornou inviável pelo fato de todos ocorrerem no mesmo horário, todos terão todos os textos, assim como o contato com os professores, através do e-mail, de modo que poderão tirar algumas dúvidas posteriormente, caso precisem.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando, simultaneamente, este *Livro de Minicursos* em três suportes, para conforto e segurança dos congressistas: em suporte virtual, na página [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/minicursos.html](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/minicursos.html); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2011* (cd-rom) e em suporte impresso, neste número 3 dos *Cadernos do CNLF*.

Todos os congressistas inscritos em qualquer minicurso receberão um exemplar deste *Livro de Minicursos* em suporte impresso, sendo que a versão digital será opcional para quem apresentar trabalho, porque po-

derá escolher o *Livro de Resumos* em suporte impresso ou o *Almanaque CiFEFiL 2011*, em que está disponível também este livro.

Assim como a *Programação*, o *Livro de Oficinas* também vai publicado em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*.

Desejo-lhe uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, agosto de 2011.

*José Pereira da Silva*



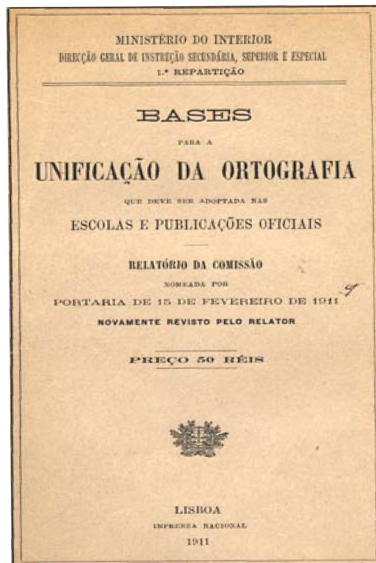
# UM SÉCULO DE ORTOGRAFIA OFICIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

José Pereira da Silva (UERJ, PUC-Minas)  
[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br)

## RESUMO

O Ministério do Interior de Portugal, através da Direção Geral de Instrução Secundária, Superior e Especial, publicou, em 1911, as *Bases para a Unificação da Ortografia que Deve Ser Adotada nas Escolas e Publicações Oficiais*, resultantes do relatório da comissão nomeada por portaria de 15 de fevereiro de 1911, novamente revisto. Esse relatório foi assinado pela referida Comissão no dia 23 de agosto de 1911, motivo pelo qual o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos comemorará especialmente este centenário no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia (22 a 26 de agosto de 2011), que coincidirá com a data deste centenário e será encerrado com a comemoração do sexagésimo sexto aniversário da Academia Brasileira de Filologia (fundada no dia 26 de agosto de 1944).

Palavras-chave: Ortografia. Língua Portuguesa. Diacronia. Política Linguística.



(Cf. <http://www.filologia.org.br/textos/bases.pdf>)

A história da ortografia da língua portuguesa deverá ser muito bem contada neste ano de 2011, quando comemoramos o centenário da

primeira ação governamental no sentido de interferir na uniformização da ortografia, graças à provocação de alguns professores, filólogos e editores portugueses, que já não suportavam a humilhação de terem de corrigir e serem corrigidos sempre e de diversas maneiras, sem jamais poderem ter segurança de que seu texto estaria ou não adequado a seu público leitor.

Apesar de muito ter sido escrito antes de 1911 sobre ortografia da língua portuguesa, somente neste ano teve início uma ação governamental destinada a formalizar este importante aspecto da política linguística de nosso idioma.

Até então, qualquer pessoa poderia escrever um tratado de ortografia e ser seguido por um número razoável de adeptos, sem qualquer compromisso público com a política oficial linguística dos países da lusofonia (Brasil e Portugal).

## ***1. O início do processo***

No final do século XIX e início do século XX, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana se tornou autoridade ímpar nos estudos ortográficos da língua, apresentando uma proposta que conseguiu adesão quase unânime das classes letradas de Portugal e do Brasil. Mas não deixava de ser mais um trabalho individual, apesar do grande sucesso.

No dia 17 de dezembro de 1910, o chefe do serviço da revisão da Imprensa Nacional de Lisboa, senhor José Antônio Dias Coelho, dirigindo-se ao Administrador Geral da daquela instituição, senhor Luís Carlos Guedes Deronet, escreveu o seguinte ofício:

Imprensa Nacional de Lisboa – Gabinete da Revisão

Ex.<sup>mo</sup> Sr.:

Julgo do meu dever chamar a atenção de V. Ex.<sup>a</sup> para o que passo a expor.

As publicações saídas da Imprensa Nacional, quer oficiais, quer de particulares, apresentam grafias diferentes, umas discutíveis, outras porém grosseiras e vergonhosas. O próprio Diário do Governo, que deveria ter ortografia uniforme, emprega diversas, conforme o capricho de quem envia os originais, geralmente pessoas indoutas.

Tais variedades de grafias trazem para a Imprensa não só descrédito, mas também prejuízos pecuniários, porquanto a composição de todos os diplomas saídos no Diário têm de transitar para outras publicações periódicas, tais como

Boletins, Ordens, Separatas etc., sofrendo então cada um desses diplomas mais emendas, ao sabor de quem tem de lhes fazer nova revisão.

Tantas emendas, além de estabelecerem confusão no espírito do compositor, avolumam de uma maneira assombrosa a despesa da composição, e impedem a rapidez na impressão pelo muito tempo que se perde a fazer alterações.

Com esta anarquia ortográfica, os compositores hesitam e cometem novos erros, e aos revisores se torna também impossível fixar, para cada obra, as divergências de tanta grafia.

Urge, portanto, acabar com este estado de cousas. Fácil me parece o remédio. Se cada qual se tem julgado até aqui com direito a impor a sua maneira de escrever, por que razão o Governo da República não há de impor também a sua, e no que é seu?

Sujeite, pois, o Governo a uma única ortografia todas as publicações oficiais ou por ele subsidiadas.

E qual deverá ser essa ortografia?

Em meu entender, deverá adotar-se a que, no seu livro *A Ortografia Nacional*, preconiza a maior autoridade no assunto, o doutíssimo filólogo Gonçalves Viana. Essa obra tem o aplauso de todos os que modernamente se tem dedicado ao estudo profundo da ciência da linguagem; e a ortografia simplificada defendida naquele livro é já seguida por grande número de professores e escritores de valor, e adotada em muitos livros escolares, revistas etc.

Desnecessário se torna, pois, encarecer as vantagens da adoção de um único sistema ortográfico a quem, como V. Ex.<sup>a</sup>, de sobejo as conhece e aprecia. Pelo lado econômico tem a Imprensa muito a ganhar. Tampouco é para desprezar o louvor que a V. Ex.<sup>a</sup> caberá por contribuir, com a adoção da ortografia simplificada, para a maior facilidade no ensino da leitura da nossa bela língua.

Expondo, embora imperfeitamente, a minha opinião acerca do que julgo ser melhoramento de um dos serviços da Imprensa, confio em que V. Ex.<sup>a</sup> se dignará tomar na devida consideração o alvitre que neste ofício ousou apresentar a V. Ex.<sup>a</sup>. (p. 3-4)

Apesar de ser uma correspondência simples e despretensiosa, esse ofício apresentava uma reivindicação e uma proposta de solução racional e necessária para o contexto acadêmico-cultural e administrativo do serviço público de Portugal.

A adesão de seus superiores foi imediata e conseguiu um sucesso só possível em uma república nascente, em que a mudança de regime precisava demonstrar proximidade e adesão às importantes reivindicações do povo.

Como se tratava de um governo provisório, um governo de transição para a república propriamente dita, com todas as liberdades assegu-

radas<sup>1</sup>, os trâmites foram bem mais simplificados do que seria em um regime republicano plenamente constituído, em que a burocracia é extremamente mais exigente e os processos muito mais lentos.

## **2. *A recém-inaugurada república atende ao clamor do povo representado no ofício***

A atitude pessoal de um funcionário da imprensa oficial (José António Dias Coelho), representando uma ansiedade de grande parte da sociedade letrada do país, principalmente dos que trabalham na edição de textos e no ensino da língua escrita, sensibilizou o Administrador Geral da Imprensa Nacional de Lisboa (Luís Carlos Guedes Deronet), que mandou ao então Diretor Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, no dia 14 de janeiro de 1911, o seguinte memorando de encaminhamento:

Imprensa Nacional de Lisboa – Administração Geral – N.º 238.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Ex.<sup>a</sup> o ofício que recebi do chefe de serviço da revisão, relativamente à necessidade de se adotar uma ortografia uniforme nos trabalhos desta Imprensa e principalmente no Diário do Governo.

Estou perfeitamente de acordo com as considerações que faz o aludido funcionário, pois que não pode nem deve continuar a anarquia que presentemente existe. Embora o problema ortográfico não se resolva por completo de momento, pelo menos que nos trabalhos oficiais se mantenha a uniformidade.

Chamo para o fato a devida atenção de V. Ex.<sup>a</sup>, certo de que o assunto lhe merecerá toda a solicitude.

Saúde e Fraternidade.

Lisboa, 14 de janeiro de 1911. (p. 4)

Veja-se, por aí, que duas instituições do alto escalão do governo já se mobilizam e se integram a favor do projeto esboçado pelo funcionário, através daquela correspondência de dezembro de 1910. Isto foi importante para que o governo, através do Ministério do Interior, tomasse imediatamente uma medida administrativa, nomeando os primeiros integrantes da comissão que cuidaria das bases para essa unificação.

---

<sup>1</sup> É interessante registrar o fato de que o primeiro presidente eleito da república portuguesa no dia 24 de agosto de 1911 (Manuel de Arriaga) tomou posse no dia 4 de setembro, nomeando primeiro ministro ao carioca João Pinheiro Chagas, logo após a renúncia do governo provisório de Joaquim Teófilo Braga, ocorrida no dia 3 de setembro.

No dia 17 de fevereiro de 1911, o número 29 do *Diário do Governo* publica a seguinte nota oficial:

O Governo Provisório da República Portuguesa, atendendo ao que lhe foi representado pelo Administrador Geral da Imprensa Nacional, no sentido de serem tomadas providências tendentes a uniformizar a ortografia oficial, por forma a evitar que nas publicações emanadas daquele estabelecimento do Estado continuem a adotar-se, paralelamente, as mais desencontradas formas ortográficas;

Conformando-se com o parecer da seção permanente do Conselho Superior de Instrução Pública:

Manda, pelo Ministro do Interior, que seja nomeada uma comissão, composta de D. Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, Antônio Cândido de Figueiredo, Francisco Adolfo Coelho e José Leite de Vasconcelos, encarregada de fixar as bases da ortografia que deve ser adotada nas escolas e nos documentos e publicações oficiais, e bem assim de organizar uma lista ou vocabulário das palavras que possuem oferecer qualquer dificuldade quanto à maneira como devem ser escritas.

Paços do Governo da República, em 15 de fevereiro de 1911. O Ministro do Interior, António José de Almeida. (p. 5)

Os cinco integrantes imediatamente convocados pelo governo representavam a nata da elite especializada nos estudos da língua portuguesa, mas houve o inconveniente de Carolina Michaëlis de Vasconcelos não residir em Lisboa e não poder participar das reuniões semanais do grupo. Além disso, o grupo, reduzido praticamente a quatro filólogos, não se sentiu à vontade para decidir sobre tema tão complexo para o futuro da vida acadêmica e administrativa dos usuários da língua portuguesa escrita, no padrão oficial. Por isto, sugeriu que o governo ampliasse a comissão, nomeando mais seis integrantes<sup>2</sup>.

### **3. *A comissão encerra os trabalhos preliminares para a unificação da ortografia***

Por fim, no dia 23 de agosto de 1911, a Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, através da comissão formada por Francisco Adolfo Coelho, presidente; José Leite de Vasconcelos, vogal; Cândido de Figueiredo, vogal; Manuel Borges Grainha, vogal, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, relator e José Joaquim Nunes, secretário,

---

<sup>2</sup> A comissão original foram agregados pelo mesmo Ministro do Interior, no dia 16 de março de 1911, os seguintes vogais: Antônio José Gonçalves Guimarães, Antônio Garcia Ribeiro de Vasconcelos, Augusto Epifânio da Silva Dias, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes e Manuel Borges Grainha.

concluíram o texto das *BASES PARA A UNIFICAÇÃO DA ORTOGRAFIA*, que foram publicadas no *Diário do Governo* no dia 12 de setembro de 1911, conforme determinou o Ministro do Interior, António José de Almeida, pela seguinte ordem:

Ministério do Interior – Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial – 1ª Repartição.

Conformando-se com o parecer da comissão encarregada, por portaria do dia 15 de fevereiro de 1911, de estabelecer as bases para a unificação da ortografia que deve ser adotada nas escolas e nos documentos e publicações oficiais:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro do Interior:

1.º Que o relatório da referida comissão seja publicado no Diário do Governo, devendo ser para o futuro adotado em todas as escolas, e bem assim nos documentos e publicações oficiais, a ortografia proposta pela comissão;

2.º Que se dê a tolerância máxima de três anos, a contar da data da publicação da presente portaria, para a conservação das grafias existentes nos livros didáticos atualmente em uso, a fim de não prejudicar os respectivos autores ou editores;

3.º Que se promova a rápida organização e publicação, pelo preço mais módico possível, de um vocabulário ortográfico e de uma cartilha, especialmente destinada a vulgarizar e exemplificar o sistema de ortografia adotado;

4.º Que a comissão nomeada por portaria de 15 de fevereiro de 1911 continue em exercício pelo tempo que se julgar conveniente, a fim de ser ouvida sobre quaisquer dúvidas que se suscitem relativamente à execução da reforma proposta, podendo a referida comissão reunir-se por iniciativa própria, ou convocada pela Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, por intermédio da qual serão feitas quaisquer reclamações sobre o assunto.

Paços do Governo da República, em 1 de setembro de 1911. O Ministro do Interior, António José de Almeida. (p. 5-6)

#### **4. *A culpa pela dupla ortografia oficial do idioma é culpa dos portugueses?***

Pode-se ver por esses documentos divulgados nas primeiras páginas do relatório da Comissão, que a adoção de uma ortografia unificada em Portugal sem levar em conta a língua portuguesa do Brasil não teve nenhuma forma de discriminação dos brasileiros, como já se propagou algumas vezes, tentando-se culpar os portugueses pela existência de uma dupla grafia para a língua portuguesa: a brasileira e a portuguesa, que é a mesma que sempre se utilizou nas suas demais ex-colônias, tornadas independentes na segunda metade do século XX.

A unificação da ortografia em Portugal se deu como medida político-administrativa interna, tanto que foi resolvida pelo Ministério do Interior, para que as publicações oficiais, tanto administrativas quanto as que se destinariam às atividades docentes nas escolas, não continuassem no mesmo caos anterior, em que cada cidadão poderia, em princípio, seguir a norma ortográfica que desejasse.

## 5. *O relatório das bases para a unificação da ortografia, de 1911*

O referido *RELATÓRIO DA COMISSÃO*, de 49 páginas, se divide em quatro partes: a primeira é a publicação dos documentos que deram origem à formação da Comissão; a segunda é a exposição de motivos, que vai da página 7 à página 21; a terceira é o FORMULÁRIO ORTOGRÁFICO, que consta da Regularização e Simplificação da Escrita Portuguesa (página 21 a 33), apresentada em 46 itens ou bases; e a quarta é o PRONTUÁRIO ORTOGRÁFICO (página 33 a 49), com a súpula das principais regras que se hão de observar na escrita das palavras e formas vocabulares portuguesas, cujo último item (o de número 97) é o seguinte:

97. Na escrita comum, parte desta acentuação rigorosa e sistemática poderá, em algumas das suas minúcias, ser dispensada; não porém em livros didáticos, como gramáticas, dicionários, compêndios de qualquer natureza que sejam, nos quais por todas as razões, mas principalmente para que se não difundam e propaguem erros na pronúncia, convém que seja fielmente aplicada; podendo mesmo ser ampliada com a marcação, mediante o acento circunflexo, de todos os *ee* e *oo* fechados tônicos. Em qualquer caso, todavia, cumpre que outros sistemas arbitrários não substituam esta acentuação gráfica, metódica e harmônica, prejudicando-a na sua coerência e regularidade, a qual se baseia no exame escrupuloso dos fatos. (p. 49)

A produção desse relatório se resolveu com relativa tranquilidade, apesar de alguns integrantes da comissão não poderem se reunir semanalmente, como foi planejado. Por isto, os quatro integrantes nomeados inicialmente (eram cinco, mas dona Carolina não podia reunir-se regularmente porque residia em Coimbra) discutiam as bases da proposta inicial, que foi tomada consensualmente como sendo as que se encontram implícitas no livro *A Ortografia Nacional* de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1904).

Transcrevem-se, a seguir, alguns fragmentos do relatório, como registros do avanço daquele relatório da comissão de 1911, todos muito importantes para compreensão do estado atual da ortografia oficial da

língua portuguesa, em processo de implementação no Brasil, em Portugal e em outros países da lusofonia.

Em regra, tais destaques vão, aqui, seguidos de breves comentários.

“Teve pois a Comissão em atenção que a estranheza, que poderia ocasionar no público certas inovações ou renovações gráficas, não viesse prejudicar a aceitação dos demais preceitos, que parecerão a todos exequíveis. (p. 9)”

Esse cuidado foi descuidado nos Acordos assinados em 1931, 1945 e 1986, levando à impossibilidade de serem implementados, dada a natural reação provocada. No atual acordo, depois de três tentativas frustradas, voltou-se a valorizar esse aspecto da primeira unificação da ortografia da língua portuguesa.

Apesar de a Comissão seguir de perto as propostas de Gonçalves Viana em seu livro *Ortografia Nacional*, foram feitas algumas modificações para que houvesse a tranquilidade política suficiente para o sucesso de sua implementação.

“[...] a manutenção do h inicial, de ge, gi, mediais de vocábulos, em concorrência com je, ji, e todos os valores atuais dados à letra x, que o mesmo autor reduzira a dois únicos, o inicial, como em xadrez, e o do prefixo ex- valendo por eis ou is, como em expor, exército etc. (p. 9)”

Com essas e outras decisões, “foram estabelecidas as bases da ortografia portuguesa que a Comissão propõe”, das quais mostraremos alguns fragmentos.

Facilitando o ensino da leitura e da escrita, a Comissão julgou que já era tempo de se desterrarem por uma vez da escrita portuguesa, como há muito o estão da espanhola e da italiana, para não mencionar as de outros idiomas mais desviados do latim, os símbolos *ph, th, rh* e *y*, por *f, t, r, i*, e o *ch* com valor de *k*, o qual ficará substituído por *qu* antes de *e, i*, e por *c* em qualquer outra situação, como se fez em castelhano. (p. 10)

Nestes e na maioria dos casos daquela unificação ortográfica, fique claro que o objetivo didático-pedagógico era prioritário, eliminando-se sempre que possível as principais dificuldades, lembrando que

“...a ortografia francesa e as atuais portuguesas que a imitam são escrita de eruditos e para eruditos, ou que presumem sê-lo; as ortografias italiana e espanhola são escritas para todos os indivíduos que nessas nações sabem ler e escrever.” (p. 10)



Lembre-se de que o percentual de cidadãos alfabetizados no início do século XX era insignificante e não havia sido completamente estabelecido a preocupação dos governos com a alfabetização em massa da sociedade, começada havia pouco tempo.

Outra simplificação igualmente importante, que a Comissão sugere como absolutamente necessária, consiste na abolição de consoantes dobradas, as quais ficam reduzidas, como em castelhano, a simples, com exceção de *rr*, *ss*, *mm*, *nn* mediais, quando acusem diferença de pronúncia... (p. 10)

Os dois primeiros grupos (*rr* e *ss*) ainda se mantêm, tendo sido simplificados, em reformas posteriores, os grupos *mm* e *nn*.

