

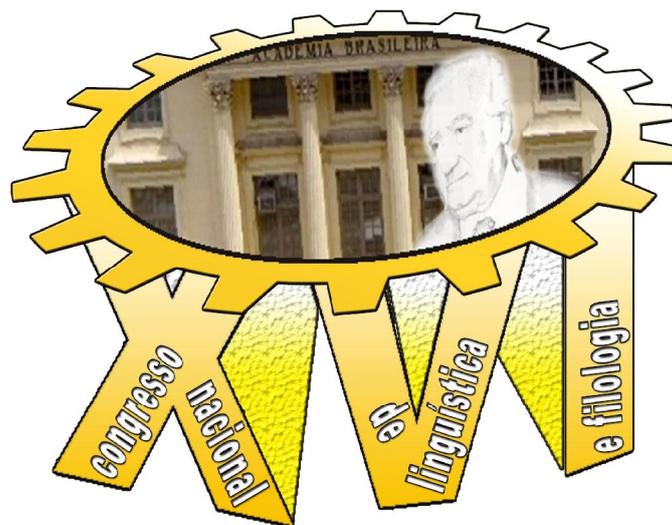
XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Promovido pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

27 a 31 de agosto de 2012

http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf



CADERNOS DO CNLF, VOL. XVI, Nº 03

LIVRO DE MINICURSOS E OFICINAS

Rio de Janeiro, 2012



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS

REITOR

Ricardo Vieira Alves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

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 INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <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

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 27 a 31 de agosto de 2012

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Marilene Meira da Costa

Ilma Nogueira Motta

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Cristina Alves de Brito

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

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

1. Apresentação – *José Pereira da Silva* 7
2. A crítica textual através da edição crítica da *lógica de Camões* de Leodegário A. de Azevedo Filho – *José Pereira da Silva* 9
3. A produção do gênero textual científico e seus desdobramentos intertextuais – *Arlinda Cantero Dorsa* 19
4. Afinal, o que é um texto? Uma pergunta para a discussão sobre o ensino da produção textual - *Isa Ferreira Martins* 28
5. Análise crítica do discurso e mudança social – *João Batista da Costa Júnior, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira e Cleide Emília Faye Pedrosa* 50
6. Análise crítica e abordagem sociológica e comunicacional do discurso – *Cleide Emilia Faye Pedrosa, Paulo Sérgio da Silva Santos e Leticia Beatriz Gambetta Abella* 61
7. Análise linguística e pedagógica de itens de leitura: reflexões sobre o SAERJ e a Prova Brasil – *Talita da Silva Campos* 70
8. As políticas linguísticas da África – *Diego Barbosa da Silva* 81
9. Como avaliar a produção textual de alunos surdos? – *Giselly dos Santos Peregrino e Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey* 81
10. O empréstimo linguístico e sua dinâmica – *Vito César de Oliveira Manzolillo* 82
11. O tópico em textos falados e escritos – *Paulo de Tarso Galembeck* 100
12. Português em rede: uma metodologia midiática para o ensino da língua – *Maria Suzett Bimbengut Santade e Luiza Alves de Moraes* 109
13. Reescritura: Professor Policarpo, amor em microcontos – *Damiana Maria de Carvalho* 115
14. Simulação semântica e compreensão de textos” – *Paulo Henrique Duque* 128
15. Como se faz a edição de um livro? – *José Pereira da Silva* 134

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XVI dos *Cadernos do CNLF*, com os quatorze trabalhos que serão apresentados no XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 27 de agosto deste ano de 2012 como minicursos e como oficinas, sendo que doze deles estão com os textos completos, mas houve dois que os professores não conseguiram entregar em tempo hábil para serem inseridos aqui.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, estamos editando, simultaneamente, este *Livro de Resumos* em três suportes, para conforto e segurança dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/resumos.htm; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2012* (CD-ROM) e em suporte impresso, neste número 3 dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste *Livro de Minicursos e Oficinas*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2012*.

Junto com o *Livro de Minicursos e Oficinas* e o *Livro de Resumos*, o *Almanaque CiFEFiL 2012* já traz publicada por volta de uma centena de textos completos deste **XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o próximo ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Desta vez, a programação vai publicada 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, 27 de agosto de 2012.

José Pereira da Silva

**A CRÍTICA TEXTUAL
ATRAVÉS DA EDIÇÃO CRÍTICA DA LÍRICA DE CAMÕES
DE LEODEGÁRIO A. DE AZEVEDO FILHO**

José Pereira da Silva (UERJ/UFAC)
pereira@filologia.org.br

RESUMO

A crítica textual (ou crítica verbal) faz parte da ecdótica (ou edição de textos) como seu núcleo filológico, preocupando-se com a questão do estabelecimento do texto. Portanto, a crítica textual se preocupa com a edição crítica, mas também com qualquer tipo de estabelecimento crítico de textos, em grande variedade de tipos de edição (crítica, genética, interpretativa, diplomática, paleográfica etc.), mas não cuida da impressão, montagem, encadernação etc., que são tarefas da ecdótica. Sua história é milenar, mas teve sua fixação como ciência a partir de Lachmann, que desencadeou grande revolução nos estudos teóricos da crítica textual, já bem mais evoluídos no século XXI. Trataremos, resumidamente, das noções de *recensio*, *collatio*, *eliminatio codicum descriptorum*, *stemma codicum*, *emendatio* (*ope codicum* e *ope conjecturae*), *selectio* e *constitutio textus*, como momentos específicos do trabalho do editor da *Lírica de Camões*, mostrando a aplicação prática que delas fez Leodegário em exemplos da obra do Poeta. A aplicação crítica dos conceitos da *lectio difficilior versus lectio faciliior*, da *lectio quae alterius originem explicat potior*, etc. na *emendatio*, será mostrada em exemplos reais da lírica de Camões e explicada, conforme as justificativas do próprio editor crítico em questão. Quase todas as normas de *emendatio* de Lachmann são aplicáveis à edição crítica da lírica de Camões, como demonstraremos com exemplos, porque deve ser preferível (*potior*): a *lectio antiquior*, a *lectio melioris codicis*, a *lectio plurium codicum*, a *lectio difficilior*, a *lectio brevior*, a *lectio quae alterius originem explicat* e a *eliminatio lectionum sigularium*, porque sempre se buscará a melhor lição, porque a *lectio melior potior*. Leodegário deixou nove volumes editados, faltando apenas as rondilhas e o glossário, que estão sendo preparados por Marina Machado Rodrigues.

1. Introdução: a crítica textual e a ecdótica

Até bem recentemente ainda se fazia confusão entre crítica textual e ecdótica ou edótica, conforme defende Segismundo Spina (1994), desde que Henri Quentin (1926) publicou os seus *Ensaio de crítica textual (ecdótica)*, divulgando o termo que já havia aparecido no século XIX, no *Manual de filologia clássica* de Salomon Reinach (1879, reeditado em 1883).

Em sua *Iniciação em crítica textual*, reeditada como *Base teórica de crítica textual*, Leodegário A. de Azevedo Filho (1987, p. 15 e 2004, p. 19) esclarece que a crítica textual é o núcleo da ecdótica, a parte que consiste na atividade especificamente filológica da edição de textos, esclarecendo que elas não se opõem, mas se completam.

Mais recentemente, na palestra “Sobre o conceito de crítica textual”, proferida na I Semana Nacional de Crítica Textual e Edição de Textos, em 2007, ele reafirma:

Crítica textual é, essencialmente, a atividade filológica de um grupo mais amplo de atividades definido como ecdótica.

Na verdade, a ecdótica trata de todo o processo de preparação e realização da edição de um texto, inclusive por meio de processos mecânicos, que incluem também a preparação desse material para a publicação.

1.1. Definições

Crítica textual, portanto, é o trabalho filológico da edição de textos, que consiste nas seguintes etapas, segundo Leodegário: a) recensão; b) colação; c) exclusão dos códices transcritos ou copiados; d) classificação estemática da tradição manuscrita (se houver) e da tradição impressa (textos não eliminados); e) correção; f) constituição do texto crítico, após a seleção; g) apresentação do texto reconstituído; e h) aparato de variantes. (Cf. AZEVEDO FILHO, 1987, p. 16).

Ecdótica é termo de sentido mais extenso, que inclui as atividades de diagramação, impressão, encadernação (ou adaptação ao suporte midiático ou eletrônico), divulgação e distribuição da obra.

1.2. A história da crítica textual

A história da crítica textual pode ser sintetizada no seguinte fragmento de Azevedo Filho (1987 e 2004):

Dos períodos grego, alexandrino e romano aos nossos dias, bem ou mal sobrevivendo na Idade Média, chega a crítica textual ao Renascimento, em seguida, passando pelo Barroco e pelo Neoclassicismo, até o advento do método renovador de Lachmann, de que foram dissidentes D. Quentin, ainda que parcialmente, e Bédier, este último já em nítida posição divergente. Na verdade, em Lachmann e Bédier se encontram os dois pontos de partida da crítica textual de nossos dias, por isso mesmo dividida em duas grandes correntes: a neolachmanniana dos críticos alemães e italianos e a neobédieriana dos críticos franceses. (AZEVEDO FILHO, 1987, p. 15-16 e 2004, p. 19-20)

Sinteticamente, pode-se dizer que, segundo o método lachmanniano, o texto é reconstituído a partir da comparação dos testemunhos, seguindo uma série de normas de preferência, cuidadosamente estudadas, depois de escolhido o texto de base. Mas o método bédieriano desconsidera tal possibilidade, propondo que, depois de selecionado o melhor testemunho, seja constituído o texto crítico por meio da inclusão das variantes encontradas nos demais testemunhos, geralmente em notas de pé de página.

1.3. A fixação do texto e suas fases

Da crítica textual depende a fixação do texto, independentemente do tipo de edição que se for fazer. No entanto, vamos tratar da edição mais elaborada, que é a edição crítica, visto que os outros tipos de edição podem ser bem mais simplificados, não se dispensando, no entanto, a sua fixação e a sua apresentação.

Na fixação do texto, é preciso cuidar das seis tarefas acima referidas: a) recensão; b) colação; c) exclusão dos códices copiados; d) classificação estemática; e) correção; f) constituição do texto crítico.

1.3.1. A recensio

A recensão consiste na coleta de todos os testemunhos conhecidos do texto, assim como os estudos críticos, traduções, citações, paráfrases etc., constituindo-se no primeiro momento da edição crítica. Sem o conhecimento desses elementos, a estemática se inviabiliza.

Para o soneto L: “Quem quiser ver de Amor ãa excelência” (AZEVEDO FILHO, 1989, p. 757-775), Leodegário encontrou quatro fontes manuscritas e duas fontes básicas¹ da tradição

¹ Numerosas edições impressas vieram depois dessas, todas apoiadas nessas duas. A edição de 1595 não trazia este soneto.

impressa: os manuscritos PR² – 48; CrB³ – 24; LF⁴ – 139v. e MA⁵ – 22 e 22v; e as fontes impressas RI⁶ – 27 e FS⁷ – III, 12.

Quem quiser ver de Amor ãa excelência,
onde sua fineza mais se apura,
atente onde me p[õe]⁸ minha ventura,
por ter de minha fé experiência.

Onde esperanças matam a longa a[u]sência,
em temeroso mar, e(m)⁹ guerra dura,
ali a saúde (me) faz segura,
quando mais risco corre, a paciência.

Ponha-me, enfim, Fortuna e o duro Fado
em no[j]o, morte, dano e perdição,
ou em sublime e próspera ventura;

ponha-me, enfim, em baixo ou em alto estado,
que até [na] dura morte me acharão,
na língua o nome, nalma a vista dura.

(AZEVEDO FILHO, 1989, p. 757 e 2004, p. 138)

1.3.2. A estemática

A estemática consiste em estabelecer o parentesco dos testemunhos não eliminados, através da colação deles, conforme uma teoria, segundo a qual, as cópias feitas por pessoas diferentes, em lugares e em épocas diferentes, dificilmente teriam o mesmo erro independentemente. Assim, as cópias que tiverem o mesmo erro, seguramente provêm da mesma fonte.

Para simplificar a exemplificação, utilizaremos um dos oito sonetos de Camões que só dispõe de um testemunho manuscrito, o soneto IX: “Dai-me ãa lei, Senhora, de querer-vos” (AZEVEDO FILHO, 1987, p. 205-215), cuja tradição manuscrita provém de M – 171, apesar de ter três fontes básicas da tradição impressa: RH¹⁰ – 21v; RI – 18 e FS – I, 68.

Dai-me ãa lei, Senhora, de querer-vos,
que a guarde, sob pena de enojar-vos;
que a fé, que me obriga a tanto amar-vos,
Fará que fique em lei de obedecer-vos.

Tudo me defendei, senão só ver-vos,
e dentro na minha alma imaginar-vos;
que, se assi não chegar a contentar-vos,
ao menos que não chegue a aborrecer-vos.

E se essa condição cruel e esquiva
que me deis lei de vida não consente,
dai-ma, Senhora, já, seja de morte.

² PR – “Índice” do Cancioneiro do Padre Pedro Ribeiro. (Cf. VASCONCELOS, 1924).

³ CrB – Cancioneiro de Cristóvão Borges. (Cf. ASKINS, 1979)

⁴ LF – Cancioneiro de Luís Franco Correa. (Cf. CANCELONEIRO, 1972)

⁵ MA – Manuscrito apenso a um exemplar das *Rhythmas*, da Biblioteca Nacional de Lisboa. (Cf. PEREIRA FILHO, 1974)

⁶ RI – *Rimas*, edição de 1598. (Cf. CAMÕES, 1598)

⁷ FS – Manuel de Faria e Sousa: *Rimas várias*. (Cf. CAMÕES, 1972)

⁸ Os acréscimos do editor ao texto base ficam dentro de colchetes.

⁹ As exclusões do editor ao texto base ficam dentro de parênteses.

¹⁰ RH – *Rhythmas*, edição de 1959. (Cf. CAMÕES, 1595).

Se nem essa me dais, é bem que viva
sem saber como vivo tristemente,
mas contente, porém, de minha sorte.

(AZEVEDO FILHO, 1987, p. 205 e 2004, p. 97)

Assim, pode-se estabelecer o seguinte estema para este soneto, em que se entende que RI provém de RH, que provém de M:

M
|
RH
|
RI

A edição de Faria e Sousa (FS), que foi muitíssimo importante na difusão da lírica de Camões, dá origem a uma nova tradição impressa, independente das anteriores (do século XVI).

1.3.3. *A emendatio*

É possível corrigir esses textos de duas formas: através dos testemunhos ou por conjectura. Sendo que a primeira forma não depende tanto dos conhecimentos gerais do editor, pois será feita com base na lei do predomínio numérico das variantes. A correção por conjectura, no entanto, dependerá dos fundamentos linguísticos, históricos, culturais etc. do editor.

Entre os conhecimentos linguísticos, merecem destaque os que dizem respeito à métrica (no caso de produção em versos), ao estilo do autor e da época em que ele viveu¹¹ e do contexto em que a obra foi produzida, porque esses elementos podem ser a solução para os casos em que não é possível encontrar matematicamente a melhor lição. Talvez seja por isto que se costuma dizer que o filólogo é ou precisa ser um erudito.

Já antes de Lachmann, a maioria dos seguintes princípios básicos da correção através dos testemunhos era conhecida, cabendo a ele, no entanto, a glória de tê-los organizado e divulgado na introdução de sua edição do livro *De Rerum Natura*, de Lucrécio:

a) a lição mais antiga é preferível

Nos dois sonetos dados como exemplo, naturalmente, os manuscritos são anteriores às edições e, por isto, sua lição é preferível.

b) a lição do melhor testemunho é preferível

É natural que o texto escrito com correção, com boa distribuição nas páginas, com grafia regular e em suporte de boa qualidade, supõe maior cuidado e profissionalismo do copista.

c) a lição do maior número de testemunhos é preferível

Naturalmente, não se pode considerar somatoriamente as cópias ou edições que descendem de outra já identificada, porque estas deverão ser eliminadas, caso sua fonte ainda esteja disponível.

d) a lição mais difícil é preferível

É natural que o copista ou editor interfira nos pontos que ele não entender em sua fonte, corrigindo-os para uma forma mais fácil ou mais compreensível.

e) a lição mais breve é preferível;

¹¹ A forma “ũa”, por exemplo, correspondente à forma atual “uma”, é característica da época em que viveu Camões, motivo pelo qual Leodegário a manteve em sua edição crítica., como se pode ver em “Dai-me ã lei, Senhora, de querer-vos”. Do mesmo modo, ainda não havia ocorrido plenamente a nasalização da palavra “assim” do verso “que se assi não chegar a contentar-vos”.

Supondo-se que o copista ou editor interfira para melhorar o texto, suas intervenções voluntárias são regularmente mais detalhadas do que a versão anterior, muitas vezes em forma de aposto.

f) a lição que explica a origem de outra é preferível.

É muito comum, por exemplo, haver uma palavra rasurada ou corrompida de algum outro modo, na fonte, deixando-a pouco legível. Na tentativa de interpretá-la, podem surgir diversas versões diferentes naquele ponto. Neste caso, a cópia que tiver essa falha será preferível.

2. Os tipos de edição de textos

Pode-se classificar uma edição por diversos critérios: pelo tamanho e qualidade do material utilizado (livro de bolso, edição compacta etc.; de luxo ou popular); pelo sistema de registro (impressa, digital, eletrônica etc.); pela publicação da edição (edição príncipe, limitada, comemorativa, extra etc.); pelo critério da permissão (autorizada, clandestina, pirata etc.); quanto à integralidade (integral, expurgada, adaptada); quanto à reelaboração (ampliada, corrigida, modernizada, atualizada) etc. Em se tratando do estabelecimento do texto, as edições podem ser monotestemunhais ou politestemunhais.

2.1. Edições monotestemunhais

As edições monotestemunhais podem ser fac-similares ou mecânicas, diplomáticas, paleográficas (semidiplomáticas ou diplomático-interpretativas) e interpretativas.

2.1.1. Edição fac-similar ou mecânica

A edição fac-similar ou mecânica praticamente não tem qualquer mediação ou intervenção do editor no estabelecimento do texto, apesar de haver, naturalmente, vários outros elementos em que dependerá dele em sua elaboração. Uma fotocópia é uma edição fac-similar. A projeção de um texto em uma tela ou monitor é uma edição fac-similar. (Veja também **Fig. 1**)

Um exemplo na produção de Leodegário é a edição de *Os Lusíadas*, de 2007, precedida de um longo estudo filológico de mais de 120 páginas.

2.1.2. Edição diplomática

A edição diplomática consiste em uma transcrição conservadora do texto, com todos os elementos da fonte: abreviaturas, sinais de pontuação, paragrafação, translineação, separação de vocábulos etc. Pode ser muito útil para a edição de manuscritos antigos ou de difícil leitura. Com as facilidades tecnológicas de hoje, a edição diplomática costuma vir acompanhada da reprodução da fonte (manuscrita), que se pode exemplificar com a Carta de Pero Vaz de Caminha. (Veja também **Fig. 2**)

2.1.3. Edição paleográfica ou diplomático-interpretativa

A edição diplomático-interpretativa ou semidiplomática é um meio termo entre a edição diplomática e a edição interpretativa, admitindo-se intervenções formais no texto para facilitar sua compreensão a um público mais ampliado que a diplomática. Aqui se desenvolvem abreviaturas, se desfazem conglomerados gráficos, se incluem ou excluem palavras no texto, seja para facilitar a leitura e compreensão do texto, seja para corrigir erros evidentes na fonte. Essas in-

tervenções no texto devem ser explicitadas na introdução metodológica ou em notas de pé de página.

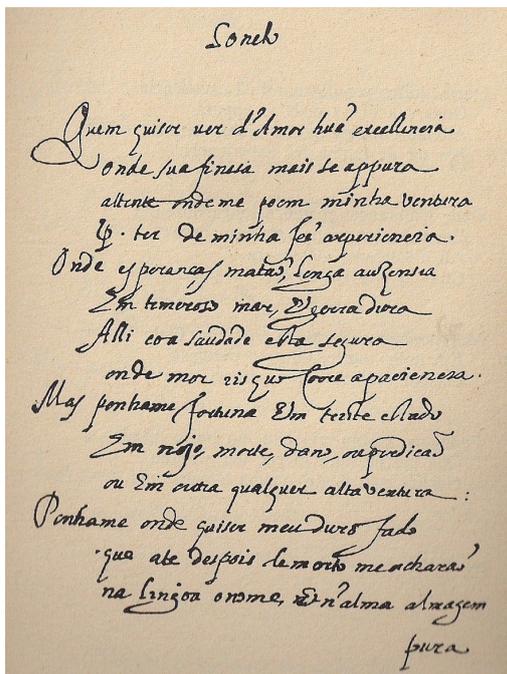


Fig. 1. Edição mecânica

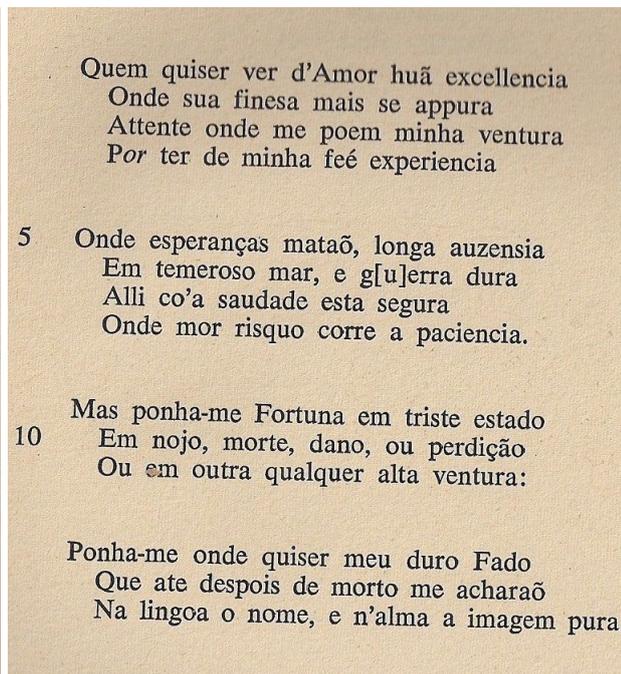


Fig. 2. Edição diplomática

2.1.4. Edição interpretativa

Na edição interpretativa o editor pode ter o grau máximo de mediação no texto, atualizando-se a ortografia, desenvolvendo-se as abreviaturas, resolvendo os casos de conglomerados gráficos, com possibilidade de se incluírem todas as conjecturas que aproximem o texto de sua forma genuína. Além de ser necessário que todas as intervenções fiquem claramente marcadas no texto ou explicitadas na introdução metodológica, fique claro também que não se admite a unificação das variantes fonológicas, morfossintáticas ou lexicais.

A denominação de edição crítica é bastante frequente para uma edição baseada em um testemunho, o que deve ser corrigido, como bem aconselha Cambraia (2005, p. 97). Aquela inclui tarefas que são dispensadas nesta, além de ser muito mais segura a reconstituição da vontade do autor na edição crítica, por haver a vantagem da comparação de mais de um testemunho.

2.2. Edições politemunhais

As edições politemunhais podem ter a pretensão de reconstituir a forma mais próxima do original do autor (edição crítica), de demonstrar o processo de criação de uma obra (edição genética) ou, simultaneamente, flagrar o autor em seu processo criativo e estabelecer a versão mais próxima possível da que o autor pretendeu criar (edição crítico-genética).

2.2.1. Edição crítica

Possibilitando e exigindo maior sofisticação no estabelecimento do texto, a edição crítica se constitui o objeto por excelência da crítica textual, apesar de nem sempre ter sido exequível, como são os casos da lírica de Camões e da obra poética de Gregório de Matos.

A tarefa específica do filólogo consiste no estabelecimento do texto, mas a edição não se conclui com isto. É necessário que se organize a apresentação do texto, geralmente constituída de sumário, apresentação, introdução, texto, glossário e referências bibliográficas.

É no estabelecimento do texto que se realizam a revisão e a reconstituição do texto, seguindo os princípios básicos da crítica textual, referidos acima, no item 1.3.

2.2.2. Edição genética

Segundo Eduardo Silva Dantas de Matos, citando Almuth Grésillon, informa que

as *edições genéticas* visam à **publicação** de manuscritos mostrando o trabalho do escritor. A edição genética não tem como objeto a publicação de uma obra textual, mas a edição do que se encontra aquém: um certo estado inacabado ou ainda virtual, da escrita. Ela não estabelece um texto, mas procura tornar visível e inteligível uma etapa de sua gênese ou o processo integral que a originou. (GRÉSILLON, 2007, p. 91, *apud* MATOS, 2012, p. 106)

Pode-se dizer, ainda segundo Matos, que “a prática de edição genética consiste na construção de um dispositivo que permita a visualização, a leitura e a crítica dos movimentos de construção de um texto, nos bastidores de um projeto de escritura”. (*Idem, ibidem*)

Elisabeth Baldwin (2010, p. 178), estabelecendo um diálogo entre a crítica genética e a história cultural, lembra que Grésillon, na década de 70 já buscava demarcar o campo da nova ciência, identificando e buscando três caminhos para isto: “1) promover uma nova estética literária: a da produção (ou da criação); 2) permitir uma nova história literária: a das práticas de escritura; 3) abrir um novo espaço científico: o da produção escrita, em geral.”

2.2.3. Edição crítico-genética

Rosa Borges, tratando da edição crítica em perspectiva genética, ensina que a edição crítico-genética “é uma prática editorial que concilia duas metodologias afins, no campo da filologia: a crítica textual e a crítica genética” (BORGES, 2012b, p. 60), lembrando, no entanto que,

em uma edição crítica, o objetivo está ainda na fixação do texto. Quando, porém, se leva em conta o “processo” da criação de um texto dentro daquilo que seria, com maior exatidão, a situação textual planejada, projetada e realizada pelo autor, a edição reverte-se em um exemplo concreto da práxis filológica, ao tirar do recôndito obras que não alcançaram grande público. (*Idem*, p. 61)

Em outro trabalho, citando e traduzindo Morrás, Rosa Borges destaca a necessidade de se inovar na edição filológica de textos, nos seguintes termos: “A informática interessa a estas correntes da crítica, sobretudo por seus novos meios de apresentação de texto que brinda o formato eletrônico e por sua capacidade de armazenar grandes quantidades de texto com um custo e espaço mínimos”. (BORGES, 2012a, p. 135, nota 8)

Naturalmente, como não se preservaram originais nem rascunhos da obra lírica de Camões, as edições genéticas e crítico-genéticas seriam inadmissíveis.

3. *A Lírica de Camões: volumes editados por Leodegário A. de Azevedo Filho*

No plano geral da obra, estabelecido no primeiro volume (1984), a lírica de Camões seria publicada em sete volumes: I (história, Metodologia, *Corpus*), II (Sonetos), III (Canções e Odes), IV (Tercetos e Oitavas), V (Éclogas e Sextina), VI (Redondilhas) e VII (Glossário).

Desde 2002, no entanto, Leodegário vem informando que o segundo tomo das éclogas está no prelo, mas até hoje não saiu, infelizmente, o que o deve ter magoado e desestimulado bastante, a ponto de não concluir o trabalho que foi o sonho de sua vida.

O volume 1, de 1984, foi impresso em 1985, com 509 páginas;

O volume 2 teve o tomo I publicado em 1987, e o tomo II em 1989, com 1062 páginas;

O volume 3 teve o tomo I publicado em 1995, com 640 páginas (não possuo o tomo II);

O volume 4 teve o tomo I publicado em 1998, com 494 páginas, e o tomo II em 1999, com 300 páginas;

O volume 5 teve o tomo I publicado em 2001, com 413 páginas. O segundo tomo já está com a editora há vários anos.

Os volumes 6 e 7 estão sendo preparados por Marina Machado Rodrigues, seguindo os mesmos critérios dos volumes anteriores.

4. Conclusões

A crítica textual não é um método utilizado apenas para fazer edições críticas, apesar de serem estas as que utilizam mais intensamente essa metodologia filológica. Além de haver edições críticas mais ou menos conservadoras, dependendo do público a que se destine: se a filólogos e linguistas, como a edição da *Lírica de Camões*, empreendida por Leodegário, ou a leitores comuns, como *Sonetos de Luís de Camões*, pela Francisco Alves (AZEVEDO FILHO, 2004) ou *Triste fim de Policarpo Quaresma*, coordenada por Houaiss e Negreiros (1997), há também vários tipos de edição mais e menos elaboradas, com utilização da crítica textual juntamente com outros métodos, como a edição interpretativa e a edição crítico-genética, por exemplo.

Não é possível tratar em pouco tempo todas as principais questões que envolvem a crítica textual, assim como não seria possível analisar em pouco tempo os dez tomos da *Lírica de Camões* já publicados por Leodegário pela Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASKINS, Arthur Lee-Francis. (Ed.). *The cancionero de Cristóvão Borges*. Berkeley: University of California Press, 1979.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Base teórica de crítica textual*. 2. ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2004.

_____. Estudo filológico. In: CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas de Luís de Camões*. Edição fac-similada. Apresentação de Arno Wehling. Prefácio de Nicolás Extremera Tapia. [Rio de Janeiro]: Francisco Alves, [2007], p. 19-140.

_____. *Iniciação em crítica textual*. Apresentação de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1987.

_____. Sobre o conceito de crítica textual. In: I Semana Nacional de Crítica Textual e Edição de Textos. *Anais...* Promovida pelo Grupo de Pesquisas “Crítica Textual e Edição de Textos”, e o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no Departamento de Letras da FFP/UERJ, São Gonçalo (RJ), 12 a 16 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/snctet/anais/11.htm>>. Acesso em: 07-08-2012.

_____. *Lírica de Camões*, vol. I: História, Metodologia, *Corpus*. Apresentação de Antônio Houaiss. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

_____. *Lírica de Camões*, vol. II, t. I e t. II – *Sonetos*. Apresentação de Sílvio Elia. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987 e 1989.

_____. *Lírica de Camões*, vol. III, t. I – *Canções*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996.

_____. *Lírica de Camões*, vol. III, t. II – *Odes*. Apresentação de Roger Bismut. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.

_____. *Lírica de Camões*, vol. IV, t. I – *Elegias em Tercetos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

_____. *Lírica de Camões*, vol. IV, t. II – *Oitavas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

_____. *Lírica de Camões*, vol. V, t. I e II – *Éclogas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001 e [no prelo].

_____. *Sonetos de Luís de Camões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

BALDWIN, Elisabeth. A crítica genética, a história cultural e a edição. *Estudos: Linguísticos e Literários*, n. 42. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, julho-dezembro 2010, p. 171-202.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Edição crítica. Coordenadores: Antônio Houaiss e Carmem Lúcia Negreiros. Madri; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX, 1997.

BORGES, Rosa. A filologia e os lugares das críticas textual, genética e sociológica: por um estudo de *Quincas Berro d'Água*, adaptação de João Augusto. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs.). *Filologia, críticas e processos de criação*. [Curitiba]: Apuris, 2012a, p. 127-136.

_____. Edição crítica em perspectiva genética. In: _____. et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012b, p. 60-105.

CAMÕES, Luís de. *Rhythmas*. A custa de Esteuão Lopes mercador de libros. Lisboa: Manoel de _____. *Rimas várias*. Comentadas por Manoel de Faria y Sousa. Nota introdutória do Prof. F. Rebelo Gonçalves. Prefácio do Prof. Jorge de Sena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1972, 5 t. em 2 v. Reprodução fac-similada da ed. de 1695. Edição comemorativa do IV centenário da publicação de *Os Lusíadas*.

_____. *Rimas*. Acrescentadas nesta segunda impressão [...] À custa de Esteuão Lopes mercador de libros. [Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1598].

CANCIONEIRO de Luís Franco Correa 1557-1569. Fac-símile do códice n. 4413 da Biblioteca Nacional de Lisboa. Lisboa: Comissão Executiva do IV Centenário da Publicação de *Os Lusíadas*, 1972.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução de Cristina de Campos Velho et al. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MATOS, Eduardo Silva Dantas de. Edição genética. In: BORGES, Rosa et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012, p. 106-135.

MORRÁS, María. Informática y crítica textual: realidades y deseos. In: BLECUA, J. M.; CLAVERÍA, G.; SÁNCHEZ, C.; TORRUELLA, J. (Eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Universidad Antónoma de Barcelona (Seminario de Filología e Informática, Departamento de Filología Española), 1999, p. 189-210.

PEREIRA FILHO, Emmanuel. *As rimas de Camões*. Cancioneiro de ISM e comentários. Edição póstuma preparada e organizada por Edwaldo Machado Cafezeiro e Ronaldo Menegas. Com fac-símile do manuscrito. Rio de Janeiro: Aguilar; Brasília: INL, 1974.

QUENTIN, Henri. *Essais de critique textuelle (Ecdotique)*. Paris: A. Picard, 1926.

REINACH, Salomon. *Manuel de philologie classique*. 2. ed. rev. e aum. Paris: Hachette, 1883, 2 vols. [1. ed. 1879].

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. [São Paulo]: Ars Poetica/Edusp, [1994].