Outra feição essencial numa ortografia, que seja, quanto possível, imagem dos fenômenos que se observam na linguagem falada, é a regularização da sua acentuação gráfica, por meio da qual se diferencem palavras que se escrevem com as mesmas letras, mas tenham pronúncia e significação diversas; e ainda que seja por tal modo combinada e aplicada, que nenhuma dúvida possa subsistir com relação a qual seja a sílaba predominante de qualquer palavra ou forma, em idiomas em que, como acontece em português, a acentuação tônica pode afetar uma qualquer das três sílabas finais.

Neste aspecto, a língua portuguesa é peculiar em relação à maioria das grandes línguas de cultura, pelo que se torna necessário o uso de acentuação gráfica, em oposição a outras como o inglês, por exemplo, ou mesmo ao francês, em que a acentuação gráfica tem a finalidade de indicar o timbre das vogais.

Como a Comissão fixou que a subjuntiva fraca dos ditongos [ou semivogal] seja sempre escrita com *i*, *u*, e nunca *e*, *o*, é inútil o emprego de qualquer sinal diacrítico nestas duas letras, para denotar que não formam ditongo com a vogal precedente, como em *moeda*, *neófito*, *cooperar* etc. (p. 14)

Este fragmento do relatório daquela Comissão nos ajuda a entender também a justificativa de se acentuar o *i* e o *u* dos hiatos tônicos nessas mesmas situações, visto eles serem, naturalmente, semivogais, quando precedidos de vogais. Exemplos: “saía” X “saia”, “baía” X “baia” etc.

Desta série de fenômenos, que tornam o português o mais delicado e interessante dos idiomas neolatinos, originam-se constantes erros e hesitações na sua escrita, a que não é possível obviar, a não ser por uma transcrição absolutamente fonética, a qual reproduza fielmente todos esses acidentes, e que seria inadmissível em ortografia corrente e usual, pois somente um ouvido exercitado e um tirocínio especial a poderiam aplicar. (p. 15-16)

Não se pense, portanto, que a fixação de uma ortografia regularizada e simplificada possa remover todas as dificuldades, sem um suficiente preparo gramatical, em que a derivação e formação das palavras, e os resultantes acidentes na variação dos sons que a compõem, conforme a sua situação, hajam sido estudados. (p. 16)

Se não se conhece a estrutura da língua do ponto de vista de sua fonética, de sua morfossintaxe e de seu léxico, quase nunca será possível compreender a sua ortografia, que é a norma natural da expressão na língua escrita em um padrão que pode ser denominado de norma escrita culta.

A consulta oportuna de um vocabulário, como o já indicado, feito em harmonia com os preceitos estabelecidos, será também indispensável, não só em razão do emprego de *o* ou *u* e também *e* ou *i* átonos, quer antes de consoante, quer antes de vogal, mas ainda com relação ao uso de *ç* ou *ss* mediais, de *ce*, *ci*, *s(s)e*, *s(s)i*, *z* ou *s* entre vogais, e quando finais, e em menor escala o de *ch* e *x*, de *ge*, *gi* ou *je*, *ji*. (p. 16)

Não somente para diferenciar situações de homonímia e paronímia, mas também porque poucos sabem a origem de cada palavra utilizada, é indispensável consultar os vocabulários ou os bons dicionários em diversos casos muito específicos.

Na página 18 do relatório, lembra a Comissão que “Um bom sistema de acentuação deve ser tal que, ou a sílaba predominante se assinale na escrita, ou não, quem lê nenhuma hesitação possa ter sobre qual seja essa sílaba”.

Isto significa, naturalmente, que as regras de acentuação baseadas na fonética devem ser naturais. Ou seja, que tenham como fundamento a maior ou menor frequência na fala dos usuários.

Sendo assim, **as palavras paroxítonas terminadas em *a*, *as*, *e*, *es*, *o*, *os*, *em*, *ens* ou *am*, assim como as oxítonas que terminem diferentemente não são acentuadas graficamente.**

Invertendo-se a declaração acima, podemos dizer que **são acentuados graficamente os proparoxítonos, os paroxítonos que não terminam em *a*, *as*, *e*, *es*, *o*, *os*, *em*, *ens* ou *am*, assim como as oxítonas que assim terminem.**

Além de estabelecer normas para a hifenização, a unificação ortográfica de 1911 mandou “separar de uma linha para a outra as sílabas de um vocábulo [com hífen], repetindo-se na linha imediata o sinal, se o vocábulo já de si contém a linha divisória, por ser composto” (p. 20), o que se restabeleceu agora, em 1990, apesar de nunca ter havido norma que recomendasse o contrário.

Ou seja, apesar de nunca ter havido determinação para não se repetir o hífen no início da segunda linha, quando a palavra já hifenizada

era separada coincidentemente no final da linha, não se fixou o hábito ortográfico por ter deixado de fazer parte da norma posteriormente.

A justificativa da comissão se conclui com esse parágrafo:

A Comissão nem por um momento perdeu de vista que a primacial vantagem de uma ortografia oficial é favorecer o ensino fácil da leitura e da escrita, tanto quanto um idioma secularmente literário o permite, tomando-se por base a história do idioma pátrio, para que ele se perpetue no futuro, como do passado até o presente perdurou, sempre idêntico a si próprio, apesar da sua inevitável evolução. (p. 21)

Por fim, na página 49, a Comissão conclui seu relatório: “A Comissão termina esta exposição expressando o voto de que, se merecer aprovação o sistema proposto, ele se propague por meio de cartilhas e gramáticas, que minuciosamente o exemplifiquem, independentemente do Vocabulário”.

Este fecho é muito importante porque é um convite e um apelo aos autores de livros didáticos para que preparem manuais adequados aos diversos níveis de ensino para que tais normas ortográficas sejam completamente assimiladas na formação escolar dos alunos, ao final do ensino fundamental.

## **6. A título de conclusão**

O estudo filosófico, linguístico, político etc. da ortografia é tarefa dos especialistas e não interessa ao público geral.

Aos estudantes do ensino fundamental e médio, assim como aos profissionais de ensino superior que não atuam diretamente com a língua escrita como seu material de trabalho, as normas ortográficas são apenas recomendadas.

Não se exigirá de um médico ou de um engenheiro civil que seu texto siga rigorosamente as normas ortográficas, exceto nas situações em que estiverem atuando como usuário da língua escrita com finalidade acadêmica ou estejam produzindo um documento com valor oficial, visto que língua oficial brasileira tem uma ortografia determinada por legislação própria.

Tais profissionais merecem louvor quando se preocupam com a escrita ortograficamente correta, mas não se espera deles que sejam sempre eficientes nisso.

A partir de 2012, quando se concluir o processo de implementação da nova ortografia da língua portuguesa no Brasil, muitas instituições vão passar a verificar com maior rigor o uso das normas ortográficas aprovadas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. (Cf. SILVA, 2010, p. 27-28)

Em Portugal, este processo está começando neste ano de 2011 e deverá ser concluído só em 2015, quando se completará um século a implementação da ortografia de 1911, que também teve um prazo idêntico para ser implementada.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO do Interior – Direção Geral de Instrução Secundária, Superior e Especial (1ª Repartição). *Bases para a unificação da ortografia que deve ser adoptada nas escolas e publicações oficiais*. Relatório da Comissão nomeada por Portaria de 15 de fevereiro de 1911. Novamente revisto pelo relator. Lisboa: Imprensa Nacional, 1911.

VIANA, A. R. Gonçalves. *Ortografia nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

# LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: A ABORDAGEM DO MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO GÊNERO DO DISCURSO

Sílvia Ribeiro da Silva (UFG/CAJ)

[shivonda@gmail.com](mailto:shivonda@gmail.com)

Sebastião Carlúcio Alves-Filho (UnB)

[cbastian2@gmail.com](mailto:cbastian2@gmail.com)

## 1. *Noções conceituais de gênero*

A noção de gênero remonta a época de Platão e Aristóteles.

O filósofo grego Aristóteles, proponente de uma visão de universo organizado segundo uma hierarquia rígida, propôs, em sua *Retórica*, que a arte da persuasão, a oratória, fosse organizada em três tipos – *deliberativo*, *forense* e de *exibição* –, cada um dos quais tendo sua finalidade específica e ligado a uma dimensão temporal. Essa divisão, por sua vez, resultou da divisão do discurso em seus três elementos essenciais – *falante*, *assunto* e *ouvinte* – e da atribuição ao ouvinte do poder de determinar a finalidade e o objeto desse discurso (ARISTÓTELES, 1998).

Nos séculos XVIII e XIX, durante o Romantismo, o conceito de gênero com potencial classificatório, tal como concebido na Antiguidade, passou a ser questionado por sua incapacidade de dar conta da evolução histórica a que os gêneros são invariavelmente submetidos (BREURE, 2001).

Na segunda década do século XX, com o formalismo russo, escola de crítica literária influenciada pelos estudos linguísticos de Saussure, o conceito de gênero adquiriu nova relevância. Para os formalistas, como para os românticos anteriormente, todo gênero evolui. A inovação da perspectiva formalista estava em ver essa evolução ocorrendo em ambos os aspectos constitutivos dos gêneros (forma e função) e em resposta ao surgimento de novos gêneros ou ao desenvolvimento de outros preexistentes.

Ainda segundo Breure, na metade do século XX, graças aos estudos de Bakhtin, o interesse pelos gêneros ultrapassou o âmbito dos estudos literários para abarcar a comunicação oral e escrita. Bakhtin apresentou uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2002), opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais. Os gêneros do discurso

de Bakhtin (1979) seriam tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados na comunicação.

Bakhtin (1979) argumentava que dentro de uma dada situação linguística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentido a determinado discurso. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979).

Para Bakhtin (1979), dada à riqueza e a variedade dos gêneros, eles podem ser separados em dois grupos: *gêneros primários* – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar – e *gêneros secundários* – textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior .

Entretanto, os gêneros secundários acabam, de certo modo, suplantando os gêneros primários, considerando-se que estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, e que aqueles representam uma intervenção nesta espontaneidade, pois se apresentam de modo mais complexo e, geralmente, por escrito. Não é absurdo dizer que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. Daí pode-se apontar as características dos gêneros do discurso: são formas-padrão de um enunciado que possuem um *conteúdo temático*, uma *estrutura composicional* e um *estilo*, ou certa configuração de unidades linguísticas.

Em se tratando de uma abordagem escolar, a questão do gênero, sob esta perspectiva, é recente<sup>3</sup>. Mais ou menos a partir da década de 70, houve muitas críticas ao chamado ensino tradicional<sup>4</sup>, o qual era até então desenvolvido nas atividades de ensino/aprendizagem de língua ma-

---

<sup>3</sup> Segundo Figueiredo (2005, p. 49), “a adoção da noção de gênero nas aulas de Língua Portuguesa insere-se na intersecção de dois percursos históricos: um, advindo da crescente preocupação com questões relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, e outro fruto da necessidade de renovação do ensino, principalmente do ensino de língua materna, que obrigatoriamente deve acompanhar as mudanças sociais históricas e científicas”.

<sup>4</sup> Estamos categorizando de tradicional o ensino que supõe meramente transmissão de conhecimentos, que toma o professor como provedor do saber e o aluno como um receptor passivo, o qual aprende, mas nem sempre aprende conteúdos.

terna. Apesar de já se ter passado um tempo razoável, percebemos que não houve mudanças significativas nesse modelo de ensino aplicado nas salas de aula brasileiras.

Por volta do final da década de 70, especialmente com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e outras afins, notamos o surgimento de teorias de base mais textual e a adoção de modelos teóricos que incluam os sujeitos (alunos) envolvidos. Não foi somente uma mudança paradigmática, mas uma mudança pragmática, fruto de inúmeras pesquisas a respeito da ineficiência da apropriação do código pelos alunos. Mudou-se para uma postura sobre a linguagem escrita e para a construção do letramento.

A partir disso, todos assistimos à adoção do conceito de gênero do discurso, tal como postulado por Bakhtin. Essa adoção vem sendo notada em vários países, como a França, a Inglaterra, a Suíça e o Brasil, especialmente durante a década de 90. No Brasil, o trabalho com os gêneros na escola é sugerido, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998)<sup>5</sup>, cujas propostas passam a ter importância considerável, tanto nas situações de produção e de circulação dos textos, como na significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de gênero como um instrumento melhor que o conceito de tipologia textual para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais (ROJO & CORDEIRO, 2004).

Numa proposta pedagógica de trabalho com os gêneros, disponibilizarem-se aos alunos modelos de textos não é o bastante. É preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores. Por isto, é imprescindível abarcar a questão dos gêneros do discurso como um quesito central do trabalho com a linguagem na escola, não se prendendo somente às tipologias textuais, uma vez que estas sequencialidades<sup>6</sup> mesclam-se nos variados gêneros, constituindo-os em formas híbridas destinadas a um propósito comunicativo que se relacionará às práticas socio-comunicativas vigentes.

---

<sup>5</sup> Optamos por não nos referirmos ao gênero qualificando-o como do discurso ou textual quando falarmos sobre os PCN (1998), uma vez que no referencial a adjetivação do termo gênero é pequena. Figueiredo (2005) nos mostra que das 106 ocorrências para gênero(s) em todo o referencial, o qualificador "de texto/textual", se referindo ao gênero, aparece somente 31 vezes. Já o termo "do discurso/discursivo" não aparece nenhuma vez fazendo referência ao gênero.

<sup>6</sup> Adam (1992) usa o termo *sequência textual* para as tipologias redacionais tradicionalmente ensinadas na escola.

Deste modo, pode-se evidenciar o quanto é importante a utilização em sala de aula, independente da disciplina de estudo, de diferentes gêneros. O professor deve chamar a atenção do aluno/produzidor de textos para o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo* pertencentes a determinado texto que se pretenda produzir e/ou com o qual se pretenda interação. Com isto, certamente, ele estará contribuindo para a construção do(s) sentido(s) do texto. De acordo com Koch (2002, p. 53):

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

## 2. *A leitura – atividade fundamental para o desenvolvimento do(s) letramento(s)*<sup>7</sup>

Segundo Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. Realmente as palavras de Cagliari fazem muito sentido. A leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida. A leitura é “a extensão da escola na vida das pessoas. (...) A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1997, p. 148).

Essas afirmações de Cagliari vêm ao encontro da preocupação com a necessidade de se formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitado para posicionar-se diante do mundo através da habilidade de expressar suas opiniões. Em se tratando do aspecto crítico e reflexivo do aluno o qual deve ser desenvolvido, a LDB (9394/96) coloca, no Art. 35, item III, que o EM tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa preocupação com a criticidade torna-se ainda mais pertinente quando se trata de um país excludente, desigual e desprovido de posicionamentos críticos como é o caso do Brasil.

---

<sup>7</sup> Atualmente, vigora na academia o amadurecimento da ideia de que existem letramentos, e não simplesmente letramento. Isso tem a ver com o fato de que várias das atividades que desenvolvemos exigem o uso de determinados domínios. São esses domínios que ultimamente têm sido chamados de letramentos, *multiletramentos* ou letramentos múltiplos (ROJO, 2009).



A leitura é uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler e a interpretar o que leu, ela deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de letramento(s), porque acaba formando autômatos ao invés de pessoas capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações em que se requer o seu uso. Assim, o(s) letramento(s) deixam de ser favorecidos.

Uma das formas de fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro do sistema é através da prática regular da leitura. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é ela que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

O trabalho com atividades de leitura e interpretação envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em não apenas decodificar seus sinais, ou seja, é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê, sentido esse dado por um sujeito sócio-historicamente constituído. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a compreensão da leitura. Isto porque, muito antes de a criança dominar o ato da leitura, ela já tem experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O que precisa aprender é a ler e interpretar a palavra, mas não a palavra isolada. A importância no ensino adequado da leitura e da interpretação da palavra reside no fato de ela estar, segundo Bakhtin/Volochínov (1981, p. 41), penetrada “literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc.”.

A escola deve, então, ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deverá saber como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a diferentes necessidades.

As práticas de leitura escolar, papel central da escola, deveriam ser preocupação permanente dos professores de todas as disciplinas. No entanto, a responsabilidade pela prática de leitura costuma ser dada ao professor de Língua Portuguesa<sup>8</sup>. Esse pensamento segue uma tradição cristalizada de práticas didáticas que resistem a modificações e que trazem sérios obstáculos ao bom andamento do processo de didatização e de ensino. De acordo com Rösing (1996), a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas compromisso de todos educadores que forem leitores, caracterizando, assim, uma dinâmica *multidisciplinar* sustentada, necessariamente, por princípios teóricos consistentes. Se todas as áreas se preocuparem com a formação do leitor, os letramentos múltiplos terão muito mais condições de serem favorecidos.

Para que o sujeito se torne letrado para a vida, para o exercício pleno da cidadania, ele precisa

Escapar da literalidade dos textos, e saber interpretá-los, colocando-os em relação a outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. [...] as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1-2).

Dessa forma, entende-se que o ato de ler, como prática social, deve ser visto como um instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela realidade e como meio de repensar essa realidade e reestruturá-la a partir da crítica e do questionamento sobre a mesma. Deve ser tomado, ainda, como uma atividade cotidiana que cumpre os mais variados propósitos sociocomunicativos, ou seja, ler para resolver problemas práticos, para se informar sobre um tema de interesse, para escrever, para buscar informações específicas, para compartilhar com outros leitores. Esses propósitos sociocomunicativos deveriam ser levados em conside-

---

<sup>8</sup> Essa ideia faz com que o desenvolvimento de capacidades de leitura e de letramento(s) no aluno siga uma perspectiva isolada quando, na verdade, deveria ocorrer um trabalho conjunto com todos os professores, de qualquer área, buscando o mesmo objetivo: a formação de um leitor proficiente, portador de variadas capacidades letradas. Ocorrendo essa relação conjunta, seria favorecido um ambiente interdependente e interligado; um ambiente *complexo* nas palavras de Morin (2007), quem afirma haver complexidade quando elementos diferentes são constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. O trabalho com a leitura deveria seguir esse princípio *complexo*, sendo iniciado na formação do professor.

ração pela escola no momento de propor atividades de leitura, tendo em vista que sua prática pode colaborar com a qualidade de vida do aluno<sup>9</sup>.

### **3. *Capacidades de leitura – o que se coloca em prática no momento de se ler?***

A leitura, segundo Martins (1997, p. 31) pode ser uma decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de um aprendizado estabelecido a partir de uma espécie de condicionamento estímulo-resposta ou como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Em qualquer caso, para o ato de ler ser desenvolvido, é preciso que o sujeito leitor faça uso de algumas habilidades, ou capacidades leitoras no dizer de Rojo (2004), levando em conta, ainda, o(s) objetivo(s) da leitura<sup>10</sup> e as práticas de aprendizado envolvidas no ato. Para a autora, essas capacidades são: (i) de decodificação, (ii) de compreensão, (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Para colocar a primeira capacidade em uso, o texto precisa ser caracterizado como fonte única de sentido; uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. As atividades de leitura que requerem o uso dessa capacidade levam em conta que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente. Essa capacidade se desenvolve quando a atividade é totalmente centrada no texto e não requer, dentre outras questões, o uso de inferências e da formulação de hipóteses para construir o sentido daquilo que lê (SOLÉ, 1998).

Já a segunda capacidade é colocada em uso quando o leitor é o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Assim, um

---

<sup>9</sup> Travaglia (1999) nos diz que o ensino está relacionado à qualidade de vida das pessoas, já que, dependendo da forma como for desenvolvido, fará com que o sujeito viva melhor, compreendendo de forma mais eficaz os significados do mundo e se relacionando social e culturalmente de maneira mais eficiente. O sujeito, na concepção do autor, será capaz de se colocar muito melhor perante a sociedade da qual faz parte, utilizando o conhecimento adquirido na escola na consecução de seus objetivos.

<sup>10</sup> Dentre esses objetivos, segundo Solé (1998), temos: ler para que encontrar dados num dicionário ou lista telefônica, por exemplo; ler para seguir instruções determinadas dadas por manuais de instrução, bulas de remédio ou prospectos de evento, por exemplo; ler para aumentar o conhecimento acerca de determinado tema, estabelecendo relações entre o que já se sabe e aquilo que está sendo aprendido, por exemplo.

mesmo texto varia de visões dependendo do leitor. As experiências prévias de que ele dispõe serão as responsáveis pela compreensão do que se lê. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo, por exemplo. Para essa capacidade ser colocada em uso, é preciso saber ler o mundo, dando sentido a ele.

A terceira capacidade é exigida quando, por exemplo, ao ler, sente-se prazer, deixa-se enlevar e aprecia-se o belo na forma da linguagem. Os textos lidos são, naturalmente, marcados ideologicamente, já que, segundo Bakhtin/Volochínov (1981) a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, e essas marcas ideológicas exigirão uso da capacidade de apreciação e réplica. Essa capacidade faz com que o leitor perceba o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, observe a força ilocutória presente em cada texto, além de fazê-lo consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras.

#### **4. *A abordagem do material didático a partir da perspectiva do gênero do discurso***

Nesta parte, apresentamos alguns recortes de abordagens de leitura e interpretação feitas por um apostilado da rede privada de ensino médio.

O sistema de apostilado apresentado é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do ensino médio um total de 12 exemplares. As atividades de leitura e interpretação do sistema em observação são apresentadas em diferentes seções do apostilado: Tecendo Ideias<sup>11</sup>; Entrando na Rede<sup>12</sup>; Comparando<sup>13</sup> e Relacionando<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto.

<sup>12</sup> Antecede a leitura de um texto. Envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura.

<sup>13</sup> Apresentação de um novo texto, cuja leitura por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior, aqui, está nas diferenças.

<sup>14</sup> Introduz um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade.

Por questão de espaço, apresentaremos aqui considerações qualitativas apenas acerca da capacidade de leitura mais praticada pelo apostilado na seção em que aparecem mais atividades.

Em se tratando do número total de atividades de leitura e interpretação apresentado nas três séries, em cada uma das seções indicadas anteriormente, temos o seguinte.

| Seção                          | Total de atividades |
|--------------------------------|---------------------|
| Tecendo ideias                 | 52                  |
| <b><i>Entrando na rede</i></b> | <b>150</b>          |
| Comparando                     | 62                  |
| Relacionando                   | 85                  |
| <b>Total geral</b>             | <b>349</b>          |

**Tabela 1: Atividades de leitura no geral**

Pelos números quantitativos apresentados, nota-se que a seção ‘Entrando na rede’ é a mais privilegiada pelo apostilado. Privilegiar a seção ‘Entrando na rede’ é um bom indicativo, tendo em vista que, segundo os autores, esta seção envolve questões de compreensão e desenvolvimento de leitura. Levando em conta a compreensão, espera-se que as atividades apresentadas considerem que a leitura, dentre outros aspectos, é um ato que envolve cognição, conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004).

Em se tratando do uso das capacidades de leitura usadas aqui como categorias de análise, temos os seguintes dados quantitativos percentuais para cada seção.

| D  | Seção <sup>15</sup> | VP <sup>16</sup> | C   | Seção | VP  | A e R | Seção | VP  |
|----|---------------------|------------------|-----|-------|-----|-------|-------|-----|
|    | TI                  | 0%               |     | TI    | 50% |       | TI    | 50% |
| ER | 0%                  | ER               | 92% | ER    | 8%  |       |       |     |
| CO | 0%                  | CO               | 92% | CO    | 8%  |       |       |     |
| RD | 0%                  | RD               | 82% | RD    | 18% |       |       |     |

**Tabela 2: Valores percentuais conforme capacidade de leitura e seção**

Em relação aos dados acerca das capacidades de leitura mais privilegiadas pelo apostilado, nota-se que a ‘capacidade de compreensão’ é a que apresenta o maior número de ocorrências.

<sup>15</sup> TI= Tecendo ideias; ER= Entrando na rede; CO= Comparando; RD= Relacionando.

<sup>16</sup> VP= valor percentual

## 5. *Direcionando o olhar sobre dados*

Antes de começarmos a mostrar a abordagem do material de ensino da rede privada, convém apresentar algumas considerações que o sistema em observação apresenta sobre a leitura e a interpretação. Segundo os proponentes do material (p. 02 – Livro do professor), o embasamento pelo qual as atividades passam é o de origem interacionista e discursiva. Nesse sentido, o material se propõe a trabalhar a leitura buscando desenvolver habilidades que vão além daquelas que levam a perceber apenas o que está dito na linearidade do texto. O que é apresentado ao aluno é um trabalho que o leva a atribuir sentidos com base em sua história e em suas experiências, perpassando pelo contexto sócio-histórico e político.

Os proponentes do material afirmam (p. 03 – Livro do professor) que o trabalho com a leitura precisa ganhar um espaço privilegiado no ensino e na aprendizagem de língua materna, já que é por meio dessa prática que se garante ao aluno a autonomia necessária para buscar os saberes construídos historicamente pelo homem.

Em se tratando do espaço dado pelo material para a abordagem da leitura, nota-se que existe certa inconsistência entre aquilo que se diz e aquilo que se pratica. Na tabela 1 apresentada anteriormente, tem-se o montante de atividades de leitura e interpretação apresentadas ao aluno nas seções que o próprio sistema afirma usar para a prática desse tipo de atividade. Como pôde ser visto na referida tabela, o total de atividades de leitura e interpretação é de 349. Somando o total de atividades de todas as seções, incluindo as que não são específicas de leitura e interpretação, chega-se ao valor de 1090 atividades. Em se tratando de valores percentuais em relação a esse montante, o número de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação do aluno é de apenas 32%.

Outro aspecto que é preciso mencionar antes de se direcionar o olhar sobre os dados propriamente ditos diz respeito aos gêneros que são apresentados ao aluno. Os proponentes do material dizem (p. 01 – Livro do professor) explorar uma diversidade de gêneros.

O trabalho com a diversidade de gêneros traz inúmeros benefícios ao aluno num programa de ensino de Língua. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja desenvolvida com êxito, devem ser trabalhados com o aluno gêneros

pertencentes a agrupamentos diferentes<sup>17</sup>, reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral<sup>18</sup>. Esta escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade para os alunos.

Em relação a essa consideração sobre a variedade de gêneros a ser trabalhada com o aluno, o apostilado traz ao aluno os seguintes para a leitura e a interpretação por série.

| 1ª série  | 2ª série   | 3ª série   |
|---|--|--|
| Notícia; Reportagem<br>Crônica humorística;<br>Conto fantástico<br>Anúncio publicitário;<br>Artigo de opinião<br>Crônica; Carta do leitor;<br>Carta ao leitor | Resenha; Texto de divulgação científica;<br>Poema; <i>Jingle</i><br>Editorial; Charge;<br>Cartum<br>Diário de viagem;<br>Artigo de opinião | Artigo de opinião;<br>Carta argumentativa;<br>Currículo<br>Artigo científico;<br>Reportagem dissertativa<br>Texto informativo/<br>dissertativo |
| <b>Total de gêneros 09</b>  | <b>Total de gêneros 09</b>   | <b>Total de gêneros 06</b>   |

**Figura 1: Gêneros apresentados ao aluno por série**

De acordo com os gêneros apresentados para o aluno, têm-se os seguintes aspectos tipológicos privilegiados, segundo proposta de Dolz & Schneuwly (2004), conforme organização decrescente: *argumentar, relatar, expor e narrar; ficando fora o descrever ações*. Assim, em se tratando da variedade de gêneros apresentados ao aluno para a leitura e a interpretação, nota-se que o sistema em observação faz isso eficientemente, privilegiando gêneros da maioria absoluta dos aspectos tipológicos, oferecendo-lhe uma boa oportunidade de ampliar seu repertório de capacidades linguísticas mediante o contato com um bom número de gêneros ao longo dos três anos do EM.

Apenas o gênero ‘artigo de opinião’ é abordado mais de uma vez. Com isso, os proponentes do material vão ao encontro do trabalho proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acerca da abordagem dos gêneros em espiral com os mesmos sendo apresentados e reapresentados com diferentes graus de profundidade. Ainda em relação ao aspecto do tratamento em espiral, nota-se que existe uma miscelânea de gêneros, não havendo a tão comum abordagem linear, a qual considera que o trabalho

<sup>17</sup> Segundo Dolz & Schneuwly (2004), agrupamento se refere à montagem de sequências didáticas que tragam determinado número de gêneros agrupados de acordo com os aspectos tipológicos e capacidades de linguagens dominantes no gênero. Na proposta dos autores, esses aspectos tipológicos são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

<sup>18</sup> A respeito da consideração dos autores acerca do trabalho com a modalidade oral, cabe comentar que o sistema *Positivo* menospreza o desenvolvimento das capacidades vinculadas ao oral.

com os gêneros narrativos deve ser anterior e constante antes do trabalho com os argumentativos, visto que, nessa concepção linear, aqueles são propedêuticos para os textos informativos e argumentativos.

Os gêneros são apresentados ao aluno nos capítulos, os quais são separados por temas, a saber

| 1ª série  | 2ª série   | 3ª série  |
|---|--|---|
| Uma janela para o mundo; De olho no que os outros estão fazendo; Jogo de poder na “guerra” dos sexos; Crer ou não crer: eis a questão; No mundo da imaginação, tudo é possível; Verbal e visual nos anúncios publicitários; Faça valer sua opinião; Que mundo é este? Real, virtual, atual ou ficcional?; Diga sim à leitura de revistas informativas | “Marcando posição”: as manobras da crítica; O mundo da ciência para leigos; Várias faces da escravidão; Editando opiniões; A bom chargista meia piada basta; Viajar é preciso...; Tudo ao mesmo tempo e agora...; Tudo pela ciência; Temas polêmicos; Língua Portuguesa: um caso de amor | A tormenta da língua; Língua/linguagens: do ato ao fato; O mundo do trabalho e o trabalho do mundo; Manifestações da violência; Consumo, logo existo?; Vícios e virtudes virtuais; Uma alternativa para o mundo; Vestibular: um desafio |
| <b>Total de temas 09</b>  | <b>Total de temas 10</b>   | <b>Total de temas 08</b>  |

**Figura 2: Temas trabalhados com o aluno por série**

Pela disposição temática, nota-se que vários deles suscitam o diálogo e o debate. Porém, como dito anteriormente, o sistema ignora o eixo da oralidade nas atividades apresentadas ao aluno ao longo das três séries. Outro aspecto que pode ser percebido em relação ao tratamento temático do apostilado diz respeito a uma ausência de temas que circulam em contextos culturais diferentes, como rural e doméstico, por exemplo.

Um comentário que pode ser pertinente diz respeito à abordagem feita acerca da Língua Portuguesa nos volumes da 2ª e 3ª séries. Quando o apostilado aborda a língua, enquadra-se dentro daquilo que a LDB (9394/96) menciona quando diz que a língua nacional é um meio de expressão da cultura brasileira. Dessa forma, o apostilado cumpre o papel de abordar a língua, considerando-a tema para dois capítulos dentro dos quais aparecem para leitura e interpretação os gêneros *depoimento* (2ª série) e *resumo e artigo de opinião* (3ª série).

Terminadas as considerações iniciais sobre a abordagem do apostilado acerca dos gêneros apresentados ao aluno, passamos a apresentar um exemplo ilustrativo de cada série para a capacidade de *Compreensão* nas atividades da seção *Entrando na rede*.



| Série | Exemplo ilustrativo  |
|-------|--|
| 1ª    | <b>Volume 2, questão 03, p. 04</b><br>No texto, o autor escreve que pirataria <b>campeava</b> (linha 22), valendo-se de um termo pouco comum em nosso linguajar atual. Com base no contexto, é possível inferir o que ela significa?   |
| 2ª    | <b>Volume 2, questão 3 b, p. 16</b><br>A charge em questão faz alusão ao beijo que o ator Richard Gere deu na bochecha de uma atriz indiana, em Nova Déli, na Índia. Tal fato provocou muita polêmica, porque o beijo em publico é proibido por lei naquele país. Considerando-se esse aspecto cultural, o que se pode inferir da imagem do cadeado fechando a boca do ator? |
| 3ª    | <b>Volume 3, questão 5, p. 08</b><br>Pesquise outros artigos que tratam do consumo, relacione-os com o artigo lido e escreva um texto dissertativo, explicando de que forma a publicidade transforma uma mercadoria em um símbolo. Ilustre sua explicação com exemplos.  |

**Figura 3: atividades ilustrativas da capacidade de compreensão por série**

O exemplo apresentado para a 1ª série trabalha com a inferência local como estratégia de compreensão. Nesse tipo de estratégia, o leitor precisa descobrir, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para o termo até então desconhecido. Dessa forma, a leitura é vista como um processo no qual deve ser construído um sentido como resultado de um processamento de conhecimentos provindos diretamente do material impresso, de conhecimentos indiretamente extraídos do texto via inferenciação e de outros conhecimentos pertencentes à situação de produção e recepção do texto (POERSCH, 1990).

Na atividade em observação, nota-se o incentivo à adivinhação a partir do contexto. É um procedimento importante, vez que orienta o leitor a não parar a leitura quando se deparar com uma palavra desconhecida, tentando buscar o significado dessa palavra adiante, ou seja, ele deve continuar a leitura porque é certo que entenderá o que está sendo lido ao chegar ao fim do parágrafo. Tendo essa capacidade desenvolvida, o leitor ganha mais autonomia e confiança.

Ainda em relação à questão inferencial favorecida pela atividade da 1ª série, cabe mencionar Marcuschi (2003), quando diz que ser uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão quando ocorrem perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, necessitam que o leitor siga alguns passos. Na atividade em observação, o leitor percebe que a resposta a ela não se acha diretamente inscrita no texto. A inferência requerida pela atividade fará com que o aluno produza informações novas a partir de

informações previamente ofertadas, sejam elas textuais ou não (MARCUSCHI, 2003).

Já o exemplo ilustrativo referente à 2ª série usa o conhecimento de mundo como estratégia de leitura e compreensão. Esse tipo de capacidade de leitura é importante porque, Segundo Rojo (2004), o leitor, durante o ato de ler, está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. A atividade nos mostra que saber ler significa também saber ler o mundo, dando sentido a ele. O material didático usado em sala deve criar condições para que o aluno seja capaz de realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e exigências que se lhe apresenta a realidade. Assim, a atividade em observação é colaborativa com o aluno.

Outro aspecto a ser considerado em relação à atividade diz respeito ao papel de enunciador que a mesma exerce. Ao exercer esse papel, a atividade precisa levar em conta o fundo perceptivo sobre o qual será recebida pelo destinatário, no caso específico o aluno leitor: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos, suas simpatias e antipatias, etc. Levar isso em conta é fundamental, tendo em vista que, segundo Bakhtin (1974), é isso que condicionará a compreensão responsiva do enunciado. Caso o aluno leitor não disponha desses recursos para a compreensão, se verá obrigado a encontrá-los, sob pena de o que foi solicitado pela atividade não fazer sentido para ele.

Em relação ao exemplo da 3ª série, temos uma atividade que exige do aluno o uso da comparação. Rojo (2004) coloca que, ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades como a solicitada pelo apostilado, a comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.

Na atividade da 3ª série pode-se inferir que a mesma, aparentemente, solicita do aluno leitor que o mesmo coloque em uso o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor (BAKHTIN, 1979). Segundo o autor, o intuito por trás daquilo que se quer dizer determinará algumas

escolhas referentes ao enunciado. Em relação à atividade em questão, nota-se que a mesma solicita algumas ações do aluno (*pesquise, relacione, escreva, explique, ilustre*), baseadas nesse querer-dizer. Esse intuito, ao qual Bakhtin se refere, determina o tratamento exaustivo a ser dado (aqui isso diz respeito às ações solicitadas), incluindo, ainda, segundo o autor, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado. Dessa forma, pode-se notar que a maneira como a questão foi feita poderá fazer com que o aluno coloque em prática essa questão do querer-dizer.

Ainda em relação a esse aspecto do querer-dizer, a atividade da 3ª série esbarra em outro ponto importante da constituição de um enunciado segundo Bakhtin (1979): as formas estáveis do gênero do enunciado. O ideal seria ter solicitado a produção de um gênero para explorar o querer-dizer. Infelizmente a atividade solicita apenas a elaboração de um texto dissertativo.

Mesmo assim, traz algum tipo de colaboração ao aluno, já que, segundo Marcuschi (2003), a reprodução do conteúdo de um texto mudando um gênero em outro dentro de uma mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integralmente a produção e a compreensão do texto. Dessa forma, quando o aluno se vir perante a tarefa de elaborar um texto ancorado em outro gênero diferente daquele em que o mesmo aparece no apostilado terá a oportunidade de vislumbrar certa interação entre formas textuais estabilizadas de produção de sentido.

Trabalhar bem a capacidade de compreensão é importante. Nesse sentido, o apostilado merece os cumprimentos, já que desenvolve bem as atividades baseadas nessa capacidade. Porém, é mais importante privilegiar a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Segundo Rojo (2004), para ser considerado um leitor competente, com domínio de letramento(s), o leitor deve sair da literalidade do texto e interpretá-lo, colocando-o em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social. Além disso, deve discutir com o texto, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seu sentido, trazendo o mesmo para a vida, colocando-o em relação com ela. Como o apostilado não faz isso efetivamente, merece considerações negativas, algumas delas feitas na sequência nas considerações finais.

## **6. Considerações não concludentes**

Como vimos na análise quantitativa, a maior parte das atividades

é centrada no desenvolvimento da capacidade de compreensão, deixando de lado a capacidade mais pertinente, que seria a de apreciação e réplica. Faltou ao material apresentar atividades voltadas diretamente para o desenvolvimento de capacidades implicadas na leitura proficiente, como o resgate de aspectos relevantes das condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em jogo, por exemplo. Por outro lado, foi comum atividades que exploraram a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas.

Convém ressaltar que o apostilado não apresenta atividades meramente decodificadoras. A capacidade de decodificação costuma ser ‘mal vista’, já que, em geral, o que se coloca é que decodificar é o menos importante durante o ato de ler. Seria bom rever essa consideração, uma vez que a decodificação não deve ser esquecida das aulas de leitura ou totalmente criticada. Segundo Silva (2004), é evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido daquilo que se lê. A interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para seguir etapas: reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo, fazendo uso das demais capacidades de leitura que o auxiliarão a entender o texto, tornando explícitas as ideias implícitas e obscuras.

Um aspecto negativo no apostilado diz respeito ao desfavorecimento de experiências significativas de leitura pela total ausência de definição de objetivos para as atividades apresentadas e pela não exploração de valores semântico-pragmáticos do vocabulário. Houve, ainda, uma ausência de inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção, bem como uma baixíssima exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade. Por fim, o sistema desconsidera a articulação que deve existir entre os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ARISTÓTELES (350 a.C. [livros I e III] – 342-335 a.C. [livro II]). *Retórica*. Lisboa: INCM, 1998.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25-jun.-2011.

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa / Introdução*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BREURE, L. *Development of the genre concept*, 2001. Disponível em: <<http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm>>. Consulta em: maio de 2011.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: \_\_\_\_ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. *Gêneros textuais/discursivos e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

KOCH, I. G. V. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: \_\_\_\_\_. *Suportes linguísticos para alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1990.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004. Texto de circulação restrita.
- \_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- RÖSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.
- SILVA, S. R. Leitura em língua materna na escola: por uma abordagem sociointeracional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 43, p. 69-81, 2004.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In: HILGERT, J. G. et alii (Orgs.). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 237-242.

# PRINCIPAIS RECURSOS ESTILÍSTICOS DOS EPIGRAMAS DE HENRIQUE CAIADO

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)  
[marciomoitinha@hotmail.com](mailto:marciomoitinha@hotmail.com)

Tendo como base a leitura de obras de estilística, mormente a de Marouzeau em seu *Traité de Stylistique Latine*, apresentamos alguns comentários de recursos expressivos que mais se destacaram na obra epigramática de Caiado. Em nossa análise sempre procuramos exemplos que comprovem o que está sendo afirmado.