VASCONCELLOS, Carolina Michaëlis de. *O cancionero do Padre Pedro Ribeiro*. Coimbra: Impr. da Universidade, 1924.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CIENTÍFICO E SEUS DESDOBRAMENTOS INTERTEXTUAIS

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Tendo uma proposta interdisciplinar, este minicurso pretende proporcionar um espaço de discussões teórico-analíticas, exposição de resultados e também de propostas para estudos futuros no campo do texto científico, sua conceituação e formas de divulgação, assim como abre oportunidade para a discussão sobre a relação dos alunos com a escrita científica em cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação. Como espaço complexo de constituição do conhecimento científico, materializa-se por meio de gêneros diferentes: didáticos, de divulgação, de conclusão, além dos espaços textuais que também abrange outro conjunto de gêneros: pré-textuais e pós-textuais. Justifica-se na medida em que o envolvimento da escola e da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa. Tem como objetivo principal articular pesquisadores em torno do desenvolvimento de trabalhos sobre o tema em questão e trazer à tona questões provocadoras que envolvem a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos, a relevância da intertextualidade nas diferentes formas de leitura e linguagens assim como o papel do docente nessa construção. O fenômeno da intertextualidade segundo Bazerman (2007) é uma das bases cruciais para o estudo da prática da escrita e dá suporte para a observação de como ocorre a apropriação das diferentes vozes discursivas nas produções dos alunos. A leitura e a escrita de gêneros de referência, na escola e na academia passam da apresentação de trabalhos que exigem práticas discursivas e intertextuais como resumo e resenha, artigos, projetos, monografias, dissertações, teses, entre outros textos produzidos na universidade porque é nessa instituição. Para cumprir o objetivo proposto, o minicurso estará ancorado em estudiosos como Bakhtin, Bazerman, Koch, Bentes, Cavalcante, Meurer, Motta Roth, Travaglia, Maingueneau, Marcuschi, entre outras referências que podem subsidiar os trabalhos a serem apresentados.

1. Linguagem e texto na produção científica acadêmica: aspectos pontuais necessários

A linguagem enquanto instituição social precisa ser vista de forma sistemática como um conjunto de representações na consciência dos indivíduos falantes de acordo com o pensamento de Coseriu (1987), complementado por Palomo (2001, p.12) conceituando-a como “atividade criadora por desenvolver uma sequência de atos (processos) que lhe dá existência concreta, tornando-a um fenômeno”.

Amplia este olhar sobre esse tema, Charaudeau (2009, p. 32-33), pois segundo a sua concepção, “o ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, mas dependente de filtros de saberes, que constroem tanto o ponto de vista do enunciador, quanto do ponto de vista do interpretante”.

Uma contribuição importante vem de Kleiman (2008), ao afirmar que as estratégias de ação pela linguagem são adquiridas na e pela prática social e nela estão inseridos os saberes envolvidos na atuação docente. Para a autora, os saberes implicam

habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem

seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008)

Nesse contexto, nas palavras de Kristeva (1970) o texto é, pois uma produtividade ao significar que: 1) a sua relação com a língua da qual faz parte é redistributiva (destrutivo-construtiva), sendo, por conseguinte, abordável através de categorias lógicas mais do que puramente linguísticas; 2) é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, vindos de outros textos, cruzam-se e neutralizam-se.

O texto então pode ser visto, de acordo com Travaglia (1997),

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (TRAVAGLIA 1997, p. 67)

De acordo com Marcuschi (2008), ao afirmar que a compreensão textual não equivale a decodificação de mensagens e sim operações que propiciem a construção de sentidos:

[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. (MARCUSCHI, 2008, p. 93)

O universo tratado nesse minicurso volta-se ao texto científico, no espaço discursivo acadêmico sendo assim, contribui o pensamento de Koch (2004, p.21) ao definir o texto não como um produto, mas sim como um fenômeno discursivo reconhecido pelas pessoas em um determinado contexto.

Amplia o assunto a autora, quando afirma que o texto passa a ser resultado de processos mentais, ou seja, de abordagem procedural segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, pois

[...] eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais (comparando entre si diversas possibilidades de concretização dos objetivos e selecionando aquelas que, na sua opinião, são as mais adequadas), mas certamente também por ocasião da atividade da compreensão de textos. (KOCH, 2004, p. 21)

Evidencia-se nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais.

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados se faz por meio da linguagem.

Percebe-se inicialmente que ainda que grande parte dos alunos traga para os bancos da universidade, um acervo de conhecimentos advindos de suas experiências profissionais; como produtores textuais, desconhecem alguns dos requisitos principais de textualidade necessários à elaboração do texto acadêmico alguns por absoluto desconhecimento dessa prática, ainda que sejam docentes, outros por trazerem dificuldades estruturais na sua capacidade leitora, interpretativa e produtora textual.

Contribui sobre esse assunto, Simões (2005, p. 3) quando ao falar da importância da leitura na academia reflete que “seu emprego e ajuste às circunstâncias originais criadas nos textos propiciam o alargamento dos horizontes linguísticos e culturais do leitor e permitem a recriação da malha textual de que se constitui o pensamento e o conhecimento humanos”.

O texto científico como o “discurso do saber” compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pe-

lo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do "saber" e o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o "saber" adquirido. (SILVEIRA, 1991, p. 1)

Amplia esta visão, Ferreira (2008), ao referendar os três princípios clássicos com relação à comunidade científica: i) Princípio da disseminação: refere-se à visibilidade dos resultados de modo que possam ser usados pela comunidade científica; ii) Princípio da fidedignidade: refere-se à revisão pelos pares com o intuito de conferir validade e qualidade ao conteúdo; iii) Princípio da acessibilidade: refere-se à organização, à permanência e ao acesso ao conteúdo científico pela comunidade científica.

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas científicas e anais de eventos científicos.

A reconstrução da informação em conhecimento é um trabalho individual e que exige um produtor textual ativo neste processo, para que o conhecimento de fato ocorra e haja aplicabilidade no mundo acadêmico e na sua vida profissional.

Evidencia-se então o papel relevante docente na interação com seus alunos, pois, nesse contexto, a sua função como mediador das práticas discursivas necessárias na elaboração dos diferentes textos científicos, contribuirá decisivamente para que a produção acadêmica de seus alunos alcance a efetividade necessária.

Sua intervenção também será contributiva para que o aluno desenvolva suas competências discursivas no uso de diferentes gêneros textuais acadêmicos além de sua capacidade cognitiva e discursiva, sendo capaz de construir textos que sejam produtos de observação, reflexão, indagação, produção de uma consciência crítica e autonomia intelectual e social.

Embora não existam textos puros, pode-se dar conta de alguns modelos de sequências textuais: o texto argumentativo, o texto explicativo, o texto descritivo e o texto narrativo. É possível encontrar em um mesmo texto estas sequências textuais, sendo que alguns traços são marcantes em cada um desses tipos.

O texto argumentativo procura convencer ou persuadir, influenciando ouvintes ou leitores para a adesão a determinados produtos ou pontos de vista. Nos textos científicos, a argumentação é uma espécie de suporte para as ideias do autor, sobre determinado assunto, conforme se verifica, por exemplo, nas dissertações, teses ou mesmo artigos científicos.

O texto explicativo é encontrado nos livros didáticos, permeia o caminho para a compreensão de uma informação já existente, utilizado para exposição de um tema ou um assunto com o objetivo de buscar respostas às questões emergentes do tema ou assunto suscitado. Tem por características básicas o uso do presente do indicativo, de adjetivos descritivos, de advérbios, de comparações e analogias.

No texto narrativo, há uma modalização das ações relatadas a partir de diferentes momentos do percurso narrativo e estas ações são determinadas pelas categorias do crer, do querer, do dever, do saber e do poder explícitas ou não no enunciado.

2. A comunidade científica e a produção oral e escrita

A comunidade científica é percebida como um espaço de produção, circulação e de socialização de conhecimentos e envolve um conjunto de professores e pesquisadores docentes e discentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa.

Neste contexto, é considerada por Le Coadic (1996, p. 33), “redes de organizações e relações sociais formais e informais, que desempenham várias funções e uma delas, a mais dominante é a da comunicação”, já Silva (2002, p. 23) as considera como “um tecido de fluxos e relações sociais no seio das quais se assimila, produz e se propagam conhecimentos, logo, a sua identidade é profundamente sociocognitiva e, mesmo, política”.

Ao falar das comunidades científicas no Brasil e na Argentina Lovisolo (1997) volta-se para o campo da universidade e deixa claro que esta formação pode e deve ser tratada a partir da ótica da mudança social. Na concepção do autor, é na universidade, o lugar dominante de formação dos investigadores e pesquisadores na maioria dos países, sendo assim, o desenvolvimento da comunidade científica implica condições de dependência (econômicas, políticas, educativas e culturais) e de atores externos (elites políticas, militares, religiosas e empresariais fundamentalmente).

Enfatiza alguns aspectos importantes para o desenvolvimento desta comunidade, como mudança social e cultural para o Brasil ainda que alguns críticos apontem esta comunidade como criadores, poetas ou revolucionários:

- o reconhecimento do papel social do cientista;
- a sua legalidade e legitimidade;
- os esforços de financiamento de formação e produção científica;
- as esperanças postas nas suas contribuições para a sociedade.

Ao afirmar que hoje no Brasil, mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros de investigação das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados), Lovisolo (1997) afirma que

[...] assim, pensar a formação da comunidade científica implica pensar a dinâmica das universidades. A SBPC, criada em meados da década de 1940, tornar-se-ia a grande voz política de representação dos cientistas, de divulgação e valorização da ciência, além de um mediador poderoso da comunidade científica com os organismos nacionais de regulação e fomento da atividade científica. (LOVISOLO, 1997, p. 271)

3. Os gêneros textuais acadêmicos: percalços enfrentados

Coube a Bakhtin (2004), introduzir a noção de gêneros para outras práticas sociais, além do campo da Poética e da Retórica, e tornar-se o precursor da concepção de gênero discursivo sob o ponto de vista sócio interativo/dialógico/histórico, chamando atenção para a característica dialógica e essencialmente histórica da linguagem.

De acordo com as concepções do autor, há impossibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se um enunciado emerge de um contexto cultural pleno de significados e valores há uma tomada de posição neste contexto.

Aponta Bakhtin (2004) três características comuns a qualquer gênero textual, sintetizadas por Rojo (2005, p. 196):

Os temas conteúdos ideologicamente conformados _ que se tornam comunicáveis (dizíveis) através de gêneros; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e de forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Nos estudos de Swales (1990, p. 45-46), a partilha de um conjunto de propósitos comunicativos que é reconhecida pela comunidade discursiva à qual pertencem, trazem à palavra gênero três conceitos chaves:

- como evento comunicativo: onde a linguagem desempenha um papel significativo e indispensável;

– como propósito comunicativo: “os gêneros são veículos de comunicação para a realização de objetivos”

– como comunidades discursivas- o autor propõe seis características necessárias: objetivos compartilhados pelos seus membros, o veículo de comunicação entre seus membros que serve tanto para informação como também para dar feedback e garantir a manutenção do sistema de crenças e valores da comunidade, o uso de uma seleção de gêneros para a consecução dos objetivos, a utilização de um léxico específico pela comunidade, um número de membros com conteúdo relevante.

Para Marcuschi (2008, p 150), os gêneros não são entidades formais, mas sim “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações, conteúdos, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organizações retóricas”.

No Brasil, as contribuições decisivas de Marcuschi (2008), têm trazido ao estudo dos gêneros novos olhares, pois para o autor ao operarem em determinados contextos como formas de legitimação discursiva, os gêneros se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhe dão não só sustentação como justificativa individual. (DORSA, CASTILHO, 2011, p. 5)

O texto científico, enquanto gênero textual científico, é visto de diferentes formas, por Barros (2009), *apud* Dorsa & Castilho (2011), pois ele não se direciona apenas à academia e sim à humanidade, razão pela qual deve ter características que o façam universal e acessível a todos, como: objetividade, clareza, impessoalidade, linguagem técnica, recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências. Por ser um objeto complexo e plural que se materializa por meio de gêneros diferentes, tais como:

- 1) Gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos e outros.
- 2) Gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios.
- 3) Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial.

Para Bakhtin, (1997, p.303) *apud* Marinho (2010, p.367), o domínio de um gênero é um comportamento social e isso significa: que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos na identificação dos gêneros textuais, podemos citar a elaboração do artigo de pesquisa como uma prática social, cujo propósito é o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Em razão da pouca familiaridade com a noção do discurso científico acadêmico, “trabalhos produzidos por acadêmicos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento”. (FIGUEIREDO & BONINI, 2006).

Reforça esta questão Guiraldelo (2006, p. 18) ao afirmar que na escrita do artigo, monografia, dissertação:

as dificuldades esbarram em analisar os registros, relacionar a revisão de literatura à análise dos registros necessários para escrever o resumo do trabalho ou as considerações finais. A falta de comprometimento com a leitura de cada texto, o procedimento da “montagem do texto” cortar/colar, é tão comum em muitos textos acadêmicos, a partir do advento da informática e da cibernética.

Outro percalço apresentado relaciona-se com a falta de competência textual e gramatical, os mestrandos apresentam sérios problemas com as estruturas frasais ao elaborarem parágrafos

longos, obscuros, entrecortados no uso excessivo de orações subordinadas, refletindo em textos sem nenhuma legibilidade pela ausência de clareza, coesão, coerência e correção gramatical.

Portanto, a importância do domínio das habilidades demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

O baixo conhecimento linguístico e quase total desconhecimento da forma de apresentação do texto científico pode ser um dos responsáveis pelo equívoco cometido de que comunidade científica é segundo Zamel (2003), monolítica e imutável e suas entidades facilmente identificáveis por meio de uma construção de comportamentos e ações padronizados.

Para Ramires (2007) na verdade, o espaço da comunidade científica é dinâmico e plural e seus membros são engajados na produção de conhecimento e na interação social por meio do discurso, concretizados por diferentes gêneros textuais.

O professor nesse contexto tem um papel importante, pois inserido em um contexto de ensino e pesquisa pode propiciar que “sua produção textual seja responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua”. (RAMIRES, 2007, p. 4)

Compartilham com este pensamento Dorsa & Castilho (2011), para tanto seja nas produções acadêmicas de sua responsabilidade ou nos trabalhos que orientar se torna necessário “que o professor desenvolva métodos e técnicas de análise crítica de fontes para se tornar uma evidência e não apenas conceitos vagos feitos sem qualquer rigor científico”. (DORSA, CASTILHO, 2011, p. 3).

4. A intertextualidade e sua utilização na produção textual acadêmica

A leitura de textos diversificados, fichamentos de livros, resumos, sínteses ajudam e muito o acadêmico em sua produção textual, intertextual e outros escritos discursivos, mas é preciso que ele saiba escolher bem a temática e o referencial teórico que vai trabalhar, pois nenhum indivíduo consegue escrever sem informações.

Redigir no contexto da universidade, é segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 22), produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos, pois cada um tem funções diferentes, como gênero pode ser reconhecido pela maneira particular de ser construído em relação ao tema e objetivo, ao público-alvo, à natureza e organização das informações incluídas no texto.

Outro quesito importante é que o aluno precisa praticar a intertextualidade (diálogo entre textos). A intertextualidade engloba as várias modalidades pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor a compreensão de um determinado texto, de acordo com os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981).

Dentre os critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981), que fazem com que um texto seja um texto e não uma soma aleatória de frases, desponta a coerência como fator fundamental na medida em que, atingindo uma dimensão global, é ela que dá sentido ao texto.

Ou seja, o texto, é uma unidade de sentidos, que pode ser interpretada de diferentes formas, um mesmo texto dificilmente apresenta resultados idênticos, os leitores podem interpretar de forma diversa os fatos apresentados e os mecanismos envolvidos no processo de compreensão do texto, são fundamentais, para efetivar a atividade da leitura.

De acordo com Dorsa & Silva (2011), os fatores da textualidade, também estão intimamente ligados, com a discursividade, sendo assim, toda produção textual não acontece no vazio,

pois o texto se relaciona de alguma forma, com outros anteriormente produzidos e é nesse sentido que se diz que eles estão em constante e contínua relação uns com os outros. Esta relação entre um texto em particular e os demais é o que se tem chamado de intertextualidade.

Quando um leitor se depara com um texto, o primeiro requisito para que se inicie o processo de compreensão é que ele possua conhecimento prévio a respeito dos elementos linguísticos, como os itens lexicais e as estruturas sintáticas, presentes nos enunciados que lhe são propostos. Esses conhecimentos prévios são ativados, fazendo com que o nível de compreensão seja compensado. (DORSA & SILVA, 2011)

A intertextualidade é “um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens” (SILVA, 2002, p. 12). O professor deve, então, investir na ideia de que todo texto é o resultado de outros textos. Isso significa afirmar que não são puros, pois a palavra é dialógica.

Assim, de acordo com as concepções do autor, a utilização da intertextualidade deve servir para o professor não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também utilizar um modo mais criativo de verificar a capacidade dos alunos de relacionarem textos.

Para Koch e Travaglia (1997, p. 88), a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes” e estes fatores são atinentes a três esferas, relacionadas ao conteúdo, à forma e à tipologia textual.

Quando se refere ao conteúdo associa-se o conhecimento de mundo que permite o acesso a qualquer tipo de informações que dependam de um conhecimento prévio; quanto à forma remete-se a outra forma textual que tenha semelhança e já esteja consagrada no imaginário do leitor; e ela pode ou não estar vinculada à tipologia textual.

Para Koch (2004), a intertextualidade pode ser de dois tipos: explícita - referência direta e aberta à fonte do intertexto; como exemplo:

tem-se a presença de citações sempre muito presentes em textos acadêmicos as quais são tomadas como ratificações ou justificativas para a apresentação de uma determinada teoria ou de um determinado ponto de vista a partir de um discurso particular e articulado no sentido de transmitir ideias e hipóteses de forma a atrair a confiança do leitor mediante o estatuto do testemunho. Em outras palavras, a tomada do discurso do outro como forma de referendar explicitamente uma ideia – o testemunho – auxilia a inserção do TA em outros níveis como a informatividade e a aceitabilidade, por exemplo. (SANTOS, s/d)

A autora em 2008 estabelece mais especificamente as categorias:

- i) intertextualidade temática, encontrada em textos que partilham o mesmo tema;
- ii) intertextualidade estilística, que reproduzem certos estilos de escritura, variedades de linguística, encontrados, por exemplo, em paródias;
- iii) intertextualidade explícita, quando a fonte do texto é mencionada; e
- iv) intertextualidade implícita, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão. (KOCH et. al., 2008, p. 17-30)

Na concepção de Chareaudeau e Maingueneau (2004, p. 289) ao classificarem a intertextualidade em externa (entre discursos de campos discursivos diferentes) e interna (entre discursos do mesmo campo discursivo).

Já para Bazerman (2006, p. 103), a intertextualidade “não é vista somente como uma questão dos outros textos a que um escritor se refere, mas também como esse escritor usa esses textos, para quê os usa e como se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”.

O autor denomina as categorias de intertextualidade de *técnicas de representação intertextual* e essas representam os níveis de reconhecimento dos enunciados de outrem. São elas, segundo Bazerman, 2006, p. 94-96 *apud* Portugal (2010, p. 7):

- i) citação direta, que, mesmo sendo claramente identificada como do autor original, apresenta a interlocução ativa de quem a seleciona para o seu texto, uma vez que pode ser recortada aos moldes do escritor do novo texto;
- ii) citação indireta, que, reproduz o discurso original, identificando a fonte;
- iii) menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, que depende do grau de familiaridade do escritor do novo texto com o assunto;
- iv) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada;
- v) uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos;
- vi) uso de linguagem e de forma linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

5. Considerações finais, ainda que parciais

Este artigo ainda que inconcluso, abre possibilidades para o aprofundamento por meio de novas pesquisas. A discussão sobre a comunidade científica, a acessibilidade e divulgação das comunidades virtuais que tratam de assuntos relativos às ciências têm gerado muitas discussões entre pesquisadores, editores, autores e leitores.

Não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber comunicar. Assim, a eficiência e a clareza textual são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido. Portanto, a importância do domínio das habilidades, demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas e por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

É fundamental o domínio das categorias de intertextualidade para a elaboração textual acadêmica em razão de que elas podem servir como elemento mediador entre os diferentes diálogos estabelecidos a partir das vozes discursivas selecionadas na elaboração do texto científico pelo autor pesquisador.

REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Juliene da Siva. *Margens do texto científico*. Disponível em: <http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf>. Acesso em: 31-05-2010.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença, EDUSP, 1987a.
- _____. *O homem e sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca; Marília Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987b.
- _____. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.
- DORSA, Arlinda; CASTILHO, M. A. O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*, Uberlândia: Edefu, 2011.

DORSA Arlinda; SILVA, Daniele B. F. Momentos de reflexões colaborativas em ambiente virtual: uso de estratégias textuais. *Querubim – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas Áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, ano 07, n. 13, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOVISOLO Hugo. Comunidades científicas: Condições ou estratégias de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, agosto 1997.

LE COADIC, Y. F. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*, v. 3, n. 2, dezembro 2001. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2001, p. 9-16.

PORTUGAL Rosany Aparecida. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. I CIELLI. Colóquio Internacional de Linguística e Estudos Literários. *Anais...* Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

SANTOS Aparecida dos. *A intertextualidade na construção de sentido de textos acadêmicos*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/12/04.htm>>.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. A organização textual do discurso científico na revisão. *Revista Tema*, nº 16, abril/agosto, Teresa Martin, São Paulo, 1992.

_____. O discurso científico e a organização textual de artigos de pesquisa. *Anais do V Seminário do Cellip*, UEM, Maringá, 1992.

_____. Um estudo textual de ensaios científicos: variabilidades e constâncias. *XXII Anais de Seminários do GEL*, v. 2, Instituição Moura Lacerda, Ribeiro Preto, São Paulo, 1993.

_____. Aspectos da argumentação científica. *Estudos linguísticos*, nº XXV, GEL, UNESP, Rio Preto, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

**AFINAL, O QUE É UM TEXTO?
UMA PERGUNTA PARA A DISCUSSÃO
SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Isa Ferreira Martins (UERJ)
isalispector@yahoo.com.br

RESUMO

Fevereiro de 1982. Primeira aula de português. No quadro negro, muitos alunos liam: Redação: “*Minhas férias...*” Essa foi durante tempos a previsível primeira avaliação anual. Outro fevereiro, agora 2012. O que mudou, nesses trinta anos, nas aulas de redação? Os professores? Os alunos? As políticas públicas? Os livros didáticos? A escola? O quadro que agora pode ser branco ou uma tela projetada? Muita coisa mudou. Mas o ensino de redação, hoje chamado de produção textual, é outro? Surgiram os critérios de correção (*Tipo de Texto, Tema, Coesão, Coerência, Modalidade de Língua*), os vestibulares estão mais concorridos, há o exame nacional do ensino médio (ENEM) e milhões de estudantes diante do desafio de escrever bem na escola, nos processos seletivos, na vida. Veremos esse quadro sob o viés de questões sociais e linguísticas que permeiam o ensino das técnicas de escrita, na escola pública do Rio de Janeiro, pautando-nos em Bakhtin e Eni Orlandi, que nos apresentam palavra, linguagem e sociedade inseridas em estruturas de poder e plurissignificados. *Afinal, o que é um texto?* Feita a estudantes, a pergunta descortinou problemáticas sobre o ensino da produção textual, mas também tramas de linguagens, *contextos*, políticas públicas e práticas escolares. Nesse cenário, temos professores, alunos e poder público como personagens de atividades metamorfoseadas das novas propostas de produção textual ou atores de um capítulo que não esquece protagonistas que também escrevem a história da educação: os alunos. Foi com base no que esses alunos-sujeitos-escritores revelaram ou silenciaram que propomos nossa discussão, pois, a partir do silêncio – vivido no início da escrita (Raquel Barreto) ou no social (Foucault) – pode(m) também surgir palavra(s) que se transforma(m) em texto(s), em crítica(s), em novos *contextos*.

1. Introdução

Há alguns anos, o primeiro dia de aula de Português tinha uma atividade quase certa: a Redação. Ou, lembrando melhor: “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.*” Ao lermos o título do engraçado livro, mas nem por isso pouco crítico, de Christiane Gribel, parece que estamos fazendo uma rápida viagem de volta a um temido trem fantasma em que muitos já embarcamos. Hoje já não encontramos mais angustiantes propostas de Redação ou Produção Textual desse gênero. Correto? Será?

“Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com letra legível depois de tanto tempo sem treino” (GRIBEL, 2010, pág. 09), mas com o avançar da escolaridade, a Redação sobre as “*Minhas férias*” parecia até não ser mais um problema para a grande maioria dos estudantes, que já iam para sua primeira aula de Português do ano “*imaginando o tema do primeiro texto que produziriam*”.

Essa tão famosa e temida Redação, ou não tão temida assim, já que alguns se preparavam para contar ou inventar as férias que poderiam receber nota 10, parece ter sido finalmente abolida do cotidiano da escola. Mas e o ensino da Redação, agora “*modernamente*” chamado de Produção Textual, mudou?

Essa é a questão central que irá conduzir nossa pesquisa de tese ao longo dos próximos três anos. Temos como recorte temático a prática de Produção Textual na Escola Pública de Ensino Médio, na cidade do Rio de Janeiro.

Falar desse lugar se faz hoje necessário por ser este o cenário em que atuamos, cotidianamente, como sujeito que a cada dia em sala de aula e a cada linha escrita pelos alunos descobre também um pouco mais sobre *incoerências* nos discursos daqueles que atuam na hierarquia escolar, falta de *coesão* entre possibilidades de atuação dos profissionais e as medidas e políticas do poder público, *tipos de textos* e *temas* que revelam práticas que servem de manutenção para uma estrutura de poder que mais “silencia” os estudantes do que liberta suas palavras, assim como nos aponta Foucault em *A Ordem do Discurso*,

suponho quem em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (...) Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, (...) que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2000, p. 08-09).

Vale ressaltar que o último critério, que trataremos agora, hoje também norteador das correções de bancas de Redação é o da *Modalidade de Língua*, cujo objetivo, quando foi institucionalizado, era de não mais se penalizar pura e simplesmente os alunos que cometessem “erros” quanto à gramática em seus textos. Ou seja, a formulação dos critérios pautou-se no fato de que nos tempos passados a cada “erro gramatical” penalizava-se o aluno com pontos ou décimos a menos. Dessa forma, um texto que chegasse às mãos dos professores com “muitos erros” (“*muitos*” era também bastante relativo já que cada professor quantificava o aceitável, chegando a dar zero em textos que considerava com “muitos” erros gramaticais. Os “vulgo textos hemorrágicos”, devido à tamanha presença da conhecida caneta vermelha). Ou seja, uma Redação com “muitos erros” de ortografia, pontuação e concordância estava fadada a uma nota baixa, mesmo sendo criativo, interessante...

2. Onde estão os “erros”?

Com a chegada dos Critérios de Correção, a *Modalidade da Língua* viria acabar com a angústia de quantificar os erros de um texto e traduzi-los em nota.

Porém, não podemos deixar de observar que no Ensino de Língua Portuguesa ou da *Modalidade da Língua* temos também refletidos ou reforçados, ainda, o processo de exclusão daqueles que não dominam a “Língua Culta”. A discussão é ampla, bem sabemos, mas tal apontamento se faz necessário, mesmo que de forma breve, em função dos objetivos e a temática do presente texto. Sigamos para uma análise sobre o lugar que ocupam os “erros” da escrita, dependendo de “*quem*” é seu autor e que reconhecimento se dá ou não a esses textos.

“Oje foi difísio chega porque a cama teimava em mi quere nos brassu dela. Eu não con-segi pedi a separação. Então fiquei mais um poquinho. La se vão 20 anos des de a primeira vez que isso aconteceu.” Como quantificar a nota desse pequenino texto? Muitos dariam zero sem nenhuma dúvida. Ele seria passível de publicação? Com ou sem uma severa revisão?

3. “Erra é humano”, mas publicar os erros (só) do excluído também não é “erra”?

Ainda sob o enfoque do papel da *Modalidade da Língua* no processo de Produção de Textos e no trabalho com a língua e com a linguagem, vejamos outro exemplo que problematiza a relação “erro” e “seu autor”, na leitura do texto *21 de maio* e as respectivas questões referentes a ele, digitalizados de um dos livros didáticos adotados por uma Escola Pública.

Palavras proparoxítonas

- Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas. Exemplos: *álibi, lâmpada, paralelepípedo, sílfide*.
- Acentuam-se, ainda, as palavras terminadas em ditongo crescente (seguido ou não de -s) que admitem uma pronúncia com hiato final: *náusea, glória, secretárias, rosário, espécies, vácuo, amêndoa, argênteo*.

Caso especial

Nas palavras oxítonas e paroxítonas, acentuam-se o -i e o -u tônico dos hiatos quando ocorrem sozinhos na sílaba ou seguidos de -s (*Pi-au-i, ba-ús, a-i, tui-ú-ús, ju-í-zes, sa-ú-de, ba-la-ús-tre*). Nessa regra, existem duas exceções para as palavras paroxítonas: não recebem acento o -i e o -u tônico dos hiatos quando forem precedidos por ditongo (*ba-i-u-ca, fei-u-ra, Gua-i-ba, tã-o-is-mo, Sa-u-i-pe*), ou quando a sílaba seguinte for iniciada por -nh (*ra-i-nha, ta-i-nha*).

Acentos diferenciais

Acentuam-se as formas verbais indicativas de 3ª pessoa do plural dos verbos *ter* e *vir* (e seus compostos), para distingui-las da forma de 3ª pessoa do singular: *ele tem* → *eles têm*; *ele vem* → *eles vêm*.

Outros casos em que o acento diferencial é necessário:

- *pôr* (infinitivo verbal, encontrado também no substantivo composto *pôr do sol*), *por* (preposição);
- *quê* (substantivo, interjeição, pronome quando ocorre no final de enunciado), *que* (demais funções e ocorrências);
- *porquê* (substantivo), *porque* (conjunção);
- *pôde* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, passado), *pode* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, presente).

Sinais da escrita

Os sinais que usamos na escrita, além das letras do alfabeto, são o *apóstrofo* ' , a *cedilha* ç , o *hifen* - , o *til* ~ , o *trema* ¨ (apenas em palavras estrangeiras e em suas derivadas), os sinais de pontuação *ponto* . , *vírgula* , , *ponto e vírgula* ; , *dois-pontos* : , *reticências* ... , *ponto de exclamação* ! , *ponto de interrogação* ? , *aspas* " " , *parênteses* () , *travessão* — e os acentos *agudo* ´ , *circunflexo* ^ e *grave* ` .

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) tomou-se conhecida quando, em 1960, publicou o livro *Quarto de despejo*; diário de uma favelada. Moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo, a autora registra em um diário o cotidiano cruel do qual é testemunha. São histórias reais vividas por essa mulher negra, de origem humilde, que estudou apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas fez da escrita um instrumento para refletir sobre a sua condição. Carolina superou todos os estigmas e tornou-se referência para discussões sobre o preconceito social e a condição dos pobres no Brasil.



▲ Carolina Maria de Jesus, 8 abr. 1961.

Atividades

» As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

21 DE MAIO

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

Açambarcador: aquele que toma conta de tudo.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento).

1. Leia a seguinte nota dos editores de *Quarto de despejo*: “Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo”. Transcreva no caderno pelo menos três ocorrências em que a autora contraria as regras ortográficas.
 2. Elabore uma hipótese para explicar por que Carolina de Jesus grafou a palavra “amizade” (início do 2º parágrafo) dessa maneira.
 3. Em que momentos é possível perceber que a autora teve a intenção de adequar o seu texto ao padrão culto da linguagem usando vocabulário e estrutura mais sofisticados?
 4. Qual a opinião da autora a respeito dos seguintes assuntos: a realidade na favela; o desempenho do governo; o papel da sociedade civil?
- » Leia a tira abaixo para responder à questão 5.

Os “erros ortográficos” de Carolina Maria de Jesus¹² são mantidos e publicados sob um discurso de que se objetiva mostrar o quanto alguém oriundo de uma favela consegue se fazer ler, ou ser dono de uma mente crítica.

No entanto, me pergunto: por que não encontramos nos livros didáticos, na mesma parte do ensino da “Norma Culta” e suas “fugas”, os escorregos gramaticais ou ortográficos que muitos autores, inclusive os de livros didáticos, cometem?

Tal prática não poderia mostrar para os alunos que estão aprendendo a lapidar sua prática de escrita o quanto o processo de releitura e tentativa de melhora faz do texto mais interessante, bonito ou crítico? Qual autor, por mais vivido e gabaritado nunca “escorregou na Gramática”? Onde estão esses originais que não chegam ao público ou aos livros didáticos? Não seria mais coerente mostrar que se até os renomados escritores são passíveis de “erros” gramaticais, de coesão, de coerência, que temos que trabalhar para que nossos textos estejam cada vez mais sedutores em todos os aspectos?

Então, por que os livros didáticos recheiam suas páginas com “erros” gramaticais de textos que identificam o Escritor como sendo de classes populares e que mais uma vez viram motivo de risos, chacotas, além de reforçar ideias de que “ninguém que escreve assim pode ser ou ter seus serviços respeitados.” Essas aspas referem-se à fala de um aluno, do contexto escolar por nós já apresentado, sobre as imagens abaixo, e nos fazem abrir aspas mais uma vez para também nos remetermos à Eni Orlandi que em *Terra à Vista* (ORLANDI, 1990, p. 140) já nos alerta que: “a imagem do habitante brasileiro é montada pelo avesso, pela negação: o que ele não tem (em relação ao europeu)”.

¹² [Carolina Maria de Jesus](#)

Vida: Carolina Maria de Jesus nasceu a 14 de Março de 1914 em Sacramento, estado de Minas Gerais, cidade onde viveu sua infância e adolescência. Foi filha de negros que, provavelmente, migraram do Desemboque para Sacramento quando da mudança da economia da extração de ouro para as atividades agro-pecuárias.