## 1. Personificação ou prosopopeia

“Oceano”, personificação do deus do mar, esposo de Tétis. E o “Pai”, ao qual o verso 6 se refere, serve de exemplo da antonomásia do próprio deus Júpiter:

*Nigros usque tuum nomen penetravit ad Indos:                    5*  
*vela tua Oceanus fertque, refertque Pater.*

Teu nome chegou até mesmo junto aos trigueiros indianos:                    5  
o **Oceano** impele tuas velas e o **Pai** as traz de volta  
(I, 3, 5-6)

“A bélica serpente” e “o adriático leão” são exemplos dessa figura de estilo e que representam no verso varões guerreiros preparados para o combate:

*Bellicus insurgit squallenti pectore Serpens,*  
*adryacusque parat bella cruenta leo,*

A **bélica serpente** levanta-se sobre o peito escamante,  
e o **adriático leão** prepara cruentas guerras,  
(I, 10, 3-4)

## 2. Metáfora

No epigrama abaixo encontramos duas metáforas. O primeiro exemplo está no 6º verso, nele há a imagem do triste navegante que treme as insanas águas no navio e logo em seguida no 7º verso aparece a cinosura que representa a metáfora de um porto e rota seguros. Observemos o fragmento selecionado:

*et tremat insanas navita tristis aquas,*  
*ipse Elice quassae fueris cynosuraque puppi,*  
*illa tuo tutum numine carpet iter.*

e o **triste navegante** trema as **insanas águas**,  
tu próprio terás sido para a batida popa a Elice e a **cinosura**,

aquele tomará um seguro caminho, segundo o teu nume.  
(I, 8, 6-8)

Entendemos que o poeta no nono verso não está se referindo às folhas de papel, mas metafórica e personificadamente às folhas das plantas que são persuadidas a se tornarem amarelas por causa do frio e da umidade. Não quisemos perder a intenção do poeta, assim como a figura poética do verbo “suadēre” que pede dativo de pessoa:

*Hybernae suadent chartis pallescere noctes,  
et vigil in media nocte lucerna vocat.* 10

**As hibernais noites persuadem às folhas a desbotar**  
e no meio da noite o vigilante com seu candeeiro chama: 10  
(I, 12, 9-10)

Preferimos deixar a imagem da metáfora dos penhores do amor, isto é, de seus filhos, de sua prole, de suas pessoas queridas.

*Mars erat ad muros urbis, quo foemina misit  
bellatum ventris pignora quinque sui:*

Marte estava aos muros da cidade para onde uma mulher enviou  
para guerrear **cinco penhores de seu ventre**:  
(I, 13, 1-2)

### 3. Sinédoque

No sexto verso, o vocábulo “velas”, que fazem parte no navio, há sinédoque, pois na verdade o autor quer dizer que as naus são levadas pelo Oceano às terras longínquas:

*Nigros usque tuum nomen penetravit ad Indos: 5  
vela tua Oceanus fertque, refertque Pater.*

Teu nome chegou até mesmo junto aos trigueiros indianos: 5  
o Oceano impele tuas **velas** e o Pai as traz de volta  
(I, 3, 5-6)

Preferimos deixar a tradução da sinédoque no vocábulo *tecta*, para não perder de vista a imagem retratada pelo poeta, não obstante poderíamos ter traduzido por “casas ou moradas”:

*esse inopes Musas non patiere mihi. 20  
Tecta ducum subeant alii, procerumque penates:  
tu mihi pro cunctis Regibus esse potes.*

tu não me permitirás que minhas musas sejam indigentes. 20  
Que outros se introduzam nos **tetos** dos chefes e nos Penates dos próceres:  
para mim tu podes estar na presença de todos os reis.  
(I, 5, 20-22)

Deixamos no primeiro verso a tradução do vocábulo poético *almieiro*, pois na verdade o poeta está se referindo à vigorosa nau, no terceiro o poeta registra o vocábulo “remo” mas por extensão seu sentido “o barco”, “a jangada”. Ambos os exemplos dizem res-



peito ao uso da sinédoque. Há sempre nesse recurso estilístico uma relação intrínseca do objeto que faz parte do mesmo ser.

*Exiguis validam committere fluctibus **alnum**,  
securique times sidera certa poli.*

Est, Tassine, **ratis** tua, quam nec saevus Orion,

Temes confiar às exíguas vagas a vigoroso **almieiro**  
e as estrelas fixas do seguro pólo.

Tássino, teu é o **remo** que nem o sevo Orion  
(I, 8, 1-3)

#### 4. Metonímia

No primeiro verso do trecho escolhido para análise, encontramos uma comparação seguida de metonímia patente na palavra “Roma” que na verdade representa os próprios Romanos. Vale lembrar que um dos casos de metonímia é a explicação do abstrato pelo concreto. Depois no terceiro verso aparece mais uma metonímia no vocábulo “a douta Bolonha” acompanhada da metáfora do verbo “ferver”. Como podemos perceber são versos muito ricos de beleza estilística:

*Sic ut devictis spectabat **Roma** triumphum  
hostibus, & vinctas post sua terga manus:  
fervet multivago nunc **docta Bononia** coetu,*

Assim como, vencidos os inimigos, **Roma** assistia ao triunfo  
e às derrotadas tropas na sua retaguarda;  
agora a douta Bolonha ferve em múltívaga assembleia,  
(I, 9)

Os Deuses *Venus* e *Bacchus* são metonímias do amor e do vinho respectivamente. Um pouco mais abaixo no último verso, está patente uma metáfora, a dos homens preguiçosos e de péssimos costumes, representada pelas palavras “lama dos homens”:

*tempora nostra **Venus, Bacchus**, ludusque gubernant,  
et quidquid morum deteriora parit.  
Hinc, Pestine, liquet, quam sit laudanda vetustas:       5  
nos nati (misera ò saecula!) faece hominum.*

**Vênus, Baco** e o jogo governam os nossos tempos  
e tudo de costumes gera coisas piores.

Deste lugar, Pestino, está claro quão a velhice deva ser louvada: 5  
nós nascemos (ó míseros séculos!) na lama dos homens.  
(I, 15, 3-6)

#### 5. Enumerações

Encontramos nos versos 5 e 6 deste epigrama algumas enumerações do ponto de vista estilístico. Essas enumerações apresentam o significado das leis para o poeta:

*Quis praefert nostris jurgia rauca jocis?  
Sunt leges lachrymae, questus, perjuria, lites,* 5  
*invetitumque nefas, implicitique doli.*

Quem prefere disputas ruidosas a nossos jogos (poéticos)?  
**As leis são lágrimas, queixas, perjúrios, contestações** 5  
**e crimes permitidos e dolos subentendidos.**  
(I, 5, 5-6)

Nos versos abaixo as enumerações nos sugerem aos os dias atuais de Caiado um sentimento de muita tristeza e dor:

*Nunc pallor, macies, moeror, suspiria, questus,  
singultus, lachrymae, sollicitudo, dolor,* 10  
*deformem reddunt, moestum, loca sola petentem,  
Calliopenque tuo pectore dejiciunt.*

**Agora, o palor, a magreza, a tristeza, os suspiros, os gemidos,**  
**os soluços, as lágrimas, as inquietações, a dor,** 10  
deixam disforme, triste, o que pede lugares solitários  
e destroem Calíope em teu coração.  
(I, 41, 9-10)

## 6. Gradação

Neste único exemplo de gradação que indicamos a seguir, percebemos a intenção do poeta em tecer encômios ao personagem Jano, valendo-se de gradações de substantivos como “fama”, “glória”, “louvor” podemos perceber que o seu escopo era de poder chegar ao mais alto nível laudatório: Jano como o mais relevante entre todos. A personagem aludida serve de paradigma a ser seguido pelos seus compatriotas quanto aos bons costumes:

*exemplar morum fies, Jane, unica gentis  
fama tuae, patriae gloria, laus, columen.*

Exemplar dos costumes tornar-te-ás, Jano, **a única**  
**fama da tua gente, a glória da pátria, o louvor, o mais importante.**  
(I, 33, 3-4)

## 7. Zeugma

O zeugma está presente nos dois versos a seguir para não se repetir o verbo *abivit* na estrutura paralelística do quarto verso:

*Hinc novisse potes, nemo non laetus abivit,  
Nemo non fartus, nemoque non titubans.*

Daqui podes ter conhecimento: **alguém saiu alegre,  
alguém farto e alguém cambaleante.**  
(I, 7, 3-4)

Mais uma vez o poeta se vale do zeugma verbal com a sua estrutura paralelística. Ambos os recursos estilísticos retratados podem ser constatados no seguinte exemplo:

*Exiguis validam committere fluctibus alnum,  
securique times sidera certa poli.*

**Temes confiar às exíguas vagas a vigorosa nau  
e as estrelas fixas do seguro polo.**  
(I, 8, 1-2)

## 8. *Hipérbole*

Caiado, nos dois últimos versos do epigrama 7, se serve da hipérbole para explicar no texto que todos estavam embriagados, o poeta também assim se sentia de modo que “falava então em cem línguas e cantava mil poemas com o pé”:

*Ipse loquebar ego centum tum denique linguis,  
Et cecini subito carmina mille pede.*

eu próprio então falava afinal em cem línguas  
**e cantei subitamente mil poemas com o pé.**  
(I, 7,7-8)

A hipérbole *per mille dolos* (por mil dolos) no terceiro verso foi criada pelo poeta para afirmar que Pedro tem cometido muitas negligências. As más ações, como o dolo, por exemplo, são fáceis de serem cometidas. O epigrama retrata, enfim o caráter de Pedro que é capaz de lograr até um idoso:

*Sed poteris per mille dolos huc, Petre, venire,  
nam facile est nimium, te dare verba seni.*

Mas se tiveres podido **por mil dolos** vir para este lugar, Pedro,  
de fato é fácil demais que tu logres o velho.  
(I, 19, 3-4)

## 9. *Quiasmo*

Identificamos nos dois livros de epigramas a presença de um quiasmo semântico: fim e origem (v.7) X princípio e fim. Com o quiasmo percebemos um jogo de palavras com o deus Jano e com o personagem Jano Reitor, nomes muito parecidos mais de sentido diverso.

*Finis ut anni Janus, ut Janus origo est,  
hujus principium. & finis honoris eris.*

fim do ano como Jano, como Jano é origem.  
Dessa honra princípio e fim serás.  
(I, 9, 7-8)

## 10. Prolepse

Encontramos no primeiro verso do epigrama 14, o recurso da prolepse utilizado pelo poeta em antecipar o pronome relativo para o início do verso cujo antecedente é *munus* (presente):

*Quod mitto, noli metiri munus: at ipsum  
quo mitto, introrsum perspice, Jane, animum.* 2

Não meças o **presente que** envio, mas medita no íntimo, Jano,  
para onde envio o próprio ânimo. 2  
(I, 14, 1-2)

É muito comum nos epigramas de Caiado o uso da prolepse que já definimos acima. Vejamos mais uma passagem na qual o poeta se vale desse recurso:

*Excipe quae mitto nostri monumenta laboris,  
ne somno videar praeteriisse dies.*

Acolhe os **escritos** do nosso labor **que** envio  
para que o dia não pareça ter passado no sono.  
(I, 17, 11-12)

## 11. Uso do diminutivo

Era uma tópica alexandrina aparecer o termo *libellus*<sup>19</sup> (livrinho) no início de cada livro, como nos aponta João Ângelo de Oliva Neto (1993). Esse termo *libellus* designava funções afetivas como também o próprio tamanho do livro e do epigrama. Vejamos os fragmentos iniciais:

*Dixi saepius, ò Libelle, tutum  
ne limen properes parentis extra  
prodire: haud temere tibi vagandum est.*

Eu disse muitíssimas vezes, ó **Livrinho**,  
que não te apressasses em apresentar-te  
fora do seguro umbral de teu autor;  
(I, 1, 1-3)

Os epigramas de Caiado como os de Catulo caracterizam-se por uma linguagem evadida de diminutivos. Seleccionamos a seguir alguns vo-

---

<sup>19</sup> Marcial também se refere a suas obras com o mesmo termo *libellus* (*Epig.* I, 1). Cria ainda qualificativos para os seus livrinhos como *arguti* (engenhosos, espirituosos) (*Epig.* I, 6, 1, 3), por vezes "a-cres", "picantes". Por outro lado nem Caiado e muito menos Catulo em seus epigramas criam tais qualificativos para o vocábulo ao qual nos referimos acima.

cábulos patentes na obra epigramática de Caiado com sentido afetivo, depreciativo ou irônico: *aurículas* [orelhinhas (I, 1, 15)], *miselle* [pobrezinho (I, 1, 10)], *asellus* [burrinho (I, 22, 8)], *tenella* [tenrinhos (I, 72, 2)], *aselli* [do burrinho (I, 73, 22)], *versiculis* [nos versículos (II, 6, 4)], *gloriolam* [gloríola (II, 31, 2)], *oscula* [ósculos (II, 40,12)], *notariolis* [de pequenas escrituras (II, 51, 23)], *molliculis* [com tenrinhas (II, 54, 7)], *versiculis* [aos versinhos (II, 54, 11-12) e (I, 50, 10)], *pusilla* [pequeninhas (II, 57, 1)], *pallidulae* [um tanto pálidas, branquinhas (II, 71, 2)], *libelli* [livrinhos (II, 74, 1)], *versiculos* [versinhos (II, 74, 2) e (II, 84, 2-3)], *facetulum* [engraçadinho (II, 89, 2)]. *libellos* [livrinhos (II, 106, 1)].

## 12. Litote

A expressão latina *haud tuto* (não seguro), significa, então que é perigoso. Trata-se de uma figura estilística conhecida como litote.

*Calcavitque lutum pedibus, superavit & undas* 5  
*Eridani haud tuto vectus in alveolo:*

e calcou com os pés a lama e superou as ondas 5  
do Eridano, transportado num leito fluvial estreito **não seguro**:  
(I, 20, 5-6)

Destacamos mais exemplo desse recurso expressivo denominado litote: “um amor não é moderado”, logo é intenso. Litote bem patente no verso abaixo:

*in te non modicus testificatur amor.*

um **não módico** amor em ti é testemunha.  
(II, 40,8)

Lugar não derradeiro, em outras palavras: o primeiro ou que não seja o último:

*Sit satis & patria locus haud postremus in urbe,*

E seja suficiente a ti um lugar **não derradeiro** na urbe pátria,  
(II, 81, 13)

## 13. Hipálage

*Meta* (extremidade) está em seu sentido metafórico, indicando o movimento do sol do nascente ao poente. Carlos Ascenso André (1992, p. 364) em sua tradução no décimo verso cria uma hipálage quando escreve: “senhor que o sol visita no começo e no fim da jornada”:

*rex ubi sublimi populos ex arce gubernat,*  
*quem dominum Solis utraque meta colit.* 10

**onde um rei desde sublime cidadela governa povos,  
uma e outra extremidade do sol cultiva este senhor. 10**  
(II, 83, 9-10)

#### **14. Paralelismo sintático**

Destacamos a seguinte estrutura paralelística no verso 18 *est cunctis vitæque, morsque eadem* (e a vida existe para todos e a mesma morte existe para todos). Entrementes, preferimos a tradução do texto acima para esta reflexão moral:

*Haec ego, Pactolum si quis mihi tradat, & Hermum,  
non vendam; est cunctis vitæque, morsque eadem.*

Estas coisas eu não venderia nem mesmo se alguém me entregasse o Pactolo e o Hermo;  
**e existe a vida para todos, e a mesma morte.**  
(I, 5, 17-18)

Não poderíamos deixar de destacar essa belíssima passagem, constituída de paralelismo sintático na qual o poeta está num ambiente bucólico muito propício à elaboração de seus poemas:

*Otia magna dabit secessus vatibus ille, 5  
qualia Lunai non sinus ipse dabit.*

**ócios magnos aquele secesso dará aos vates, 5  
quais então o próprio recanto não dará à lua.**  
(I, 34, 5-6)

A estrutura paralelística desses dois versos, que contemplaremos, é bem visível na qual o advérbio *quam*, o adjetivo *grata* e o verbo *fluit* estão presentes nas duas orações. Além disso, temos dois dativos em orações diferentes, um no vocábulo *nautis* e o outro em *piscibus suis*. Vejamos:

**Quam nautis Zephyrus Phoebi nascentis ad ortum, 5  
et quam grata fluit piscibus unda suis:**

**Quão grato aos nautas Zéfiro de Febo nascente flui em direção a sua 5  
origem e quão grata aos peixes seus flui a onda,**  
(II, 49, 5-6)

#### **15. Digressões**

Em alguns momentos ocorre digressão (mudança de assunto), recurso estilístico muito frequente, sobretudo por Ovídio<sup>20</sup> e Sêneca<sup>21</sup> em suas poesias, poe-

---

<sup>20</sup> R. J. Tarrant, em *Senecan drama ant its antecedents* nas páginas 261 e 262, afirma que existe uma interferência de vocabulário poético nas peças de Sêneca, sobretudo em Virgílio, Horácio e Ovídio, que são fontes não trágicas. No entanto Ovídio foi indubitavelmente a magna referência, o maior modelo de Sêneca. O autor da *Ars amatoria* é uma "chave" para começar a ler as peças sene-

tas nos quais Caiado se inspirou. Há versos em que aparece esse recurso expressivo; destacamos no livro I o próprio desejo do poeta em mudar de assunto, vemos isso em I, 25, 11-14; no epigrama I, 26, 7-8 o vate português deixa de fazer alusão à mitologia e afirma que conseguirá um dia os prêmios da milícia.

Apreciemos mais dois exemplos a seguir:

No epigrama 54, comentários sobre Antonio Albergato; mas mudança de assunto a partir do verso 11, como podemos constatar abaixo:

*Inter tot Superos quondam neglecta Diana  
ultricem Tydei misit in arva feram.  
Dixit, & in tenues furibunda evanuit auras  
magnum, Bentivolus ni foret, ausa nefas.*

**Entre tantos Deuses Superiores, um dia, Diana negligenciada  
enviou um animal selvagem vingador para os campos de Tideu  
e furiosa desapareceu por entre as tênues brisas,  
disse que um grande crime teria sido empreendido, se não fosse Bentívolo.**

(I, 54, 11-14)

No epigrama 70, a partir do terceiro verso, percebemos que Alberto espere elogios do poeta como também aguarda que o mesmo fale bem dele a seus compatriotas; entretantes Caiado não está muito preocupado em tecer-lhe comentários, por isto cria digressões mitológicas a partir dos versos 7 ao 16 e só volta a falar de Alberto no final do epigrama, quando afirma que a musa lhe concedeu coisas benignas (Cf. I, 70, 3-18).

No livro II há outros exemplos, mas somente citaremos o epigrama 49; neste há digressão na passagem do quarto para o quinto verso. Nos quatro primeiros versos, o poeta nos fala a respeito dos deuses e da vida, e abruptamente o as-

---

quianas. Nele há a pluralidade dos gêneros literários, as riquezas do estilo, a linguagem elevada e as digressões que também aparecem em Sêneca e posteriormente na poesia novilatina de Caiado.

<sup>21</sup> Sêneca compôs nove tragédias: *A loucura de Hércules*, *Hércules no Eta*, *Édipo*, *Fedra*, *Medeia*, *Tiestes*, *Agamêmnon* e *as Troianas*. Todas estas tragédias chegaram até nós na íntegra, menos as *Fenícias*, obra que se encontra incompleta. Só há cinco peças traduzidas para o vernáculo: *O Agamêmnon*, pelo professor José Eduardo dos Santos Lohner; *A Construção de As Troianas*, pela professora Zélia de Almeida Cardoso; *Medeia* traduzida pela Ediouro e pela Série, Os Pensadores; *Hércules no Eta: Uma tragédia estoica de Sêneca*, tese de doutorado, defendida em 2006 na USP, pelo professor José Geraldo Heleno e *Fedra de Sêneca: discurso literário e perspectivas para um estudo filosófico* de Cleonice Furtado de Mendonça. Portanto, podemos chegar a conclusão de que há muito o que pesquisar, estudar e traduzir sobre as obras trágicas de Sêneca. Zélia de Almeida Cardoso, docente titular da USP, tem feito inúmeros pesquisas acerca de Sêneca. Em 2010, sob sua organização e a de Adriane da Silva Duarte, veio à luz uma coletânea de textos acerca do gênero dramático, denominada *Estudos sobre o teatro antigo*. Destacamos dois artigos de Zélia que retratam as tragédias de Sêneca: *Fraudes e falácias nas tragédias de Sêneca* e *Sêneca: a construção psicológica das mulheres nos cantos corais de As Troianas*. Lembramos ainda o livro, *Estudos sobre as tragédias de Sêneca* da autora supracitada, no qual ela apresenta a origem e a história da tragédia latina, além de tecer comentários sobre as tragédias de Sêneca e suas fontes.

sunto muda para a personagem Zéfiro de Febo e para a sua origem entre outros assuntos que não eram pertinentes até o quarto verso:

*Dii veni auspibus, sospes gratate clienti  
(sic tibi Dii faveant) chare Patrone, tuo.  
Hei mihi quam multos videor vixisse per annos  
te sine! Si dici te sine vita potest.  
Quam nautis Zephyrus Phoebi nascentis ad ortum, 5  
et quam grata fluit piscibus unda suis:*

**Sob os deuses favoráveis vem, são e salvo agradece ao cliente teu  
(assim a ti os Deuses favoreçam), caro patrono.  
Ai! quanto me parece ter vivido por muitos anos  
sem ti! se sem ti se pode dizer vida.  
Quão grato aos nautas Zéfiro de Febo nascente flui em direção a sua 5  
origem e quão grata aos peixes seus flui a onda,  
(II, 49, 1-6)**

## 16. Antútese

A antútese presente nesse segundo verso aponta-nos que os antigos vates serão lembrados pela posteridade por causa de seus registros escritos:

*Officio vatum, merito praefecte, priorum,  
quos bona posteritas vivere morte facit.*

Ó chefe com mérito, no ofício dos antigos vates  
a boa posteridade faz que esses **vivam na morte**.  
(I, 25, 1-2)

Na antútese presente no fragmento abaixo, entendemos que a cada dia envelhecemos um pouco e estamos mais perto da morte não obstante Henrique Caiado deseja viver por um longo tempo com os seus textos escritos. Vale lembrar que há cinco séculos o poeta Henrique Caiado criou estes epigramas, por isto são muito sugestivas as suas palavras no v.10, quando ele diz: “Cotidianamente morro, assim por longo tempo viverei”:

*Suffenus dicar, aut si quid ineptius usquam est,  
paratum est jam nomen mihi.  
Quotidie morior, sic longo tempore vivam, 10  
felicis est mori semel.*

Sufeno serei chamado, ou se de algum modo alguma coisa for mais impertinente,  
eu já tenho um nome arranjado.

**Cotidianamente morro, assim por longo tempo viverei; 10**  
morrer uma só vez é próprio do feliz.  
(I, 31, 8-11)



## 17. Silepse

Encontramos no décimo primeiro verso, uma silepse de número com o nominativo plural *cuncti* e o verbo na primeira pessoa do plural no futuro imperfeito do indicativo:

*Hanc muta, cuncti veniemus: dummodo nobis  
fortia quae gessit bella Iugurtha legas.*

Muda este, **todos nós voltaremos**, contanto que para nós  
leias as valorosas guerras que Jugurta gerou.  
(I, 25, 11-12)

## 18. Antonomásia

Reconhecemos o recurso estilístico denominado antonomásia pela seguinte característica: é um emprego de um nome comum em vez do nome próprio e vice-versa. Nessa passagem selecionada, percebemos que o poeta está se referindo às musas, no entanto ele preferiu utilizar a antonomásia com as seguintes palavras: “irmãs aônidas”:

*Vulgi risus eram, Aonidum pars una Sororum,  
nunc perago facili carmina multa pede.*

Eu era a risada do vulgo, era uma única parte **das irmãs aônidas**,  
agora levo ao fim muitos poemas com o pé fácil.  
(I, 32, 3-4)

O que realmente o poeta queria dizer em relação a expressão “por uma mulher de divina mente” seria: “pela influência de alguma musa”. Para isto o poeta se vale mais uma vez do recurso da antonomásia:

*Si qua movent vatem divinae femina mentis:  
si vati cuiquam scire futura datur:*

Se algumas coisas movem o vate **por uma mulher de divina mente**,  
se para algum vate saber coisas futuras é dado:  
(I, 33, 1-2)

## 19. Sinestesia

O uso da sinestesia está bem patente nos vocábulos “meles derramados”, “lábios melífluos”, “doce engenho”, “untados peitos”, “orvalho do ar que exalam um cheiro agradável” ligados respectivamente ao paladar, ao tato e ao olfato. As imagens ao nosso ver são belíssimas, iniciam-se por meio de uma comparação e seguidas dos exemplos de sinestesia que expressam a plasticidade descritiva de um ambiente bucólico, plasticidade esta que nos faz visualizar e sentir muito bem as imagens descritas pelo poeta. Extraímos os seguintes versos para corroborar a nossa afirmação acima:

*Indiderunt, Ludovice, tuae cognomina genti  
attica nectareis mella refusa favis.*

*Hinc tibi mellifluis resonant tot carmina labris,  
et natat Hyblaeo semper in ore melos.  
Hinc et dulce tibi ingenium est, atque illita quondam 5  
aereo fragrant pectora rore tibi.*

Introduziram, Ludovico, cognomes áticos ao teu povo  
como **meles derramados** dos favos de néctar.  
Daqui tantos cantos a ti ressoam **dos lábios melifluos**,  
e o canto lírico sempre transborda na boca do Hibla.  
E daqui tu tens um doce engenho e em certos momentos **os untados** 5  
**peitos com o orvalho do ar exalam um cheiro agradável a ti.**  
(I, 36, 1-6)

## 20. Comparação

Bela e digna de comentário a comparação feita pelo poeta de que a esperança é mais larga do que o oceano e antecipada pela metáfora do “revolver-se do oceano”:

*Excitor, atque premor spe, spes me fertque, refertque,  
scilicet ut refugus volvitur oceanus.  
Petre, licet sperare tamen, quo longior illa est,  
gaudia eo venient uberiora mihi.*

Sou chamado para fora e pressionado pela esperança; e a esperança me leva,  
e me torna a levar, evidentemente que o fugitivo oceano se revolve.  
Pedro, é lícito esperar todavia, **do qual mais larga ela é**,  
por ele os gáudios chegarão a mim mais copiosos.  
(I, 44, 1-4)

## 21. Pleonasmos

No quinto verso consideramos o adjetivo *dirus* (de mau agouro) como exemplo de pleonasmos, já que o adjetivo possui o mesmo sentido do vocábulo *occentibus* (chio do rato, que era considerado de mau agouro):

*crisatusque venit diris occentibus ales 5  
implens Ausoniam Dardanosque lares.*

e o capacete encimado por um penacho alado vem 5  
**com chios de mau agouro**, imitando Ausônia e os lares Dardânios.  
(I, 10, 5-6)

O substantivo *axe* já significa “na região celeste” de modo que não precisava aparecer o adjetivo, com o mesmo sentido semântico, *aethereo* (=celeste), quicá o poeta tenha o colocado para fins métricos:

*Hac, Benedicte, die nostri tibi luminis auras  
stamina ducentes alba dedere Deae:*

*et volucres placidos fudere per aera cantus,  
dum missum aethereo nectar ab axe bibunt.*

Neste dia, Benedito, a ti as Deusas deram os brilhos da nossa luz  
que conduzem os fios favoráveis das Parcas  
e as aves espalharam pelo ar cantos plácidos,  
enquanto elas bebem néctar enviado **da região celeste**.  
(I, 62, 1-4)

## 22. Ironia

No primeiro verso constatamos um exemplo de ironia do poeta quando este retrata os atos do ditador Jano Francisco Adrovando que apresentou a muitos o império e o crime com o nome de virtude e que levou ruína à pátria:

*Praebuit o quoties virtutis nomine multis  
Imperium et clarum nomen in orbe scelus.*

Apresentou - oh! quantas vezes com o nome de virtude! - a muitos  
o império e um claro nome no orbe, crime.  
(II, 37, 1-2)

Outrossim extraímos do epigrama 42, uma ironia mordaz bem patente no nono verso, quando o poeta afirma que não há alimentos para os míseros poetas:

*Deficit ingenium, cura, labor, pretium.  
Nullaque sunt hodie miseris alimenta poetis,*

Falta engenho, cuidado, labor, valor.  
e nulos são hoje aos míseros poetas os alimentos.  
(II, 42, 8-9)

Nanus (anão), derivado do grego ΝῶVO. Ironia do poeta: filho de Júpiter e de Climena, Atlas era um dos gigantes.

*Scribunt quidam heroum sibi nomina, cum sint  
Thersitae viles caetera, & Antinoi.  
Nanus Atlas quoque nomen habet, Barbatia quorsum haec?*

Certos varões redigem nomes de heróis para si,  
ainda que sejam outros Têrsites vis, e Antínoos.  
O anão Atlas também tem nome, Barbácia. Para que fim estas coisas?  
(II, 77, 1-3)

## 23. Oxímoro

Configura-se no verso abaixo um exemplário de oxímoro já que a frase é deveras impossível de realizar:

*Nos ventus pascit, pascunt & inania verba, 15  
Cogimur in tota nil retinere domo.*

#### 24. Polissíndeto

A repetição da conjunção *et* no epigrama 43, verso 28, passa musicalidade muito expressiva, consolidada pela pontuação e ritmo dos vocábulos e ratificada pelo campo semântico do verbo “confluunt” (confluir, reunir-se correndo). Também não se pode deixar de destacar a repetição dos sons consonantais –*m* e –*n* - aliterações e repetições – que mais uma vez confirmam não só a expressividade desses versos como também a sua musicalidade bem visível na leitura do fragmento selecionado a seguir:

(...) plectra sed aurea  
dum sumit **manibus**, **dulcisonam** ad chelim  
**et sylvae, & fluvii, & marmora confluunt.**

(...) mas os áureos plectros  
enquanto toma nas mãos, **junto à lira** de som doce  
**e as florestas e os rios e os mármore confluem.**  
(II, 43, 26-28)

O uso do polissíndeto é bem expressivo também nos dois primeiros versos do epigrama 50 e estão no campo semântico da localização geográfica:

*Describunt urbes alii, fluviosque, locosque,  
et monstrant facili singula quaeque nota.*

Outros descrevem as urbes e os rios e os lugares  
e mostram com favorável sinal cada coisa.  
(II, 50, 1-2)

#### 25. Aliteração

A preocupação com a musicalidade dos versos está bem patente e expressa no dístico selecionado a seguir. Vejamos este exemplo singular que selecionamos:

Annibal, **& Galeax, & pulcher** Alexis, & Hermes,  
**nomina sunt ipso** semper amanda sono. 2

Aníbal e Galeácio e o pulcro Aléxis e Hermes,  
os nomes devem ser amados sempre pelo próprio som. 2  
(II, 19, 1-2)

No primeiro verso com o uso do polissíndeto expresso pela repetição da conjunção aditiva “*et*” somada às consoantes guturais -*g* (sono-

ra), *-ch* (aspirada), *-x* (velar e dupla) e à aspiração do *-h*, presentes nos respectivos vocábulos “*Galeax*”, “*pulcher*”, “*Alexis*” e “*Hermes*” encontramos musicalidade bem visível. Também no segundo verso há expressividade patente na repetição das nasais *-m* e *-n*, contrastada com a cesura do vocábulo “*ipso*”, seguida pela derradeira palavra “*sono*”, fenômenos fonéticos que nos sugerem ritmo e musicalidade bastante significativos, chamando-nos bastante a atenção.

## 26. Epífora ou epístrofe

Diz respeito à repetição de vocábulos no final de dois versos seguidos como em *sumus poetae* (somos poetas) que podemos constatar abaixo:

|   |    |
|---|----|
| Jungamusque manus, <b>sumus poetae</b> :    | 10 |
| vivamusque simul, <b>sumus poetae</b> ,     |    |
| e juntemos as mãos, <b>somos poetas</b>     | 10 |
| e vivamos juntamente, <b>somos poetas</b> , |    |
| (I, 73, 10-11)                              |    |

## 27. Epanalepse<sup>22</sup>

Extraímos a seguir três exemplos de epanalepse, recurso este que se caracteriza pela repetição de uma palavra no início do verso, e que pode ser repetida também no final de outro verso. O recurso aparece com o escopo de reforçar o significado daquilo que está em destaque.

O poeta no exemplo abaixo se vale da epanalepse para indicar quem é Marulo por meio do pronome demonstrativo “*ille*”:

|   |
|---|
| Hic magnus colitur Marullus, <b>ille</b> ,  |
| <b>ille</b> , inquam, pater elegantiarum,   |
| Este magno Marulo é cultivado, <b>ele</b> , |
| <b>ele</b> , digo, pai das elegâncias,      |
| (II, 79, 1-2)                               |

---

<sup>22</sup> A tradução, a seguir com o recurso estilístico da epanalepse, é da autoria do prof. Dr. José Eduardo dos Santos Lohner da Universidade de São Paulo:

|  |
|--|
| <i>Nequitiam vinosa tuam convivia narrant,</i>       |
| <i>narrant in multas conpita secta vias.</i>         |
| Tua indolência, os banquetes regados a vinho narram, |
| Narram as encruzilhadas cortadas em muitas vias.     |
| (Ovídio, <i>Amores</i> , III, 1, 17-18)              |

No segundo exemplário, percebemos que Caiado reforça os vocativos mais uma vez com a repetição do nome próprio “*Fúrio*” para que este ame Henrique e Sabino:

Furi, Furi, iterum monende **Furi**,  
**Furi**, dilige & Hermicum, & Sabinum.

Fúrio, Fúrio, de novo que deve ser advertido **Fúrio**,  
**Fúrio**, ama não só Henrique como também Sabino.  
(II, 28, 7-8)

Enfim, como derradeiro exemplo, destacamos dos dois primeiros versos o encômio do poeta a Míno com o recurso da epanalepse:

Unica Pieridum sis felix gloria, **Mine**,  
**Mine**, puellaris dulcis alumne chori.

Única glória das Piérides, que sejas feliz, **Míno**,  
**Míno**, ó doce aluno do coro de menina.  
(II, 5, 1-2)

## 28. *Antecanto e bordão*

Há um único exemplo de antecanto e bordão nos dois livros de epigramas de Caiado. O primeiro recurso trata da repetição da mesma palavra no início de cada verso.

O poeta embalado por inúmeras repetições do nome próprio Fúrio, deseja chamar a atenção do personagem para que ame não só a Sabino mas também a Caiado. Observemos o epigrama na íntegra para apreciação:

IN FURIUM.

EPIGRAMMA

XXVIII.

*Furi, diligis Hermicum? Sabinum,*  
*Furi, dilige, sed stude Sabino,*  
*Furi, dummodo nos quoque abs te amemur:*  
*Furi, quid merui? Quid innocentem,*  
*Furi, carpis? An est boni, probive,*  
*Furi, carpere? An est quod ipse carpas?*  
*Furi, Furi, iterum monende Furi,*  
*Furi, dilige & Hermicum, & Sabinum.*

## CONTRA FÚRIO

### EPIGRAMA

#### XXVIII

**Fúrio**, amas Henrique? A **Sabino**,  
**Fúrio**, ama, mas aplica-te a **Sabino**,  
**Fúrio**, contanto que nós também por ti sejamos amados.  
**Fúrio**, que mereci? Por que a um inocente,  
**Fúrio**, repreendes? Acaso é próprio do bom ou do probo, 5  
**Fúrio**, repreender? Acaso é o que tu próprio repreendes?  
**Fúrio**, **Fúrio**, de novo que deve ser advertido **Fúrio**,  
**Fúrio**, ama não só Henrique como também **Sabino**.  
(II, 28, 1-8)

Por sua vez, o bordão diz respeito à repetição de um vocábulo no final do verso. Como podemos perceber nos versos traduzidos, Caiado se apropria desse recurso em três versos, no primeiro, segundo e último do epigrama 28. Como Sabino é o oponente de Caiado, o poeta deixa o nome de Sabino no hemistiquio final do verso para nos passar uma ideia de oposição ao nome Fúrio que está no início de cada verso.

Assim finalizamos o nosso estudo estilístico deveras tão relevante, sobretudo para os interessados em ingressar na pós-graduação em Letras Clássicas da UFRJ.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carlos Ascenso. *Mal de ausência (O canto do exílio na lírica do humanismo português)*. Coimbra, 1992.

BAYET, Jean. *Littérature latine*. Paris: Armand Colin, 1965.

BALAVOINE, Claudie. *Les églogues D'Henrique Caiado ou l'humanisme portugais a la conquete de la poesie neo-latine*. Lisboa-Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

BISCETTI, Rita. *Contributo alla storia dell'umanesimo portoghese – il primo libro degli Epigrammi di Henrique Cayado*, Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978, sep. do Arquivo do Centro Cultural Português.

CARDOSO, Zelia de Almeida. *A literatura latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

LOHNER, José Eduardo dos Santos. *A utilização de recursos formais na tragédia Fedra de Sêneca*. Letras Clássicas 3 (1989).

MARCIAL, *Epigramas*. Clássicos gregos e latinos. São Paulo: Edições 70, vol. 4.

MAROUZEAU, J. *Traité de stylistique latine*. Paris: Les Belles Lettres, 1946.

MARTIN, René & GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Préface de Jacques Perret. Tome II. Paris: Scodell, 1981.

MARTINS, Paulo. *Literatura latina*. 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil. S. A., 2009. Vol. 1.

MUSTARD, Wilfred. *The Eclogues of Henrique Cayado*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1931.

OLIVA NETO, João Ângelo. *Falo no jardim. Priapeia grega, Priapeia latina. Tradução do grego e do latim, ensaios introdutórios, notas e iconografia*. Campinas: Unicamp, 2006.

\_\_\_\_\_. *O livro de Catulo: poemas traduzidos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1993.

\_\_\_\_\_. Riso invectivo Vs. Riso anódino e as espécies de iambo, comédia e sátira. *Letras Clássicas*. São Paulo: FFLCH/ USP, Humanitas, no. 7, junho de 2003.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Epigramas de Henrique Caiado: Estudo e tradução dos Livros I e II*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, maio de 2011.

ROSA, Tomás da. *As éclogas de Henrique Caiado*. Separata de Humanitas. Vols. I e II da Nova Série. (Vol. V e VI da Série Contínua). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1954.

SIMONETTI, Flora; RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina para seminários e mosteiros*. Rio de Janeiro: Edição do Autor: 2007, vol 1.

TANNUS, Carlos Antonio Kalil. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. *Revista Calíope – Presença Clássica*. Número 16, Rio de Janeiro: UFRJ, dez/2007.

TARRANT, R. J. *Senecan drama and its antecedents*. Harvard Studies in Classical Philology (HSPC) 82.



**AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM,  
COGNIÇÃO E CORPORALIDADE:  
NOVAS FRONTEIRAS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

*Paulo Henrique Duque (UFRN)*

*[ph.duque@uol.com.br](mailto:ph.duque@uol.com.br)*

*Marcos Antonio Costa (UFRN)*

Durante a segunda metade do século XX, com o desenvolvimento das ciências cognitivas, a linguística vê renascer antigas questões relacionadas à interface linguagem e cognição, assim como acerca do papel que as experiências socioculturais desempenham nessa relação. De acordo com as novas perspectivas cognitivistas no interior dos estudos da linguagem, categorias e estruturas linguísticas são construídas a partir de processos cognitivos gerais que aplicamos a diversas situações de uso real da língua. Essa proposta, que tem como base a hipótese da indissociabilidade entre língua, cognição e cultura, reflete uma visão integradora do fenômeno linguístico. Nesse sentido, o comportamento humano, incluindo a linguagem, somente poderia ser caracterizado por uma intrínseca relação entre biologia e cultura. A “corporalidade” tem sido um dos caminhos explicativos seguidos por pesquisadores contemporâneos na busca desse enfoque que interpreta as habilidades cognitivas e comunicacionais dos sujeitos como fenômenos resultantes de sua existência como sistemas físicos em contínua interação com seu ambiente humano e não humano. Vale lembrar, porém, que a busca pelos “elos” que unem a estrutura das línguas, a organização do pensamento e a realidade é fato aceito pelo menos desde a Antiguidade.

Recapitulando, brevemente, os interesses demonstrados pelos antigos gregos na busca das relações entre linguagem e pensamento, lembramos que, no intuito de apreender os mecanismos de expressão do pensamento, Platão sugere dois componentes na divisão da unidade discursiva: o *ónoma* (nome) e o *rhéma* (verbo); Aristóteles lhes acrescenta os *syndesmoi* (unidades gramaticais) e os estoicos chegam a separar aí as formas variáveis (pronomes e artigos) das invariáveis (conectivos e advérbios). Dionísio Trácio, elaborando a síntese desses estudos, estabelece as oito categorias que, em essência, constituem as conhecidas classes de palavras (ou categorias gramaticais). A filosofia aristotélica, por sua vez, objetivando prescrever as regras de raciocínio – que para o filósofo seriam independentes do conteúdo dos pensamentos que esses raciocínios

conjugam – torna-se uma das mais importantes referências para os estudos gramaticais no Ocidente. Com a teoria dos conceitos – ou *categorias* – Aristóteles fundamenta a distinção entre as classes de palavras e, apresentando a estrutura do juízo como a associação predicativa de dois conceitos (a proposição), o filósofo inaugura a discussão em torno do que mais tarde se tornaria o objeto da sintaxe. Sob a influência desses trabalhos, os eruditos medievais do século XIII elaboram a chamada gramática *especulativa*. Tal gramática parte da concepção de que a língua é um “espelho” (do latim *speculum*) da organização do raciocínio, retomando, assim, o debate sobre a relação entre a organização estrutural da língua e a organização do pensamento.

A perspectiva racionalista presente nos estudos gramaticais do século XVII representa, explicitamente, uma retomada dessa abordagem. A Gramática de *Port-Royal*, provavelmente a representação mais icônica daquele século no que diz respeito aos estudos da linguagem, defende, em suas páginas, que “*o conhecimento daquilo que se passa em nosso espírito é necessário para compreender os fundamentos da Gramática; e que é disso que depende a diversidade das palavras que compõem o discurso*” (ARNAULD e LANCELOT, 1992)<sup>23</sup>. Para definir “palavras”, os autores afirmam que essas correspondem a

sons distintos e articulados, que os homens transformaram em signos para significar seus pensamentos. É por isso que não se pode compreender bem os diversos tipos de significação que as palavras contêm, se antes não se tiver compreendido o que se passa em nossos pensamentos, pois as palavras foram inventadas exatamente para dá-los a conhecer (p. 27).

Tais ideias têm como desdobramento o entendimento de que todas as línguas consistiriam num sistema fixo e comum de categorias linguísticas que seriam categorias do pensamento e, portanto, universais.

As gramáticas histórico-comparativas do século XIX, assim como a gramática descritiva de base estruturalista no início do século XX, afastam-se do debate sobre a relação entre a linguagem e a estrutura do pensamento. Os níveis formais de análise – sobretudo o fonológico e o morfológico – são vistos a partir da concepção de língua enquanto sistema homogêneo e social. Um “*tesouro*” – para utilizar a metáfora do próprio Saussure – que é articulado no social. Assim sendo, o estruturalismo saussuriano, embora não descartando a hipótese de haver propriedades co-

---

<sup>23</sup>O fragmento é o título do primeiro capítulo do livro “Gramática de Port-Royal”. Publicada em 1660 por Antoine Arnauld e Claude Lancelot, com o título «Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle».

muns a todos os sistemas linguísticos, distancia-se da tese de que a estrutura das línguas é o reflexo de uma capacidade cognitiva inata e própria da espécie.

Apenas no final da década de 50, com o aparecimento da gramática gerativo-transformacional, Chomsky retoma o debate sobre a natureza e o funcionamento da linguagem a partir de bases racionalistas e, em *Linguística cartesiana*, afirma que a Gramática Geral e Racional de *Port Royal* é a primeira teoria geral da estrutura linguística realmente importante (CHOMSKY, 1971). A perspectiva racionalista chomskiana, além de apontar a sintaxe como componente central e autônomo de uma teoria, sugere que a complexidade linguística é apenas um fenômeno de superfície, uma vez que, mais profundamente, as línguas seriam sistemas organizados extremamente regulares, dotados de leis que regem o seu funcionamento. Em diferentes momentos na obra de Chomsky, o autor tem ratificado o seu compromisso de oferecer uma explicação para o funcionamento de diferentes módulos cognitivos a partir daquele que ele compreende como sendo o responsável pela “faculdade da linguagem”. “*Na minha opinião*”, comenta Chomsky (1986, p. 16), “*grande parte do interesse do estudo da linguagem reside no fato de tal estudo proporcionar uma abordagem do problema de Platão*”, qual seja, conforme esclarece o autor, o de explicar como é que podemos saber tanto a partir de uma evidência tão limitada. Em outras palavras, mais do que uma teoria linguística, o gerativismo parece nos propor uma teoria cognitiva.

Contudo, os estudos cognitivistas desenvolvidos sob esse enfoque se alicerçam na compreensão de que o comportamento inteligente pressupõe uma habilidade de representação do mundo. Nesse sentido, a cognição passa a ser explicada a partir do pressuposto de que o agente executa ações com base nessas representações com a finalidade de resolver problemas que lhe são apresentados. A assunção de que o comportamento depende de uma capacidade cognitiva internalizada fundamenta a ideia de que a cognição pode ser bem explicada se for compreendida como uma computação (operação lógica realizada sobre símbolos, repercutindo na execução de determinadas funções). Assunções como essa foram adaptadas, com muita facilidade, ao estudo da linguagem, tendo em vista a viabilidade de, enfim, se compreender cientificamente a relação entre capacidades cognitivas, mundo e mediação linguística, um empreendimento até então de natureza estritamente filosófica.

Assim, nas neurociências, o cérebro passou a ser considerado um processador de informações que reage de forma seletiva a características

do ambiente. Os primeiros trabalhos dentro dessa perspectiva foram os realizados em neurofisiologia da visão, a partir da seleção dos neurônios do córtex visual em conformidade com características ambientais, responsáveis aparentes pela realização de sinapses. Puderam, a partir daí, postular a ocorrência de estágios posteriores de processamento tais como a categorização.

Os estudos de Gazzaniga, com indivíduos cujos cérebros tiveram o corpo caloso seccionado, obtiveram grande êxito, uma vez que evidenciaram a teoria da modularidade da mente, proposta por Fodor. Assim, a tese da modularidade foi endossada por neurocientistas como Hubel, Wiesel e Mountcastle, chegando a ser considerada como fato indiscutível.

De acordo com a perspectiva aqui apresentada, a cognição se manifesta como uma espécie de computação simbólica, isto é, manipulação de símbolos com base em regras e combinações. Ao atuar sobre os símbolos, o sistema cognoscente o faz por meio da sintaxe. Não há espaço, nesse sentido, para qualquer tratamento no nível semântico e sua forma de explicar os fenômenos da cognição se associa ao aparecimento dos computadores, na década de 1950. Chomsky sugere a existência de um “órgão mental” para caracterizar a linguagem do pensamento, evitando assim quaisquer fundamentos metafísicos.

Certamente, as questões que envolvem o estudo da cognição ultrapassam as fronteiras dos interesses estritamente linguísticos. Em 1995, nos Estados Unidos, o neurocientista Antônio Damásio – chefe do departamento de neurologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Iowa e professor adjunto no Instituto Salk de Estudos Biológicos, em La Jolla – publica *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*, livro que inicia uma trilogia que tem, em seguida, *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (1999), e se completa com *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos* (2003). No Brasil, a 1ª edição de *O erro de Descartes* é de 1996. Nesse livro, o autor afirma que inteligência e racionalidade decorrem da sensibilidade, jamais o contrário. Segundo Damásio, o erro de Descartes foi separar o corpo da mente, a emoção da razão, foi sugerir que a mente teria uma substância diferente da do tecido biológico. Mais especificamente, assegura Damásio, o erro de Descartes foi “a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro” (DAMÁSIO, 2007, p. 280). As preocupações do autor são dirigidas tanto à noção dualista proposta por Descartes como às variantes modernas dessa noção: por exemplo, a ideia de

que mente e cérebro estão relacionados, mas apenas no sentido de a mente ser o programa de *software* que corre numa parte do *hardware* chamado cérebro; ou que cérebro e corpo estão relacionados, mas apenas no sentido de o primeiro não conseguir sobreviver sem a manutenção que o segundo lhe oferece (DAMÁSIO, 2007, p. 278). Suas conclusões são baseadas no estudo de diversos pacientes com lesões cerebrais. Sua certeza de que “decisões sensatas são provenientes de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto a água e o azeite” (DAMÁSIO, 2007, p. 11) começou a ser abalada ao se defrontar, durante a década de 70, com um paciente que tivera uma mente saudável até ser afetado por uma doença neurológica que danificou setores anteriores da região frontal de seu cérebro. Rapidamente o doente começou a apresentar uma total incapacidade de tomar decisões. Ele possuía o conhecimento, a atenção e a memória indispensáveis para exercer sua racionalidade. A sua linguagem era impecável, conseguia realizar cálculos e lidar com a lógica de um problema abstrato. Apenas um outro defeito se aliava à sua incapacidade de tomar decisões: não conseguia sentir emoções. Conforme as palavras de Damásio, tratava-se do “ser inteligente mais frio e menos emotivo que se poderia imaginar”. Durante duas décadas, o neurocientista, trabalhando com muitos doentes neurológicos, procurou ratificar a hipótese de que emoção e razão estariam visceralmente interligadas. Desse trabalho, chegou às seguintes conclusões: 1) O cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos; 2) O organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) As operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia; 4) Os sentimentos constituem a base daquilo que os seres humanos têm descrito há milênios como alma ou espírito. Ou seja, a emoção está na essência da capacidade intelectual de pensar.

Essas conclusões, certamente, opõem-se ao pensamento racionalista, segundo o qual as proposições autoevidentes deduzidas pela razão são a única base de todo conhecimento. Para o filósofo francês René Descartes, considerado o primeiro racionalista moderno, o nosso conhecimento do mundo é adquirido pelo uso da razão, uma vez que os dados dos sentidos são inerentemente duvidosos, mais uma fonte de erro do que de conhecimento. De acordo com o filósofo, também conhecido por ter

sintetizado seu pensamento na famosa frase latina *cogito ergo sum*, os seres humanos são, irredutivelmente, mentes. Esse entendimento levou-o a desenvolver uma visão do mundo como consistindo, em última análise, de dois tipos diferentes de substância: mente (*res cogitans*) e matéria (*res extensa*), dicotomia que passou a ser conhecida como *dualismo cartesiano*.

Na segunda metade do século XX, um novo enfoque cognitivista é proposto para o estudo das estruturas da língua. Em termos gerais, esse novo paradigma desenvolve-se, de acordo com Croft e Cruse (2004), a partir de dos seguintes pressupostos: a) *Não há separação entre as faculdades cognitivas*: ao contrário do que postula o paradigma chomskiano, a linguagem não constitui um módulo inato, separado de outras capacidades cognitivas do ser humano; b) *A estrutura da gramática de um língua reflete diferentes processos de conceptualização*: a gramática de uma língua é o reflexo de diferentes processos de conceptualização, uma vez que até mesmo os padrões de combinação das diversas estruturas de uma dada língua são decorrentes de processos que se dão no nível do sistema conceptual humano; c) *O conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso da linguagem*: de acordo com esse pressuposto, o conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso efetivo da língua em eventos comunicativos reais (*Usage Based Model*).

Passa-se a advogar, então, que o aspecto semiológico das categorias linguísticas decorre, sobremaneira, das inter-relações entre nossa constituição biológica e nossas experiências no mundo, o que resulta em estruturas de conhecimento organizadas na forma de domínios cognitivo-culturais. De acordo com Johnson (1987), esses domínios – que funcionam como padrões recorrentes, estrategicamente regulando as atividades de ordenação das experiências – organizam-se como estruturas significativas principalmente a partir de nossos movimentos corporais no espaço, nossas manipulações de objetos e nossas interações psicológicas, físicas e sociais. São esses domínios que configuram expectativas acerca dos objetos, dos eventos, das ações, enfim, de nosso entorno em geral, guiando-nos no processo de compreensão e construção do conhecimento. Toda atividade de categorização, por conseguinte, evoca um ou mais desses domínios, e mesmo as situações não-familiares são inicialmente semantizadas recorrendo-se a um padrão relativamente semelhante.

Assim, os sistemas linguísticos deixam de ser considerados de forma autônoma, excluídos do âmbito dos domínios cognitivo-culturais, uma vez que recorreremos às unidades da língua a fim de darmos conta de conteúdos e categorias, resolvermos certas disponibilidades e atingirmos

objetivos considerados importantes, construindo, assim, uma ordem física e social para o mundo (JACOB e SHAW, 1998). O ato de categorizar, portanto, atesta os *links* entre nossas ações e nossos processos cognitivos. Corpo, cognição e interação fornecem a base do nosso sentido do que seja a realidade. Se não há interação entre os organismos e entre os organismos e o ambiente à sua volta, não há o que categorizar. A investigação do modo como pensamos e produzimos conhecimento, a compreensão de como categorizamos é, nas palavras de Lakoff (1987, p. 5), “um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos”.

Como consequência dessa maneira de se conceber os processos de categorização, é possível afirmarmos que a linguagem, antes de refletir objetivamente a realidade, impõe ao mundo uma organização, interpretando-o e construindo-o. Por sua vez, a gramática, como sistema de configuração conceptual, atesta o modo pelo qual nós apreendemos sinergicamente e, ao mesmo tempo, arquitetamos o nosso entorno biopsicossocial. Segundo Talmy (1988), conceptualizamos e exprimimos linguisticamente interações físicas através de esquemas pré-conceptuais (que se fundamentam na nossa experiência cinestésica) e, metaforicamente, interações psicológicas e sociais em termos desses mesmos esquemas.

A orientação cognitivista elaborada por Lakoff e Johnson (1999) propõe que a razão emerge das capacidades corporais. Essa constatação se apoia em dois postulados construídos pelos autores:

a) a razão humana é uma forma de razão animal, uma razão inextricavelmente vinculada aos nossos corpos e às peculiaridades dos nossos cérebros;

b) nossos corpos, cérebros e interações com o ambiente fornecem as bases essencialmente inconscientes da nossa metafísica comum, isto é, do nosso sentido cotidiano do que é a realidade.

De forma que

O que chamamos de conceitos são estruturas neurais que nos permitem caracterizar nossas categorias mentais e raciocinar sobre elas. Categorias humanas são tipicamente conceituadas em mais de uma maneira, em termos daquilo que são chamados de protótipos. Cada protótipo é uma estrutura neural que nos permite fazer algum tipo de tarefa inferencial ou imaginativa em relação a uma categoria. Casos típicos de protótipos são usados ao se fazer inferências sobre os membros da categoria, na ausência de qualquer informação especial contextual (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 17).

De acordo com essa perspectiva, “todas as estruturas conceituais são estruturas neurais” e “muito de inferência conceptual é, portanto, inferência sensório-motora” (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 20). Por exemplo, *empurrar*, *puxar*, *carregar* e *equilibrar* são conceitos que compreendemos “através do uso de partes dos nossos corpos e nossa habilidade de manipular e mover objetos, especialmente com nossos braços, mãos e pernas” (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 36).

Alguns modelos computacionais, simulando estruturas neurais, oferecem evidências da conjunção entre conceptualização e percepção. Esses modelos atestaram que não há distinção absoluta entre as dimensões perceptual e conceptual<sup>24</sup>. Em resumo, demonstraram que, assim como o sistema conceptual faz uso de partes importantes do sistema sensório-motor para construir o sentido, o sistema sensório-motor é responsável pela formatação do sistema conceptual.

Embora as questões acerca da relação existente entre as estruturas das línguas, as especificidades cognitivas humanas e a experiência por nós vivenciadas no espaço sociocultural remontem aos debates produzidos pelos filósofos na Antiguidade, o novo paradigma no campo dos estudos da linguagem foi impulsionado, no século XX, pelo desenvolvimento das Ciências Cognitivas e, particularmente, pelas descobertas no campo das Neurociências. De fato, a busca pelo “elo” que une as palavras às coisas (aquela que fez de Foucault um arqueólogo do pensamento) é provavelmente tão antiga quanto à experiência humana do *thauma*, que, conforme nos ensina a filosofia aristotélica, decorre de um estado inicial de ignorância, que nos leva ao espanto, ao assombro, e que, subseqüentemente, conduz-nos à formulação de respostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CHOMSKY, N. *Linguística cartesiana*. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. [Petrópolis: Vozes?], 1986.

---

<sup>24</sup>*Regier's Model for Learning Spatial-Relations Terms; Bailey's Model for Learning Verbs of Hand Motion; Narayanan's Model of Motor Schemas, Linguistic Aspect and Metaphor*. Citados por Lakoff e Johnson (1999, p. 39-41).



CROFT, W.; D. CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DAMÁSIO, A. *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América. 2000.

\_\_\_\_\_. *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. Orlando: Harcourt, 2003.

\_\_\_\_\_. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

JACOB, E. K.; SHAW, D. Sociocognitive perspectives on representation. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 33, p. 131-185, 1998.

JOHNSON, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.

TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12, 1988, p. 49-100.

# COMO A LÍNGUA PORTUGUESA É COBRADA NO NOVO ENEM?

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ / FCCAA)  
[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)  
Andrea Soares Dutra (UERJ)  
Camila Mourão Dias (UERJ)

## 1. *Considerações iniciais*

O objetivo maior do presente trabalho, de perfil mais *prático* que *teórico*, está explícito em seu próprio título: verificar criticamente como a disciplina Língua Portuguesa aparece no Novo Enem.

Ao assumir tal propósito, depara-se, no entanto, com um problema metodológico: inexistente, no Novo Enem, uma prova de Língua Portuguesa. Isso porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC), idealizador da avaliação, recorrendo à interdisciplinaridade, propõe a junção do estudo da língua materna com outros campos do conhecimento que têm o signo (*lato sensu*) como centro das atenções. Cria-se, então, a prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Por tal razão, o objetivo acima definido precisa ser ampliado: mais que investigar as questões de língua portuguesa, pretende-se analisar panoramicamente o conjunto das disciplinas integrantes da macroárea. O objeto de estudo é, portanto, a prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, como um todo.

Um enfoque especial será dado às questões da competência que avalia o reconhecimento e emprego das variedades linguísticas, incluindo a padrão, e às questões que trazem, no enunciado ou nas alternativas, algum termo da Nomenclatura Gramatical Brasileira (sexta seção), marca de um ensino mais tradicional do português<sup>25</sup>.

## 2. *(Novo) Enem: o que é e para que serve*

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo INEP / MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacio-

---

<sup>25</sup> Devido à limitação de espaço, iremos expor apenas uma pequena parte da pesquisa, que ganhou dimensão muito maior que a de um artigo.

nais Anísio Teixeira) com a intenção primeira de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica.