Carolina foi mãe de três filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima. Faleceu em 13 de Fevereiro de 1977, com 62 anos de idade e foi sepultada no Cemitério da Vila Cipó, cerca de 40 Km do centro de São Paulo.

Quanto a sua escolaridade em Sacramento, provavelmente foi matriculada em 1923, no Colégio Allan Kardec, primeiro Colégio Espírita do Brasil, fundado em 31 de Janeiro de 1907, por Eurípedes Barsanulfo. Nessa época, as crianças pobres da cidade eram mantidas no Colégio através da ajuda de pessoas influentes. A benfeitora de Carolina Maria de Jesus foi a senhora Maria Leite Monteiro de Barros, pessoa para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira. No Colégio Allan Kardec Carolina estudou pouco mais de dois anos. Toda sua educação formal na leitura e escrita advém deste pouco tempo de estudos.

Mesmo diante todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu em Sacramento, por ser negra e pobre, Carolina revela através de sua escritura a importância do testemunho como meio de denúncia sócio-política de uma cultura hegemônica que exclui aqueles que lhe são alteridade.

A obra mais conhecida, com tiragem inicial de dez mil exemplares esgotados na primeira semana, e traduzida em 13 idiomas nos últimos 35 anos é *Quarto de Despejo*. Essa obra resgata e delata uma face da vida cultural brasileira quando do início da modernização da cidade de São Paulo e da criação de suas favelas. Face cruel e perversa, pouco conhecida e muito dissimulada, resultado do temor que as elites vivenciam em tempos de perda de hegemonia. Sem necessidade de precisarem as áreas de onde vem os perigos, a elite que resguarda hegemonias não suaviza atos e consequências quando ameaçadas por “gente de fora” (leia-se, “gente de baixo”).

Essa literatura documentária de contestação, tal como foi conhecida e nomeada pelo jornalismo de denúncia dos anos 50-60, é hoje a literatura das vozes subalternas que enunciam-se, a partir dos anos 70, pelos testemunhos narrativos femininos.

Segundo pesquisas do professor Carlos Alberto Cerchi, *Quarto de Despejo* inspirou diversas expressões artísticas como a letra do samba “Quarto de Despejo” de B. Lobo; como o texto em debate no livro “*Eu te arrespondo Carolina*” de Herculano Neves; como a adaptação teatral de Edy Lima; como o filme realizada pela Televisão Alemã, utilizando a própria Carolina de Jesus como protagonista do filme “Despertar de um sonho” (ainda inédito no Brasil); e, finalmente, a adaptação para a série “Caso Verdade” da Rede Globo de Televisão em 1983.

A obra de Carolina Maria de Jesus é um referencial importante para os Estudos Culturais, tanto no Brasil como no exterior”.

(http://www.amulheraliteratura.ufsc.br/catalogo/carolina_vida.html Acessado em 08/06/2012)



<http://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/maltratando5.php>. Acesso em 16-05-2012.



<http://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/maltratando10.php>. Acesso em: 16-05-2012.

» Para responder às questões de 6 a 8, observe o texto da placa abaixo.



JOSE EDUARDO CAMARGO & COMP. L. SOARES EDITORA ABRIL

◀ SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas: viagem por um país ao pé da letra*. São Paulo: Abril, 2003. p. 69. (Col. Superinteressante Apresenta).

6. Transcreva no caderno as palavras que apresentam diferença em relação às regras da convenção ortográfica e escreva ao lado de cada uma delas a forma correta.
7. Explique por que foi escrita a sílaba DA no espaço acima da última sílaba da palavra “atendida”.
8. Uma mesma hipótese pode ser feita para explicar a grafia das palavras cove, aufase e reau. Que hipótese é essa?

230 Capítulo 13

(ABAURRE, 2008, p. 230)

Ou seja, os autores desses textos “não têm” o domínio da “Norma Culta”, logo, segundo o aluno citado, “não têm” capacidade de prestar um bom serviço, “não têm” voz ou respeito no mundo escrito e “não têm” voz na sociedade.

Nosso foco nas próximas páginas não será sobre os critérios que norteiam as correções e o cotidiano do ensino da Produção Textual, que serão problematizados futuramente em um capítulo de nossa tese. Entretanto, é sempre necessário desenhar o cenário em que estamos, e diante de tal não podemos deixar de nos remetermos aos conceitos, às práticas discursivas ou políticas que permeiam a hora da escrita.

Nesta linha de pensamento, ressaltamos que o que para muitos possa parecer somente o ensino de um dos critérios de correção da escrita de “um texto ou um bom texto” e “consequentemente” de acordo com a norma “cultu”, seguindo regras gramaticais, é preciso entender que:

“Como para toda prática de linguagem entre grupos diferentes (índios/brancos, professor/aluno, classe alta/classe baixa etc), as interlocuções [...] não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a *identidade* sócio-política-ideológica desses grupos [...] resultam das *relações de força* – isto é dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes – e das *relações*, ou melhor, *dos conflitos de sentidos*, diríamos, mesmo, de luta pela legitimidade de diferentes sentidos” (ORLANDI, GUIMARÃES e TARALLO, 1989, p. 08) (grifos dos autores).

Então, o que é para os sujeitos “professor/aluno” um bom texto? Antes que inicie sua busca pela biblioteca mental e emocional, tiremos o adjetivo **bom** da frase, pois, para alcançarmos um bom texto é preciso antes, para a maioria dos mortais, escrever textos e textos.

Sigamos para um dia em que uma aparentemente simples pergunta revelou mais do que as já concluídas leituras de alguns livros didáticos sobre Redação. Vamos para o dia em que mais uma aula de Produção Textual se iniciava, mas dessa vez um pouco diferente.

Como na maioria dos anos e escolas brasileiras, em fevereiro iniciamos mais um ano letivo e, conseqüentemente, conhecemos nossas novas turmas. Mas o planejamento daquele ano tinha mudado um pouco. Queria saber dos alunos, afinal, o que eles consideravam um texto? A pergunta foi tirada de um livro didático, mas nas aulas anteriores ou ela não era feita às turmas ou quando feita eram “ouvidos” somente os que “sabiam” a resposta, seguida da definição/explicação dada pelo autor. Então, após uma conversa inicial com os novos alunos, escrevi a curta e aparente simples pergunta:

4. O que é um texto?

Definir tal conceito pode parecer para muitos um novo embarque no assustador trem fantasma da Redação *Minhas férias*. Afinal, todos os estudantes alfabetizados já leram, fizeram provas e, provavelmente, já escreveram um texto. Logo, para que ter de definir? Entretanto, não é a definição que objetivávamos, mas justamente conhecer os estudantes, pois como aponta Orlandi, “o discurso pedagógico não dá importância à compreensão: ou aluno já tem as condições favoráveis ou ele decora, repete, imita” (ORLANDI, 1987, p. 187).

Imitar, este é o verbo que muitas vezes ocupa o lugar do *escrever* um texto. Como podemos *fazer* algo que não entendemos muito bem o que seja? Como produzir um texto se não entendemos a(s) palavra(s) para além de seu(s) sentidos mais básicos? É preciso compreendermos o que é a palavra – esta célula, corpo, poro, cérebro, vida e humanidade de um texto –, e, para tal, recorremos à definição de Bakhtin :

“a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ‘ideologia do cotidiano’, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas” (BAKHTIN, 1990, p. 16).

Mas quando chegamos aos nossos primeiros dias de aula de Produção Textual e não temos ideia do que os futuros escritores entendem como processo de escrever, não estamos trazendo para nossas salas de aula as angústias de se entrar em um túnel escuro sem sabermos a que momento nos depararemos com um novo ou terrível fantasma? Sabemos que sairemos do túnel em alguns minutos, ou melhor, algumas 25 a 30 linhas depois, mas quando chegarmos aos nossos destinos saberemos como narrar os sustos e medos? Sempre há os que gostam do terror, do suspense, do indefinido!, pensará o leitor. Porém, não no momento de ser avaliado, principalmente em uma Produção Textual. Nesse momento é preciso tudo às claras, regras bem definidas, critérios os mais justos e imparciais possíveis. É preciso realmente compreender o que é um texto para que produzi-lo não seja sempre um terrível trem cheio de fantasma, medos e gritos que não se sabe de quem vem. E quem fica em silêncio está menos assustado?

Voltemos àquele fevereiro na sala de aula. Após lançada a pergunta acima e mais outras quatro que serão apresentadas posteriormente, um silêncio preocupante tomou conta da sala,

principalmente porque sabemos que atualmente o silêncio, em sentido *lato*, é um dos raros frequentadores das aulas. Mas, paradoxalmente, como nos aponta Raquel Barreto, “falar em linguagem implica falar do silêncio”, pois ele está presente na “(...) dificuldade de se começar um texto: enfrentar o universo dos sentidos (...)” (BARRETO, 2002, p. 27). Em torno de vinte minutos depois, iniciaram as entregas das respostas, seguidas de leituras também silenciosas da minha parte.

A cada folha recebida vinha a constatação de que era preciso um Plano B, ou melhor, um Planejamento B. Meu plano de aula original já não iria mais servir para aquele dia. E o que eu ainda não sabia, na verdade, não iria mais servir para nenhuma das próximas primeiras aulas da minha vida. Dar prosseguimento à aula pautada com início no ensino de Tipologias Textuais já não seria possível em função das respostas e também dos diversos papéis em branco, ou melhor, das não respostas que recebi. Não encontrar palavras para aquilo que eles praticavam há pelo menos todo o Ensino Fundamental II? Ou estavam eles somente diante da dificuldade de não conseguir expressar conceitualmente o que foi perguntado? Seguir com meu planejamento seria também fazer como aquela professora da Redação sobre “Minhas férias” ou continuar embarcando-os em um trem que seguiria em um túnel escuro.

Vale ressaltar que nosso olhar não estava voltado para as respostas/conceitos “corretos” ou fechados sobre o que é um texto. Objetivava-se iniciar um diálogo para entendermos o que os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa nos apontavam sobre a Prática da Produção Textual e o cotidiano de suas formações enquanto esporádicos ou efetivos futuros escritores.

A pergunta em questão pode parecer simples. Sabemos que diversos profissionais da área de Comunicação, Linguístas, Especialistas, Mestres e Doutores das Ciências das Letras e da Educação, pensadores, teóricos da Linguagem estudaram, discutiram, discutem e nos ensinam sobre as problemáticas que envolvem a pergunta em questão. No entanto, ao lançarmos a mesma indagação em um quadro branco ou em um slide a alunos da Educação Básica obtivemos mais que respostas simplistas, como “Tudo é texto.”, ou vagas, como “texto é um conjunto de palavras”. Para que o leitor possa conhecer um pouco mais esses alunos/sujeito/escritores, separamos dois exemplos bem díspares das respostas recolhidas. Tal opção se deu justamente para que possamos mostrar as diferentes significações que uma mesma pergunta apresenta para “um mesmo grupo” que será submetido às mesmas aulas e práticas textuais. Vejamos:

4.1. Respostas – Aluno 1

① O que é dexto?

O texto é quando tem vígula e ponto

② O que é uma redação / produção textual?
É quando falai dos personagens e da pontuação

③ Para que você, o que é mais difícil na hora de fazer uma Redação?
sim, porque você tem que guarda na cabeça e eu não tenho paciência

④ Como foi o ensino de redação no seu ensino fundamental? foi pessimo em tudo

⑤ - O que você ^{mais} gosta, se gosta de escrever, durante o processo de redação? eu gosto de escrever poesia

4.2. Respostas – Aluno 2

Q: Que é um texto?

É a ideia de um autor onde ele expressa seus pensamentos que são interpretados pelo leitor, de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Q: Que é uma redação / produção textual?

É o processo de escrever sobre a mente, usar a criatividade e pensar para o papel.

Q: Como foi o ensino de redação no seu ensino fundamental?

Foi bom, a professora sempre lembrava sobre a coerência, ter um vocabulário diferenciado, não ser um texto longo, nem conclusivo e me excitava muito.

Q: Para você, o que é mais difícil na hora de fazer uma redação?

Em ter um vocabulário mais diferenciado e adequado.

Q: O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de redação?

Gosto de escrever sobre aventura, porque abre a imaginação.

É provável que alguns vejam tais respostas como sendo naturais. Mas será que são “naturais” mesmo quando os sujeitos são aqueles que já estão cursando o Ensino Médio e receberão o diploma secundário em três, dois, um ano, ou em alguns meses, como verificamos em outros momentos da pesquisa? Estão esses jovens preparados para enfrentar um Vestibular, um ENEM, um Concurso Público, a Vida? Nesses exames, toda prova-texto objetiva medir Competências e Habilidades.

Que alerta temos nas entrelinhas das respostas do primeiro estudante já que o estudante do Ensino Médio deverá, ao final, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), “ter autonomia e pensamento crítico” (LDB, Seção IV, Art. 35, inc. III).

Alguns leitores podem voltar seu olhar para a agradável resposta do segundo estudante, já que ele parece ser o reflexo de alguém preparado e, conseqüentemente, até surpreende o leitor

pelo vocabulário e conceitos linguísticos usados nas respostas. Mas o “conforto” inicial transformou-se em um trabalho diferente, mas não menos intenso nas Produções Textuais dele: o de trabalhar a fuga de modelos de textos.

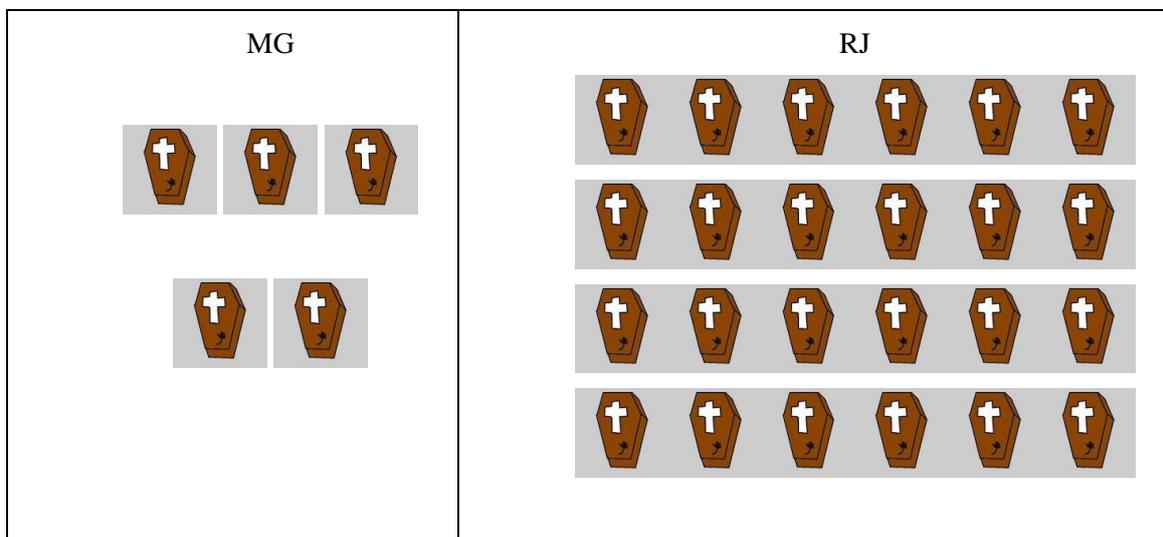
As problemáticas aqui apresentadas despertam nosso olhar também para uma discussão sobre diversas questões políticas que envolvem o ensino público do nosso Estado e que resultam na realidade narrada. Como breve exemplo, temos a atual redução da carga horária total de 06 para 04 tempos semanais de “Língua Portuguesa”, a saber, Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto, nos segundos e terceiros anos, além de outras disciplinas como Filosofia e Sociologia, que são também essenciais para a formação do sujeito crítico e criativo, que percebe e entende melhor seu *contexto*. Não podemos deixar de ressaltar que as políticas públicas estão diretamente ligadas a toda e qualquer realidade escolar, embora atualmente tenha prevalecido o discurso que culpa o professor por todos os problemas nos resultados escolares negativos. Afinal, como tenta convencer uma famosa e recorrente propaganda “Uma boa Educação tem um Bom professor.”, como se fosse o professor o único responsável por toda a realidade educacional do Brasil.

Ciente de que aquela turma esperava que eu cumprisse o ritual de colocar as respostas das perguntas no quadro, tendo talvez perguntado “quem saberia responder a pergunta de número um, ou a dois...?” Fui ao quadro sim, mas para “redigir” o que transcrevo abaixo:

1 – A aluna Flávia está de blusa azul. Por isso, falta verba na Educação. Diante de tal fato, as autoridades reuniram-se para discutir o destino das escolas. Porém, um carro de som colocado na rua foi motivo de discórdia entre um pai e o motorista.

Logo, a rede de televisão local pediu a um especialista para tentar diagnosticar o problema da redistribuição de renda no Brasil.

2 –



Foi solicitado logo a seguir que os alunos votassem se o número 1, o 2, ou ambos, seriam um texto. Dos quarenta presentes, 32 consideraram os primeiros como texto por “parecer com um texto”, “por ter coesão”, “por ter parágrafos”, já o segundo, “não tinha a estrutura de um texto e tinha imagens”.

A partir de então, travamos uma discussão sobre que elementos e sentidos permeiam o que chamamos de texto. Mas quem mais aprendeu naquele dia fui eu. Ter até então considerado que por já estarem no Ensino Médio já trariam de casa, ou melhor, do Ensino Fundamental, toda uma bagagem e entendimento daquilo que está tão presente em suas vidas pessoais ou práticas escolares induzia-me a ser para vários alunos a professora de *Imitação Textual*, já que, retomando

do as palavras de Eni Orlandi, quando o aluno não compreende “decora, repete, imita”. Imitar um texto não é entender, não é Produzir um texto.

Ter claro o que é um texto, sua(s) complexidade(s), limites, sujeitos, contextos e objetivos é fundamental para que possamos expandir nossas leituras do mundo como sujeito-personagem destas múltiplas escritas que é a vida.

Porém, se entramos na sala de aula somente reproduzindo conceitos e definições de tipologias textuais, corremos o risco de deixar que muitos dos nossos estudantes façam leituras, provas, processos seletivos apenas reconhecendo os esqueletos dos textos ou achando que “texto é aquilo que os professores colocam nas provas para verificarem se sabemos a matéria.” Essa foi a resposta de um aluno do terceiro ano diante da questão central aqui proposta.

Mas é preciso também não engessarmos nossa discussão a um mesmo modelo de aulas de Produção Textual, para que não nos tornemos os novos professores que pedem a Redação sobre “Minhas férias.” metamorfoseada de *Propostas de Redação* ou, ainda, sermos o condutor de um trem fantasma onde a escuridão do túnel não permite saber ao certo de que aluno é aquele grito de socorro. Eis o desafio cotidiano. Mais um!

Partindo das questões apresentadas, a parte a seguir desse texto objetiva propor, aos participantes da *Oficina do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, discussões sobre o ensino da Produção Textual, com base, também, nos materiais de pesquisa que contribuíram para as reflexões em pauta.

Dessa forma, em função dos limites necessários à extensão desse texto, apresentaremos alguns exemplos do que usaremos como material no dia da oficina. A saber:

a) trechos do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.*, que motivou não só reflexões sobre algumas práticas docentes como também a metáfora condutora das problemáticas apontadas;

b) “Redações” produzidas por alunos do contexto educacional em questão, para correções, análises e debates dos participantes;

c) outros recortes textuais que visam contribuir para a dinâmica das discussões, tais como: o “erro”, o autor e a publicação e, claro, “*Afinal, o que é um texto?...*”. Vejamos:

Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.

“Um

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias.

Era o primeiro dia e era para ser a aula de português mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

Ela estava em pé, na frente do quadro-negro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente.

Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça” (GRIBEL, 2010, p. 07).

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino (GRIBEL, 2010, p. 09)

“Dois

A turma inteira já estava escrevendo quando eu percebi que a professora estava só olhando para mim.

Quando um professor fica parado só olhando para você é porque você tinha estar fazendo outra coisa que não era o que você estava fazendo.

A outra coisa que eu tinha que estar fazendo era minha redação. Então eu puxei a minha mochila e peguei o caderno. É claro que minha mochila tem o fecho de velcro e que todo mundo olhou para mim quando eu abri. Só a professora que não olhou de novo porque ela já estava olhando antes mesmo.

Peguei a caneta. Eu nem sabia mais segurar direito a caneta. Escrevi:

Minhas Férias

Mas a letra ficou péssima e eu resolvi arrancar a folha para começar bem o meu caderno. E todo mundo olhou de novo para mim, até a professora que já tinha parado de me olhar.



(<http://thathiferreira.blogspot.com.br/2009/07/minhas-ferias-pula-uma-linha-paragrafo.html> – acessado em 23 de julho de 2012)

Troquei a caneta por um lápis, porque se a letra ficasse horrível era só apagar em vez de ter que arrancar outra folha.

Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo.

Minhas férias

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais trinta linhas. Porque se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as trinta linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as trinta linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação.

Começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas.

Fiquei me lembrando como é que eu tinha começado as minhas férias de verdade. Assim eu podia começar a redação do mesmo jeito. Mas eu comeci as minhas férias de verdade arrumando a mala para ir para a casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos para terminar a aula. Em 12 minutos eu não ia conseguir arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que a minha mãe gosta que eu arrume. Então decidi começar as férias de minha redação direto da casa do meu avô.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula.

Não. Talvez seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande (...) (GRIBEL, 2010, p. 15).

O sinal tocou bem nessa hora. Eu nem contei quantas linhas eu tinha escrito porque não ia dar tempo de mudar nada mesmo.

Arranquei a folha e dei as minhas férias para a professora (GRIBEL, 2010, p. 17).

“Quatro

A semana passou bem rápido e quando a gente viu já era sexta-feira. Ter chegado a sexta-feira era ótimo. Agora só faltavam mais dezenove semanas para as próximas férias. A única coisa ruim é que na sexta eu tinha aula dupla de português e a professora ia trazer as nossas redações de volta.

Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o elástico do sutiã da Mariana Guedes” (GRIBEL, 2010, p. 21).

“A professora ficou me olhando de novo, igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada.

Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava.

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Falou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha.

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas” (GRIBEL, 2010, p. 23).

“E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?

E as minhas férias ficaram assim:

Minhas Férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol ^{muito} bem legal e uma turma de amigos ^{bem} grande. *Por que não substituir um bem por um muito?*

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar. *não se consegue mais*

Depois do jantar os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Ai, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom. *as férias são boas.*

~~Teve~~ *Um dia que eu fiz um golaço.* Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um pãse de craque do Paulinho, que é o meu melhor amigo *(entre os meus melhores amigos)* da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. ~~Ai~~ *Eu* me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou ^{em mil pedaços} a janela do vizinho. *adjunto adverbial*

Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com a bola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou *(para ele)* que criança é assim mesmo ^{quanto e!} que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. É era verdade mesmo porque a culpa não foi nossa da rede ter furado. É aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas das casas ao lado.

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos.

Mas existia. (...) (GRIBEL, 2010, p. 26)

Os trechos reproduzidos anteriormente são convites, de Christiane Gribel, a reflexões sobre: nossas práticas e posturas cotidianas em sala de aula, o ensinar da Produção Textual e, também, as angústias dos estudantes, que muitas vezes esquecermos ou não nos damos conta.

Entretanto, o recorte apresentado teve como foco a Redação. Os desdobramentos da excelente narrativa suscitam questões mais amplas e profundas que entrelaçam aluno-texto-professor. Outro convite à leitura completa do livro e a debates ainda tão necessários no campo da Educação e que serão parte do início das atividades da Oficina.

5. Traçando o perfil autoral ou social?

Os textos a seguir objetivam ser um exercício dos critérios de correção que têm norteado escolas, processos seletivos e concursos. Porém, além disso, o que a leitura dos mesmos nos revela sobre o autor? E sobre classes sociais? Preconceito linguístico? Exclusão? Escola? Ensino? Educação? Política?

Tais perguntas resultaram na necessidade de total ausência de informações sobre os autores dos textos, que serão reveladas durante as atividades da Oficina do Congresso ou nos futuros textos da presente pesquisa.

Os critérios de correção apresentados foram retirados do site do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2012 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim:

A correção das notas de redação

Em 2011, o Inep publicou em seu site o documento intitulado “A Redação do Enem”. O referido documento objetiva esclarecer aos participantes do Enem o que é avaliado durante a correção das redações, como são atribuídas as pontuações e como é o procedimento de correção.

O que é avaliado durante a correção da redação tem como base a matriz de referência do exame que foi instituída em 2009 e também foi publicada no edital de 2011. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do exame tenham desenvolvido ao longo de sua formação. No caso da redação, cinco competências são avaliadas:

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

*V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (...)*¹³

Partindo das “competências” citadas, seguem as produções textuais dos sujeitos-escritores que conduzirão o leitor às reflexões pautadas nas últimas indagações apresentadas. Cabe ressaltar nesse momento que o material produzido pelos estudantes é referente a turmas do 1º ano do Ensino Médio.

13

Disponível

em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf>. Acesso em: 23-07-2012). (Grifo nosso)

Sujeito-escritor 1

O Dia a dia da Escola

A escola é um lugar muito comum e um lugar muito importante porque ~~é~~ é o lugar que os alunos ~~para~~ e para a sua no seu futuro e o que quer ser o do que para frente com a ajuda dos professores ela tem a gratia que esta tornando o mundo este no vida e acordo de ele vai aprendendo ele vai ficando nas maneiras como as atitudes vai mudando o certo que ele vai crescendo e vai passando de sete a de ano e quando ele ~~for~~ ele já está formado com o diploma da mão e vai a frente do sonho dele

Sujeito-escritor 2

Maria Fernanda

Ela é uma atriz, uma menina chamada Maria Fernanda. Maria Fernanda, morava em um muquife. Ao lado de João Pedro seu amigo. Maria Fernanda era uma atriz, mais apenas com sua pobre vida.

Aos 9 anos de idade, Maria perdeu seus pais em um acidente de carro. Após eles os pais de Maria têm mãezas, Maria foi morar com sua mãe Teresa. Teresa é uma pobre mulher que não tem nada "material", tem apenas 62 anos e vive de aposentadoria em um muquife com a sua mãe Maria Fernanda. As duas se dão super bem, mais o problema é que mesmo morando com a mãe ela (Maria Fernanda) se sente sozinha e muito triste. Depois que os pais de Maria Fernanda morreram ela nunca foi a mesma, sempre tirando notas baixas, sempre na sua calçada e nem sempre sentindo fome. Mas sua mãe Teresa conversava com a menina e dizia que na vida é para sempre e que algum dia isso vai acabar, mas que continue a mãe.

Sujeito-escritor 3

Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos extingam as favelas. Há os que prevalecem de meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os favelados. Há casa que tem cinco filhas e a avó é quem anda o dia inteiro pedindo armola. Há as mulheres que os esposos adoece e elas no penado da enfermidade mantem o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saem nunca mais.

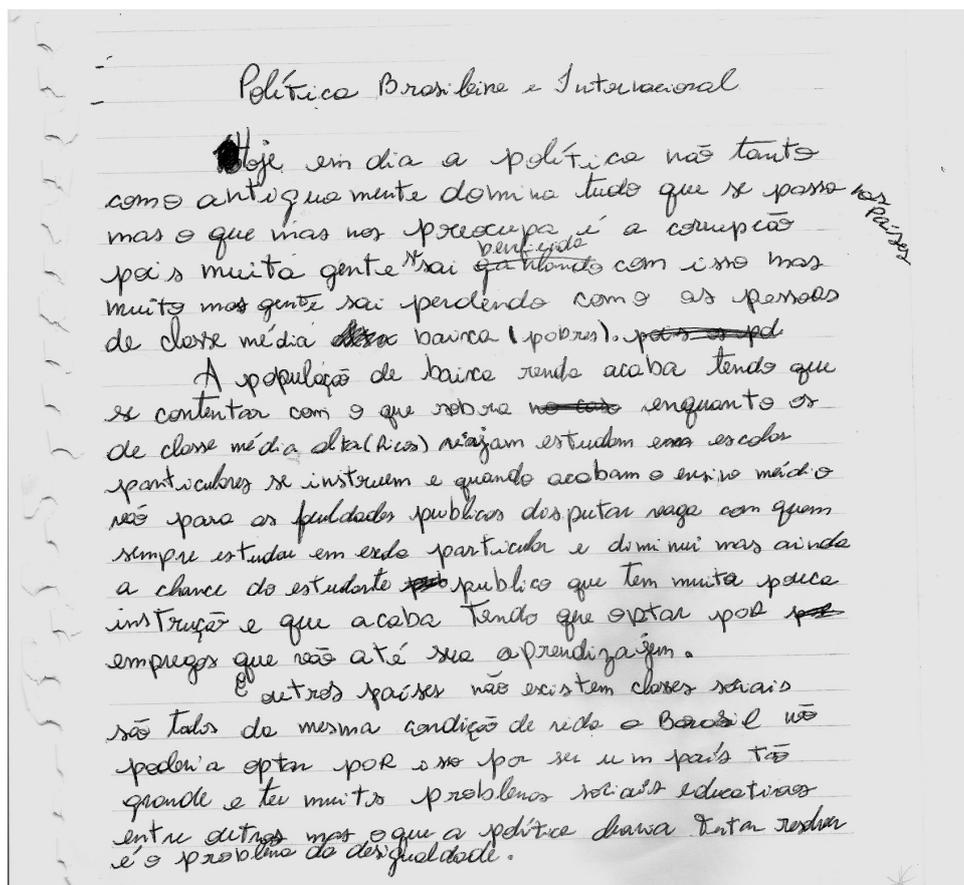
Hoje não sai para catar papel. Vou deitar. Não estou cansada e não sono. Hanterem eu bebi uma cerveja. Hoje estou com vontade de beber outra vez. Mas, não vou beber. Não quero viciar pela responsabilidade. Os meus filhos! É o dinheiro gasto em cerveja falta para o essencial. Os que eu reprovo nas favelas são os pais que mandam os filhos comprar banga e dá as crianças para beber. É diz: - Ele tem lambriço.

Sujeito-escritor 4

Uma tarde de Domingo

Um belo dia um menino chamado João que mora em um bairro muito mais muito pobre, junto um bairro, um bairro simples para alguns mais pro de um o bairro, o bairro mais mais mais menos eu posso um dia com sua família em um shopping, mais esse bairro eu quase impossível de encontrar pois sua família eu muito pobre, pro de mais João era de chimale pro exco-lo i lo bairro e temis pro bairro mais sempre, - Bruno pro com manteiga isso quando havia manteiga, um belo dia ele foi a ~~o~~ pra comprar chigonalá lá ele comprou o sabão e o real de tudo ele possui em frente um laticínio, i porque em comprar um sorvadinho no que aquele dia achou ele pro comprar leite, mais ele não foi i comprou o sorvadinho e ganhou 1000 reais e felizmente ele mudou de escola e ganhou seu sonho.

Sujeito-escritor 5



Algum leitor pode nesse momento pensar em por que não se deparou, aqui, com uma Produção Textual que tivesse o perfil para ser considerada modelo pelos “aprendizes de escritor”. Justifico: vários de nossos alunos, estou falando, sim, dos das Escolas Públicas, não só são capazes de escrever tais redações como surpreendem seus professores com textos criativos, sensíveis, intrigantes, críticos e considerados “modelos”.

No entanto, esses estudantes, por caminhos e contextos que não discutiremos neste momento, provavelmente, não serão penalizados, textualmente, nas avaliações da escola e da vida. Assim, manteremos nosso foco no que nos revelam aqueles que não atingiram os “padrões de um escrever bem”, mas não para responsabilizá-los e sim para tentar entender o que as “lacunas” que as linhas e entrelinhas de seus textos revelam sobre Ensino, pois, é preciso deixar escrito, o professor de Produção Textual não é o único responsável pelo o quê e o como seus alunos e ex-alunos escrevem. Todos os professores das demais disciplinas, a escola como um todo, o contexto social, político e cultural são, também, responsáveis, ou ao menos contribuem, pela história de qualquer escritor.

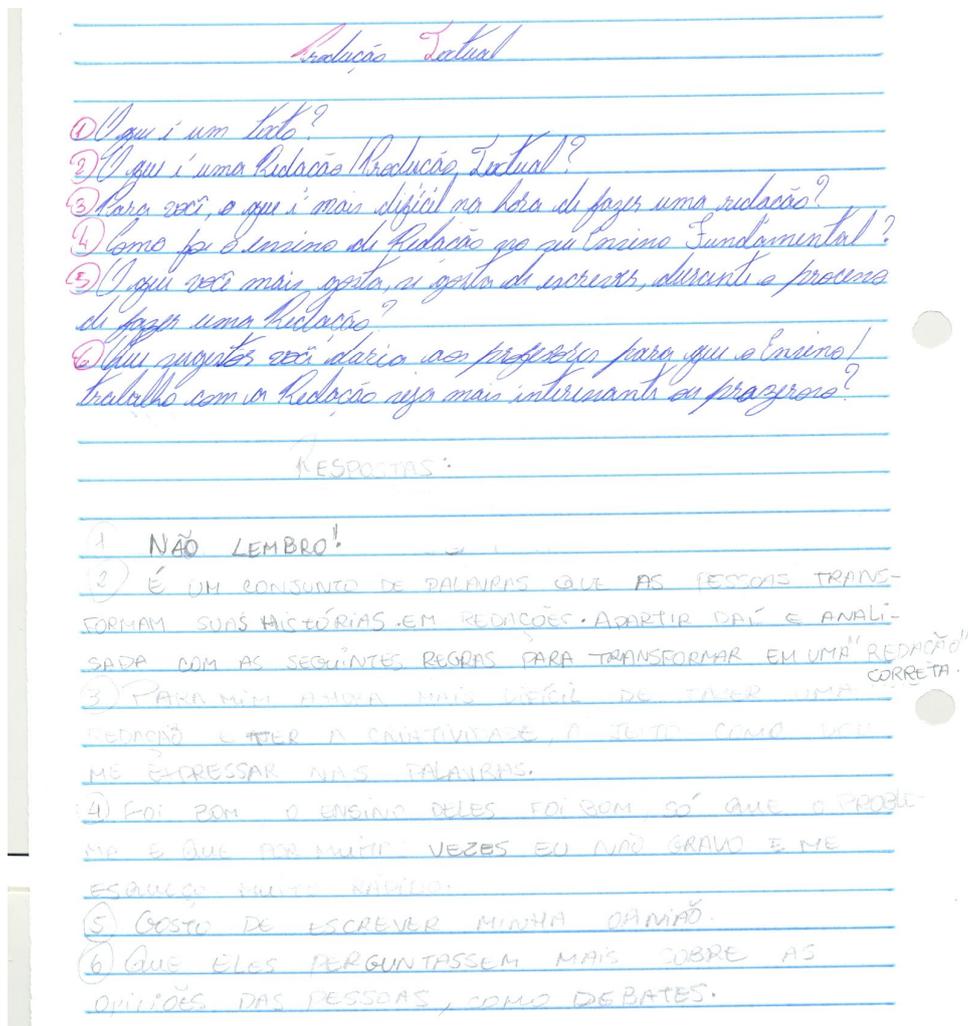
Diante dessa explicação, finalizaremos com mais dois questionários, os primeiros, para lembrar, estão na parte anterior, teórica. Com nosso olhar agora voltado para as perguntas e respostas que constam neles, retornaremos à pergunta:

6. Afinal, o que é um texto?

Por entendermos que os processos de impressão podem diminuir ainda mais a legibilidade dos questionários a seguir, mas por acreditarmos que trazer a própria escrita dos estudantes

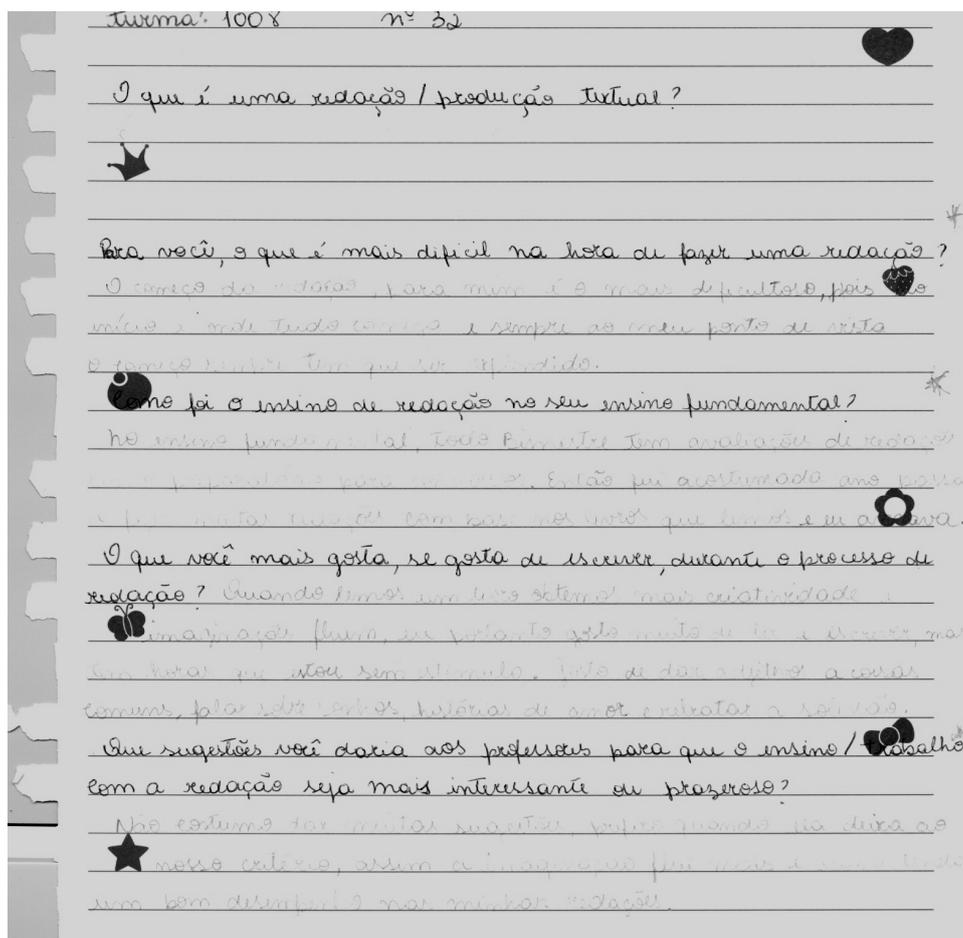
seja importante, as perguntas e respostas serão reproduzidas logo abaixo das imagens. Dessa forma:

Respostas – Aluno 3



(Reprodução aluno 3: 1 – O que é um texto? R: Não lembro! / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? R: É um conjunto de palavras que as pessoas transformam suas histórias em redações. A partir daí é analisada com as seguintes regras para transformar em uma “Redação correta”. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Para mim a hora mais difícil de fazer uma redação e ter criatividade, o jeito como vou me expressar nas palavras. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: Foi bom, o ensino deles foi bom, só que o problema é que por muitas vezes eu não gravo e me esqueço muito rápido. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Gosto de escrever sobre minha opinião. / 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Que eles perguntassem mais sobre as opiniões das pessoas, como debates.)

Respostas – Aluno 4



(Reprodução aluno 4: 1 – O que é um texto? Pergunta suprimida / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? Resposta deixada em branco. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: O começo da redação, para mim é o mais dificultoso, pois no início é onde tudo começa e sempre ao meu ponto de vista o começo sempre tem de ser esplêndido. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: No ensino fundamental, todo Bimestre tem avaliações de redações como preparatório para concursos. Então fui acostumada ano passado a fazer muitas redações com base nos livros que lemos e eu amava. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Quando temos um livro obtemos mais criatividade e imaginações fluem, eu portanto gosto muito de ler e escrever, mas tem horas que estou sem estímulo. Gosto de dar adjetivos a coisas comuns, falar sobre sonhos, histórias de amor e retratar a solidão. / 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Não costumo dar muitas sugestões, prefiro quando ela deixa ao nosso critério, assim a imaginação flui mais e acabo tendo um bom desempenho nas minhas redações.)

Respostas – Aluno 5

nome: [redacted] nº: [redacted] turma: [redacted]

O que é uma redação / produção textual.

É a onde que as pessoa se ispressa.

Para você, o que é mais difícil na Hora de fazer uma redação?

! pensa. Na Hora não vem nada na cabeça.

Como foi o ensino de ~~de~~ redação no seu ensino fundamental?

Não foi bom.

Por que? Era muito difisio o professo passa uma redação.

O que você mais gosta, se gosto de escrever durante o processo de redação?

(Reprodução aluno 5: 1 – O que é um texto? R: Pergunta suprimida. / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? R: É onde que a pessoa se ispressa. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: pensa. Na hora não vem nada na cabeça. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: Não foi bom. Por que? Era muito difisio a professora passa uma redação. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Resposta deixada em branco. 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Pergunta e resposta suprimidas.)

O término desse artigo está muito longe, sabemos, de esgotar as problemáticas relativas ao ensino da Produção Textual. Na verdade, essas são somente algumas discussões sobre ao tema e seus muitos desdobramentos. É possível que os questionários e suas respostas motivem outras questões e apontamentos. Porém, é necessário observar pedagógica e politicamente que, além de respostas “incoerentes”, outras que negam saber responder ou as deixadas em branco, há, ainda, a pergunta que foi suprimida (nos dois últimos questionários, por exemplo), mesmo sendo a primeira e condutora das demais. Ao não transcreverem “1. O que é um texto?”, esses sujeitos-escritores-estudantes nos alertam para a provável decisão de não querer expor que “não sabe responder”, como em tantas outras vezes e em tantos outros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M, et al. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. “Arte e Responsabilidade”. In: *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de Professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2010.

ORLANDI, Eni, et al. *Vozes e contrates*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Terra à vista*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora Unicamp, 1990.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E MUDANÇA SOCIAL¹⁴

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UFRN)

guianeezasaraiva@bol.com.br

João Batista da Costa Júnior (UFRN e IFRN)

jbjuniorassu@hotmail.com

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN)

cleidepedrosa@oi.com.br

RESUMO

O objetivo desta oficina é analisar a mudança social, identificada através do discurso, pelo viés da análise crítica do discurso (ACD) em diálogo com a sociologia. Nesta oficina, usaremos a abordagem sociológica e comunicacional do discurso com ênfase na sociologia para a mudança social. Há três décadas que a ACD se desenvolve no Brasil e tem como principal preocupação desvendar a natureza discursiva das mudanças sociais e culturais contemporâneas. A fim de se efetuar uma investigação crítica do discurso se faz necessário uma teorização e descrição dos processos e estruturas sociais que levam à produção, veiculação e consumo de um texto, a fim de responder como sujeitos sócio-históricos constroem significados em suas interações com esses textos. Por sua vez, a sociologia para a mudança social aceita que, a seu modo, cada forma de mudança social coopera tanto para reproduzir como para alterar as estruturas que sustentam as relações sociais (BAJOIT, 2008). Metodologicamente, trabalharemos com dois corpora: cartas do leitor da revista *Claudia* e peças publicitárias de instituições educacionais privadas. A análise textual será com base nas categorias do sistema de avaliatividade da gramática sistêmico-funcional, e os aspectos discursivos e sociais na ACD e sociologia para a mudança social. Esta oficina tem como público-alvo os alunos de letras e áreas afins, professores do ensino médio e universitário, profissionais e usuários do texto/discurso, e contempla a ementa: visão teórica da análise crítica do discurso (ACD); a abordagem sociológica e comunicacional do discurso; sociologia para a mudança social; e análises de texto\discurso com base léxico-gramatical e semântico-discursivo da linguística sistêmico-funcional.

1. Primeiras palavras: análise crítica do discurso e mudança social

A análise crítica do discurso é uma teoria e um método de natureza transdisciplinar (FA-IRCLOUGH, 2008; PEDROSA, 2010; RAMALHO, RESENDE, 2011) que se preocupa em estudar a linguagem, considerando eminentemente o contexto social em que o texto circula.

Por meio da análise do uso linguístico no interior da prática social, a ACD se interessa pelo estudo da mudança social, buscando “desenvolver uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam, indiretamente, o conhecimento, os saberes, as atitudes, as ideologias, socialmente partilhadas” (PEDRO, 1998, p. 30), destacando as relações sociais de luta, conflito, abuso de poder, discriminação, identidade. Sob esse foco, as investigações de natureza crítica do discurso contemplam os processos e estruturas sociais, bem como a dimensão social das esferas discursivas nas quais os agentes constroem significados e se relacionam com os textos (WODAK, 2004).

Sumariamente, informamos que os trabalhos de investigação desenvolvidos a partir do projeto da ACD buscam compreender as práticas discursivas interconectadas às mudanças e/ou momentos da prática social, havendo sempre uma relação dialética entre a prática social e os

¹⁴ Para conhecer mais textos sobre ASCD e ACD visite, a partir de 20 de agosto de 2012, o site <<http://www.ascd.com.br>>. Também postamos artigos de pesquisadores que trabalham com ACD.

seus momentos (discurso, ideologias, crenças etc.). Cabe aos analistas críticos do discurso investigar como “sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13).

Algumas correntes de estudo vêm sendo desenvolvidas a partir de pesquisas que se inserem no projeto da ACD. Por uma questão de foco, delimitaremos nossas discussões a respeito das correntes, destacando a abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD).

ASCD: De onde vem? Qual sua proposta? Por meio dessas interrogações, apresentaremos essa nova corrente de estudo em ACD, frisando que este texto não esgota as discussões a respeito dessa abordagem, pois a corrente encontra-se em seu estágio embrionário. A nossa intenção consiste em apresentar de maneira sumária como essa abordagem de pesquisa busca contribuir para os estudos nacionais da ACD.

A ASCD vem sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – Natal/RN - por meio de pesquisas de iniciação científica e de pós-graduação, as quais são coordenadas pela professora Doutora Cleide Emília Faye Pedrosa, proponente do projeto piloto da ASCD. Está filiada ao Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e Discurso (GETED) em sua linha de pesquisa Análise Crítica do Discurso da UFRN.

A base teórico-analítica da ASCD compreende uma confluência de áreas do conhecimento que mantêm um diálogo transdisciplinar com a ACD, a saber: linguística, sociologia para a mudança social (BAJOIT, 2008), comunicação para a mudança social (GUMUCIO, 2001, 2004; NAVARRO, 2010) e estudos culturais (MARTTELART, 2005; HALL, 2005). Destacamos que, embora o aporte teórico-analítico da ASCD foque esses campos disciplinares, dialogaremos com outras correntes clássicas da ACD, especificamente a corrente social de Fairclough.

Referendada por esses campos epistemológicos, a ASCD propõe desenvolver análises a respeito das mudanças sociais e culturais, contemplando as vivências do sujeito. Neste texto, faremos um recorte da proposta da ASCD, enfatizando sua natureza sociológica, quer dizer, demonstraremos, de forma sucinta, ideias que referendam procedimentos de análise crítica da mudança social.

2. Sociologia com foco na mudança social: natureza e implicações socioculturais

Bajoit (2008, p. 17), ao considerar a questão das mudanças sociais, inseridas no contexto da sociologia, sustenta que essa ciência nasce com a modernidade e se desenvolve depois da Revolução Industrial e de forte necessidade de democratização mundial. Acrescenta, ainda, que os movimentos sociais se formam a partir de orientações da história e, portanto, dos modelos culturais vigentes.

Nessa instância, os *corpora* utilizados nessa oficina – as cartas do leitor veiculadas na revista feminina *Claudia* e as peças publicitárias de instituições educacionais privadas – servirão como instrumentos desse estudo, posto que, tanto os discursos das mulheres leitoras quanto as políticas que regem as instituições privadas, sofreram transformações ao longo dos anos.

Estas transformações perduram desde a Revolução Industrial, que por sua vez, agregaram transformações tecnológicas, econômicas e políticas, propiciando assim, a instauração de um novo modelo cultural. A família, a escola, a igreja, a televisão, o clube de futebol, a vocação, o matrimônio, a empresa em que trabalha, a maternidade ou paternidade são alguns dos campos de relações de que cada indivíduo participa em sua vida social e que condicionam a transformação dos sujeitos. Bajoit (2008, p. 87, tradução nossa) reafirma essa transformação do sujeito quando diz:

Reconhecer que o ser humano está orientado em suas condutas, ao menos em parte, pela intervenção de sua consciência – por uma capacidade reflexiva que lhe permite analisar e interpretar o mundo e con-

duzir-se como sujeito – significa introduzir ao mesmo tempo a questão do sentido. Este lugar tão importante do sentido da vida social dos seres humanos permite compreender porque recorrem constantemente a referências culturais para justificar sua conduta ante a si mesmo e ante os demais.

No parecer de Fairclough (2008, p. 127), a ocorrência de mudança envolve não só adaptar convenções já existentes, mas também formas de transgressão, o cruzar de fronteiras que tem a ver com a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou mesmo a sua exploração. Isso ocorre porque as pessoas apresentam a capacidade de agir ou de atuar de modos inesperados (FAIRCLOUGH, 2006).

A mudança social tem a ver com mudanças nos eventos sociais (práticas sociais, rede de práticas sociais e estruturas sociais). Consequentemente isso abrange mudança nos textos, nas ordens do discurso e nas linguagens; abrange, no entanto, em primeiro lugar, mudança do próprio olhar do sujeito sobre as práticas que o socializaram.

Retomando Bajoit (2008), o autor destaca que a raiz da mudança sociocultural deve ser explicitada considerando os contextos sociais nos quais ocorre a dinâmica das relações sociais entre os atores individuais e coletivos.

Isto ocorre porque os atores sociais são os verdadeiros responsáveis pelas significações que emergem do seu convívio social com o outro, eles as constituem simbolizando suas ações, suas subjetivações e motivações interacionais mediante o intercâmbio sociocultural que atravessa toda a dinâmica que configura a história e constitui suas identidades e representações sociais.

Bajoit (2008) destaca que a atuação que os atores sociais realizam uns sob os outros para alcançar seus objetivos interacionais, por exemplo, a constituição de sua própria identidade, processa-se por meio de intercâmbios, a saber:

- **Cooperativos:** representam o grau de contribuição que cada ator social se propõe a cooperar com as finalidades das relações sociais. Por meio das ações cooperativas ocorre um jogo de interesse mútuo que dialoga rumo aos problemas vitais da vida comum. Neste processo de interatividade, a constituição das identidades coletivas sofre menos tensões, uma vez que os atores compartilham os mesmos jogos de interesses sociais.
- **Conflitivos:** designam as representações de lutas que há entre os grupos e atores sociais, quando estes buscam liderar e dominar os demais, caucionando relações de tensões e comprometendo as condições de reprodução das relações sociais. Entendemos que, por meio das relações sociais, ocorre imposição de interesses individuais e, por vezes, parcialmente coletivos, criando um percurso social perverso que tende a ser excludente e constitutivo de relações de poder.
- **Competitivos:** nomeia as relações sociais respaldadas no fenômeno competição que há entre os atores. Cada um busca o triunfo em relação ao outro, destaca suas competências para se colocar entre os melhores, suas ações sociais buscam combater, vencer e deslegitimar possíveis ações contraditórias que venham a “ameaçar” seus interesses nas relações sociais. Nesta perspectiva, os intercâmbios competitivos delineiam o poder que os atores sociais adquirem para superar e, às vezes, eliminar os seus “concorrentes” diante das tramas que vão configurando as mutações sociais.
- **Contraditórios:** são as relações que colocam em xeque a própria sobrevivência dos atores sociais. Seguem a mesma lógica dos intercâmbios competitivos, porém não são regidos por regras. Há um forte interesse por inovações, por novas descobertas, conquistas e criatividade técnica, social e cultural que tem como objetivo maior a luta para sobreviver.

Considerando os fatores responsáveis pela transformação sociocultural, Bajoit (2008, p. 252) destaca que “a transformação sociocultural é, portanto, a modificação de um estado dado das relações sociais” e segue mutações diversas, a saber:

- Mudança das coações pelas quais se resolvem os problemas vitais da vida comum;

- Mudança dos princípios de sentido invocado para legitimar estas coações;
- Mudança das identidades coletivas que resultam da prática das relações sociais;
- Mudança das lógicas de gestão de si pelas quais os indivíduos resolvem as tensões que atravessam suas identidades pessoais;
- Mudança das lógicas de ação nas quais se comprometem, individual ou coletivamente (BAJOIT, 2008, p. 252, tradução nossa).

Convém ainda apontar que as relações sociais podem assumir caminhos distintos, caracterizando o que Bajoit (2008) denominou de:

- **Evolução:** corresponde às mudanças socioculturais que dão conta dos intercâmbios cooperativo e competitivo seu foco diz respeito às decisões que são tomadas individualmente.
- **Reforma:** representa a mudança sociocultural voltada para a ação voluntária de um ator coletivo organizado, cujo foco de interesse é a negociação que busca estabelecer com os demais atores com a finalidade de firmar alguns contratos sociais e políticos.
- **Revolta:** ocorre por meio de uma mobilização espontânea de um determinado grupo social focado por meio dos intercâmbios conflitivos ou contraditórios e confere mudança sociocultural a partir do momento em que há a ausência de organização social solidária entre os atores sociais que a compartilham. A revolta trata de uma forma embrionária de identidade coletiva, e as decisões que são tomadas entre os indivíduos sociais se influenciam mutuamente.
- **Revolução:** compreende o processo de mudança sociocultural voltado para a ação solidária organizada. Por meio dessa modalidade de transformação social, os atores se empenham em intercâmbios conflitivos e contraditórios revelando atitudes de negociação para alcançar mudanças que tragam inovação social.

Com base na sociologia para a mudança social, a ASCD operacionaliza conceitos e categorias analíticas para a compreensão da mudança social via o momento discursivo, compreendendo tais categorias, dentre outros, os tópicos que diz respeito aos intercâmbios e aos caminhos da mudança social.

3. Mudanças socioculturais e os subsistemas de atitude e de engajamento nas cartas do leitor da revista *Claudia* e nas peças publicitárias de instituições privadas de ensino

O sistema de avaliabilidade, proposto por Martin e White (2005), envolve vários subsistemas. Nessa oficina trabalharemos com dois subsistemas distintos. Para analisar as cartas escolhemos o subsistema de atitude, para a análise das peças publicitárias, os subsistemas de atitude e engajamento. Resumidamente, atitude é o subsistema responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, o qual abrange três regiões semânticas: afeto, julgamento e apreciação. O afeto tem a função de expressar as emoções no discurso. O julgamento representa as avaliações dos falantes/autores em relação ao “como comportar-se” na sociedade; são avaliações emitidas sobre a ética e a moralidade estabelecidas pela Igreja, pelo Estado ou por outras instituições. Já a apreciação diz respeito às avaliações a respeito das coisas e dos objetos, no âmbito da estética, da forma, etc. Discutiremos sobre o subsistema de engajamento no item 3.2 deste texto.

3.1. Cartas do leitor: cronologia de uma mudança sociocultural

Na atualidade, a carta do leitor apresenta-se como um gênero bastante difundido e, até certo ponto, incentivado pelos meios de comunicação que buscam a interatividade com os leito-

res. Conforme Passos (2003, p. 81), a carta do leitor pode ser definida como uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos. Ela é veiculada em meios de comunicação escrita, de circulação ampla ou restrita e tem caráter público, cumprindo importante função social na medida em que possibilita o intercâmbio de informações, ideias e opiniões entre diferentes pessoas de um determinado grupo. Nessas cartas, encontramos o português escrito no padrão formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.

Ainda sobre este aspecto, Balocco (2011, p. 51) afirma que na carta do leitor há, predominantemente,

Recursos de contração dialógica, com uso de proposição/expectativa confirmada, negação, marcadores conversacionais de tomada de turno de uso restrito a locutores com controle da interação, além de léxico valorativo de alta intensidade. Todos esses recursos contribuem para o *ethos*, ou imagem discursiva, do leitor como alguém que não precisa negociar suas opiniões, sequer de apresentar uma posição discursiva isenta, distanciada, ou documentada em fatos, dados e reflexões mais aprofundadas.

Na finalidade de elucidar as mudanças socioculturais que ocorreram nos discursos das mulheres, escolhemos cinco cartas do leitor veiculadas na revista *Claudia*, de décadas diferentes, desde 1960 até o ano de 2010. Nelas, propomos uma análise que contemple o textual, a partir do sistema de avaliabilidade, e o social, a partir das categorias propostas por Bajoit (2008), anteriormente mencionadas nesse texto.

Vejamos as cartas escolhidas para esta oficina.

3.1.1. Isolamento asfíxiante

Sou casada há cinco anos e o meu casamento atravessa uma fase difícil. Meu marido passa cada vez menos tempo comigo, enquanto se diverte com os amigos em bares. É agora um homem totalmente diferente daquele que conheci. Procuro nunca reclamar, porque tenho medo que ainda piore mais a situação, mas, às vezes, sinto-me revoltada, cansada de ser a esposa carinhosa, atenta, compreensiva e econômica. (**Sem esperança** – Rio de Janeiro, GB. Fevereiro de 1967).

A submissão feminina é evidenciada nas relações sociais (um dos momentos da prática social) do casamento, sobretudo na década de 60.

No trecho “Meu marido passa cada vez menos tempo comigo, enquanto se diverte com os amigos em bares”, há um *juízo* negativo do comportamento do marido. A partir das convenções sociais, sabemos que o comportamento do marido é “normal” (estima social) para a sociedade machista da época. A mesma concepção não se aplica à sociedade em transição, pois as mulheres passaram a questionar o fato de o marido sair para diversão e deixá-las sozinhas em casa.

A categoria *afeto*, recurso semântico utilizado para representar as emoções linguisticamente no discurso “Procuro nunca reclamar, porque tenho medo que ainda piore mais a situação, mas, às vezes, sinto-me revoltada, cansada de ser a esposa carinhosa, atenta, compreensiva e econômica”, reflete de forma explícita os sentimentos vivenciados pelos sujeitos diante do conflito pela busca de uma nova identidade e as amarras da anterior.

Ao identificar-se como ‘Sem esperança’, o sujeito discursivo permite-nos compreender que, embora não haja uma aceitação da dominação masculina, reconhece-se que os parâmetros estabelecidos pela sociedade a respeito do casamento serão respeitados, pois a voz que emana do sujeito feminino é uma minoria na década de 60.

3.1.2. Aos quinze anos minhas tias contaram minha origem

Sinto-me só, revoltada, angustiada, sem ânimo. Sempre consegui me controlar e aceitar a vida. Mas, agora, só tenho um desejo: sumir. Os problemas foram se acumulando ano após ano e, enfim, explodiram. Tenho 29 anos, estou na faculdade, participo de cursos de atualização: procuro ocupar minha mente sadicamente. E apesar de conhecer muitas pessoas, não tenho amigos. Vivo com quatro tias idosas e solteiras,

cheias de preconceitos. Elas me criaram desde pequena, e aos 15 anos fiquei sabendo de uma coisa que me chocou profundamente: minha mãe, que morreu quando eu era muito pequena, além de não ser casada com meu pai, era negra e, além disso, empregada doméstica. Nunca fui aceita por minhas tias. Passei maus momentos, e, de tanto ouvir que meu pai me abandonou e não gostava de mim, fui criando verdadeira aversão por todos os homens. Encaro a morte como uma libertação. (Só, Rio Grande do Sul. Outubro de 1973).

Nessa carta, verificamos o preconceito social em relação às mães solteiras, aos negros e à profissão de empregada doméstica (“além de *não ser casada* com meu pai, era *negra* e, além disso, *empregada doméstica*” (grifos nossos). Nesse trecho, percebemos que temos uma categoria do subsistema de atitude: o *afeto*. Segundo Martin (*apud* ALMEIDA, 2011, p. 100), o afeto é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso. Ele diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores indicando como se comportam em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos. Entendemos que, nesse fragmento, a gradação dos sentimentos é lexicalizada (“só, revoltada, angustiada, sem ânimo”), transmitindo às leitoras uma noção do sentimento negativo de *infelicidade* e *insatisfação*.

Constatamos também uma mudança social (“estou na *faculdade*, participo de *curso*s de *atualização*”), considerando que, o acesso à universidade nessa década ainda era reduzido.

3.1.3. Um coração dividido entre o marido frio e o ex-amor romântico

Tenho três filhos maravilhosos e um marido bonito, com instrução universitária. Acho que casei com o pai que não tive: ele é bem machão, não permite amigos, coloca sempre sua superioridade em relação a mim. Deixei de trabalhar por causa das crianças, e ele só me dá o necessário para as despesas da casa, embora ganhe bem. Ando fria com ele, não me sinto feliz. Especialmente há alguns meses, quando reencontrei um ex-amor. Ele continua solteiro e esperançoso por nós. Conversamos algumas vezes, e todo o sentimento que algum dia tive renasceu. Agora olho para meu marido e vejo o outro. Eu quero e ao mesmo tempo não quero me separar. Meus pais, meu marido, meus filhos não merecem isso. (**Mulher indelicada**, Limeira, SP. Outubro de 1981).

Na carta acima, a materialidade linguística permite-nos apontar as categorias *afeto*, *juízo* e *apreciação*. Há *afeto* negativo quando o sujeito discursivo diz “ando fria com ele, não me sinto feliz”; há *juízo* negativo da personalidade do marido (“ele é bem machão, não permite amigos, coloca sempre sua superioridade em relação a mim”) e há *apreciação*, também negativa, em relação ao comportamento do marido (“ele só me dá o necessário para as despesas da casa, embora ganhe bem”). Os aspectos linguísticos apontados identificam uma sociedade com papéis bem definidos para o homem e a mulher, principalmente dentro do casamento.

Essas convenções perduraram por décadas, embora as mulheres buscassem mudanças. Conforme Bajoit (2008, p. 173), essas mudanças socioculturais demarcam a coexistência de dois modelos – o antigo e o novo – que por sua vez, exige reflexividade dos atores sociais.

3.1.4. Aborto legal: do papel ao hospital

Achei pequeno o espaço dado à matéria “Aborto legal: do papel ao hospital”, edição de fevereiro. Creio que é essencial nós, mulheres, nos manifestarmos diante desse projeto tão nosso e fico muito triste em saber que existe uma oposição formada por mulheres, que escondem um machismo embutido e que não têm a mínima sensibilidade em relação à vítima de estupro. (**Débora Alves**, Goiânia, GO. Maio de 1997).

Quanto ao subsistema de atitude, podemos afirmar que essa carta está enquadrada na categoria *juízo*, especificamente de *sanção social* (O indivíduo é ético? É honesto?), posto que essa categoria relaciona-se com questões de “ética”, com uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento. Ao se posicionar favoravelmente à da prática do aborto, o sujeito discursivo vai de encontro com as convenções estabelecidas por instituições de grande importância na constituição de alguns seres humanos, dentre elas, a Igreja Católica.

A carta em análise também expõe o nome do sujeito discursivo, o que nos permite inferir que se tornou uma constância na seção “Sua opinião” na revista *Claudia*. As mulheres nessa década adquiriram liberdade de expressão e, por esse motivo, se sentem à vontade para apresentar sua opinião, mesmo que ela não implique concordância por parte das demais leitoras.

3.1.5. Licença Polêmica

Fiquei chocada com a opinião da jornalista Míriam Leitão, na matéria ‘Licença-Maternidade de 6 meses. Essa é uma lei boa para a mulher?’. Não acredito que as trabalhadoras sejam preteridas nas empresas por causa dessa nova lei nem acho que homens e mulheres sejam iguais. Não se trata de machismo. Claro que ambos merecem as mesmas chances, mas a mulher tem um papel fundamental: o de amamentar seu filho. Devemos lutar pela proteção à vida, coisa que anda esquecida hoje, quando só se houve falar em sucesso na carreira. (**Aline M. de Almeida Lucas**. Novembro de 2008).

As leis que regem a licença-maternidade sofreram diversas transformações ao longo dos anos, merecendo destaque a concessão de 180 dias, em vez de 120 dias, a partir de 09 de setembro de 2008. Essa mudança sociocultural gerou inúmeras polêmicas, pois as mulheres enfrentaram dificuldades na busca por um emprego, como também no que se refere à ascensão profissional.

O sujeito discursivo da carta demonstra indignação (*juízo negativo*) ao perceber que as mulheres da modernidade tardia estão voltadas para o sucesso profissional, deixando de lado funções especificamente femininas, como a amamentação. Podemos comprovar tal indignação quando a autora afirma que “devemos lutar pela proteção à vida, coisa que anda esquecida hoje, quando só se houve falar *em sucesso na carreira*” (grifos nossos).

A carta aponta uma forte mudança discursiva. No início do movimento feminista, as cartas veiculavam um discurso que homens e mulheres deveriam ter direitos iguais. A carta em questão faz o sentido inverso.

A partir das cartas do leitor analisadas nesta oficina, depreendemos que os discursos imbricados neste gênero textual sofreram diversas transformações, dentre elas, ressaltamos as mudanças no casamento e na educação dos filhos, além da busca incessante por um espaço na sociedade, em que seus direitos são reconhecidos e a mulher, passa assim, a ser vista como um ser igual.

Nestas cartas, as mulheres indicam confiança na revista *Claudia* e, por esse motivo, sentem-se à vontade para expressar suas opiniões, embora algumas temáticas sejam consideradas polêmicas para a época. A revista *Claudia*, certamente, se constitui como um grande marco na emancipação feminina e um meio de comunicação de massa que nos permite enxergar as mudanças sociais e culturais imbricadas no feminismo.

3.2. Peças publicitárias: mudanças no discurso educacional

Para destacar as mudanças socioculturais no contexto educacional, selecionamos 02 peças publicitárias relacionadas às instituições privadas de ensino em Natal/RN. A publicação das peças compreende o período de outubro a dezembro de 2010. Quanto à análise da materialidade linguística, seguimos a orientação do sistema de avaliatividade proposto por Martin e White (2005), contemplando especificamente os sistemas de atitude e engajamento. Em relação à sociologia para a mudança social (BAJOIT, 2008), buscamos destacar nas peças os intercâmbios e as vias das mudanças discursivas.

Uma vez definido em contextos anteriores deste texto o sistema de atitude, passaremos agora a apresentar o sistema de engajamento.

O subsistema de engajamento confere condição para que os produtores textuais se posicionem em relação a seus interlocutores no intuito de estabelecer negociação de sentidos (VIAN Jr 2010; BALOCCO, 2010). Por meio desse subsistema, podemos realizar atitudes avaliativas orientadas por duas áreas semânticas: monoglossia e heteroglossia.

Aqui abordaremos apenas o campo semântico da heteroglossia, obedecendo a uma orientação advinda das próprias peças selecionadas, pois não aparece nas peças situações em que nos permitam destacar a monoglossia. Neste sentido, devemos compreender a heteroglossia como um procedimento de avaliatividade realizado por meio de recursos linguísticos para indicar referência a outras vozes ou outros discursos que estão em relação dialógica como os dizeres presentes em um determinado texto.