O teste, aplicado em apenas um dia, continha uma proposta de redação e ainda 63 questões de múltipla escolha, abrangendo quatro áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Os itens da prova, em sua maioria, não cobravam os conteúdos “tradicionais” do então segundo grau. Por isso, os estudantes não precisavam decorar as famigeradas fórmulas de Física, nem as tabelas com as conjugações verbais. Exigiam-se deles competências e habilidades de solucionar situações-problema do dia a dia, de enfrentar desafios, com base no conjunto de saberes e informações angariado em suas experiências dentro e fora da escola.

Em 2009, o Enem passou por alterações significativas em sua estrutura e em seus objetivos. Surge assim o *Novo Enem* que, em apenas duas edições, já causou muita polêmica por causa de desvio de provas e de problemas operacionais. Dentre as mudanças, destaca-se o aumento do número de itens: 180 questões (quase três vezes mais que a versão anterior), aplicadas em dois dias, sendo 45 para cada área do saber, mais a redação.

Outra mudança (talvez a mais importante) foi quanto aos objetivos da prova. Além de servir como instrumento de avaliação dos egressos do ensino básico, o Enem ganhou duas novas incumbências, conforme aparece em um documento elaborado pelo MEC, intitulado *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES* (Brasil: 2009a): democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Como consequência dessas novas responsabilidades, o nível de dificuldade das questões também ficou maior. Um motivo para a maior complexidade talvez esteja no fato de a nova versão ser um “meio termo” entre o vestibular tradicional (mais “conteudista”) e o antigo Enem (menos “conteudista”), já que a proposta do Novo Enem é trabalhar os conteúdos “clássicos” associados a *competências e habilidades*, ambas vinculadas a necessidades reais do alunado.

### 3. *Competências e habilidades de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*

A prova de linguagens, códigos e suas tecnologias não é apenas uma prova de língua portuguesa. Integram ainda essa área: língua estrangeira moderna, literatura, artes, educação física e informática.

O que há em comum a essas disciplinas? Todas têm como objeto central de estudo algum tipo específico de linguagem, manifestada sempre em *textos*. Todas colocam no centro das atenções os *signos*, mesmo que de diferentes naturezas: “em Língua Portuguesa [*e também em Língua Estrangeira Moderna e em Literatura*] se fala em signos verbais, em Arte se fala em signo icônico, em Educação Física se fala em signo corporal” (ibidem, 21).

A finalidade da criação de áreas não é eliminar as disciplinas, mas propiciar uma aprendizagem “convergente e integrada” e, portanto, mais significativa para o aluno. Dessa forma, as competências integrantes da área *linguagens, códigos e suas tecnologias* e listadas a seguir extrapolam os limites da matéria que conhecemos como língua portuguesa, alvo de interesse neste trabalho.

– *Competência 1: Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida*

As tecnologias de comunicação e informação dizem respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações: jornal impresso, rádio, televisão, livro, computador, etc. (Brasil, 1998). No século XXI, é óbvio que tais recursos (sobretudo os mais modernos) influenciam diretamente o cotidiano escolar: os alunos realizam pesquisas em *sites* de busca, relacionam-se em redes sociais como o *Orkut* e o *Twitter*, publicam seus textos em *blogs* – tudo isso, às vezes, sem sair da sala de aula.

Essa primeira competência assemelha-se muito à de número nove, pelo fato de ambas abordarem conhecimentos mais ligados à área de informática: entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (Competência 9).

– *Competência 2: Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais*

Somente na última edição do Enem, em 2010, duas línguas estrangeiras foram exigidas: inglês e espanhol, cada uma com cinco questões, cabendo ao aluno escolher apenas um idioma.

A prova não cobra descrição gramatical. Dá-se enfoque à compreensão de pequenos textos, o que requer o domínio de determinadas estratégias de leituras, como inferir o sentido de um vocábulo pelo contexto da frase.

– *Competência 3: Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.*

Competência diretamente relacionada à educação física, por apresentar habilidades do tipo: *reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social (H9) e reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas (H10).*

- *Competência 4: Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade*

Para avaliar essa competência, o Enem aborda a arte em diferentes manifestações: artes plásticas, danças, textos teatrais, música etc.

– *Competência 5: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*

Esta competência, ao contrário da anterior, analisa um tipo específico de manifestação artística: o texto literário. Citam-se autores representantes tanto da *prosa* (Visconde de Taunay, Monteiro Lobato, Machado de Assis) quanto do *verso* (Cecília Meireles, Cruz e Souza, Augusto dos Anjos), tanto “*clássicos*” (Lima Barreto, Fernando Pessoa, Drummond, Álvares de Azevedo), quanto *contemporâneos* (Chacal, Raduan Nassar, Gilberto Gil).

– *Competência 6: Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição dos significados, expressão, comunicação e informação*

O destaque nesta competência é a habilidade que relaciona estratégias de coesão textual a diferentes gêneros textuais e tipos textuais: *identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos* (H18).

– *Competência 7: Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*

Uma das habilidades centrais englobadas pela sétima competência é *inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados* (H23).

– *Competência 8: Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade*

Todas as habilidades dessa competência reportam-se à *variação linguística*, incluindo o emprego da variedade padrão. Vejam-se alguns exemplos:

#### Exemplo 01 (2009)

Iscute o que tô dizendo,  
Seu dotô, seu coroné:  
De fome tão padecendo  
Meus tio e minha muié.  
Sem briga, questão nem guerra,  
Meça desta grande terra  
Umas farela pra eu!  
Tenha pena do agregado  
Não me dêxe deserdado  
Daquilo que Deus me deu.

PATATIVA DO ASSARÉ. A terra é naturá. In. *Cordéis e outros poemas*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008 (fragmento).

A partir da análise da linguagem utilizada no poema, infere-se que o eu lírico revela-se como falante de uma variedade linguística específica. Esse falante, em seu grupo social, é identificado como um falante:

- (A) *escolarizado* proveniente de uma metrópole.
- (B) *sertanejo* morador de uma área rural.
- (C) *idoso* que habita uma comunidade urbana.
- (D) *escolarizado* que habita uma comunidade no interior do país.
- (E) *estrangeiro* que imigrou para uma comunidade do sul do país.

Resposta: (B)

Um aspecto positivo da questão é considerar a língua *heterogênea*, reconhecer (mesmo indiretamente) que existem diferentes usos ligados a fatores sociais, históricos, situacionais, entre outros.

Além disso, nota-se um abandono da atitude extremamente retrógrada (mas ainda presente em algumas práticas pedagógicas) de se “corrigir” um texto como o cordel, reescrevendo-o na variedade padrão.

Há, no entanto, pelo menos dois pontos negativos no item citado.

Em primeiro lugar, aborda-se a variação linguística de modo *simplista*, pois se rotula o eu poético como sertanejo sem que haja elementos comprobatórios suficientes: a pronúncia “dotô”, “dêxe” e “tô”, e a não marcação do plural em “meus tio”, por exemplo, são bastante comuns entre falantes urbanos.

A identificação do eu poético como sertanejo justifica-se muito mais pelo léxico do texto (coronel, grande terra), pelo tema (desigualdade social), pelas informações da referência (cordel de Patativa do Assaré), do que pela “análise da linguagem utilizada no poema” – como se diz no enunciado.

Em segundo lugar, a variação linguística é vista de modo *descontextualizado*. O objetivo da questão é apenas caracterizar o falante, e não relacionar o emprego de uma variedade não padrão com a natureza do cordel, em que figura como um recurso expressivo característico desse gênero textual.

Em outras palavras, privilegiou-se a *classificação* (falante escolarizado, sertanejo, idoso ou estrangeiro) em detrimento da *reflexão* sobre

um uso concreto da língua (por que uma variedade não padrão no cor-de-l?).

### Exemplo 02 (2009)

Vera, Sílvia e Emília saíram para passear pela chácara com Irene.

– A *senhora* tem um jardim deslumbrante, dona Irene! – comenta Sílvia, maravilhada diante dos canteiros de rosas e hortênsias.

– Para começar, deixe o “senhora” de lado e esqueça o “dona” também – diz Irene, sorrindo. – Já é um custo aguentar a Vera me chamando de “tia” o tempo todo. Meu nome é Irene.

Todas sorriem. Irene prossegue:

– Agradeço os elogios para o jardim, só que **você** vai ter de fazê-los para a Eulália, que é quem cuida das flores. Eu sou um fracasso na jardinagem.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

Na língua portuguesa, a escolha por “você” ou “senhor(a)” denota o grau de liberdade ou de respeito que deve haver entre os interlocutores. No diálogo apresentado acima, observa-se o emprego dessas formas. A personagem Sílvia emprega a forma “senhora” ao se referir à Irene. Na situação apresentada no texto, o emprego de “senhora” ao se referir à interlocutora ocorre porque Sílvia

- (A) pensa que Irene é a jardineira da casa.
- (B) acredita que Irene gosta de todos que a visitam.
- (C) observa que Irene e Eulália são pessoas que vivem em área rural.
- (D) deseja expressar por meio de sua fala o fato de sua família conhecer Irene.
- (E) considera que Irene é uma pessoa mais velha, com a qual não tem intimidade.

Resposta: (E)

Nesse item, ao contrário do anterior, há *reflexão* sobre um uso linguístico concreto e pontual: o emprego de “você” e de “senhora”.

Exige-se do candidato a *análise* da situação comunicativa em que se encontram Sílvia e Irene, ainda que se trate de um fragmento sem unidade de sentido (não se sabe quase nada sobre as personagens, a relação estabelecida entre elas, sobre a chácara).



### Exemplo 03 (2009)

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida da chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

TREVISAN, D. Uma vela para Dario. *Cemitério dos Elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).

No texto, um acontecimento é narrado em linguagem literária. Esse mesmo fato, se relatado em versão jornalística, com características de notícia, seria identificado em:

Resposta: (B) – O representante comercial Dario Ferreira, 43 anos, não resistiu e caiu na calçada da Rua da Abolição, quase esquina com a Padre Vieira, no centro da cidade, ontem por volta do meio-dia. O homem ainda tentou apoiar-se no guarda-chuva que trazia, mas não conseguiu. Aos populares que tentaram socorrê-lo não conseguiu dar qualquer informação.

Questão interessante por ilustrar que um mesmo fato (ou tema) pode ser abordado de diferentes formas (no caso, em linguagem jornalística e literária). Mas se esquece de um questionamento essencial: com qual *intenção* é feita a passagem de uma linguagem para a outra? A falta de resposta a tal pergunta comprova a descontextualização do item. Assim, a transposição de linguagem é *gratuita*, e o texto serve apenas como *pretexto* para essa tarefa.

### Exemplo 4 (2010)

Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência para que seja conjurada uma calamidade que está prestes a desabar em cima da juventude feminina do Brasil. Refiro-me, senhor presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar este esporte violento sem afetar, seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que dispôs a ser mãe. Ao que dizem os jornais, no Rio de Janeiro, já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em São Paulo e Belo Horizonte também já estão se construindo outros. E, neste crescendo, dentro de um ano, é provável que em todo o Brasil estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol, ou seja, 200 núcleos destroçados da saúde de 2,2 mil futuras mães, que, além do mais, ficarão presas a uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagante.

O trecho é parte de uma carta de um cidadão brasileiro, José Fuzeira, encaminhada, em abril de 1940, ao então presidente da República Getúlio Vargas. As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem

- (A) *regional*, adequada à troca de informações na situação apresentada.
- (B) *jurídica*, exigida pelo tema relacionado ao domínio do futebol.
- (C) *coloquial*, considerando-se que ele era um cidadão brasileiro comum.
- (D) *culta*, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação.
- (E) *informal*, pressupondo o grau de escolaridade de seu interlocutor.

Resposta: (D)

Mais uma vez, a preocupação em *classificar*, o que pressupõe a existência de uma nomenclatura.

Aqui ganha força um problema comum nas provas do *corpus* e já apontado anteriormente: o emprego de diferentes termos em referência a um mesmo fenômeno linguístico. A esse respeito, assevera Henriques (2009, p. 26):

Os professores voltaram a conviver com todos os problemas nomenclaturais anteriores à NGB, embora contraditoriamente coexistam com a progressiva minimização da figura da gramática como instrumento para a aprendizagem crítica e reflexiva do idioma.

Em (C), aparece o termo “coloquial”; em (E), “informal”. Por estarem em alternativas separadas, “coloquial” e “informal” seriam conceitos distintos, ou prevalece a tradição escolar que os considera sinônimos? E mais: *linguagem* informal é o mesmo que *registro* informal, como aparece em outras questões do *corpus*?

Vejam-se como exemplo as alternativas de um item que analisa uma tira de Calvin e Haroldo:

- (A) Calvin, na sua última fala, emprega um registro formal e adequado para a expressão de uma criança.
- (B) Haroldo, no último quadrinho, apropria-se do registro linguístico usado por Calvin na apresentação de sua obra de arte.
- (C) Calvin emprega um registro de linguagem incompatível com a linguagem de quadrinhos.
- (D) Calvin, no último quadrinho, utiliza um registro linguístico informal.

(E) Haroldo não compreende o que Calvin lhe explica, em razão do registro formal utilizado por este último.

Resposta: (D)

E quanto ao “registro formal” de (A), trata-se de um sinônimo de “linguagem culta”? Se não o for, qual seria a diferença entre eles?

A situação fica mais complicada quando se encontram nas provas mais designações: “*língua culta*” (e não *linguagem*) e ainda “*língua padrão*”.

*Exemplo 5 (2010)*

**Carnavália**

Repique tocou

O surdo escutou

E o meu *corasamborim*

Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?

[...]

TRIBALISTAS, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “corasamborim”, que é a junção *coração + samba + tamborim*, *refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da passagem, com o coração no ritmo da percussão* [itálico nosso].

Essa palavra corresponde a um

(A) *estrangeirismo*, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.

(B) *neologismo*, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.

(C) *gíria*, que compõe uma língua originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.

(D) *regionalismo*, por ser palavra característica de determinada área geográfica.

(E) *termo técnico*, dado que designa elemento de área específica de atividade.

Resposta: (B)

Último exemplo para reforçar a ênfase dada à *classificação*, desperdiçando-se um espaço para *reflexão*.

A maior riqueza da letra da música dos Tribalistas, a criação de “corasamborim”, foi desperdiçada: o efeito expressivo do vocábulo foi “dado de bandeja” no enunciado, restando apenas ao candidato saber o que era neologismo (conhecimento “arquivado”).

Para acertar a questão, o aluno nem precisa ler o texto, que, de novo, serve como pretexto para classificações estanques: *Essa palavra corresponde a um...* Interessante e mais complexo seria: *Essa palavra foi criada porque...* ou *O efeito de sentido oriundo da criação dessa palavra consiste em...*

#### **4. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e o Novo Enem.**

O ensino tradicional de português, bastante criticado mas ainda presente em muitas escolas, aparece intimamente ligado à NGB, uma vez que tem como principal objetivo identificar e classificar palavras e orações.

Com o intuito de conhecer a diferentes opiniões sobre a validade (ou não) da nomenclatura gramatical para o ensino de língua materna, o professor Claudio Cezar Henriques lançou a ilustres professores o seguinte questionamento: *Por que, hoje, ainda há (ou não há mais) necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio?* (2009, 69).

Há basicamente dois pontos de vista: “a NGB não é relevante para o ensino” e “a NGB, por mais que precise de reparos teóricos, é importante, sim, para o ensino” – tese defendida nesse trabalho.

De um lado, o polêmico Sírio Possenti: “Quanto à Nomenclatura, minha opinião é que: (a) não ajuda em nada; (b) prejudica (já pensou enquadrar os advérbios em seis classes???)” (idem, 119). De outro, Irandé Antunes, consciente do necessário papel do ensino de língua portuguesa:

As nomenclaturas são necessárias, dentro da função “designadora” que cumprem. Sua uniformidade facilita o uso adequado da metalinguagem, *quando isso for necessário*. Não podem, no entanto, polarizar o estudo da língua, *que deve concentrar na exploração do que, de fato, fazemos em nossas interações verbais*. (idem, 83) [itálicos nossos].

O emprego da nomenclatura gramatical, de fato, não desvirtua o professor do seu papel de fazer de seus alunos leitores e escritores profi-

cientes. Quando for necessário à explicação de fatos linguísticos, à sistematização de determinado conteúdo, ao trabalho de “pensar metalinguisticamente”, o uso de termos como “oração coordenada”, “sujeito”, “adjetivo” é sempre bem-vindo.

Aprender sistematicamente qualquer tema pressupõe a existência de um vocabulário técnico. Nesse sentido, muito pertinente a pergunta lançada por Henriques (ibidem, 21): “Estamos falando de aulas de português na escola, e aula de português implica o emprego de termos específicos para quem estuda uma língua. *Se o mesmo ocorre nas outras disciplinas, por que com a nossa seria diferente?*” [itálico nosso].

Devido a toda essa polêmica envolvendo NGB e ensino de português, optou-se por fazer um recorte específico no montante de 170 questões do *corpus* (excetuando inglês e espanhol), de modo a responder à indagação: *quantas e como são as questões do Novo Enem em que figura a nomenclatura gramatical?*

No total, somente onze itens (ou 6,5%) trazem algum termo da NGB – conclusão semelhante à que chegou Henriques (ibidem, 53): “É insignificante – pelo menos do ponto de vista estatístico – a utilização da terminologia linguístico-gramatical nos exames realizados nos últimos dez anos [*Enem e vestibulares do Rio de Janeiro e São Paulo até 2009*]”.

Uma possível explicação para esse número inexpressivo talvez esteja na existência de uma verdadeira “campanha antigramatical” nas escolas, nos documentos oficiais (PCN, matrizes de referência, orientações curriculares), nas editoras especializadas, etc.

A ideia dominante é a de que falar em “conjugação verbal”, “conjunções subordinativas” significa praticar um ensino retrógrado, quando, na verdade, o problema não está na nomenclatura em si, mas na concepção de língua, de ensino, de texto que subjaz ao trabalho do professor. Em outras palavras, a falha é metodológica: o “*como ensinar*” pensando mais que o “*quê ensinar*”.

Os termos encontrados nos enunciado ou nas alternativas das onze questões (vinte e três, ao todo) tocam em vários âmbitos da gramática: *fonética* e *fonologia* (duas ocorrências), *morfologia* (quinze ocorrências, sendo onze ligadas a pronomes), *sintaxe* do período simples (uma ocorrência), do período composto (três ocorrências), *sintaxe de concordância* (uma ocorrência), e *semântica* (uma ocorrência).

Os pronomes ganham destaque certamente porque estão envolvidos com dois tópicos bastante cobrados nas provas: coesão textual e função apelativa ou conativa da linguagem, típica do texto argumentativo. Interessante observar que, em nenhuma das onze questões, pede-se ao candidato para nomear determinada classe gramatical ou identificar a função sintática de uma palavra ou oração.

Emprega-se a terminologia sempre como *um meio* para avaliar habilidades – mesmo que seja a habilidade de *classificar* falantes, funções da linguagem, tipos de texto...

Nas questões do *corpus*, notam-se quatro atribuições diferentes para a nomenclatura gramatical: caracterizar as funções da linguagem, descrever as estratégias argumentativas, detalhar as variedades linguísticas e, por fim, esmiuçar os recursos coesivos. A seguir, um exemplo desta última função:

*Exemplo 06 (2009)*

#### **Manuel Bandeira**

Filho de engenheiro, Manuel Bandeira foi obrigado a abandonar os estudos de arquitetura por causa da tuberculose. Mas a iminência da morte não marcou de forma lúgubre sua obra, embora em seu humor lírico haja sempre um toque de funda melancolia, e na sua poesia haja sempre um certo toque de morbidez, até no erotismo. Tradutor de autores como Marcel Proust e William Shakespeare, esse nosso Manuel Bandeira traduziu mesmo foi a nostalgia do paraíso cotidiano mal idealizado por nós, brasileiros, órfãos de um país imaginário, nossa Cocanha perdida, Pasárgada. Descrever seu retrato em palavras é uma tarefa impossível, depois que ele mesmo já o fez tão bem em versos.