Na cultura da mídia e do consumo, as instituições privadas de ensino inserem a educação nas redes de mercantilização e consumo, investindo profundamente em campanhas publicitárias focadas no discurso da economia do conhecimento emergente voltado para o mercado de trabalho. O ensino oferecido pelas instituições privadas reveste a educação a partir de uma lógica de mercado incrementada por estratégias políticas mercadológicas.

Segundo Frigotto (2010), a mercantilização da educação enfatiza que as novas demandas de educação, explicitadas em diversos documentos oficiais, baseiam-se nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente e expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases, ou seja, cabe à educação preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, da produção, entrando em cena a rentabilidade, a lucratividade, empregabilidade e todo jogo de interesse econômico para o desenvolvimento das nações.

Esse fato é determinante para que a educação seja comodificada e recontextualizada por ordens de discursos diversas, principalmente a de mercado. Comodificação e recontextualização são práticas discursivas nas sociedades contemporâneas. Fairclough (2008) salienta que a comodificação é entendida como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente societal por tipos discursivos associados com a produção de bens de consumo.

A recontextualização compreende um processo de apropriação de determinadas práticas sociais dentro de produções discursivas específicas. Fairclough (2006) comenta que a recontextualização é “um processo complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 101).

Sob essas definições e considerando a abordagem sobre Sociologia para a Mudança Social, passemos a analisar as peças selecionadas.

Por meio do anúncio do “Overdose”, percebemos a ocorrência de uma mudança sociocultural na esfera educacional representativa de dois tipos de intercâmbio, a saber: conflitivo e competitivo (BAJOIT, 2008). A natureza dessa mudança sociocultural implica perceber que a instituição “Overdose” cria, por meio de seu discurso, uma representação de luta, quando busca

liderar e dominar as demais instituições, firmando, assim, o que Bajoit (2008) chama de intercâmbio conflitivo. Para alcançar essa representação, constituindo ao mesmo tempo uma identidade de respaldo social, o “Overdose” destaca suas competências por meio de aspectos não verbais e verbais apreciativos, por exemplo, a expressão nominalizada “*Uma máquina de aprovação*”, operacionalizando o sistema de atitude, especificamente, o campo semântico da apreciação. Ao fazer isso, o Colégio efetiva o intercâmbio sociocultural competitivo (BAJOIT, 2008).



Anúncio publicitário Overdose Colégio e Curso, *outdoor*, foto de João Batista, Natal, outubro 2010

Apropriando-se da categoria semântica heteroglossia, o anúncio destaca vozes sociais materializadas por meio da intertextualidade, da interdiscursividade e, sobretudo, da recontextualização discursiva (Cf. FAIRCLOUGH, 2006), o anúncio apontando uma estratégia de *marketing* associada ao contexto de treinamento para atuação num campo bélico.

A segunda peça publicitária diz respeito ao anúncio da FACEX.



Anúncio publicitário FACEX, *panfleto*, Natal, novembro 2010.

O anúncio da FACEX, além de destacar uma mudança sociocultural na educação atrelada aos intercâmbios conflitivo e competitivo (BAJOIT, 2008), conforme discutimos na análise do

anúncio do “Overdose”, aponta outro intercâmbio da mudança sociocultural, a saber, o cooperativo (BAJOIT, 2008). O anúncio evidencia o intercâmbio cooperativo no momento em que resalta a possível contribuição que o MEC confere à FACEX quando atribui o conceito 4 à instituição. Assim, percebemos uma mudança sociocultural por meio das ações cooperativas que ocorrem entre o MEC e a FACEX, revelando um jogo de interesse mútuo voltado aos problemas vitais da vida comum, ou seja, qualificação profissional adquirida pela iniciativa privada.

Por meio do texto verbal o “MEC já escolheu a melhor e você?” percebemos uma atitude avaliativa inscrita no campo semântico da apreciação. Por meio do epíteto “melhor” a FACEX demonstra uma intenção de avaliar positivamente a oferta de seus cursos e, especificamente, a própria instituição. O discurso da FACEX, em síntese, representa uma prática social arraigada nos seguintes princípios: jogo ideológico de liderança, competição, os quais definem a educação enquanto produto de mercado.

Portanto, notamos que as mudanças socioculturais no contexto educacional das instituições privadas de ensino são governadas pelas dimensões econômicas nas relações sociais, processando-se, conforme Bajoit (2008), por meio de intercâmbios, uma vez que são intensas as representações de lutas que se materializam nas práticas discursivas das instituições de ensino, sinalizando o poder que os agentes sociais operacionalizam para liderar e assumir posição de destaque diante de forças sociais antagônicas, a saber, outras instituições que concorrem para liderar o mercado educacional, gerando, portanto, relações de tensões.

4. Considerações finais

A abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD), abordagem que recorreremos para embasar esta oficina, “busca um caminho de análise que não se esgota em conceito e categorias” (PEDROSA, 2012), permitindo assim, que o pesquisador recorra a diversas áreas do conhecimento, mantendo um diálogo entre elas, caracterizando-se como uma pesquisa de base transdisciplinar.

Neste artigo, o foco das análises centrou-se na mudança social e cultural, seja nas cartas do leitor veiculadas na revista *Claudia*, seja nas peças publicitárias de instituições privadas de ensino. Investigar essas mudanças socioculturais nos auxilia a compreender como os discursos sofrem mutações, devido aos novos modelos culturais, às revoluções tecnológicas e a disseminação dos meios de comunicação de massa.

Sabemos que ainda há muito caminho a percorrer, posto que a ASCD ainda esteja em fase de estudos e desenvolvimento. Porém, o primeiro passo já foi dado e esperamos contribuir para os estudos do discurso, bem como orientar estudantes da graduação e pós-graduação, cujos interesses estão voltados para a linguística, sociologia, comunicação, entre outras áreas do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabíola. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN Jr, Orlando; SOUZA, Anderson; ALMEIDA, Fabíola. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAJOIT, Guy. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo, 2008.

BALOCCO, Anna. O sistema de engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN Jr, Orlando; SOUZA, Anderson; ALMEIDA, Fabíola (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João, 2010.

CLAUDIA, nº 02, fevereiro de 1967; nº 10, outubro de 1973; nº 10, outubro de 1981; nº 05, maio de 1997 e nº 11, novembro de 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUMUCIO DRAGON, Alfonso. *El cuarto Mosquetero: La comunicación para el cambio social investigación y desarrollo*, agosto, Año/Vol. 12, número 001 Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. 2004, p. 2-23. Disponível em:

<http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/12-1/el_cuarto_mosquetero.pdf>. Acesso em: 24-07-2012.

_____. *Haciendo Olas: Historias de comunicación participativa para el cambio social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

MARTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. As cartas do leitor nas revistas *Nova Escola* e *Educação*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Normanda da Silva. (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NAVARRO, L.R. *Entre esferas públicas y ciudadanía, las teorías de Arendt, habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barranquilla (Colombia): UNINORTE, 2010.

PEDRO, E. R. *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, C. E. F.; MANDÚ, H. C. A. A; CRUZ, R. S. Urbanismo e linguagens: análise crítica dos discursos privados em instâncias públicas. In: VI Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-funcional da América Latina, 6., 2010, Fortaleza. *Anais VI ALSFAL*. Fortaleza: UECE, 2010.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Abordagem sociológica e comunicacional do discurso, uma proposta para análise crítica do discurso*, 2012. [inédito]

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, v. 4, n. especial, 2004.

ANÁLISE CRÍTICA E ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN)
cleidepedrosa@oi.com.br

Paulo Sérgio da Silva Santos (UFS)
paulosergio65_8@hotmail.com

Leticia Beatriz Gambetta Abella (UFRN)
letigambetta@yahoo.com.br

RESUMO

O minicurso que propomos tem como objetivo expor, de forma teórica e prática, a abordagem sociológica e comunicacional do discurso dentro dos paradigmas da análise crítica do discurso (ACD). A ACD vem se desenvolvendo no Brasil há 3 décadas (1980-2011). Grandes contribuições, desde a introdução desta perspectiva entre nós por Izabel Magalhães, marcam as pesquisas no cenário nacional. Entretanto, constatamos a falta de uma contribuição teórica mais nossa como soma aos já consagrados subsídios dados pelos fundadores e mesmo seguidores desta teoria no estrangeiro. Deste modo, o objetivo maior deste minicurso é apresentar a abordagem anunciada. O profícuo diálogo que se estabelece entre a ACD e outras disciplinas permite que o campo esteja sempre aberto a várias direções. A abordagem que estamos estabelecendo dialoga diretamente, mas não exclusivamente, com a sociologia (para a mudança social), a comunicação para mudança social, os estudos culturais para a sua base de conceitos; e com a linguística sistêmico-funcional (sistema de avaliatividade), linguística textual e gramática visual para especificar categorias de análise textual. Esta apresentação envolverá fundamentar a corrente, referendar as áreas de base para sua sustentação, oferecer sugestões de caminhos de análise e focar, principalmente, na comunicação para a mudança social (CPMS). Entre os aspectos que fazem parte da CPMS, evidenciamos que este tipo de comunicação: promove o diálogo, o debate e a negociação no seio da comunidade; agencia diálogo e participação com o propósito de fortalecer a identidade cultural, a confiança, o compromisso, a apropriação da palavra e o fortalecimento comunitário. Assim esta teoria tem como seu objetivo maior construir uma comunicação “inclusiva e mediadora” (NAVARRO, 2010). Este minicurso tem como público-alvo os alunos de letras e áreas afins, professores do ensino médio e universitário, profissionais e usuários do texto/discurso, e contempla a ementa: visão teórica da análise crítica do discurso (ACD); a abordagem sociológica e comunicacional do discurso; a comunicação para a mudança social.

1. Introdução: ASCD: a abertura de novos diálogos

A abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD)¹⁵ nasce na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em meio ao trabalho do grupo de pesquisa Estudos do Texto e Discurso (GETED). As inquietudes que levaram à criação dessa nova corrente estiveram incentivadas pela procura de novas vias de pesquisa na análise crítica do discurso (ACD). Em concordância com o trabalho transdisciplinar proposto pela ACD, a ASCD surge com uma proposta preocupada com as mudanças sociais e culturais contemporâneas.

Os pilares teóricos da nova corrente são principalmente a sociologia aplicada à mudança social (SACO, 2006), a comunicação para a mudança social (GUMUCIO, 2008), os estudos culturais (MATTELART, 2005; HALL, 2005) e os estudos do sujeito e das identidades de Bajoit (2003, 2008). Sem perder de vista o especial interesse da ASCD no poder transformador do discurso, a abordagem está fundamentada em áreas da Linguística (como, por exemplo, a linguística sistêmico-funcional e a linguística textual), como compete a todas as pesquisas em ACD, pa-

¹⁵ Visite o site <http://www.ascd.com.br> para conhecer mais artigos que tratam da ASCD.

ra atender à demanda da materialidade linguística e recorre à gramática visual, para cobrir à multimodalidade do texto.

A ASCD, como nova corrente dentro da análise crítica do discurso (ACD), reúne as linhas de estudo mencionadas para possibilitar uma investigação mais completa e pluralista acerca da força do discurso como fator de mudança social e cultural. Ainda com alguns caminhos transdisciplinares já estabelecidos, é possível imaginar uma ampliação das vias de diálogo, segundo Pedrosa¹⁶, “novos campos podem ser inseridos em nossa proposta, como se justifica em toda e qualquer abordagem transdisciplinar como esta se propõe a ser” (PEDROSA, 2012, p. 4).

Embora os estudos apresentados, neste trabalho, tenham foco na comunicação para a mudança social (CMS), não deixaremos de apontar os outros campos de diálogos, como a sociologia aplicada à mudança social (SACO, 2006), junto aos estudos do sujeito e identidade elaborados pelo sociólogo Guy Bajoit (2009). Considerando que uma análise discursiva não deve ignorar o olhar linguístico, o sistema da avaliatividade da linguística sistêmico-funcional (LSF) oferecerá o suporte para uma maior compreensão das escolhas linguísticas dos sujeitos discursivos que se expressam nos exemplos apresentados.

2. ASCD e a comunicação para mudança social: da teoria à prática

Como mencionado anteriormente, a contribuição de correntes que melhorem a compreensão das mudanças sociais atuais, constitui uma das principais preocupações da ASCD. Nesse caminho a sociologia aplicada à mudança social e a comunicação para a mudança social (CMS), têm se apresentado como teorias comprometidas com o novo papel do indivíduo autogestor e transformador do seu entorno.

Para este minicurso, daremos especial ênfase na contribuição da CMS, considerando especialmente sua proposta em oposição às mídias verticalistas e hegemônicas que não favorecem o verdadeiro processo de “comunicação”. Segundo Gumucio (2008), escritor, cineasta e um dos principais ativistas da comunicação participativa, são as próprias comunidades que devem produzir e distribuir, de acordo com suas necessidades, os conteúdos de informação que entendem necessários. São os grupos minoritários ou excluídos os que devem se apropriar dos processos de comunicação em uma atitude ativa e participativa. Para o pesquisador o termo “comunicação” traz consigo um intercâmbio horizontal e recíproco e não apenas um assistir passivo às propostas das mídias tradicionais.

Este trabalho estuda a mudança social a partir do “empoderamento” do cidadão que se fortalece com a utilização das mídias sociais. O estudo será realizado mediante a análise de dois casos, o primeiro caso está localizado na cidade de Natal, RN: o movimento Fora Micarla¹⁷. O ano 2011 foi decisivo na formação do movimento assim como nas mobilizações protagonizadas pelos seus defensores. O Fora Micarla é um exemplo claro de mobilização que nasce e se propaga nas mídias virtuais. A troca de mensagens no Twitter, no Facebook, no Orkut, e através de diversos blogs.

No segundo caso, analisaremos a postura e formas de interação com os leitores apresentada pela maior revista de divulgação científica do país: *A Superinteressante*. Essa revista é o maior veículo do gênero “revista mensal de informação científica” do mercado nacional, com 432.211 mil exemplares de tiragem e 2.803.000,00 de leitores. Vamos analisar a interação entre editores e leitores e as estratégias utilizadas pelos editores para eximir-se da sua responsabilidade com relação aos erros cometidos nas edições da *Superinteressante*.

¹⁶ Cleide Emília Faye Pedrosa, pesquisadora e professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é a coordenadora do grupo de pesquisa GETED e principal impulsora da nova corrente.

¹⁷ Movimento integrado principalmente por jovens universitários de classe média que tem por objetivo o impeachment da prefeita da cidade Micarla de Souza.

2.1. Categorias de análise

2.1.1. O sistema da avaliatividade

O sistema de avaliatividade faz parte da metafunção interpessoal (linguística sistêmico-funcional) e possibilita que os usuários utilizem avaliações em suas interações. Segundo esse sistema, expressamos três tipos de atitudes através da linguagem, são elas: **afeto** (recursos utilizados para expressar emoção); **juízo** (recursos para julgar o caráter) e **apreciação** (recursos utilizados para atribuir valor às coisas). Além desses três recursos, incluem-se a **gradação** (força e foco) e o **engajamento** (monoglossia e heteroglossia).

2.1.2. As identidades e os sujeitos

As identidades coletivas, segundo Bajoit (2008, p. 143), estariam dentro de alguns enquadres. Atendendo a um modelo industrial, teríamos as seguintes identidades coletivas: o indivíduo em relação com o grupo pode desenvolver: uma identidade orgulhosa (quando valoriza as características identitárias do grupo); identidade vergonhosa (quando desvaloriza as características identitárias do grupo); identidade invejosa (quando não possui as características de um grupo ao qual valoriza); identidade depreciante (quando desvaloriza as características de um grupo ao qual não faz parte). Atendendo a um modelo cultural identitário das sociedades contemporâneas ocidentais, o autor (2006, p. 167-172) fala de outras identidades coletivas, baseadas no direito a uma ‘qualidade de vida’, são: identidades dos consumidores (de bens tecnológicos, de alimentos, de saúde, de educação, de informação, de distração etc.), identidades de usuários (consumidor dos serviços públicos e administrativos); identidades de cidadania (respeitado em sua autonomia); identidade ecológica; identidade de direitos adquiridos, entre outras.

O **processo identitário pessoal** envolve: realização pessoal, reconhecimento pessoal e consonância existencial. As identidades resultantes deste processo são três: identidade atribuída (a busca por reconhecimento social); identidade comprometida (a busca pela consonância existencial) e identidade desejada (a busca realização pessoal). De acordo com a identidade pessoal construída nesta gestão do sujeito, este pode ser classificado em:

IDENTIDADE ATRIBUÍDA	IDENTIDADE COMPROMETIDA	IDENTIDADE DESEJADA
Sujeito conformista (prefere ‘acomodar-se’ aos valores tradicionais e seguros)	Sujeito conseqüente (assume as conseqüências (mesmo extremas) de suas escolhas)	Sujeito altruísta (resolve negar a si mesmo em prol do outro)
Sujeito adaptador (convence-se de que é melhor se situar no meio termo, atender as expectativas dos outros e as suas.)	Sujeito pragmático (ele pouco a pouco modifica seus fins e seus meios, tenta viver a vida que tem e a que deseja.)	Sujeito estrategista (concilia a autenticidade e o altruísmo)
Sujeito rebelde (prefere uma desaprovação social, por que julga que não é legítimo o que esperam dele.)	Sujeito inovador (assume uma atitude mais flexível. Mais pronto para autocrítica e disposto a renovar seus projetos.)	Sujeito autêntico (ambiciona viver em conformidade com seus ideais, desejos, projetos)

Quadro 1: o sujeito e o trabalho gestacional de si (com base em BAJOIT, 2008, p. 190)

3. *Twitter: uma análise em tempo real*

Como foi observado, são várias as ferramentas que hoje estão disponíveis na internet que facilitam a comunicação entre as pessoas e que abriram caminhos alternativos de expressão. Castells (2009) chama a essa nova realidade de autocomunicação de massas. É comunicação de massas pelo seu potencial de atingir grande quantidade de pessoas, e é autocomunicação pelas possibilidades que a rede oferece de gerar conteúdos e distribuí-los, processos que até faz pouco tempo estavam restritos às mídias tradicionais.

O *twitter* tem algumas particularidades enquanto canal de expressão virtual. O tuíteiro sente-se à vontade para manifestar suas opiniões, a escolha léxica costuma ser informal e cria um campo afetivo de reconhecimento entre os seguidores e os outros usuários que têm interesses em comum. A América Latina tem um crescimento acelerado do uso do *twitter*, segundo um relatório da empresa *Comscore*, publicado no jornal *La Nación de Argentina* em fevereiro de 2010, o *twitter* cresceu 13 vezes na América Latina em 2009 e cinco a nível mundial¹⁸.

Um dos objetivos deste trabalho, como foi destacado, é analisar a mudança social e cultural mediante a observação de um movimento social local (Natal, RN) que teve a particularidade de se gestar e organizar através das redes virtuais. No modelo identitário proposto por Bajoit (2008), o sujeito é o novo eixo das transformações que se produzem na sociedade. Esse sujeito, ativo, protagonista central dos novos tempos, é quem na interação com os outros atores sociais, contribui para que as mudanças aconteçam. A continuação, observaremos o sujeito discursivo que na sua interação social mediante as redes sociais, contribui para o fortalecimento da sua identidade cidadã. Destacamos dois campos temáticos principais nas manifestações dos simpatizantes do movimento Fora Micarla: **ataques à prefeita e mobilizadores**.

3.1. Campo temático: ataques à prefeita

3.1.1. Texto 1

PoliticanDU O dinheiro público é do povo. A#CEIdosAluguéis precisa ser reaberta p investigar denúncias graves do mau uso deste dinheiro.
@kellmedeiros2:18 PM Jun 13th, 2011 from web retweeted by ForaMicarla-Real

3.1.2. Texto 2

yadjamacedo Erianna Yajda Macedo
Micarla você é uma sem noção! <http://t.co/qB8AXMI> #FORAMICARLA
06/29/2011 Reply Retweet Favorite 10

3.1.3. Texto 3

galetoREAL Edgar Freire
diante do trono que se faz merda RT @BlockdeMicarla Prefeita @micarladesousa acabou de ser vaiada pela população no #nataldiantedotrono
07/16/2011 Reply Retweet Favorite 7

¹⁸ Cf. <http://www.elpais.com.uy/120321/ultmo-631855/ultimomomento/la-revolucion-twitter-cumple-seis-anos/>

Os *tuiteiros* mostram a indignação com o uso do dinheiro público. Por meio da **apreciação**, o usuário do *twitter* @PoliticanDU expressa seu posicionamento: *o dinheiro público é do povo, [...]*. Existe um **juízo** implícito, alguém que não é o povo está ficando com o dinheiro público, está fazendo um mau uso do dinheiro. A **gradação** contribui para deixar o **juízo** mais contundente: *denúncias graves do mau uso deste dinheiro*.

As publicações no *twitter* também dialogam com outros eventos, no caso do texto 2, faz-se referência à conversão religiosa da prefeita. Ela participou do encontro evangélico Diante do Trono e foi vaiada pelos presentes. O *tuiteiro* ironiza com o nome do encontro religioso *diante do trono que se faz merda*, aludindo ao “trono” de prefeita da cidade. A postagem mostra uma gradação, *se faz merda*, transmitindo a ideia de que o que ela faz em sua gestão está além de uma péssima administração, fato evidenciado pelo uso de um termo chulo.

O *tuiteiro* @yadjamacedo faz um ataque direto à prefeita, se dirigindo a ela pelo nome, *Micarla*, desconhecendo os códigos de tratamento a uma autoridade, o qual é um reflexo da sua raiva e indignação para com a administradora municipal. Tem um **juízo** explícito feito à gestora, ela é acusada de não saber o que está fazendo, *é uma sem noção, a gradação sem noção* também reforça o juízo.

As três postagens acima mostram o desabafo dos usuários do *microblog*, a raiva contra a prefeita da cidade. O ativista hoje consegue um espaço para expressar seus sentimentos de indignação contra alguém que não está defendendo seus direitos de cidadão. O conceito de Castells de “autocomunicação de massas” aparece claramente no momento que se permite ao cidadão indignado ter voz e não apenas receber passivamente as vozes de outros. Estamos ante um ator social que interage com os outros para a consecução dos seus objetivos e defesa dos seus direitos, construindo uma identidade de cidadania e de usuários de serviços públicos.

3.2.Campo temático: mobilizadores

3.2.1.Texto 4

nossospassos COISAS DO EMERSON
Somente com luta é que conquistamos e garantimos direitos! #ForaMicarla
#ForaRosalba #10%PIBEducação #ParidadeJá
05/26/2011 Reply Retweet Favorite 5

3.2.2.Texto 5

wesleyramon quero mandar um alô para a galera do@ForaMicarlaReal , esse povo sim tem coragem , sem medode enfrentar os grandes:) #Parabéns2:06 PM Jun 7th, 2011 from TweetDeck retweeted by ForaMicarlaReal

3.2.3.Texto 6

annaruthdantas Anna Ruth Dantas
Revista cita o “foramicarla” como “mais bem sucedido caso de ativismo online do país” <http://bit.ly/jb6Ohi>
06/24/2011 Reply Retweet Favorite 13

As identidades coletivas dos consumidores, aqueles que exigem saúde, educação, bens tecnológicos, alimentação, estão claramente representadas nesse campo temático de mobilizado-

res. São ao mesmo tempo, identidades de usuários (dos serviços públicos), identidades de direitos adquiridos (direitos a todas as vantagens do sistema social) e finalmente identidades de cidadãos.

Bajoit (2003) entende que a partir da socialização criam-se as condições para o processo de individuação, ou seja, o meio pelo qual o ser humano se constrói como sujeito singular (2003, p. 155). O convite à luta do texto número 4 é um exemplo claro do sujeito que confronta aquilo que é instituído, mostra um sujeito rebelde (BAJOIT, 2008) que não se conforma com o que ele considera injusto. O *twitter* se constitui numa ferramenta de fortalecimento da interação social e, portanto, da identidade coletiva dos cidadãos. Ao mesmo tempo o *microblog* é um instrumento de livre expressão que permite dar voz a grupos mobilizados em pró dos seus direitos.

O *tuiteiro* @wesleyramon dirige suas palavras aos ativistas do movimento Fora Micarla, o tom é descontraído e informal denotando um destinatário jovem. O **afeto** da avaliatividade aparece tanto na forma de tratamento *enviar um alô para a galera*, quanto na mensagem motivadora *esse povo sim tem coragem*. Encontra-se um **engajamento** por meio de heteroglossia, *sem medo de enfrentar os grandes*, o usuário está trazendo o “inimigo” para destacar a coragem dos ativistas. Quem são esses grandes? A prefeita e a sua equipe, aqueles que o movimento Fora Micarla está confrontando.

Segundo Bajoit (2008), o sentido positivo de pertença a um grupo, isto é quando o sujeito sente-se orgulhoso daquela coletividade, a identidade coletiva é reforçada. A menção e divulgação do *tuiteiro* de que o Fora Micarla é *o mais bem sucedido caso de ativismo on-line do país*, citando ainda uma fonte de mídia tradicional, consolida a identidade orgulhosa do simpatizante do movimento. O reconhecimento da mídia tradicional a um movimento que surgiu e se organizou na internet como um caso de sucesso de ativismo *online* representa também a mudança social e cultural que essa nova forma de ativismo trouxe. O caso, observado no âmbito local, além de significar uma mudança em si mesmo é um reflexo de mudanças globais contemporâneas que foram aceleradas pelas novas Tecnologias de informação e comunicação¹⁹.

Um novo sujeito, rei absoluto, dono de direitos, se impõe nas vertigens de transformações que caracterizam as sociedades de hoje. Essa nova concepção cultural abre espaço para que as minorias comecem a visualizar novas oportunidades de se expressar. As novas mídias favorecem um cenário de interação horizontal entre os diversos setores da sociedade, porém, representam também novas formas de acesso para os poderes hegemônicos. Os resultados das profundas transformações aceleradas pelos avanços tecnológicos não estão claros para os estudiosos, ainda os defensores dos novos canais de informação se mantêm em alerta, em princípio, podemos dizer que, na mesma linha de pensamento de Gumucio (2008), a ferramenta em si mesma não significa nada e, sim, deve se prestar atenção ao uso que se faz delas.

4. A divulgação científica na grande mídia, o erro e a interação com o público

Nesta parte do trabalho, examinaremos os contextos discursivos nos quais aparece o reconhecimento dos erros por parte da revista *Superinteressante*. Além disso, veremos os recursos linguísticos usados para proteger a própria “face” e dessa forma, preservar a relação de “autoridade”, “poder” e “competência científica” mantida com os leitores.

Para isso, tomamos duas erratas veiculadas nas edições da *Superinteressante*. Diante desse material de análise, procuraremos discutir questões relativas à ética profissional, domínio do conhecimento e proteção da própria face. Veremos que a revista em questão lança mão de muitas estratégias, estratégias que muitas vezes violam o direito que os leitores possuem de ter acesso a uma informação de qualidade, tudo isso para manter a competitividade mercadológica. Essa

¹⁹ As novas tecnologias representadas pela internet, e a Web 2.0 são contempladas pelos estudiosos contemporâneos da sociologia e da comunicação como aceleradoras dos processos de mudança que caracterizam as sociedades (post) modernas.

atitude revela, a nosso ver, um traço importante que distingue a grande mídia e as relações assimétricas que preocupam o campo da comunicação para a mudança social.

4.1.Exemplo 1:

4.1.1.HERBICIDA

Trinta e uma pessoas (sim, 31) notaram que confundimos as bolas. Aqui, duas maneiras bem diferentes de alertar para o erro:

- Gostaria de fazer uma correção na reportagem “Doença ataca plantas transgênicas” (setembro). O Glifosato é um herbicida e não um inseticida como foi mencionado. Abraços. Juliano Tiago Karsburg, Santa Cruz do Sul, RS.
- A ignorância de quem escreve os artigos é irritante. Caros, o glifosato é um herbicida e não um inseticida! Herbicida mata ervas daninhas (plantinhas). Inseticida mata insetos (artrópodes com 6 perninhas) esquece, tô complicando. Renato Santini, Piracicaba, SP. (Cartas dos Leitores – Super, 2009, outubro, ed. 270).

Há, no exemplo ‘1)’ ironia como um recurso do editor para reforçar a autoproteção. No comentário: *‘trinta e uma pessoas (sim, 31) notaram que confundimos as bolas. Aqui, duas maneiras bem diferentes de alertar para o erro’*. O editor introduz o que, na verdade, é uma exposição da face do leitor na tentativa de minimizar a sua ‘culpa’ pelo erro.

No comentário, o leitor afirma: *‘a ignorância de quem escreve os artigos é irritante’*, percebe-se na passagem que a ironia por parte do editor está justamente na exposição desse posicionamento extremado do leitor. Essa exposição retira o foco do equívoco e o coloca na ‘falta’ de modos do leitor.

Antes mesmo de assumir que errou na matéria (coisa que não faz em momento algum), o editor preocupa-se em expor o leitor e assim proteger-se. Para isso utiliza-se de uma linguagem bastante informal como estratégia de atenuação do erro: *‘...confundimos as bolas’*. Essa linguagem pretende nos levar a uma conclusão de que o erro não foi tão grave, trata-se apenas de uma pequena confusão indigna de atenção.

Como vimos, o editor utiliza os termos ‘confundimos as bolas’ para referir-se ao seu equívoco, mas usou o termo ‘erro’ para expor a face do seu leitor quando disse: *‘aqui, duas maneiras bem diferentes de alertar para o erro’*. Utilizou-se do termo ‘erro’ para demonstrar a falta de tato do leitor para expor o assunto.

Esse jogo discursivo de autoproteção realizado pelo editor pode ser justificado diante da posição assumida pelo leitor, que carrega um aspecto relacionado à estima social. O leitor procedeu a um **juízo** referente à capacidade (negativa) do jornalista responsável pela matéria.

A busca pela manutenção desse prestígio social que é conferido pela sociedade (principalmente pelos leitores) ao veículo por sua ‘competência técnica’ em determinada área (sistema perito) é que queremos explicar nos termos do conceito de *poder* como hegemonia.

Essa noção de poder entende que o poder na atualidade é caracterizado pela luta hegemônica que instaura nas práticas discursivas das instituições. Essa luta hegemônica assume a forma discursiva e sua principal meta é fazer com que esse discurso (no caso o da revista *Superinteressante*) seja internalizado e naturalizado pelas pessoas, ganhando dessa forma *poder* no sentido de, influência de mercado e manipulação dos desejos das pessoas.

Assim, definimos *poder* como a hegemonia de um grupo midiático sobre a sua área de atuação específica e sobre parte da sociedade que consome e impulsiona esse ‘grande negócio de informações’. Essa hegemonia, como definiram Chouliaraki e Fairclough (1999) de um determinado grupo sobre uma determinada ordem de discurso é instável e precisa ser gerenciada constantemente sob o risco de desnaturalização de seu discurso e perda de *poder*.

Por isso, é que temos visto tanto cuidado na construção das erratas e a evidente necessidade de desviar-se dos problemas que surgem ao invés de enfrentá-los. A *Superinteressante* precisa manter-se atenta nessa luta de mercado para não ter o seu discurso de ‘competência’ destruído ou desnaturalizado.

4.2.Exemplo 2:

A foto de abertura do artigo **O retrato do passado** (SI número 7, ano 8), atribuída a David Brill, é de minha autoria e o crédito deve ser lido: Donald C. Johanson, Institute of Human Origins.

Donald C. Johanson, Califórnia, EUA. (Falhas – Super, 1994, outubro, ed. 085).

Na foto que recebemos do Instituto de Origens Humanas (IOH) não constava o nome de Donald C. Johanson. Deduziu-se, incorretamente, que ela seria de David Brill, autor de outras fotos também recebidas do IOH. (Falhas – Super, 1994, outubro, ed. 085).

Percebemos que ao invés de reconhecer o equívoco e pedir desculpas ao leitor, o editor optou por não assumir o erro cometido e o justificou afirmando que o nome do autor da foto não constava de uma determinada lista. Observando o trecho: ‘*Deduziu-se, incorretamente, que ela seria de David Brill, autor de outras fotos também recebidas do IOH*’, Fica claro que a indeterminação nessa passagem tem o objetivo de transferir a culpa para o IOH e afastá-la da revista.

O autor da carta é tratado como se não fosse ele mesmo que estivesse cobrando uma reatuação por parte do editor. No trecho ‘*Na foto que recebemos do Instituto de Origens Humanas (IOH) não constava o nome de Donald C. Johanson.* O leitor Donald Johanson poderia ter sido tratado em segunda pessoa, e teria sido uma construção em que o leitor receberia um tratamento mais condigno com a situação. Mas o editor optou por não levar em consideração a ‘presença’.

Com a sequência de exemplos que temos visto, um ponto vem ganhando destaque: as erratas não têm seu foco voltado para a correção de um equívoco, muito menos para um desejável ‘pedido de desculpa’ ao leitor. Antes, têm se revelado como um instrumento utilizado para afastar da revista de toda e qualquer culpa por erros ocorridos, alcançando-se dessa maneira, a proteção da credibilidade institucional.

É essa falta de prioridade dos leitores diante da revista *Superinteressante* que estamos apontando como algo muito prejudicial (para os leitores). O veículo, diante da preocupação mercadológica relega ao segundo plano o que deveria constituir sua prioridade máxima: a qualidade da informação transmitida. E como, por sua vez, os leitores não têm condições para ‘provar’ a veracidade das notícias veiculadas, consomem todo tipo de informação, assimilando conhecimento incorreto e criando, para si, uma imagem totalmente inadequada da ciência.