*Revista Língua Portuguesa, nº 40, fev. 2009.*

A coesão do texto é construída principalmente a partir do(a)

- (A) repetição de palavras e expressões que entrelaçam as informações apresentadas no texto.
- (B) substituição de palavras por sinônimos como “lúgubre” e “morbidez”, “melancolia” e “nostalgia”.
- (C) emprego de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos: “sua”, “seu”, “esse”, “nosso”, “ele”.
- (D) emprego de diversas conjunções que articulam as orações e períodos quem compõem o texto.

(E) emprego de expressões que indicam sequência, progressividade, como “iminência”, “sempre”, “depois”.

Resposta: (C)

Nas alternativas dadas tanto na questão acima, há dois graus de dificuldades: ora o termo gramatical vem exemplificado, como em (B) e (C), ora não são dados exemplos, como em (D). No primeiro caso, o grau de complexidade é bem menor. No segundo, o aluno deverá voltar ao texto e identificar as conjunções, o que deixa a tarefa mais árdua, por requerer o conhecimento da nomenclatura gramatical. Isso prova que o estudo da NGB, embora não seja o foco central do Novo Enem, é indispensável para um bom desempenho do candidato, até mesmo em questões sem preocupação classificatória.

## 5. *Considerações finais*

Entre as duas linhas de ensino conhecidas por todos nós, a de curso mais “tradicional” e a de acordo com visão sociointeracional da linguagem, nota-se que o Enem afasta-se, a todo custo, da primeira, tentando uma aproximação (*tímida*) da segunda, em coerência com as orientações curriculares nas quais se baseia:

A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e *deve ser entendida como atividade interacional* [itálico meu] (Brasil: 2006, 44).

Não há, de fato, nenhuma questão que dispense o texto ou apenas exija classificação morfológica ou sintática (considerada, nas entrelinhas, como “bicho-papão”), mas também a prova ainda traz poucas questões que motivem uma *reflexão* efetiva do aluno em relação aos usos linguísticos.

Nega-se um tipo de classificação, porém se incorre em outro: catalogar espécies de falantes, variedades linguísticas e funções da linguagem, ignorando-se, por vezes, o próprio texto, que, outra vez, vira *pretexto*.

Há uma enxurrada de novos termos (sendo recorrente a existência de dois ou mais para mesma designação) – gêneros e tipos textuais, situação e intencionalidade comunicativas, modalidades oral e escrita, conectivo, etc – que ainda não foram bem articulados de modo a considerar, verdadeiramente, a língua como “atividade interacional”.

Assim, o novo modelo de prova, paradoxalmente, afasta-se, em muitos itens, do seu princípio: integrar conteúdos e habilidades e competências, ambas envolvidas com *práticas sociais da linguagem*.

Isso talvez aconteça por causa da dificuldade (crônica!) de transpor, com eficiência, a teoria (e haja teoria!) para a prática pedagógica.

Se há tal afastamento entre as orientações oficiais e o Novo Enem, corrobora-se a existência de um fosso enorme entre o que o MEC prescreve e o que é efetivado nas salas de aula de todo o país – o que talvez explique, em parte, a pergunta lançada por Henriques (2009, 27): *por que passados dez, quinze anos de tantos investimentos em programas e avaliações oficiais, nossos alunos continuam tendo tão péssimo desempenho em leitura?*

Tem de haver solução.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (Ministério da Educação e Cultura). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

\_\_\_\_\_. *Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM +)*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

\_\_\_\_\_. *Proposta à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: 2009a. Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>.

\_\_\_\_\_. *Matriz de referência para o Enem 2009*. Brasília: 2009b. Disponível em: [http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009\\_matriz.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf)

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Todas as provas do novo Enem estão disponíveis no *site* [www.inep.gov.br/enem](http://www.inep.gov.br/enem)



# FALA E ESCRITA EM QUESTÃO

*Paulo de Tarso Galembeck (UEL)*  
[ptgal@uel.br](mailto:ptgal@uel.br)

## ***1. Preliminares***

Este texto apresenta, de forma correlativa, os processos de construção da escrita e da fala. Na primeira, enfoca-se o fato de que ela é caracterizada pelo maior número de itens lexicais em cada oração (densidade lexical). Já a fala caracteriza-se antes pela complexidade da organização sintática e a presença de marcas explícitas de subjetividade.

A exposição é ilustrada por textos representativos de cada uma das formas de realização linguística: a) escrita, pelo texto “O demógrafo que pensava o clima”, publicado em PESQUISA FAPESP 171, maio de 2010, p. 41; a fala por um fragmento do Inquérito 251 (Elocução Formal: aula de química para o ensino médio), publicado em Callou (Org., 1991).

### **1.1. Texto 1: O demógrafo que pensava o clima**

A maioria dos estudiosos das mudanças climáticas olha para o céu e para os levantamentos históricos para prever o comportamento do tempo. Com um olhar complementar, Daniel Joseph Hogan olhava para a terra – mais exatamente, para as cidades. Um dos raros especialistas em ciências humanas voltados à avaliação dos impactos das alterações do clima, em novembro de 2009 Hogan apresentou as conclusões de um levantamento que havia coordenado, mostrando que um dos pontos da cidade do Rio de Janeiro mais sensíveis aos excessos do clima eram as proximidades da lagoa Rodrigo de Freitas e as baías de Guanabara e de Sepetiba – de fato, essas áreas e as pessoas que viviam nelas estavam entre as mais atingidas pelas chuvas intensas do início deste ano no Rio. Já em São Paulo as áreas mais sensíveis são as próximas ao leito dos rios Tietê e Pinheiros, espaço de inundações constantes sob as chuvas de dezembro e janeiro.

Hogan, que morreu em consequência de um câncer na bexiga na madrugada do dia 27 de abril, era um dos coordenadores do projeto Megacidades, um amplo estudo sobre clima, solo, relevo e condições de vida de populações de cidades como São Paulo apoiado pelo Programa FAPESP de Mudanças Climáticas Globais. Um de seus propósitos era

fazer com que as conclusões desse estudo chegassem a quem pudesse trabalhar para evitar tragédias causadas pelos temporais do início de cada ano (ver reportagem nesta edição – PESQUISA FAPESP 171, maio de 2010, p. 41).

## 1.2. Texto 2: Projeto NURC/RJ – Inquérito 251 – Bobina 81 – INF 302

- 1 Inf. ...mais um tipo de equilíbrio... pra terminar... pra  
terminar por completo... então a nossa... estudo de cinética química...  
vocês imaginem se nós tivérmos...  
AL. que produtos foram utilizados?  
5 Inf. é isso que eu vou (...) isso com um pouquinho  
de paciência a gente chega lá... a ideia básica é a seguinte... nada  
vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse  
troço que nós estudamos... tentei chamar a atenção ontem... eu  
tentei chamar a atenção de vocês... para  
10 este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui  
suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz...  
pra que vocês me entendessem de uma maneira... TOTAL... inclusive  
extrapolando pra outras matérias... a  
PROFUNDIDADE deste troço... bom... na hora  
15 em que vocês conseguirem sacar a profundidade deste troço...  
até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação...  
demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra  
DEPOIS... a gente em qualquer caso particular... chegar a ele... eu vou  
dar apenas um último exemplo fora... eu acho  
20 que vale a pena a gente encher o saco com esse troço... e...  
eu quero apenas lembrar que... que  
mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção...  
tá? a intenção não é... trazer um caso particular... a intenção...  
é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já  
25 aconteceu... e que é questão de se fazer perguntar... e olha gente que...  
eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da  
gente... começar a fazer essas perguntas...  
( ) vocês... vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar...  
eu tinha dito... se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é?  
Imaginem... eu tou botando dois... vocês imaginem cinquenta...  
eu posso perguntar por exemplo a seguinte coisa pra vocês... quantos narizes existem?  
(NURC/RJ, EF, 251).

## 2. A construção da escrita: integração e densidade lexical

Halliday (1989, caps. 5 e 6) assinala que é um erro pensar que a escrita é mais complexa e mais elaborada que a fala. Na verdade, ambas são igualmente complexas, porém o são de forma diferente. A língua escrita caracteriza-se pela densidade lexical, assinada pelo maior número de itens lexicais (nomes, verbos, advérbios de modo) por oração e por uma maior quantidade de palavras elevadas desses itens em relação às gramaticais. Veja-se uma frase extraída do texto citado no início do trabalho:

- (1) A maioria dos estudiosos das mudanças climáticas olha para o céu e para os levantamentos históricos para prever os comportamentos do tempo.

Nesse período composto por subordinação, há duas orações (a principal e a subordinada final) e onze itens lexicais, e a proporção é, portanto, 5,5. Além disso, o número de itens lexicais é próximo do total de palavras gramaticais (treze). Esclareça-se que, nessa contagem, foram consideradas separadamente as formas repetidas e as contrações (*dos, das*) foram computadas como dois itens.

Isso significa que, na língua escrita, a informação é apresentada de forma mais condensada, e coesa. Verifica-se o agrupamento de mais itens lexicais por oração, traços a que Halliday (*id., ib.*) denomina *densidade lexical*.

O trecho a seguir também constitui um exemplo da densidade lexical.

- (2) Já em São Paulo as áreas mais sensíveis são as próximas ao leito dos rios Tietê e Pinheiros, espaço de inundações constantes sob chuvas de dezembro e janeiro.

Há quinze itens lexicais em uma única oração, o que bem evidencia a condensação de informações que caracterizam o texto escrito: cabe ressaltar, porém, que a condensação não deve ser vista como uma característica intrínseca do texto escrito. Ao contrário, ela resulta do fato de haver, nessa modalidade realização linguística, uma etapa de planejamento que permite o uso consciente e deliberado de determinados procedimentos linguísticos. Esses procedimentos serão focalizados na sequência do trabalho.

As postulações de Halliday coincidem com as de Chafe (1982, p. 39), segundo o qual a língua escrita também é considerada pela integração, assim entendido o empacotamento (*packing*) de uma quantidade maior de informação em uma unidade de ideia. Segundo Chafe, a inte-

gração é realizada por uma série de recursos que permitem incorporar elementos adicionais. Entre esses recursos, são mencionados os seguintes:

- (a) *Nominalizações*, que permitem o encaixamento de noções originalmente expressas por verbos que passem a ser representados por substantivos: *levantamento* no lugar de *levantar*; *mudança* em vez de *mudar*. Veja-se o exemplo:
- (3) A maioria dos estudiosos das *mudanças* climáticas olha para o céu e para os *levantamentos* históricos para prever o *comportamento* do tempo.

A substituição dos nomes assinalados por verbos tornaria a frase mais longa e, conseqüente, a informação mais dispersa:

- (3a) A maioria dos pesquisadores que estudam o processo pelo qual o clima muda olha para o céu e para os dados que foram levantados para prever como o tempo se comporta.

Há seis orações no lugar das duas do texto, ato que provoca a dispersão do conteúdo informativo. De modo complementar à nominalização cabe considerar as sintagmas preposicionadas, que permitem associar um complemento à forma nominalizada: *estudiosos das mudanças climáticas, comportamento do tempo*.

- (b) Particípios com função adjetiva:

Cabe considerar aqui os particípios e os adjetivos formados com o sufixo *-nte*, originárias de particípios presentes latinos. Esses adjetivos correspondem a orações relativas.

- (4) Um dos raros especialistas *voltados* à avaliação dos impactos...
- (4a) ...especialistas *que se voltaram*
- (5) ... para evitar tragédias *causadas*...
- (5a) ... tragédias *que são causadas*...
- (6) ... inundações *constantes*...

- (c) Adjetivos atributivos.

Do mesmo que os particípios, esses adjetivos também correspondem a orações adjetivas e, assim, constituem um recurso para a condensação de informações:

(7) ... um dos pontos da cidade do Rio de Janeiro mais *sensíveis* aos *excessos* do clima...

(7a) ... *que mais são sensíveis*...

(8) ... *pelas* chuvas *intensas*...

(d) Sequências de sintagmas preposicionados.

Trata-se do encadeamento de sintagmas preposicionados, recurso que permite condensar a informação de forma estruturada.

(9) Um dos raros especialistas, em ciências humanas voltados à avaliação dos impactos das alterações do clima...

(10) ... espaços de inundações constantes sob as chuvas de dezembro e janeiro.

(e) Sequências de sintagmas coordenados.

Trata-se de outro procedimento que permite empacotar a informação, por meio de omissão de elementos repetidos.

(11) ... um amplo estudo *sobre clima, solo, relevo e condições de vida* de populações de cidades como São Paulo.

(12) ... um dos pontos mais sensíveis aos excessos do clima eram *a proximidade da lagoa Rodrigo de Freitas e as águas de Guanabara e de Sepetiba*...

(f) Orações infinitivas

Os recursos anteriormente vistos consistiam em palavras ou frases encaixadas numa dada oração, mas agora se trata do encaixamento em outra oração. Vamos considerar, nesse caso, particularmente as orações infinitivas, pelo poder de condensação que lhes é inerente.

(13) Um dos seus propósitos era *fazer* com que as conclusões desse estudo chegassem a quem pudesse trabalhar para *evitar* tragédias causadas pelos temporais no início de cada ano.

### **3. A construção da fala: enredamento sintático – envolvimento entre os interlocutores**

Ainda segundo Halliday (*id.*, *ib.*) a língua falada caracteriza-se pela complexidade na estruturação sintática: as orações se sucedem sem um plano determinado, pois o falante constrói o enunciado aos atos, aos bor-

botões. O resultado é uma estrutura sintática complexa, a que o citado autor denomina *emaranhado* (ou *enredamento*) *gramatical*. Veja-se um exemplo:

- (14) bom... na hora em que vocês conseguirem sacar a profundidade deste troço... até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação... demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra DEPOIS... a gente em qualquer caso particular... chegar ele.

No trecho anterior, o falante inicia a elocução com uma oração temporal (*na hora em que*), e a ela se segue uma oração indicativa de limite (*até que*). Não há, contudo, oração principal, pois, na sequência, há uma oração conformativa (*como*) e uma final (*pra*). Ora, essa estruturação afasta-se dos padrões da língua e evidenciam o enredamento que caracteriza estruturação da fala. Quanto aos itens lexicais, verifica-se a presença de treze itens em quatro orações. Isso resulta em um índice acima dos padrões da fala, que tem *geralmente*, um ou dois itens lexicais por oração. Em todo caso, o número de palavras gramaticais (vinte) é bem superior ao de itens lexicais.

- (15) e... eu quero apenas lembrar que ...que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção: tá? a intenção não é... trazer um caso particular.

Tem-se igualmente uma estruturação complexa: uma oração principal, uma completiva, uma concessiva (encaixada na outra subordinada) e uma coordenada. O número de itens lexicais também é baixo: são apenas seis itens, descontadas as repetições.

As características apontadas não devem ser vistas como traços intrínsecos à realização falada, pois essa forma de estruturação (o enredamento gramatical) decorre do fato de que, na fala, não há uma etapa nítida de planejamento: nela a execução e a realização se confundem.

Chafe, no mesmo texto já citado assinala como características da língua falada o envolvimento do falante consigo mesmo e com os demais interlocutores.

O envolvimento do falante consigo é assinalado pelo emprego de verbos na primeira pessoa do singular e do plural (referências à primeira pessoa). O uso da primeira pessoa do plural constitui também uma forma de envolvimento dos ouvintes.

- (16) é isso que *eu vou* ( ) ... isso com um pouquinho de paciência *a gente chega lá* (...)

- (17) (...) *vamos ver* se há ou não correlação com isto que *vou falar* (...)

No envolvimento do falante consigo mesmo merece realce a referência aos próprios processos mentais, marcado sobretudo por verbos de atividade mental:

(18) (...) *eu tentei chamar a atenção* de vocês (...) e *eu não sei* se fui suficientemente feliz (...)

(19) (...) e *eu acho que* vale a pena a gente encher o saco com esse troço (...)

Já o envolvimento do falante com os ouvintes é marcado pelos seguintes procedimentos:

#### (a) Monitoramento do fluxo da informação

Com esse procedimento, o falante busca assegurar a si mesmo que os ouvintes entendam e acompanham o que está sendo dito e, do mesmo modo, consentem que o locutor continue a exercer esse papel. No texto citado, o monitoramento é efetuado de duas formas:

(a1) Marcadores de busca de aprovação discursiva (GALEM-BECK, SILVA, ROSA, 1990), como *tá?*, *né?*, *sabe?*, *não é?*:

(20) (...) e eu não sei se eu fui suficientemente feliz... *tá?*

(21) (...) se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é? (...)

(a2) Uso de procedimentos de envolvimento do ouvinte, representados sobretudo pela segunda pessoa (*vocês*):

(22) (...) *vocês imaginem* se nós tivermos (...)

(23) (...) bom... na hora em que *vocês conseguirem* sacar a profundidade deste troço (...)

#### (b) Procedimentos de ênfase

No texto-base, a ênfase é representada por expressões que reiteram ou reforçam o que está sendo dito e pela elevação da voz:

(24) (...) pra terminar... pra terminar *por completo* (...)

(25) (...) pra que vocês me entendessem de uma maneira... *TOTAL* (...)

#### (c) Imprecisão

Termos e expressões de valor vago e impreciso, segundo Chafe (*op. cit.*, p. 48), também constituem recursos para o envolvimento entre

os interlocutores. No texto-base, a imprecisão é assinalada por certos nomes genéricos (troço, coisa), com os quais o locutor busca envolver os interlocutores e fazê-los aceitar as noções expostas. No caso do termo *troço*, o caráter informal também reforça o envolvimento.

Outras expressões que denotam imprecisão são: *etc.*, *uma espécie de*, *um pouquinho de*.

#### (d) Discurso direto

Ao tornar a elocução mais concreta e palpável, o discurso direto contribui para o envolvimento entre os interlocutores.

(26) (...) aí alguém me pergunta “vem cá... por que que quando boto água ... dissolve” ... digo “muito simples.... quando você... bota água ...você diminui a concentração desses caras” (...) (NURC/RJ, 251, l. 425-429).

Ao simular o par pergunta/resposta, o professor antecipa uma dúvida dos alunos e a resposta. O discurso torna-se mais vivo e, ademais, o professor evita ser interrompido pelo aluno.

#### 4. *Considerações finais*

Foram apresentadas, no decurso da exposição, algumas diferenças entre as realizações falada e escrita, no que diz respeito à construção do enunciado e ao envolvimento entre os interlocutores. Verificou-se que o texto escrito é mais sintético e nele a informação é mais densa, pois há maior número de itens lexicais por oração. Já na realização falada, a estrutura dada é bem mais complexa e afasta-se dos padrões sintáticos canônicos, e isso reflete o fato de ser a fala planejada localmente, no momento da execução. Também se verificou, no texto falado, a presença de elementos de (inter)subjetividade, decorrente da copresença dos interlocutores e da necessidade da criação de um espaço comum por ele partilhados.

Cabe ressaltar, porém, que a fala e a escrita não podem ser encaradas de forma oposta e dicotômica; as diferenças expostas não lhes são inerentes, pois decorrem da forma como elas são realizadas e das circunstâncias da enunciação. A enunciação determina a forma do enunciado, cujas características fluem das condições de produção do texto. A fala e a escrita mantêm uma relação de complementaridade. Essa particularidade foi bem enunciada por Marcuschi (2001) que, em sua obra seminal, con-



sidera a fala e a escrita a partir de uma visão sociointeracionista e afirma que ambas constituem um fenômeno dialógico, interativo e dinâmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, Dinah (Org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro*. v. I – Elocuções formais. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras/FUJB, 1991.

CHAFE, Wallace L. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Litterature. In: TANNEN, Deborah. (Org.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 35-53.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; SILVA, Luiz Antônio; ROSA, Margaret de Miranda. O turno conversacional. In: PRETI, Dino e URBANO, Hidinilson (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. IV – Estudos. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1989, p. 58-98.

HALLIDAY, Michael A. K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita. Atividades de re-textualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PESQUISA FAPESP: 171, maio de 2010.