5. Considerações finais

Tentamos, com as análises propostas, neste minicurso, lançar luz ao *modus operandi* da grande mídia que adota, via de regra, uma conduta que visa alcançar o poder em termos de hegemonia e que, desta forma, desconsideram os parâmetros que orientam uma comunicação verdadeiramente ‘das massas’.

Para que o processo ‘verdadeiramente’ comunicativo, não verticalista ganhe espaço, é preciso que as próprias comunidades produzam e distribuam os conteúdos de informação que entendem necessários. São esses grupos minoritários que devem se apropriar dos processos de comunicação em uma atitude ativa e participativa. Assim, a comunicação deve ser entendida como um intercâmbio recíproco, e não como um processo de mão única.

Com relação aos processos que envolvem a divulgação científica no Brasil, vemos que essa tem alcançado números impressionantes, tanto de quantidade de veículo que se dedicam a essa atividade quanto de ‘consumidores’ desse tipo específico de notícia.

Se a divulgação científica tem desfrutado de tamanho prestígio e crescimento é óbvio que a sua responsabilidade social (inerente a qualquer veículo de informação) cresce na mesma proporção. A responsabilidade dos jornalistas junto ao público é considerada pelo preâmbulo como o “primeiro dever”.

Essa postura que pudemos ver dá um indicativo de que as erratas não são tratadas apenas como meios de correção, mas antes como instrumento de proteção da própria face. Não deve parecer normal que a editoria de uma importante revista desvirtue uma função tão importante com o intuito de não desgastar a sua imagem perante o público.

Essa situação não favorece que as pessoas desenvolvam senso crítico e que procurem entender os paradigmas gerais que regem o fazer científico, ficando, estas apenas na superficialidade das curiosidades.

Assim, como resultados, pudemos cotejar as posturas bem diferenciadas da ‘grande mídia’ e das mídias horizontais e verificar a necessidade que se impõe através de uma comunicação que favoreça a relação horizontal e as mudanças requeridas em uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOIT, Guy. *Todo cambia*. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

_____. *El cambio social*. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Madrid: Siglo XXI de España, 2008, p. 211-277.

CASTELLS, Manuel. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CHOUliARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

GUMUCIO DRAGON, Alfonso. El cuarto mosquetero: comunicación para el cambio social. *Investigación y desarrollo*, v. 12, n. 1, p. 2-23, ago. 2004. Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Disponível em: <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/12-1/el_cuarto_mosquetero.pdf>. Acesso em: 06-08-2012.

GUMUCIO, Alfonso; TUFTE, Thomas (Comp.). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*. La Paz (Bolivia): Plural Editores, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD): uma corrente para fazer análise crítica do discurso*. Parte 1: Herança teórica da sociologia (aplicada) para a mudança social, 2012. Será disponibilizado em: <<http://www.ascd.com.br>>.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SACO, Alberto. *Sociología aplicada al cambio social*. Madrid: Andavira, 2006.

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E PEDAGÓGICA DE ITENS DE LEITURA:
REFLEXÕES SOBRE O SAERJ E A PROVA BRASIL**

Talita da Silva Campos (UERJ)
tatyscampos@hotmail.com

A avaliação implica um encontro com outros, com pessoas, e se concretiza em um projeto de melhoramentos que sirva para potencializar os professores por meio do diálogo e da reflexão de sua prática. Entendida assim, não é uma simples metodologia, mas uma filosofia que define aspectos essenciais que se apoiam em uma teoria do sujeito, da escola, da sociedade, dos valores e do conhecimento.

(SOBRINHO, 2003, p. 172)

RESUMO

Os problemas que envolvem alfabetização, letramento e os estudos dos processos subjacentes à leitura devem interessar a todos os envolvidos na prática pedagógica e àqueles que indiretamente também participam da dinâmica escolar. Pesquisas e avaliações realizadas recentemente evidenciaram que boa parte dos alunos brasileiros ou não sabem ler ou apresentam dificuldades básicas diante da leitura de um texto. O sucesso escolar depende fundamentalmente do domínio da habilidade de ler com proficiência, já que essa habilidade repercute em todos os outros componentes do currículo escolar. Diante desse quadro alarmante é necessário que as formas de ensinar leitura na escola sejam revistas, de modo que nossos estudantes possam obter êxito na compreensão do que leem e a partir disso possam interagir de forma consciente no mundo em que estão inseridos. Nossa oficina abordará os modelos de itens de leitura mais utilizados nas avaliações de larga escala selecionadas (SAERJ e Prova Brasil aplicadas no 9º ano de escolaridade), refletindo sobre como cada um é construído de modo a contemplar uma série de comportamentos e operações mentais utilizados pelo leitor durante um ato de leitura, ou seja, no processamento de um texto e que estão explicitados nos descritores das Matrizes de Referências das referidas avaliações. Este trabalho tem como motivação estudar as formas de (re)elaboração e construção de saberes acerca da leitura a partir da análise das questões propostas nas avaliações podendo analisar assim que conhecimentos estão sendo verificados. Busca-se, portanto confrontar essas propostas avaliativas com as teorias que tratam dos processos de leitura e letramento, realizando uma reflexão criteriosa sobre as mesmas, com o objetivo de analisar os possíveis avanços e entraves destas avaliações para a contribuição de um aluno leitor.

1. Avaliação: definições e perspectivas

Avaliar é uma tarefa complexa que não pode ser reduzida à aplicação de provas e atribuição de notas. A avaliação deve ser uma atividade permanente do processo de ensino e aprendizagem. Através dos resultados obtidos, os docentes podem analisar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, quais avanços os alunos têm feito e que dificuldades estão encontrando, reorientando seu trabalho com o objetivo de aperfeiçoar o processo.

De acordo com Luckesi (1994, p. 196, *apud* LIBÂNEO, 1994), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Podemos compreender a avaliação como o componente do processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo verificar e qualificar os resultados obtidos, determinando a cor-

respostas destes com os objetivos propostos, possibilitando a reorientação das atividades e a tomada de decisões.

No contexto educacional, avaliação cumpre ao menos três funções:

- *Diagnóstica*: permite reconhecer dificuldades e progressos dos alunos frente às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, identificando as aprendizagens anteriores necessárias e que deverão servir de base aos novos conhecimentos.
- *Formativa* (ou pedagógico-didática): analisa se os alunos estão realmente atingindo os objetivos propostos. Possibilita ao professor detecção de entraves ou deficiências e a partir disso possa reformular o trabalho didático.
- *Somativa* (ou de controle): Confere uma qualificação, que funciona como índice de credibilidade da aprendizagem que é fornecida. Tem como foco a classificação dos alunos ou dos sistemas de ensino no fim de um determinado período de aprendizagem e geralmente apresenta seus resultados em níveis de aproveitamento.
- Apesar de possuírem especificidades próprias, cada uma dessas dimensões não ocorre de maneira isolada na práxis educativa. Uma série de fatores dentre os quais destacamos: os objetivos de ensino, os processos de aprendizagem, a necessidade de apresentar resultados à população, o estabelecimento de políticas públicas e a distribuição de verbas torna-as interdependentes e pode até mesmo determinar a ênfase que cada dimensão assumirá em períodos distintos.

2. A avaliação sistêmica do ensino

Iniciou-se, na década de 1980, no Brasil uma discussão sobre os processos de avaliação e suas finalidades, e quais os possíveis mecanismos que poderiam ser adotados em políticas públicas educacionais para a correção do fluxo escolar.

Com essa discussão, a avaliação passou a ser vista como um instrumento capaz de auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, fornecer informações sobre o aluno, o professor, a instituição de ensino e as políticas educacionais, além de servir de instrumento para certificar a capacidade do aluno. Em larga escala, a avaliação é entendida como instrumento que possibilita uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa.

- Na *avaliação quantitativa*, o objetivo do avaliador é julgar baseando-se em um número limitado de parâmetros, os quais são antecipadamente identificados e descritos em termos numéricos (que deverão ser conhecidos por todos os atores). Os resultados são apresentados em termos estatísticos.
- Na *avaliação qualitativa*, realiza-se a coleta de informações detalhadas de um número reduzido de atores. A avaliação não fica restrita ao escopo dos parâmetros predeterminados, busca-se identificar temas que surgem das discussões entre os atores.

3. Refletindo sobre as avaliações – breve descrição da Prova Brasil

O debate em torno das funções da avaliação também pode ter sido fortemente motivado por órgãos internacionais que realizam pesquisa sobre o desempenho dos alunos com objetivo de oferecer suportes e incentivos aos países em desenvolvimento.

Em decorrência desses debates, introduziu-se no Brasil um conceito de avaliação já amplamente divulgado em diversos países, a avaliação em larga escala, que se configura como um

retrato dos sistemas de ensino possibilitando uma melhor interpretação dos contextos que levam ao sucesso e/ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que inicialmente essa “cultura de avaliação” foi implantada de forma incipiente já que o sistema educacional brasileiro não contava com especialistas na área. Foi preciso então estabelecer as diretrizes deste tipo de avaliação baseando-se quase que exclusivamente em parâmetros administrativos e classificatórios em vez de diagnósticos e pedagógicos.

As discussões sobre a validade e confiabilidade deste tipo de avaliação continuam em questão, porém é fato que as metodologias têm passado por revisão criteriosa ao longo da realização das provas.

O sistema de avaliação em larga escala no Brasil é recente, a primeira realização do sistema de avaliação da educação básica – SAEB foi realizada em todas as escolas brasileiras no ano de 2005, apesar das discussões sobre um instrumento que pudesse avaliar a educação brasileira terem tido início em 1980.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a avaliação dos sistemas educacionais foi implantada e a partir de então surge uma espécie de “ranking” dos estados cujos alunos apresentam melhor aproveitamento ao fim de determinadas etapas da educação básica.

Esse novo paradigma implementado pelo SAEB desde 1995, possibilitou um maior reconhecimento das características e peculiaridades das escolas brasileiras permitindo que o Ministério de Educação pudesse então realizar um melhor acompanhamento das unidades que apresentassem resultados abaixo das metas estipuladas.

3.1. Prova Brasil

Apesar do nome de prova, ela é na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida que avalia os níveis de competência leitora dos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação feita pelo SAEB, que tem por objetivo obter dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. A média nacional obtida serve como um dos parâmetros para a formulação do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar (aprovação) e sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados que são realizados nas etapas finais do ensino.

Um indicador educacional permite monitorar o desenvolvimento do sistema de ensino de um país e em termos de relevância, a importância do IDEB para o diagnóstico e melhor direcionamento das políticas públicas nacionais para a educação²⁰ reside em:

- a) Detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa performance (desempenho) em termos de rendimento e proficiência;
- b) Monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

²⁰ As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Há uma espécie de monitoramento das redes financiadas, para verificar se elas apresentam melhoras de desempenho. Em determinados casos, as autoridades podem estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

No IDEB, são calculadas metas intermediárias, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, que se objetivam alcançar a cada dois anos.

4. A problemática das avaliações em larga escala

O compromisso governamental com a educação tornou indispensável à criação e a manutenção de um sistema avaliativo em larga escala que fosse capaz de fornecer informações consistentes de forma periódica para que o desempenho dos alunos pudesse ser comparado.

As avaliações em larga escala já eram realidade em diversos países, mas no Brasil ela necessita ser aperfeiçoada para que os dados obtidos colaborem para a obtenção de resultados mais efetivos. Uma avaliação em larga escala que se restringe apenas ao campo do diagnóstico pouco pode colaborar para uma mudança significativa.

Podemos enumerar algumas condições para um sistema eficiente de avaliação em larga escala:

- 1) Os objetivos ou propósitos, os materiais utilizados e os dados que serão coletados devem ser alvo de reflexões constantes para que as provas e as metodologias estejam coerentes com os princípios norteadores da avaliação;
- 2) Os instrumentos de aferição dos resultados, que podem ser os testes ou as provas devem se relacionar a metas e objetivos definidos para o país em que serão aplicados;
- 3) As metas devem ser conhecidas por todos os envolvidos no processo: gestores, diretores, professores, alunos, responsáveis e sociedade em geral;
- 4) O segmento avaliado deve ser previamente definido para que se defina o modelo de avaliação: *censitária* que tem como objetivo auxiliar os/as professores/as no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos ou *amostral* que tem custos um pouco menores e fornece uma espécie de retrato da população avaliada.
- 5) A apresentação dos resultados deve ser coerente com os objetivos da avaliação e deve fornecer uma espécie de *feedback* para os envolvidos no processo.

Um dos principais problemas dos sistemas de avaliação em larga escala refere-se à forma pela qual os resultados são apresentados.

Na opinião de Klein & Fontanive (1995, p. 31) fica muito difícil apresentar resultados compreensíveis sem a utilização de técnicas estatísticas descritivas de resumo de informações.

Um dos principais envolvidos no processo avaliativo, ou seja, os professores têm dificuldade de interpretar os percentuais apresentados e principalmente de relacioná-los com as habilidades desenvolvidas pelos alunos e aquelas que necessitam ser mais bem trabalhadas.

Precisamos refletir mais criticamente sobre esses resultados. O que podemos considerar como uma prática de sucesso: uma escola cuja clientela é formada em grande parte por filhos de pais com baixa escolaridade que alcança uma pontuação média ou uma escola cuja clientela é quase que composta de pais com bom grau de instrução e alcança um resultado acima da média? Os resultados devem servir para uma melhor articulação das políticas voltadas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

As avaliações em larga escala implicam em um alto custo para o governo em todas as suas etapas de elaboração e realização. Parecem-nos mais evidentes os gastos do que os benefícios trazidos por essas avaliações e por isso, as políticas de distribuição de recursos precisam passar por uma revisão criteriosa.

5. Bases para a elaboração das avaliações

Para alcançar os objetivos propostos, o SAEB e o SAERJ (sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro) utilizam uma série de parâmetros metodológicos que passam por reavaliação a cada edição da prova. Esse processo de reflexão sobre a aplicação e os resultados das avaliações tem como objetivo coletar e produzir resultados detalhados sobre a realidade e desempenho das redes de ensino.

A estrutura do SAEB para a Prova Brasil e a estrutura do SAERJ para o Saerjinho possuem estrutura semelhante, utilizando-se dos seguintes recursos:

- ✓ Matrizes de referência – fundamentam a elaboração dos testes;
- ✓ Testes padronizados – sua aplicação destina-se à verificação das competências dos estudantes em língua portuguesa (foco em leitura) em matemática (foco na resolução de problemas); os itens que compõem os testes estão diretamente relacionados aos níveis de proficiência estabelecidos pela metodologia da prova.

A construção dos testes adota os parâmetros da teoria da resposta ao item (TRI) – trata-se de uma teoria baseada em um modelo matemático que possibilita a comparação de resultados do desempenho dos alunos em períodos diferentes;

- ✓ Questionários de contexto – são aplicados aos alunos, professores e diretores e tem como finalidade a coleta de informações sociais, econômicas e culturais que podem estar associadas ao rendimento escolar;
- ✓ Escalas de proficiência – são utilizadas para descrever e interpretar o resultado (desempenho) dos alunos.

Passaremos a uma breve descrição dos recursos utilizados na configuração das avaliações:

5.1. Matrizes de referência

A realização de uma avaliação com amplitude exige a construção de matrizes de referência que pudessem dar ciência aos envolvidos dos aspectos que seriam avaliados, além de conferir legitimidade ao processo.

Essas matrizes descrevem os objetos da avaliação, e são um referencial curricular mínimo, visto que ainda não contamos com um currículo unificado para o sistema educacional brasileiro. Nelas estão descritas as competências e habilidades esperadas dos alunos em cada segmento avaliado.

As matrizes não devem ser confundidas com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores; elas são o conjunto de parâmetros para a elaboração dos itens que compõem os testes das avaliações. Cada uma delas estrutura-se em tópicos que possuem uma série de descritores com os quais estão relacionados e que indicam as competências e habilidades a serem avaliadas.

5.2.Descritores

Podemos entender os descritores como o resultado das associações entre os conteúdos curriculares (que foram reconfigurados na matriz de referência) e as operações cognitivas que deverão ser realizadas pelos alunos.

A partir dos descritores os itens da prova são elaborados. A resposta fornecida pelos alunos aos itens da prova possibilita a descrição do nível de proficiência leitora por eles alcançado, pois os descritores estão distribuídos em grupos que permitem a caracterização dos níveis de leitura propostos e esperados para cada segmento.

A articulação entre os descritores e os itens das provas permite verificar com mais rigor aquilo que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar ao fim de determinado ciclo.

5.3.Itens

De acordo com a matriz de referência para o teste, que abrange os conteúdos e habilidades básicos previstos para cada área de conhecimento, hierarquizados por nível de dificuldade são produzidos os itens da avaliação.

Entende-se por item a unidade básica de um instrumento de coleta de dados (questionários, provas, outros).

Para a elaboração dos itens de avaliações em larga escala normalmente são utilizados dois formatos de itens de teste: os *itens de resposta construída* nos quais o aluno elabora uma resposta e os *itens de reconhecimento*, constituídos por *itens de múltipla escolha* nos quais o estudante selecionam uma resposta dentro um conjunto de alternativas propostas. Nas avaliações da Prova Brasil, têm sido utilizados exclusivamente os itens de múltipla escolha.

Na prova de língua portuguesa, um item é composto das três partes, listadas a seguir:

- a) texto (ou fragmento de texto) – em geral utiliza-se um texto de curta ou média extensão. A seleção de um texto de qualidade é requisito básico para a avaliação do nível de leitura, a Prova Brasil não utiliza textos construídos especificamente para a avaliação, isto ocorre porque a orientação teórica que norteia a Prova Brasil é a de que a língua não seja analisada de forma isolada dos contextos sociais de uso e produção;
- b) enunciado (ou comando de item) – consiste na pergunta para a qual se quer resposta. Cada enunciado tem uma constituição específica que pretende medir as habilidades exigidas no processo leitor, além de ser adequado ao nível de dificuldade do item;
- c) alternativas ou opções de resposta – o SAEB recomenda que o número de alternativas deve ser quatro para o 5º e 9º anos de escolaridade do ensino fundamental.

Conforme as orientações do INEP, as opções de respostas devem ser coerentes (plausíveis ao texto que compõem o item) e com apenas uma alternativa correta ao comando expresso no enunciado. As alternativas que não respondem de maneira correta ao comando do item são denominadas *distratores*. Os distratores estão relacionados com o texto-base, porém não podem ser consideradas respostas aceitáveis, eles apenas ajudam a situar o que o aluno conseguiu compreender e que dificuldades ele ainda encontra no processo leitor.

6. Concepção de Leitura nas avaliações

6.1. O foco em leitura

Os testes de língua portuguesa da Prova Brasil e do SAERJ têm como foco a leitura. O objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Segundo o INEP (2009, p. 13)

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

Podemos depreender que a alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação; ou seja, ler não é apenas decodificar, e a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar etc.

Essas provas têm como foco avaliar o que os alunos sabem e o que devem ser capazes de fazer ao longo de sua trajetória na escola levando em consideração as condições em que esse aprendizado ocorre nas escolas brasileiras e como tal constitui-se uma ferramenta importante para todos que trabalham com educação no Brasil.

7. Sobre a leitura dos itens da prova

A Prova Brasil e o Saerjinho tem uma *concepção discursiva de leitura*, na medida em que os descritores ou habilidades e competências dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção.

Devido às limitações operacionais e a metodologia utilizada a Prova Brasil permite verificar apenas uma habilidade (nível de letramento) por item, diferentemente do que ocorre no Saerjinho, onde, em um mesmo texto, podem ser verificadas diferentes habilidades.

Os resultados da Prova Brasil e do SAERJ estão organizados em escalas de proficiência organizada em cinco níveis.

A classificação em níveis é utilizada para caracterizar as habilidades de leitura comuns a um grupo de alunos que participam da prova permitindo a identificação da competência leitora já construída pelos alunos. A competência é o resultado do conjunto de habilidades que os alunos possuem para ler textos diversos organizados em gêneros textuais.

8. Análise de Corpus

8.1. Análise dos itens do Tópico VI da Prova Brasil

Este tópico visa à identificação das marcas que caracterizam os interlocutores de um texto, considerando a heterogeneidade da língua (diferenças de cada falante no uso da língua), partindo de uma concepção de língua que varia no tempo, no espaço, socialmente.

8.2. Tópico VI - Variação linguística

Textos selecionados para o descritor que compõe o tópico VI

8.2.1. Análise do texto e do item referente ao descritor D10

D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

TELEVISÃO

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

(PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001, p. 26-27)

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

8.2.2. Descrição

Tipo textual: Narrativa

Gênero: Texto expositivo

Formato do texto: Contínuo

Item: O item tem como objetivo verificar a capacidade de o aluno identificar quem fala no texto através de marcas linguísticas.

Nível de leitura: O descritor D10 está situado nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade alta (P1). Nestes níveis é abordada a capacidade de identificação por parte do aluno de marcas de interlocução.

8.2.3. Considerações sobre o item que compõe o Tópico VI – Variação Linguística

O texto “Televisão” utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D10 (*Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*) permite avaliar se o aluno é capaz de reconhecer quem é o locutor do texto e o que o caracteriza, utilizando-se, portanto do seu conhecimento acerca das variações linguísticas presentes na sociedade. O comando da tarefa solicita que o aluno assinale o trecho do texto que o permite afirmar que o narrador é uma criança, porém o texto foi escrito por um autor adulto tentando reproduzir a linguagem utilizada por uma criança. Diante deste quadro todas as alternativas apresentadas como respostas são, de certa forma, incoerentes com a proposta do descritor. A alternativa (B) é apresentada como gabarito porque no fragmento retirado aparece a afirmativa “prefiro ir brincar de verdade” (l. 8-9), uma única informação pertinente ao universo infantil.

Com a utilização de uma questão na qual a seleção do texto e formulação do item podem estar equivocadas, a verificação da habilidade apresentada no descritor D10 pode ser prejudicada na avaliação.

Outro fato que desperta nossa atenção é que apesar de possuir prioridade alta e de estar situado nos níveis mais complexos da escala de proficiência em leitura, o descritor D10 é o único componente do tópico VI – variação linguística da matriz de referência de língua portuguesa para o 5º ano de escolaridade e possui prioridade (P5), ou seja, a mais baixa entre os tópicos que compõem a matriz somente igualando-se ao tópico III – relação entre textos.

Apresentamos a seguir um exemplo de questão que contempla a habilidade apresentada no descritor D10.

CARTA

Lorelai:

Era tão bom quanto eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida que a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e cara amarrada. Será que você não acha um jeito para mim?

Um beijo da Raquel

(...)

NUNES, Lygia Bojunga. *A Bolsa Amarela* – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em “Agora tá tudo diferente” (l. 6-7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- A) ensinada na escola
- B) estudada nas gramáticas
- C) encontrada nos livros técnicos
- D) empregada com colegas

9. Considerações finais

Um dos principais questionamentos levantados durante esta pesquisa foi: o que poderia ser considerado um bom resultado na Prova Brasil? E, após algumas análises, chegamos à conclusão de que ainda que uma escola ou mesmo um sistema de ensino receba um relatório informando que boa parte de seus alunos apresenta desempenho situado no nível 3 da escala de proficiência em leitura, esse resultado estará refletindo de forma inadequada a realidade.

Na Prova Brasil os resultados obtidos chegam às unidades escolares e sistemas de ensino após um ano e meio em média da data de realização do exame, e os dados são apresentados estatisticamente. Esse fato acaba dificultando ou de certa maneira impedindo a comunidade escolar de refletir sobre as formas de intervenção que poderiam trazer melhorias, como por exemplo, a discussão ou revisão do plano didático (currículo) desenvolvido pela escola e das oportunidades criadas para a qualificação dos professores. O exemplo de como os resultados da Prova Brasil são apresentados pode ser observado no anexo 4 desta dissertação.

Tanto a Prova Brasil como o Saerjinho são iniciativas positivas, mas, como todo programa avaliativo, precisam passar por revisões criteriosas, e o Brasil ainda não conta com um grupo de especialistas formado para esta necessidade. Uma parte considerável dos documentos que norteiam a elaboração da avaliação e sua proposta metodológica tem como base documentos dos sistemas de ensinos europeus ou mesmo do americano, que em pouco refletem às nossas realidades e peculiaridades.

Reconhecemos que a partir da implementação dessas avaliações mudanças positivas têm ocorrido nas escolas de todo o país e que os professores podem contar com mais um instrumento que lhes permite refletir sobre suas práticas.

Almejamos com este trabalho, propor uma reflexão sobre o que necessita e que pode ser melhorado nas avaliações de modo que os resultados obtidos traduzam fielmente e com clareza os graus de desempenho alcançados por nossos alunos e oferecendo aos professores, reais motivadores deste trabalho, um material que possa auxiliá-los ainda mais em sua missão de contribuir para a formação dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item – conceitos e aplicações*. SINAPE, 2000.

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

BELINTANE, Claudemir. *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago.2006.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. *Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BORBA, Valquíria; GUARESI, Ronei. (Orgs.) *Leitura: Processos, estratégias e relações*. Macéio: Edufal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Língua portuguesa- Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil 4ª série Ensino Fundamental*. Brasília: Inep, 2009.

_____. *Matriz de referência, temas, tópicos e descritores*. Brasília: Inep, 2009.

_____. *Prova Brasil – avaliação do rendimento escolar*. Brasília: Inep, 2007.

_____. *Guia de elaboração de itens de língua portuguesa*. Brasília: Inep, 2003.

_____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

_____. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, L. S. *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. São Paulo: Letras de hoje, 1986.

CAMPOS, Talita da Silva. *A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores*. Dissertação de Mestrado. 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- CAPARROTI, Nayá Bellintane. *Prova de compreensão em leitura: evidências de validade*. Dissertação de Mestrado. 2005. Universidade São Francisco. Itatiba.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar*. Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUZA, Ângela Francine. MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.
- GOMES, Elba Maria Leite. *Avaliação de língua portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- GREMAUD, Amaury Patrick. *Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*. Brasília: MEC-INEP, 2007.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.
- _____. *Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- REIGELUTH, C.M.; FRICK, T. W. Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In: REIGELUTH, C. M. (ed.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, v. 2, p. 633-651.
- RUTMAN, L. *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa: Universidade de Carleton, 1982.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCNEUWLY, Bernard (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: Edufal, 2005.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA ÁFRICA

Diego Barbosa da Silva

Políticas linguísticas são todas as decisões de um determinado país ou unidade subnacional, a respeito de uma ou mais línguas. Tais decisões visam alterar o ambiente linguístico para que se cumpra a vontade dos governantes e/ou da população, produzindo efeitos tanto internamente quanto internacionalmente. Este minicurso tem por objetivo discutir e refletir sobre as políticas linguísticas adotadas pelos países africanos após suas independências. Será feita a análise, assim: a) da complexa situação linguística do continente antes da colonização/ocupação europeia e, sobretudo, depois, já com os estados africanos formados; b) das ações adotadas pelos países africanos para administrar essa situação; c) das consequências dessas ações principalmente para o ensino de línguas no continente e para o desenvolvimento socioeconômico. Todas essas questões envolvem as heranças europeia e africana, o nacionalismo, o planejamento linguístico, disputas ideológicas e as mudanças provocadas pela globalização em um continente em que atualmente são faladas 2092 línguas (ETHNOLOGUE, 2009) em 55 países. Vale ressaltar que este minicurso vai ao encontro da lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e, conseqüentemente, nas universidades do Brasil.

COMO AVALIAR A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS?

Giselly dos Santos Peregrino
Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey

A repercussão da Declaração de Salamanca sensibilizou, em nosso país, um grande movimento político em prol da inclusão e, em especial, da inclusão escolar. No âmbito da surdez, os paradigmas da inclusão chegaram por meio da perspectiva da educação bilíngue, que vinha sendo fonte de estudos e debates em vários países desde a década de 1980 (CAPOVILLA, 2004). O objetivo desta oficina é propor a discussão acerca da problemática que envolve a produção textual do educando surdo utente da língua brasileira de sinais, a libras. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita desses alunos tem-se apresentado repleto de percursos e percalços, em função de suas especificidades linguísticas. As particularidades apresentadas nos textos produzidos por eles, muitas vezes, geram dúvidas e angústias quanto aos critérios de avaliação. Assim sendo, a oficina propõe-se a contribuir para a melhoria do trabalho realizado por professores, principalmente de língua portuguesa, os quais tenham alunos surdos incluídos em sua sala de aula, de acordo com a atual proposta de educação inclusiva. Além disso, será proposta aos participantes a avaliação de textos escritos por surdos que frequentam/frequenteram a educação básica. Também haverá propostas para que a correção/avaliação seja condizente com a especificidade da escrita desse aluno.

O EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO E SUA DINÂMICA

Vito César de Oliveira Manzolillo (UFF)
cesarmanz@globocom.com

RESUMO

Na atualidade, questão central no âmbito dos estudos lexicológicos é a observação / análise dos neologismos. Como se sabe, ampliar seu pecúlio vocabular constitui necessidade imperiosa de todos os idiomas vivos, o que pode ser feito por meio de vários recursos, sendo o empréstimo um dos mais importantes deles. Assim, nesta oficina, tópicos diversos relacionados ao chamado neologismo por adoção serão discutidos. Aliás, pode algo que jamais será devolvido ser chamado de empréstimo? Até que ponto o empréstimo é mesmo necessário e indispensável? Quais são as suas principais causas? E consequências? A consulta a autores relevantes poderá sanar dúvidas como essas.

De acordo com Langacker (1972, p. 186), “o empréstimo não é nunca uma necessidade linguística, visto ser sempre possível ampliar e modificar o uso das unidades lexicais existentes para fazer face às novas necessidades de comunicação²¹”. Tal afirmativa, em alguma medida, corresponde à verdade. No entanto, quando se constata, no tempo presente, o desenvolvimento cada vez mais vertiginoso da ciência e da tecnologia, da economia, da moda e dos esportes, originados, quase sempre, nos países do assim chamado Primeiro Mundo, percebe-se que a utilização do termo estrangeiro constitui, muitas vezes, a única possibilidade viável para aqueles que importam esses frutos do progresso, já que produtos, serviços, técnicas e novidades em geral surgem muito velozmente, tornando difícil a substituição de suas designações internacionais. Assim,

é por isso que a atual dependência tecnológica dos países periféricos, dos países que não têm intervido [sic] efetivamente no processo inventivo e se limitam, por conseguinte, à importação tecnológica de técnicas inventadas por outros povos, acarreta inevitavelmente uma dependência linguística (RODRIGUES, 1999, p. 206).

Parte-se, então, como observa Carvalho (2002, p. 98), para a solução mais fácil e prática:

o mundo, as ciências, as técnicas e os costumes evoluem rapidamente; há urgência de nomear as novidades. Não se pode aguardar resultados de estudos prolongados e na maioria das vezes as normas apenas consagram nomes já em uso

Nesse sentido, trecho de reportagem publicada há alguns anos no caderno de informática de um jornal carioca é bastante significativo. Em matéria relativa a jogos virtuais, o repórter constrói o seguinte período: “Basta ter um browser que aceite javascripts e ter os plug-ins da Macromedia instalados para efetuar o logon e se divertir de graça na grande rede” (*Jornal do Brasil*, Internet, 25.05.2000, p. 3). Na mesma linha, promoção realizada por empresa de TV a cabo deixa em situação difícil os que não conhecem profundamente as propriedades e características das guitarras modernas e também aqueles que não dispõem de um bom dicionário de inglês, uma vez que o texto relativo ao concurso é assim estruturado: “Faça a letra de um jingle, de até 10 linhas em comemoração ao aniversário da TVA, e concorra a uma guitarra

²¹ Em linhas gerais, também é o que se lê em Possenti (2004, p. 175): “Se não usássemos a palavra emprestada, teríamos várias alternativas como saída (...). Inventariamos uma palavra (...). Ou estenderíamos o sentido de outra (...)” e em Ullmann (1977, p. 436): “Sempre que seja necessário um novo nome para designar uma ideia ou um objeto novos, podemos fazer uma destas três coisas: formar uma palavra nova a partir de elementos já existentes; importar um termo de uma língua estrangeira ou de qualquer outra fonte; finalmente, alterar o significado de uma palavra antiga.” Carvalho (2009: 80) completa: “A adoção do termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática. A cunhagem de um novo termo demanda tempo e interesse, enquanto a adoção é instantânea.”

modelo EG1121P da Yamaha, com gig bag, pitch pipe, strings, string winder, strap e pick” (Promoção aniversário TVA. *Revista TVA* nº 109, São Paulo, Zem, 09.2000, p. 9).

Considerado por Dubois et al. (1973, s. v. empréstimo), “o fenômeno sociolinguístico mais importante em todos os contatos de línguas, (...) o empréstimo não constitui apanágio exclusivo dos tempos modernos”. Grande parte dessa importância se deve ao fato de que nenhum povo – assim como nenhum indivíduo – é autossuficiente ou consegue sobreviver de forma isolada, o que, nos dias de hoje, cada vez mais se torna verdade e faz do empréstimo algo normal e corriqueiro em todo idioma vivo, uma consequência natural do contato linguístico e da interpenetração cultural. Conforme oportunamente assinala Aubert (2002, p. 210),

os contatos entre povos, línguas e culturas são tão antigos quanto o próprio multiculturalismo da espécie humana. Estamos, portanto, não diante de uma evolução recente, e sim diante de uma constante linguística e cultural.²²

Rajagopalan (2003, p. 59) completa:

Hoje, principalmente nas populações urbanas do mundo inteiro, só vive desinformado quem quer se isolar do resto do mundo por vontade própria, sendo que os inúmeros cartazes e outdoors espalhados em lugares públicos e outras formas de propaganda agressiva ainda se esforçam para que o nosso ‘ludita’ contumaz deixe de realizar seu sonho em plenitude.

Nesse sentido, numa época tão fortemente caracterizada por relações políticas, econômicas e culturais intensas, instantâneas e profundas, é fácil entender por que, de maneira geral, o empréstimo tem assumido papel relevante na renovação e na ampliação do pecúlio lexical das línguas. Além do mais, qualquer estudo sobre empréstimo linguístico deve partir do pressuposto de que não existem línguas puras. Todos os idiomas conhecidos, em maior ou menor grau, adotaram – e continuam a adotar – palavras oriundas de outras línguas. Naturalmente, os idiomas pertencentes a nações desenvolvidas do ponto de vista social, cultural, científico, tecnológico, político e econômico são aqueles mais aptos a exportar palavras. O prestígio e o poderio do país de onde parte o empréstimo certamente explicam, por exemplo, por que entre os séculos XVIII e XX o português – e muitas outras línguas – recebeu quantidade expressiva de itens lexicais do francês, o mesmo acontecendo na atualidade em relação ao inglês.

Esse fator prestígio, no entanto, deve ser considerado em termos relativos, pois, mesmo aquelas línguas pertencentes a povos tidos como culturalmente pouco desenvolvidos, em algumas situações, também se encontram em posição de destaque frente a outros idiomas. Justificam-se dessa maneira os *tupinismos* e os *africanismos* do português do Brasil, os quais puderam se tornar expressivos nesse novo ambiente apesar de estarem suas línguas e suas culturas de origem sofrendo um processo de dominação e de sufocamento na ocasião em que a língua portuguesa os acolheu. Para Jordan (1982, p. 406, nota 50),

explicam-se da mesma maneira os empréstimos feitos pelos europeus ‘civilizados’ às línguas dos nativos de outros continentes: como é que devem, por exemplo, ser denominados os objetos que se encontram apenas em determinadas regiões africanas ou asiáticas, se não com designações locais?

²² Discorrendo sobre a questão do empréstimo, Saussure (1969, p. 31) expõe que esse fato não constitui, “de modo algum, (...) um elemento constante na vida duma língua. Existem, em certos vales retirados, dialetos que jamais admitiram, por assim dizer, um só termo artificial vindo de fora”. Couto (s/d), por outro lado, afirma que “não existe nenhuma língua no mundo livre de contato com outras línguas. Por esse motivo, não existe nenhuma língua no mundo que não apresente algum tipo de interferência de outras.” Viaro (2011, p. 265), por sua vez, explica: “É um erro imaginar que línguas isoladas sejam puras, pois se não há isolamento linguístico perfeito hoje tampouco houve no passado (...).” Na atualidade, cada vez mais, não resta dúvida de que o estabelecimento de relações entre povos diversos é uma realidade. Mesmo grupos humanos que, à primeira vista, nada têm em comum, acabam por trocar algum tipo de experiência e por receber influências culturais e linguísticas, como demonstram duas matérias publicadas por um jornal carioca acerca da chegada de equipamentos de informática a uma aldeia localizada na cidade de Angra dos Reis (RJ). As reportagens mostram inclusive que computadores e outros equipamentos similares, ao serem introduzidos entre os índios, promoveram uma expansão lexical, ensejando a criação de palavras ligadas à informática, até então desconhecidas naquele ambiente – cf. Machado (25.11.1998 e 30.11.1998).

Couto (1994, p. 33) afirma ainda que

o inglês só precisa de termos importados quando se fala de coisas exóticas. É o caso de ‘junta’ (militar) e ‘guerrilha’ que, para vergonha dos latinos, foram tirados de suas línguas. Trata-se de assuntos alheios à cultura estadunidense

A partir do exposto, fica fácil perceber que a questão do empréstimo envolve outros tipos de condicionamento que não os estritamente linguísticos. Assim sendo, não existe nenhuma característica específica do inglês capaz de explicar o motivo de tantas unidades léxicas inglesas exportadas nas últimas décadas. O mesmo poderia ser dito acerca do francês há aproximadamente dois séculos e do italiano na época do Renascimento, casos em que a supremacia em determinados setores, alcançada por esses povos dentro de contexto histórico específico, foi basicamente o que determinou a direção, a quantidade e o tipo de influência verificado. Na verdade, “as línguas diferem muito pouco no que diz respeito a suas capacidades expressivas (...). Mas, como é evidente, diferem muitíssimo quanto a sua importância cultural, política e comercial” (PERINI, 2001, p. 31).

Quanto ao português, desde a época de sua constituição, já é possível notar a ocorrência de empréstimos. De fato,

ao longo de sua história (que começa pouco antes do movimento do trovadorismo, fortemente influenciado pela poesia provençal), a língua portuguesa sofreu a influência das numerosas línguas com que esteve em contato (ILARI, 2002, p. 73).

Nesse ponto, é importante dizer que a denominação “empréstimo”, apesar de ser amplamente utilizada por linguistas e estudiosos em geral, não é aceita sem reservas por alguns autores. Ressaltando seu caráter eufemístico, Ali (1957, p. 186-7) lembra que as palavras emprestadas jamais são devolvidas, a não ser com outro empréstimo e que “na linguagem faz-se isto [empréstimo de palavras] sem cerimônia. Não se propõe nem se pede. Tira-se”. Ilari (1992, p. 149), por sua vez, afirma que “embora pouco exata, a expressão ‘empréstimo linguístico’ consagrou-se na maioria das línguas modernas²³”, enquanto Robins (1977, p. 323) fala em “metáfora um tanto inadequada”, e Melo (1981, p. 150) diz que relativamente aos empréstimos linguísticos não se cobram dívidas. De modo bem-humorado, Câmara Jr. (1977, p. 76) lembra que

este termo [empréstimo] tem sido uma ou outra vez criticado. Há quem não admita o termo, porque a forma que é tomada de outra língua não é devolvida para que se possa dizer que foi emprestada; seria o caso de sugerir-lhes que empreguem então a locução ‘empréstimo com calote linguístico’.

Em outra ocasião, o autor (1975, p. 263) complementa:

Em qualquer circunstância nunca há a rigor um empréstimo no sentido literal do termo. Há, sim, a adaptação de um elemento a um novo sistema, em que ele ganha um novo valor e imprime uma nova configuração mais ou menos acentuada.

Deroy (1956, p. 18) também concorda ser impreciso chamar de empréstimo um elemento em relação ao qual seus novos usuários não têm obrigação ou intenção de devolver algum dia. Jespersen (1949, p. 208, nota 1), mesmo empregando as expressões *loan-words* e *borrowed words*, não deixa de destacar a impropriedade semântica denotada por elas, pois, ao contrário do que sucede nos casos que envolvem objetos ou dinheiro, os falantes da língua doadora não ficam privados de usar o elemento cedido. Além disso, não existe nenhuma expectativa de devolução envolvida nessa situação, sendo o empréstimo – para o autor, nada mais do que um ato de imitação – realizado independentemente da vontade dos usuários da língua exportadora. Castro *apud* Abad (1986, s. v. *adopción lingüística*) também acentua que “o termo usado em linguística (...) não é exato, porque estas palavras são algo adquirido que nunca se devolve. ‘Adoções ou importações linguísticas’ é o que se deveria dizer.” Tagliavini (1993, p. 366-7), por seu turno, expõe que, no âmbito linguístico, as ideias de restituição e de privação de uso para quem cede não se relacionam à expressão. García Yebra (1997, p. 339) afirma que, apesar das

²³ Essa, por assim dizer, inadequação semântica também se verifica em outras línguas, por exemplo, inglês (*borrowing / loan word*), francês (*emprunt*), espanhol (*préstamo*) e italiano (*prestito*).

eventuais incongruências semânticas anteriormente apontadas, o termo já se encontra arraigado na terminologia linguística internacional e deve seguir sendo usado. Calvet *apud* Phillipson (1997, p. 7) acrescenta que a expressão empréstimo não é coerente nesse caso, já que os falantes da língua receptora não têm nenhuma intenção de devolver o material cedido. Além disso, a transação é unidirecional, sendo realizada porque o produto (a unidade léxica) interessa ao idioma de chegada. Crystal (1997b, p. 332) igualmente menciona o fato de que palavras emprestadas não são devolvidas posteriormente. Por fim, Steinberg (2003, p. 20) esclarece:

Alguém já disse que empréstimo é um termo inadequado, pois foi tomado de outra língua e jamais devolvido. Mas, uma vez que ninguém perdeu nada, não houve prejuízo para a língua de origem. Chegou a ser sugerido o termo adoção. Dificilmente, porém, conseguimos mudar uma terminologia já consagrada. Empréstimo ou adoção, toda língua é enriquecida com grande número dessas palavras, que são verdadeiros marcos de influência estrangeira em uma sociedade.²⁴

Como se vê, o empréstimo linguístico apresenta esta característica bastante singular: no futuro, o elemento acolhido poderá vir a ser esquecido, ignorado ou mesmo abandonado. A devolução ao legítimo dono, contudo, é algo que jamais virá a ocorrer.

Com o intuito de aprofundar o sentido do termo empréstimo, pode-se dizer que, em áreas como a Economia, esse é um conceito bastante difundido. Relativamente ao âmbito linguístico, uma consulta a alguns autores poderá trazer maiores esclarecimentos. Dubois *et al.* (1973, s. v. *neologia*) consideram adequado incluir o empréstimo de línguas estrangeiras entre os *neologismos formais* (formas novas, unidades lexicais até então inéditas). Além disso, julgam que

há *empréstimo linguístico* quando um falar A usa e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia precedentemente num falar B e que A não possuía; a unidade ou o traço emprestado são, por sua vez, chamados de *empréstimos* (Dubois *et al.*, 1973, s. v. *empréstimo*).

Castro (2001, p. 105) trabalha com a definição anterior, apesar de preferir a denominação *aporte*, segundo o seu ponto de vista, semanticamente mais apropriada. Macedo (1979, s. v. *empréstimo*) explica que empréstimo é a “utilização que faz uma língua dos termos de outra língua.” Já Câmara Jr. (1977, p. 76), baseado em Bloomfield,²⁵ define empréstimo como “intromissão de um elemento de sistema estranho no sistema considerado”, devendo a noção de “sistema estranho” ser entendida da forma mais ampla possível, isto é, levando-se em conta também a existência de transferências intralinguísticas, verificadas entre diferentes regiões, camadas sociais ou níveis de linguagem, além daquelas em que o trajeto percorrido é “língua comum” → “terminologias especiais” (ou vice-versa). Em outra oportunidade, o mesmo autor (1989, p. 192) relaciona empréstimo com “o conjunto de mudanças que uma língua sofre em contato com outras”. Invocando ainda Bloomfield, caracteriza empréstimo como a “adoção de traços linguísticos diversos dos do sistema tradicional” (1989, p. 193), admitindo igualmente transferências internas como as anteriormente mencionadas. Spalding (1971, s. v. *empréstimo*) também as leva em conta, pois considera empréstimo aquela “expressão estrangeira adotada em

²⁴ Essa questão parece superestimada pelos estudiosos. A nomenclatura linguística está repleta de termos cujos significados gerais não apresentam exata correspondência com os técnicos. Ilustrando esse fato, é possível mencionar os seguintes exemplos: *caso, singular, número, pessoa* etc. Com relação à categoria de número, Trask (2004, s. v. *número*) explica que “embora o nome dado à categoria gramatical seja ‘número’, é importante perceber que o número gramatical é uma coisa bastante diferente do número no mundo real: ele representa apenas uma tentativa, sempre imperfeita, de estabelecer uma correspondência entre a gramática e as distinções que podem ser feitas no mundo real.” Como observa Nascentes (1946, p. 108) numa comparação com a química, “em ciência é preciso muitas vezes conservar denominações impróprias, estabelecidas pelo uso, embora inexpressivas depois. Por que não se muda, por exemplo, o nome do oxigênio? O oxigênio quer dizer *gerador de ácidos*; o ácido clorídrico deixará de ser um ácido por lhe faltar oxigênio? E por que então a química não muda o nome do oxigênio visto haver ácidos gerados sem ele?” Insistir nesse tipo de comportamento levaria a que se rejeitasse também o uso de *virus* como termo da área da informática, afinal de contas, tal sentido não se coaduna com aquele (de certa maneira mais básico e no qual os falantes pensam primeiro) apresentado pela palavra na biologia ou na medicina. No entanto, como observam Krieger e Finatto (2004, p. 79), algumas unidades lexicais são polivalentes, pois “participam de mais de uma terminologia, expressando diferentes significados em cada campo do saber, como é o caso de *cromático*. Esta é uma qualidade que pode tanto remeter à cor quanto à música, conforme o domínio de conhecimento em pauta. Trata-se do princípio de economia da língua (...).”

²⁵ De acordo com Carvalho (2009, p. 48), deve-se a Bloomfield a divulgação do termo empréstimo.

vernáculo. (...) pode ser de uma língua a outra, de um dialeto a uma língua (...), de uma língua a um dialeto, de um dialeto a outro.” Bechara (2010, p. 509) ressalta a capacidade de ampliação lexical desse expediente linguístico e afirma que

outra fonte de revitalização lexical são os *empréstimos*, isto é, palavras e elementos gramaticais tomados (empréstimos) ou traduzidos (*calcos linguísticos*) de outra comunidade linguística dentro da mesma língua histórica (regionalismos, nomenclaturas técnicas e gírias), ou de outras línguas estrangeiras – inclusive grego e latim –, que são incorporados ao léxico da língua comum.

Além disso, informa também que

os estrangeirismos léxicos se repartem em dois grupos: os que se assimilam de tal maneira à língua que os recebe, que só são identificados como empréstimos pelas pessoas que lhes conhecem a história (...); e há os que facilmente mostram não ser prata da casa, e se apresentam na vestimenta estrangeira (...) ou se mascaram de vernáculos (...). O termo *empréstimo* abarca estas duas noções e se aplica tanto aos estrangeirismos léxicos quanto aos sintáticos e semânticos (2010, p. 489).

Carvalho (1983, p. 44) opina que

o termo empréstimo designa uma palavra estrangeira adotada pela língua, empréstimo externo, mas também pode ser usado para designar um termo de linguagem especial ou técnica que passou para o uso geral, empréstimo interno.

Em outra oportunidade (2011, p. 43), relaciona o termo à “palavra estrangeira que, ao ser incorporada à língua, é uma adoção (...). É o que chamamos de neologismo por adoção.” Pisani (s/d, p. 55) conceitua empréstimo como “uma forma de expressão que uma comunidade linguística recebe de uma outra comunidade”. O autor lembra ainda que o empréstimo pode ser morfológico, sintático, fonético e lexical (o tipo mais comum). Quando aborda especificamente as influências que um idioma pode exercer sobre outro, Pisani (s/d, p. 223) diz que os empréstimos são “elementos formais, palavras ou meios morfológicos, que passam de uma língua a outra com seu o significado ou com a sua função, por vezes de forma restrita ou parcialmente modificada”. Luft (1973, s. v. *empréstimo*), para quem o conceito designa um “elemento linguístico estrangeiro incorporado no sistema tradicional de uma língua”, afirma que “os empréstimos podem ser fonéticos (...), afixais (...), lexicais (...), sintáticos (...) e semânticos”. Borba (1976, s. v. *empréstimo*) define o termo como a “adoção de formas numa língua por causa de seus contatos com outra ou outras”. Apesar de admitir a existência de empréstimos de fonemas, de morfemas e de tipos sintáticos, o autor (1976, s. v. *empréstimo*) acentua que “o grosso dos empréstimos é vocabular por ser o léxico a parte da língua mais vulnerável às influências estranhas”, com o que concordam Giacomozzi et al. (2004, s. v. *empréstimo*). Para esses últimos, o empréstimo é entendido como “palavra, expressão ou construção sintática provenientes de língua diferente daquela do país, já incorporadas no sistema da língua”. Na visão de Tagliavini (1993, p. 368),

se entende por ‘empréstimo’ ou ‘palavra emprestada’ uma palavra de uma língua que provém de outra língua, distinta da que constitui a base principal do idioma que recebe, ou que, se procede dessa língua-base, não é por transmissão regular, contínua e popular, mas por ter sido tomada posteriormente.

Galisson e Coste (1983, s. v. *empréstimo*) consideram que

“empréstimo” e “decalque” são transferências de língua para língua, processos de enriquecimento por contato utilizados por línguas naturais para preencher lacunas no seu próprio sistema – essencialmente no seu sistema lexical –, ou para tornar mais flexível a sua utilização.

Mais adiante, os autores (1983, s. v. *empréstimo*) explicam o empréstimo, enquanto processo, como a passagem, sem alteração, de um elemento característico de uma língua para outra. Ainda de acordo com Galisson e Coste, trata-se de uma transferência total, isto é, o significante e o significado do signo estrangeiro (quase sempre um lexema) são conservados. Os dois estudiosos – e também Trask (2004, s. v. *palavra emprestada* ou *empréstimo*) – observam ainda que o termo empréstimo pode ser empregado a fim de designar tanto o processo de transferência quanto o próprio elemento transferido. Ferreira (2010, s. v. *empréstimo*), ao conceituar empréstimo, privilegia o resultado do procedimento, considerando-o o efeito do

contato entre línguas diferentes, o resultado da influência de uma cultura sobre outra ou do aprendizado de uma língua por grupos sociais estrangeiros, que tem como consequência a incorporação de elementos alienígenas ao sistema linguístico e/ou ao léxico do idioma que realiza o empréstimo. Seco Reymundo et al. (1999, s. v. *préstamo*) oferecem uma definição simples, direta, curta, abrangente e vaga para o termo: “Palavra tomada de outra língua”, praticamente a mesma que se encontra em Nascentes (1946, s. v. empréstimo): “vocábulo tomado de outra língua”. Já Trask (2004, s. v. *palavra emprestada* ou *empréstimo*) entende empréstimo ou palavra emprestada como “uma palavra copiada em uma língua com base em outra língua”. Para Neveu (2008, s. v. *empréstimo*), “o termo *empréstimo* designa um processo segundo o qual uma língua adquire uma unidade lexical integrada ao léxico de uma outra língua”. Ainda segundo o autor (2008, s. v. *empréstimo*), tal noção apresenta “um valor muito amplo em lexicologia”, abrangendo os conceitos de xenismo e de decalque.²⁶ Na opinião de Dubuc (1999, p. 150-1),

o empréstimo é um fenômeno através do qual se transfere uma unidade léxica de um sistema ou de um subsistema linguístico a outro. Existem dois tipos de empréstimos: o empréstimo externo, extraído de um sistema linguístico estrangeiro e o empréstimo interno, extraído de subsistemas diferentes dentro do sistema linguístico em questão.

Lüdtke (1974, p. 22) considera empréstimo num sentido mais restrito relativamente a outros autores. De acordo com esse estudioso, em geral, o empréstimo se dá apenas na esfera lexical. Além disso, é resultado de uma relação unilateral, na qual uma língua A cede a outra língua B ou vice-versa, não havendo, simultaneamente, cessão de A para B e de B para A. Para Crystal (1997b, p. 422), empréstimo é a palavra (ou outro elemento linguístico) pertencente a uma língua ou dialeto introduzida em outra língua ou dialeto. Robins (1977, p. 324), por sua vez, define o termo da seguinte forma:

Aquelas palavras que não estavam no vocabulário em um período e que nele estão num período subsequente, sem terem sido construídas pelo estoque léxico existente de uma língua ou inventadas como criações inteiramente novas.

Assumpção Jr. (1986, p. 105) não adota a expressão empréstimo em sua obra acerca de neologismos em língua portuguesa. Em seu lugar, prefere *apropriação*.

De acordo com alguns autores, a necessidade constitui um fator importante para a existência de empréstimo. Tal é o caso de Bergo (1986, s. v. *empréstimo*), que assim o define: “palavra estrangeira incorporada, por necessidade, no vocabulário nacional”, enquanto Biderman (1984, s. v. *empréstimo*) informa tratar-se o termo de “palavra que foi tomada emprestada de uma outra língua por não existir termo correspondente no idioma que acolheu o empréstimo”. Em outra ocasião, ao falar de neologismos, a autora (2001, p. 208) considera o empréstimo estrangeiro como um tipo de *neologismo formal e conceptual*. Especificamente com relação aos anglicismos, afirma que

esses significantes com os seus respectivos significados acompanham, muitas vezes, um novo referente (= um objeto, por exemplo) que passamos a incluir no nosso universo cultural e na nossa vida quotidiana.

Rocha (1999, p. 71) salienta o poder de ampliação do empréstimo, que divide em duas categorias: empréstimo sob a perspectiva sincrônica (ou simplesmente empréstimo) e empréstimo sob a perspectiva diacrônica. Levando em consideração o léxico da língua portuguesa, do primeiro grupo, fariam parte as formas que ostentam “um fonema ou uma sequência de fonemas estranhos ao sistema fonológico do português”. No segundo, incluem-se palavras totalmente integradas aos sistemas fonológico e ortográfico do português, as quais, segundo o autor (1997, p. 72), “não são consideradas como empréstimos pela competência lexical dos falantes do português atual”. Rigorosamente falando, então, o termo empréstimo ficaria reservado apenas às unidades lexicais do primeiro grupo. Rocha (1997, p. 71-2) reconhece ainda que o critério por ele adotado para o estabelecimento do que vem a ser

²⁶ Acerca de conceitos como *decalque*, *xenismo* e outros ligados ao empréstimo linguístico, cf. Manzollilo (2004).

empréstimo não é único. Na verdade, trata-se este de um critério pouco consistente, pois, quando a configuração fonológica e ortográfica da unidade lexical peregrina é compatível com a da língua de chegada (cf., relativamente ao português, palavras como *granizo, bolero, gana, cascata, pane, pose, piloto, bar* etc.), jamais existiu um momento em que foi possível perceber a presença de “um fonema ou de uma sequência de fonemas estranhos”. Além do mais, é incoerente considerar que um item léxico estrangeiro possa vir a perder seu caráter de empréstimo à medida que a fixação desse elemento no novo ambiente ocorra. Sua procedência e origem alienígenas bem como sua forma de chegada ao novo sistema não mudam nem com a passagem do tempo nem com uma afetiva integração no idioma receptor, como salienta Bloomfield (1967, p. 449).

Quando a adaptação é completa, como em *chair* (há muito emprestada do Antigo Francês) ou em *chauffer*, a origem estrangeira da forma desapareceu, e nem o falante nem, conseqüentemente, uma descrição relevante pode distingui-la de formas nativas. O historiador, contudo, que se preocupa com origens, vai classificar essa forma como *empréstimo*. Então, *chair* e *chauffeur*, no estado atual da língua, são palavras inglesas comuns, mas o historiador, levando o passado em conta, classifica-as como *empréstimos*.

Por todo o exposto até o momento, está claro que a ideia de empréstimo pode ser aplicada a outros componentes linguísticos que não o vocabulário. É óbvio, entretanto, que, apenas em nível lexical, essas transferências acontecerão de maneira ampla e significativa, o que se explica pelo fato de o léxico ser, em última análise, nada mais do que uma lista de palavras;²⁷ um elemento a mais ou a menos nesse conjunto afeta pouco o funcionamento do sistema como um todo.²⁸ Além disso, nas palavras de Azeredo (2010, p. 132), os significados lexicais associam-se “aos dados do mundo externo à linguagem; naturalmente numerosos devido à sua função de ‘nomear o mundo’, eles formam conjuntos extensos e potencialmente ilimitados.”

Na verdade, a afirmação de que o empréstimo do tipo lexical ocorre assim de forma tão fácil carece de maiores esclarecimentos, uma vez que alguns setores do vocabulário se mostram bastante resistentes a mudanças, sejam elas originadas no próprio sistema (acréscimo ou redução de semas, por exemplo), sejam elas devidas a influências externas. Assim, tendem a permanecer inalterados por longos períodos de tempo, porque expressam noções básicas ou comezinhas, de alguma forma, relacionadas a qualquer ser humano, e não apenas àqueles pertencentes a uma cultura específica, itens lexicais ligados a campos semânticos como **partes do corpo** (*cabeça, mão, pé, braço, perna, olho, boca, nariz, osso, peito, dedo, coração etc.*), **elementos da natureza** (*sol, lua, água, chuva, estrela, fogo, ar, pedra, mar, rio, céu, terra, mato, morro, árvore, flor etc.*), **relações de parentesco** (*pai, mãe, avô, irmão etc.*), **atividades e sentimentos elementares** (*amar, andar, viver, comer, beber, correr, dormir, cheirar, sair, ouvir, rir, entrar, chorar, ódio, amor, paz etc.*), **animais comuns** (*cão, gato, leão, tigre, mosca, cobra, aranha, peixe etc.*), **qualidades básicas** (*leve, pesado, alegre, triste, alto, baixo, gordo, magro, claro, escuro etc.*), **dias da semana, meses e estações do ano** (*sábado, domingo, março, maio,*

²⁷ Obviamente, essa sistematicidade do léxico fica patente apenas quando este é comparado à gramática. Como oportunamente assinala Carvalho (2011, p. 87), “o vocabulário não pode ser visto como um inventário de conceitos isolados, nem como uma listagem aleatória de termos. Ao contrário, é um sistema organizado de valores, o que demonstra na sua forma de estruturação em relações de equivalência, de semelhança e de oposição.” Já Antunes (2007, p. 42) explica: “Dessa forma, ganha sentido afirmar que o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo.”

²⁸ Ponto de vista semelhante encontra-se em Câmara Jr. (1977, p. 78-82 e 1989, p. 253-68) e em Carvalho (2009, p. 53-4), textos em que essa questão é discutida de forma mais detalhada. Já Cardoso e Cunha (1978, p. 138) afirmam que “o empréstimo (...) só se observa, em rigor, nos domínios do léxico ou do vocabulário. Com efeito, parece não haver línguas que recebam de outras caracteres do sistema fonológico ou morfológico. Aliás, as condições sob as quais o empréstimo se efetiva são bastantes para atestar que o fenômeno de sua aclimação é de exclusivo alcance léxico”. Crystal (1997a, s. v. *borrow(ing)*) igualmente reconhece a primazia dos empréstimos lexicais, embora admita que, em certas situações, fonemas e estruturas gramaticais também possam ser transferidos. Por fim, Viaro (2011, p. 272) explica que “algumas classes são mais facilmente importadas do que outras. Há mais empréstimos de substantivos, adjetivos e verbos do que de preposições, artigos, pronomes pessoais e morfemas flexionais. No meio do caminho estão os numerais, os morfemas derivacionais, advérbios, conjunções e pronomes indefinidos.”

dezembro, inverno, outono etc.), *cores fundamentais ou primárias* (*azul, vermelho, verde, amarelo etc.*), *noções religiosas ancestrais* (*alma, deus etc.*), que constituem o que os estudiosos chamam de vocabulário fundamental ou de fundo léxico comum, isto é, vocábulos não culturais ou nucleares nas palavras de Câmara Jr. (1977, p. 78). Então, é somente entre os chamados vocábulos culturais ou não nucleares, ou seja, aqueles mais diretamente relacionados com uma cultura específica, que se observa, de forma expressiva, a ocorrência de empréstimo linguístico.

Do mesmo modo, é entre os substantivos que se percebe uma quantidade significativa de empréstimos. Conforme se lê em Vilela (1994, p. 65),

a classe substantivos é a parte do discurso mais marcada pela formação de palavras, como aliás pela neologia, pelos empréstimos, etc. É que os substantivos são a classe por onde passa a designação das coisas inventadas ou importadas, são ponto de partida para a nomeação de tudo o que a tecnologia e o progresso trazem de novo para uma comunidade.

Na realidade, quanto mais profundamente um elemento estiver identificado com a gramática de uma língua, menos chances terá de passar a outra. O fato de designarem objetos materiais ou conceitos abstratos explica por que os substantivos, graças justamente a essa característica específica, transformam-se intensa e continuamente ao longo do tempo. Os adjetivos, comparados com os substantivos, não apresentam a mesma facilidade de transferência. A adoção desses vocábulos é menos comum, exigindo uma assimilação mais profunda da mentalidade estrangeira em questão. A despeito disso, nos últimos tempos, diversos adjetivos provenientes do inglês têm tido livre trânsito entre os falantes do português do Brasil, contrariando a afirmação feita por Sandmann (1992, p. 74) de que “a entrada de adjetivos como *esnobe* e *bigue* são exceções e bem raras”.

Nesse sentido, *beat* (“Os três [Jack Kerouac, Allen Ginsberg e William Burroughs] lideraram a geração beat, que, nos anos 50, confrontou a hipocrisia americana e a cultura de massa” – *Época*, 01.11.2010, p. 128), *big* (“Uma sensualidade chique atravessa as 22 páginas do produto [calendário Pirelli] que será lançado numa big festa na quinta-feira 18, no Rio” – *Isto É*, 17.11.2004, p. 79)²⁹, *clean* (“Na contramão da estética clean vigente, *Amarelo manga* é uma espécie de ‘filme-viagra’” – *Jornal do Brasil*, Programa, 15 a 21.08.2003, p. 12 / “Na Gestos, como na maioria dos espaços que oferecem aulas de pilates, ioga e afins, a música é suave – em geral jazz, bossa nova ou algo do gênero –, a decoração é clean e o espaço, perfumado” – *Veja*, *Veja Rio*, 30.07.2003, p. 9), *cool* (“Um grupo de alemães identifica-se como neonazista e costuma irritar os frequentadores [de um bar virtual recém-aberto] mais *cool*” – *O Globo*, *Ela*, 09.09.2000, p. 5 / “Você se acha uma mulher Armani só porque é chique e cool?” – *O Globo*, *Ela*, 29.03.2003, p. 6), *cult* (“Candidato a filme cult” (tít.) – *Jornal do Brasil*, Programa, 26.09 a 02.10.2003, p. 8 / “O novo canal Retro e o Boomerang investem em séries cult e desenhos” (subtít.) – *Isto É*, 27.08.2003, p. 98), *dark* (“Todos concordam que o terceiro Potter, tanto no livro quanto nas telas é mais *dark*” – *Folha de São Paulo*, *Folha Ilustrada*, 04.06.2004, p. E1), *diet* (“No campo das sobremesas, também é possível se entregar sem perder a linha, com opções como o Definitivamente-estou-de-dieta, uma tortinha de ricota sem açúcar com passas e cobertura de geleia diet de frutas vermelhas” – *Jornal do Brasil*, Programa, 13 a 19.02.2004, p. 35. Também a forma *antidiet* foi encontrada: “Por lá [a casa noturna Bonsucesso Blues], passam figuras como Murchinho, primo-problema de Etcétera, o autor-narrador e muitas mulheres, na fartura antidiet que o subúrbio pratica” – *O Globo*, *Prosa & Verso*, 22.10.2011, p. 4), *fake* (“As

²⁹ Como oportunamente observa Neves (2003, s. v. *big*), “é adjetivo inglês que significa ‘grande’ e que é usado, em português (especialmente na linguagem oral), na mesma posição que tem no inglês, isto é, anteposto ao substantivo, posição que não é a que os adjetivos têm, em geral, no português. O uso é enfático.” Em inglês, somente em alguns poucos casos, adjetivos aparecem pospostos ao substantivo ao qual se referem, como salienta Martínez (2003, p. 14): “A palavra *light* aplicada a marcas de comida e bebida (...) é um dos raríssimos exemplos em inglês em que um adjetivo vem depois do substantivo. Para qualquer outro uso, a palavra *light* viria antes da palavra, como é o padrão em inglês (...). Outro exemplo desse fenômeno seria o uso de *free* como nos termos *frost free* e *duty free*.”

criações são em couro *fake*” – *Jornal do Brasil*, 09.02.2003, p. B9 / “Vá lá que a Estátua da Liberdade é *fake*, mas a inauguração do New York City Center, na noite de anteontem, encheu de orgulho os moradores da Barra, felizes com a promoção de sua Miami dos trópicos à filial da Big Apple” – *O Globo*, 05.11.1999, p. 18 / “Os berços ficam em uma espécie de palco, com direito a luzes espalhadas e uma janela *fake* em cima” – *O Globo*, Revista O Globo, 27.11.2011, p. 48), *fashion* (“No ano passado, o lendário designer francês [Yves Saint-Laurent] comoveu o mundo *fashion* ao se aposentar depois de mais de quatro décadas de carreira” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 15.02.2003, p. B7 / “No capítulo que irá ao ar dia 15 de abril, ela [Betty, personagem da novela *Betty, a feia*] trocará os óculos de lentes grossas por outros de armação mais leve e moderna. O figurino também ficará mais *fashion*” – *O Globo*, Revista da TV, 30.03.2003, p. 9), *gospel* (“Só no ano passado, o mercado *gospel* movimentou aqui R\$ 1,5 bilhão” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 9), *hippie* (“Para narrar um confronto de três gerações de mulheres de uma família em ‘Paz, amor e muito mais’, Beresford contou com o humor de Jane Fonda no papel de uma avó hippie que se adapta aos novos tempos” – *O Globo*, Segundo Caderno, 12.10.2011, p. 6), *light* (“A trilha da Pedra Bonita, na Floresta da Tijuca, é *light* e rápida, uns 40 minutos andando” – *Jornal do Brasil*, Programa, 10.08.2001, p. 27 / “Editoras como a Ediouro, com sua coleção *Clássicos para o jovem leitor*, trazendo obras famosas de todos os tempos, ou a Scipione, que acaba de lançar *Hamlet*, de Shakespeare, em versão *light* amaciada por Telma Guimarães Castro Andrade, vão ao encontro da ideia de oferecer literatura de qualidade ao público infanto-juvenil” – *Isto É*, 19.03.2003, p. 94 / “Nas poltronas, dividindo latinhas de refrigerante *light*, acomoda-se um plantel de supercraques, astros do time que os espanhóis, orgulhosamente, chamam de ‘intergalático’” – *Veja*, 10.12.2003, p. 130 / “A festa tinha também comidas *light* em dois bufês, onde as pessoas se serviam em pratos bem pequenos” – *O Globo*, Segundo Caderno, 09.10.2011, p. 5), *nerd* (“É no calor do écran que ele [o diretor Tim Burton] chora suas mágoas de moleque *nerd*, sublimando frustrações da infância em imagens de beleza e candura irrefutável, mas inadequadas à proposta do longa” – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 5 / “Sujeito [Andy Stitzer, o protagonista do filme *O Virgem de 40 anos*] com uma vida encaminhada (...), ele mantém alguns hábitos *nerds* como colecionar revistas em quadrinhos e bonecos de heróis” – *O Globo*, Revista da TV, 09.10.2011, p. 21), *nonstop, pop* (“A erudição *pop* de Eco” (tít.) – *O Globo*, Prosa & Verso, 29.10.2011, p. 6) / “O padre [Reginaldo Manzotti], definitivamente, é *pop*” – *Época*, 25.04.2011, p. 98. Também a forma *pop-divertido* foi achada: “A exposição de fotos de Ivan Cardoso (...) é um passeio pelo Rio desbundado dos anos 70 e 80. (...) É *pop-divertido*” – *O Globo*, Segundo Caderno, 08.10.2011, p. 5), *sexy* (“Ousado, conceitual e, de certa forma, subversivo, o estilista [André Camacho] apresentou uma coleção *sexy*, com peças inspiradas nos jogos de Vale Tudo” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 08.02.2003, p. B7 / “O que torna você *sexy*?” (tít.) – *Veja*, 21.01.2004, p. 74-5) / “A revista gay ‘Junior’ realiza em seu site a eleição dos dez homens mais *sexies* do Brasil” – *O Dia*, 26.11.2011, p. 50), *teen* (“Empresas atuam no mercado *teen* para fidelizar clientes” (tít.) – *Gazeta Mercantil*, Gazeta do Rio, 14,15,16.04.2000, p. 2 / “Sem fazer alarde [a atriz Priscila Fantin], vai cativando o coração dos meninos. É um charme discreto, bem *teen*” – *O Globo*, Planeta Globo, 26.12.1999, p. 4 / “O mundo sem emoção de um astro ‘teen’” (tít.) – *O Globo*, Segundo Caderno, 07.10.2011, p. 2), *trash* (FIDEL, ITAMAR e Newton Cardoso... que elenco *trash* maravilhoso!” – *O Globo*, Segundo Caderno, 05.07.1999, p. 8 / “É para isso que o festival apresenta a mostra Loucos Por Cinema, uma seleção preparada pelo ator José Wilker para homenagear esses sujeitos que fazem filmes do jeito que dá, sem se intimidar pela falta de recursos ou o medo de ser *trash*” – *O Globo*, Suplemento Publicitário (Festival do Rio 2003), 20.09.2003, p. 16 / “Ela [a programação da Casa da Matriz durante o carnaval] começa na sexta, com uma edição especial da *Brazooka*, com os DJs Janot e Wella no comando de uma hora de música *trash* misturada a marchinhas” – *Jornal do Brasil*, Programa, 20 a 26.02.2004, p. 42), *underground* (“O ator [Horácio Camandule], que exibe um ar soturno no filme (...), saiu da cena *underground* de Montevidéu, onde atuava em comédias em pé” – *O Globo*, Segundo Caderno, 22.08.2009, p. 2. Também a forma *sexy-undreground* foi registrada: “Depois do lançamento de ‘Elvis e Madonna’ numa

noite de *swing* do Centro, agora é o longa ‘A novela das 8’ (...) que ocupa espaço *sexy-underground* para comemorar a estreia no Festival do Rio” – *O Globo*, Segundo Caderno, 08.10.2011, p. 5), além de expressões ou de siglas eventualmente empregadas com valor adjetival – *fulltime* e *VIP*,³⁰ por exemplo – já se incorporaram à linguagem de muitos brasileiros. Nem sempre, entretanto, se trata de adjetivos em sentido restrito. Alguns dos vocábulos anteriormente mencionados funcionam também, em alguns casos, como substantivos no inglês, mas, em virtude de uma particularidade gramatical dessa língua, mudam de classe ao serem antepostas a outro substantivo.

Até as preposições inglesas *in* (“O interior nunca esteve tão *in*” – *Época*, 07.04.2003, p. 75 / “Se o crime ocorresse na periferia de São Paulo, talvez não tivesse tamanha repercussão. Perturbador é exatamente isto: o duplo assassinato não ocorreu na zona cinzenta da marginalidade e da exclusão social. Os três cúmplices são legítimos representantes da inclusão, *In*.” – *Jornal do Brasil*, 16.11.2002, p. A11) e *out*, a exemplo do que ocorre nos EUA, já são usadas no Brasil como qualificativos, significando, respectivamente, algo similar a “moderno”, “atual”, “positivo” e “antiquado”, “ultrapassado”, “fora de moda”. Quanto à preposição *by*, de idêntica procedência, aparece com valor de preposição mesmo (“Mercado para o final da tarde, o casamento terá decoração 100% balinesa *by* Stilo Ásia, com *lounges* para os 200 convidados espalhados entre o altar e o jardim” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17.02.2003, p. B3), numa clara demonstração de que a influência do inglês alcança também setores do léxico mais identificados com a gramática do português brasileiro. Já *off* (“Semanas atrás, gravou e postou na web um vídeo de pouco mais de três minutos em que folheia a nova obra, permitindo que o espectador a veja por dentro, enquanto faz uma narração reveladora em *off*” – *O Globo*, Segundo Caderno, 09.10.2011, p. 1), “palavra gramatical inglesa us. para indicar separação ou distanciamento físico” (HOUAISS; VILLAR, 2009, s. v. *off*), não apenas recebeu registro lexicográfico como é utilizada na formação de novas unidades léxicas em português, conforme se vê nesta passagem: “De escaladas nos principais cartões-postais a festas em que o samba não tem vez, não faltam opções *off-folia*” (subtít.) – *O Globo*, 22.02.2004, p. 17. Por sua vez, um pronome pessoal inglês – *it* – passou para o português com o sentido de “encanto pessoal”, “magnetismo”, “charme”. Acompanhando uma tendência da própria língua inglesa, igualmente em português começou-se a utilizar a forma verbal auxiliar *must* com valor substantival, significando “nova moda”, “algo novo e bom” (“Promete ser um *must* o livro de memórias que André Jordan, o brasileiro que tanto sucesso faz em Portugal, vai escrever para marcar seus 70 anos, em 2005” – *Jornal do Brasil*, Caderno B, 12.02.2003, p. B3).³¹

³⁰ *Very important person* (pessoa muito importante) é seu significado completo. A sigla chega até a se flexionar em número, como alguns dos exemplos seguintes poderão comprovar: “Os donos de apartamentos no Golden Green formam uma seleção do mundo *vip* carioca – os craques Romário e Ronaldinho, os monarcas das quentinhas Ariadne e Jair Coelho, o banqueiro Salvatore Cacciola, o técnico Carlos Alberto Parreira, a apresentadora Xuxa, o cantor Jorge Benjor e o empresário José Isaac Perez (proprietário do empreendimento e da cobertura de 900 metros quadrados), além de donos de supermercados, empresas de ônibus e de seguro-saúde” – (*O Globo*, 14.11.1999, p. 27), “Ontem, [o lavrador Rogério Ferreira] embarcou em um ônibus com outros 18 parentes rumo a Brasília para participar da posse de ninguém menos que o presidente eleito da República, o tio Luiz Inácio Lula da Silva. Rogério é um dos convidados *vips* da família Silva que prestigiará o evento” – (*Jornal do Brasil*, 30.12.2002, p. A3), “Cerimonial de Lula bate cabeça e constrange seus convidados *vips*” (subtít.) – (*Época*, 31.03.2003, p. 59), “Plateia *vip* e convidados idem para uma sessão *privé* de *Deus é brasileiro*, que vem fazendo uma das maiores bilheterias do cinema nacional” – (*Jornal do Brasil*, Caderno B, 13.02.2003, p. B3), “Há um próspero e voraz mercado aberto para famosos de todas as estirpes, o de presença *vip*” – (*Isto É*, 10.12.2003, p. 66) e “Para facilitar a vida dos executivos, a casa montou uma sala *vip*, com capacidade para 16 pessoas” – (*Jornal do Brasil*, Programa, 29.08 a 04.09.2003, p. 15). Martinez (2003, p. 33) informa ainda que, no idioma de origem, “o uso da expressão é quase igual em português, salvo pela pronúncia, que em inglês é ‘vi-ai-pi’, como as letras do alfabeto. Um americano ou britânico não iria entender ‘vip’.”

³¹ Algo semelhante se deu com o substantivo *lavabo*, originalmente a forma verbal latina correspondente a *lavarei*, e com a interjeição *heureka*, que, inicialmente, apresentava em grego o sentido de *achei*. Os substantivos *déficit*, *hábitat* e *superávit* também eram formas verbais do latim na origem, significando, respectivamente, *falta*, *habita* e *sobrou*. Na área jurídica, a expressão latina *habeas-data* (*tenha dados, informações*) identifica uma ação que permite ao indivíduo o livre acesso a informações relativas a sua própria pessoa.

Muitos autores usam o fato de um item lexical estrangeiro não apresentar correspondentes vernáculos como justificativa para a aceitação de uma unidade léxica alienígena. No entanto, a questão da sinonímia é mais controvertida e polêmica do que pode parecer à primeira vista. A existência de sinônimos perfeitos é altamente questionável, quer entre palavras de uma mesma língua, quer entre palavras de línguas diferentes. Como oportunamente observa Fiorin (2004, p. 120),

é preciso considerar que, se, do ponto de vista do sistema, certas formas estrangeiras têm correspondentes exatos em português, do ponto de vista do uso, a língua não tem formas vernáculos ou emprestadas que sejam correspondentes perfeitos.

Assim, as unidades léxicas *sale, delivery* (“Alguns dos pratos do restaurante estão disponíveis no serviço de delivery” – *Jornal do Brasil*, Programa, 30.01 a 05.02.2004, p. 46), *coffee break, snack bar* e *shopping center* denotam modernidade e requinte, características ausentes nas formas *liquidação, entrega em domicílio, pausa / intervalo para o café, lanchonete* e *centro comercial*, muito embora cada elemento constituinte dos pares anteriores possa, teoricamente, ser associado ao mesmo referente. Apesar desse fato inegável, a distinção entre *ampliação* e *enriquecimento lexical*, proposta por Borba (2003, p. 82) relativamente às palavras criadas com recursos da própria língua, também parece poder ser aplicada ao caso dos neologismos por adoção. Para o autor, “o léxico se amplia pela simples criação de novas palavras e se enriquece quando as palavras são criadas para novas necessidades de comunicação”. Ainda que não se negue a existência de nuances significativas entre *pausa para o café* e *coffee break*, o uso dessa expressão inglesa jamais poderá ser justificado como no caso de *scanner*, por exemplo, que, de alguns anos a esta parte, tornou-se de uso generalizado entre falantes do português brasileiro em função da recente utilização desse novo aparato tecnológico, desconhecido até algum tempo atrás. No português atual, muitos itens lexicais nativos ou nativizados convivem com outros francamente estrangeiros, sem que expressivas diferenças *exclusivamente* significativas existam. (cf. *boxeador* ou *pugilista / boxer* ou *boxeur*, *faroeste / western*, *senhora / madame*, *roteiro / script*, *estação / gare* (em desuso), *programa / software*, *franquia / franchising*, *assalto / round*,³² *nado livre / crawl* e *pré-estreia*³³ / *avant-première*).

Verifica-se também o caso de a convivência entre lexemas vernáculos e peregrinos propiciar o surgimento de diferenças significativas entre os elementos em questão. A esse respeito, mencione-se o exemplo do persa, que, para muitos vocábulos de origem árabe, apresenta igualmente um congênere de proveniência indo-europeia. Da mesma forma, o inglês, em certas situações, ao lado de um item léxico nacional, exhibe ainda um correspondente francês, via de regra mais refinado, intelectual, elevado ou nobre do que seu correspondente nativo. Nesse sentido, os lexemas vernáculos *ox* (“boi”), *calf* (“bezerro”), *swine* ou *pig* (“porco”), *sheep* (“carneiro” ou “ovelha”) referem-se aos animais no pasto, vivos, enquanto as formas *beef, veal, pork* e *mutton*, respectivamente, indicam o nome de suas carnes, fato bastante conhecido, mencionado inclusive no primeiro capítulo do romance histórico *Ivanhoé*, de Walter Scott, num diálogo entre os personagens Wanba e Gurth. Além desses, outros grupos de palavras apresentam relação semelhante. (cf. *freedom / liberty, hapiness / felicity, lonely / solitary, depth / profundity, help / aid, weep / cry, feed / nourish, hold back / retain, forgive / pardon, build / construct, storm / tempest* e *birthday / anniversary*.) Störig (1987, p. 169) lembra ainda que

a mesma coisa se verifica nas denominações dadas aos artesãos: as profissões simples, universalmente conhecidas, são em inglês: *baker, miller, shepherd, shoemaker*. Manufaturas “mais refinadas”, destinadas, por assim dizer, às pessoas de posse, têm denominações francesas: *painter, tailor, sculptor*.

³² A título de informação, mencione-se que a forma inglesa é usada em 55% dos casos – cf. Neves (2003, s. v. *assalto*). No seguinte trecho, extraído da imprensa escrita, os dois itens lexicais aparecem: “De qualquer forma, este é mais um round na batalha que católicos e evangélicos vêm travando desde meados dos anos 90. E esse assalto parece ter sido vencido pelos discípulos de Edir Macedo.” (*Ísto É*, 21.04.2004, p. 40)

³³ A título de informação, mencione-se que a forma portuguesa, proposta, segundo Ferreira (2010: *pré-estreia*), por Néilson Vaz, é usada em 95% dos casos – cf. Neves (2003, s. v.: *avant-première*).

Por outro lado, o seguinte

exemplo ilustrará as manifestações do prestígio do inglês na língua alemã contemporânea: o de *shop*, que em inglês designa “qualquer loja”. Em alemão, o sentido se restringiu em “loja elegante e característica, geralmente pequena e onde normalmente vendem-se roupas”. Em outras palavras, exatamente o que o inglês chama de *boutique*, de uma palavra que foi emprestada do francês. Assim, parece que a palavra vinda de fora é que tem sempre mais prestígio WALTER (1997, p. 282).³⁴

É possível perceber fatos semelhantes aos anteriores na modalidade brasileira do português. A esse respeito, considerem-se estes exemplos: *livro / book* (catálogo de fotos dos modelos / “Utilizando a mesma tática de Francisco de Assis Pereira, o maníaco do Parque de São Paulo, segundo a acusação, ele [Natalício Martins] seduzia as moças com promessas de que montaria um *book* de fotografias delas e as encaminharia a empresários de modelos” – *O Globo*, 03.07.1999, p. 11; “Coincidência: a Dirce da novela vai virar modelo; Luciele [Di Camargo] também acaba de entrar para uma agência, com direito a book e tudo” – *Veja*, 30.07.2003, p. 67, *apartamento / flat* (apartamento dotado de serviços de hotel / “O navio-residência oferece confortos de um *flat*, como refeições em um dos quatro restaurantes de bordo ou então, mais exclusivo ainda, os serviços de um dos chefs de plantão para preparar o jantar em casa” – *Veja*, 14.11.2001, p. 60, *armário / closet* (armário espaçoso, uma extensão do quarto / “Na 36^a. mudança de apartamento de sua vida, há dois meses, Danuza Leão fez a limpa no closet” – *O Globo*, Revista O Globo, 27.11.2011, p. 36, *acontecimento / happening* (evento original e/ou sofisticado / “Durante o happening, Alexandre vai convidar o público a se enroscar com ele em 700 metros de plástico-bolha” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 23, *papel / paper* (modalidade de trabalho acadêmico), *desenho / design* (desenho ou concepção de produtos sofisticados / “Quer provar? Então prepare-se: cada caixinha [de chá], com design lindo e 15 sachês 100% biodegradáveis custa, em média, R\$ 60” – *O Globo*, Zona Sul, 13.10.2011, p. 43; “O livro também destaca outras revistas com *design* inovador surgidas na década, como a paulista ‘Arlequim’ e a baiana ‘Arco & Flecha’” – *O Globo*, Prosa & Verso, 04.02.2012, p. 2, *desenhista / designer* (profissional que planeja e executa projetos de produtos sofisticados / “A alegoria que acompanhou a comissão de frente da escola, construída pela designer Adriana Lima, surpreendeu o público” – *O Globo*, Carnaval 2004, 24.02.2004, p. 13; “Os designers Marcelo Lima e Bernardo Senna foram além e desenharam uma cadeira como tributo aos adorados discos” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 50, *anfitrião / host* (profissional que recebe e entretém hóspedes ou convidados), *leve / light* (ligado às ideias de saúde, de bem-estar e de comportamento moderado / “De olho no queijão dos domingos, Ratinho promete ficar mais ‘light’ em 2004” (subtít.) – *Veja*, 17.12.2003, p. 202, *promotor / promoter* (relações públicas de casa noturna ou de outro estabelecimento comercial requintado / “‘À noite, a luz cai e aumentamos o volume do som’, explica o *promoter* [do Bistrô do Livro] Mariano Ferreira” – *Jornal do Brasil*, Programa, 13 a 19.02.2004, p. 16, *rato / mouse* (periférico de computador), *bebida / drink* ou *drinque* (bebida alcoólica, muitas vezes, preparada com frutas / “Os drinques são criações do barman Fabiano Dias, que tem passagens pelo Zuma, em Londres” – *Jornal do Brasil*, Programa, 19 a 25.03.2004, p. 17, *misturador / mixer* (moderno eletrodoméstico), *regador* ou *irrigador / sprinkler* (mecanismo antifogo colocado no teto das construções) / “Os andares [do edifício 409 da Avenida Presidente Vargas] haviam passado por reformas, mas alguns nem tinham *sprinklers*” – *Jornal do Brasil*, 27.02.2004, p. 1, *ponto / point* (local badalado de encontro e de reunião de pessoas) / “O bairro [de Ipanema] ganhará placas e

³⁴ No entanto, o contrário também acontece, como se lê em Ullmann (1977, p. 484): “A xenofobia (...) cobriu algumas palavras estrangeiras com um sentido depreciativo. O alemão *Ross* ‘cavalo, corcel’, deu o francês *rosse* ‘cavalo débil (...)’, e o holandês medieval *boeckin* ‘livrinho’ deu o francês *bouquin* ‘livro velho, livro sem valor’, embora na linguagem familiar este termo esteja agora liberto de quaisquer significações desfavoráveis. O português *palavra* tornou-se *palaver* (palavreado, tagarelice oca) em inglês.” O autor (1977, p. 279-80) fornece ainda outros exemplos: “As tonalidades emotivas das palavras estrangeiras nem sempre são favoráveis; em muitos casos são distorcidas por xenofobia ou por tendência ‘chauvinista’, e isso pode ter como resultado uma depreciação permanente do significado. Assim, o verbo vulgar espanhol para a ideia de ‘falar’, *hablar*, foi recebido em francês como *hâbler*, ‘gabar-se, (...) gargantear’, enquanto que os espanhóis adoptaram o francês *parler* ‘falar’ sob a forma de *parlar* e deram-lhe o sentido de ‘tagarelar’.”

estrelas douradas, identificando os principais points” – *Isto É*, 30.07.2003, p. 47; “Afastado do centro nervoso da cidade e com área segura para parar motos. Esta combinação está transformando o Restaurante Popular Radialista Jorge Curi, no Maracanã, em point de motoboys na hora do almoço” – *Extra*, 11.05.2003, p. 10; “A praça Antônio Raposo, no Centro de Araruama, é um dos points da cidade desde o final de dezembro” – *Extra*, 28.03.2004, p.10, *sentimento / feeling* (percepção, intuição), *jogo / game* (jogo eletrônico ou programa televisivo de competições) / “Em abril ou maio, Gilberto Barros ganhará outro programa, um ‘game’, e Roberto Cabrini, o semanal ‘60 minutos’, de reportagens investigativas” (subtít.) – *O Globo*, Revista da TV, 23.03.2003, p. 10; “A nova safra de games tem aventuras e simulação de voo e de corrida para quem quer mais uma desculpa para não sair de casa” (subtít.) – *Isto É*, 30.07.2003, p. 80; “Roubadas de bola, gols e assistências são alguns dos quesitos que valem pontos no game” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 24, *excursão / tour* (viagem sofisticada, geralmente ao exterior), *bicicleta / bike* (bicicleta moderna, geralmente para a prática de esportes) / “Como grande parte dos jovens das grandes cidades, ele [o estudante André Tarantino] tem medo de andar de *bike* pelas ruas e evita até mesmo ir ao parque perto de sua casa” – *Isto É*, 19.11.2003, p. 94; “Da *bike* ao avião” (tít.) – *O Dia*, Motomania, 08.05.2004, p. 1. Também o substantivo *biker* já está sendo usado: “*Patinadores e bikers* vão no rastro dos skatistas, que ficam com toda visibilidade” (subtít.) – *O Dia*, Ataque, 08.05.2004, p. 5. No seguinte trecho, os dois lexemas (*bicicleta* e *bike*) aparecem: “Empreendedor, ele havia comprado seis bicicletas para levar visitantes da Chapada dos Veadeiros a cachoeiras de águas cristalinas. Há pouco tempo as vendeu para comprar novas *bikes*, mais apropriadas a trilhas” – *O Globo*, Prêmio Faz Diferença, 14.01.2012, p. 10, *cogumelo / champignon* (cogumelo comestível) / “A receita leva linguiça de javali, *champignons*, mozzarella e alho frito” – *O Globo*, Revista O Globo, 13.11.2011, p. 59, *especialista / expert* (especialista em temas ou em assuntos sofisticados) / “A paixão da estilista Daniela Kapeller é por matrioskas. Já possui mais de 30 em sua coleção e, como uma expert no assunto, explica: normalmente, elas se desdobram em seis peças, mas existem até com 30” – *O Globo*, Revista O Globo, 20.11.2011, p. 56, *verde / green* (campo de golfe / “O presidente do Banco Central, Armínio Fraga, seu filho, Silvio, e um sobrinho escaparam, ontem de manhã, de um tiroteio entre seguranças do Gavea Golf e marginais que tentavam invadir o *green* do clube, em São Conrado, informa Hildegard Angel em sua coluna” – *O Globo*, 05.07.1999, p. 1, *preto* ou *negro / black* (moeda estrangeira comercializada, de forma ilegal, no mercado paralelo), *quarto / chambre* (espécie de roupão), *estreia / première* (como informa Neves (2003, s. v. *première*), “embora exista em português o substantivo *estreia*, a palavra francesa *première* é usada para designar a primeira apresentação – geralmente de gala – de um espetáculo teatral ou cinematográfico”), *onda / ola* (espécie de comemoração feita pelos torcedores em estádios) e *família / famiglia* (família mafiosa ou criminosa) / “Conde vislumbra fim da ‘*famiglia*’ Alencar” (tít.) – *Jornal do Brasil*, 15.11.1996, p. 4. Às vezes, a diferença básica encontra-se no nível de formalidade apresentado por duas expressões, como em *jogo de cintura / savoir-faire* e *banheiro / toilette* (*toalete*).

Numa reportagem de jornal, lê-se que “vem do bairro do SoHo, em Nova York, um estilo de moradia que está conquistando o mundo inteiro: o *loft*, que privilegia a integração dos ambientes da casa” (*O Globo*, Morar Bem, 02.07.2000, p. 25). Sobre o mesmo tema, há esta outra: “Como nos tempos em que surgiu em Nova York, o *loft* continua atraindo quem precisa de um espaço em casa para trabalhar” (*Veja*, *Veja* Rio, 03.03.2004, p. 15). Já a seguinte nota veicula a informação de que “uma agência de propaganda, a Recall 3, começa a vender este mês, espaço publicitário nos tetos dos ônibus que circulam no Rio. Será a primeira experiência do gênero no Brasil. Grande como um outdoor, a novidade, para ser contemplada do alto dos edifícios, surgirá no mercado com o nome que foi lançada em Nova York, ‘insidebus’” (*O Globo*, 07.03.2001, p. 23). Por sua vez, matérias de revistas semanais esclarecem que “a proposta das *flashmobs*, reuniões-surpresa sem objetivo definido, é juntar multidões num ato rápido e bizarro. A mania começou em Nova York e logo atingiu as grandes capitais” (*Época*, 18.08.2003, p. 72) e que “Blog é uma forma contraída de *weblog*, nome da versão eletrônica dos

antigos diários pessoais. (...) A mania, que surgiu nos Estados Unidos, já tem mais de um milhão de adeptos ao redor do mundo – 60 000 deles no Brasil” (Veja, 05.06.2002, p. 88). Por fim, uma outra reportagem informa que “os skates surgiram na década de 70, nos Estados Unidos (...)” (Veja, 11.02.2004, p. 98). Os textos anteriores fornecem pistas importantes acerca da causa principal para a ocorrência de empréstimos, a qual também se encontra expressa na seguinte frase do poeta latino Horácio (65 – 08 a.C.): *Verba sequuntur rem (As coisas são seguidas pelas palavras)*. É razoável supor que o criador de determinada técnica, arte, moda ou produto nomeie os frutos de seu engenho utilizando sua própria língua materna. O povo que recebe a influência cultural acaba assimilando também a linguística, consoante explica Bréal (1992, p. 172):

os objetos úteis à vida, os instrumentos das ciências e das artes, assim como as concepções abstratas que consolidam e afinam o sentido moral, não se inventam duas vezes, mas se propagam pelos povos, para tornarem-se o bem comum de todas as nações. Parece, pois, legítimo conservar seus nomes.

Na verdade, nos dias que correm, graças ao elevado poder de penetração da língua inglesa no mundo, mesmo inventos, técnicas e produtos criados por povos falantes de outros idiomas acabam, muitas vezes, recebendo designações em inglês, o que facilita a divulgação das novidades e igualmente contribui para uma difusão ainda maior da língua de Shakespeare entre a população do planeta.

O processo (empréstimo), é fácil perceber, não é meramente linguístico. A absorção de itens lexicais alógenos é, frequentemente, apenas uma das vertentes de um mecanismo mais amplo de ascendência cultural. Num idioma, a presença de uma unidade léxica estrangeira constitui, não raro, evidência clara de influência cultural anterior.

Como já foi dito, o fator prestígio também pode representar estímulo para o empréstimo. Quando empregam palavras pertencentes à língua de um povo considerado, de alguma forma, superior, muitos falantes sentem-se igualmente partícipes de uma realidade tida como mais nobre do que a sua. Assim, pode-se dizer que necessidade e prestígio constituem elementos relevantes não só para o surgimento, mas também para a difusão de toda inovação linguística.

Deve-se considerar ainda que a aproximação entre povos de idiomas diferentes sempre acaba proporcionando transferências linguísticas, o que pode acontecer quando as populações em questão compartilham o mesmo território ou quando a influência é exercida a distância, situação bastante frequente na atualidade.

Países importadores de tecnologia como o Brasil, naturalmente, terminam por se tornar bastante receptivos a unidades lexicais estrangeiras. O português brasileiro – assim como as demais línguas do globo –, de algum modo, precisa oferecer a seus usuários a possibilidade de interferência em todos os setores da realidade. Se um povo não produz ciência e tecnologia, se determinada manifestação cultural, diretamente, não faz parte de seu cotidiano, ainda assim pode consumir ciência, tecnologia e cultura ou pode simplesmente falar sobre todas essas coisas. Tal situação apresenta duas facetas um tanto contraditórias e evidencia, de um lado, certo grau de deficiência por parte da comunidade cujo idioma acolhe material léxico alógeno, demonstrando também, de outro, a inserção dessa mesma comunidade num privilegiado grupo consumidor de técnicas modernas e de produtos sofisticados.

É preciso acrescentar que um item léxico alienígena também pode ser utilizado com propósitos expressivos. As palavras estrangeiras, muitas vezes, apresentam aquilo que Bally³⁵ denominou *poder evocativo*, nesse caso, a capacidade de remeter a determinado lugar ou meio sociocultural, conferindo ao texto um toque de exotismo, de originalidade ou de cor local.

³⁵ Charles Bally (1865-1947), discípulo de Saussure, responsável, na primeira metade do século XX, juntamente com Leo Spitzer (1887-1960), pelo estabelecimento das bases teóricas da estilística, disciplina ligada à Linguística que visa a estudar os conteúdos afetivos e subjetivos da linguagem.

Por tudo o que foi referido até aqui, deve ficar claro que a ideia de empréstimo se encontra preferencialmente associada ao âmbito lexical – mais especificamente às palavras ditas culturais. Além disso, a função primordial do empréstimo – fato normal e corriqueiro em toda língua viva – é justamente ser uma das possibilidades de ampliação vocabular à disposição dos falantes – um tipo de neologismo, portanto –, como reconhece Rodrigues (2004, *s. v. empréstimo*) ao afirmar que “um grande fator de enriquecimento lexical para uma língua é o empréstimo”. Carvalho (2009, p. 37) vai além e informa tratar-se o empréstimo da “forma mais produtiva de renovação lexical na língua portuguesa, em sua vertente brasileira.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Francisco. *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Madrid: Gredos, 1986.
- ALI, Manuel Said. O purismo e o progresso da língua portuguesa. In: _____. *Dificuldades da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957, p. 179-201.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ASSUMPCÃO Jr., Antônio Pio de. *Dinâmica léxica portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- AUBERT, Francis Henrik. A interlíngua da tradução – um fator de risco? In: HENRIQUES, Claudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 209-15.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. ampl. e atual. pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BERGO, Vittorio. *Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Glossário. *ALFA – Revista de Linguística*, 28 (supl.). São Paulo: UNESP, 1984, p. 135-44.
- _____. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. London: George Allen & Unwin, 1967.
- BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Coord. e rev. téc. da trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: EDUC / Pontes, 1992.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dispersos*. 2. ed. Sel. e introd. Carlos Alberto Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: FGV, 1975.
- _____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico / INL / MEC, 1977.
- _____. *Princípios de linguística geral*. 7. ed. com atual. ortog. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

- CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica: português através de textos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. Recife: UFPE, 2002.
- . *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- . *Linguagem jornalística: aspectos inovadores*. Recife: Secretaria de Educação / Associação de Imprensa de Pernambuco, 1983.
- . *Princípios básicos de lexicologia*. 2. ed. rev. Recife: UFPE, 2011.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras / Topbooks, 2001.
- COUTO, Hildo Honório do. *O que é português brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- . *Sítio de crioulística da UnB*. Disponível em: www.unb.br/il/let/crioul/contato.htm. Acesso em: 28 dez 2011.
- CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 4. ed. updated and enlarged. Oxford: Blackwell, 1997a.
- . *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2. ed. New York / Melbourne: Cambridge University Press, 1997b.
- DEROY, Louis. *L'emprunt linguistique*. Paris: Les Belles Lettres, 1956.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. 9. ed. Dir. e coord. ger. da trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUBUC, Robert. *Manual de terminología*. 3. ed. corrig. y actual. Trad. Ileana Cabrera. Santiago de Chile: RIL Editores, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 107-25.
- GALLISON, R.; COSTE, D. (concep., coord. e rev.). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coord. da trad. Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina, 1983.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. *Teoría y práctica de la traducción*. 3. ed. rev. Madrid: Gredos, 1997, 2 v.
- GIACOMOZZI, Gilio et al. *Dicionário de gramática*. São Paulo: FTD, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.
- . *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.
- IORDAN, Iorgu. *Introdução à linguística românica*. Trad. Júlia Ferreira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- JESPERSEN, Otto. *Language, its nature, development and origin*. London: George Allen & Unwin, 1949.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

- LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*. Trad. Gilda Maria Corrêa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LÜDTKE, Helmut. *Historia del léxico románico*. Versión española Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 1974.
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário gramatical da língua portuguesa*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- MACEDO, Walmírio de. *Dicionário de gramática*. S/L: Ediouro, 1979.
- MACHADO, Andréa. Índios guaranis entram na era da informática. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25.11.1998, p. 17.
- . Isso, sim, é um autêntico programa de índio! ;-). *O Globo*. Rio de Janeiro, 30.11.1998, Informática etc., p. 6.
- MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. *Vocabulário técnico e crítico do empréstimo linguístico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa
- MARTINEZ, Ron. *Inglês made in Brasil: origens e histórias das palavras do inglês usadas no nosso português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- NASCENTES, Antenor. *Léxico da nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1946.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003.
- NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Trad. Albertina Cunha; José Antônio Nunes. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- PISANI, Vittore. *Linguística generale e indeuropea*. Torino: Rosenberg & Sellier, s.d.
- POSSENTI, Sírio. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2004, p. 163-76.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROBINS, Robert Henri. *Linguística geral*. Sup. da trad. Wilson Chrisóstomo Guarany. Porto Alegre: Globo, 1977.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1999.
- RODRIGUES, Diego et al. (Coord. Edit.). *Larousse ilustrado da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1969.

- SECO REYMUNDO, Manuel et al. *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, 1999.
- SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário brasileiro de gramática*. São Paulo: Cultix / INL, 1971.
- STEINBERG, Martha. *Neologismos de língua inglesa*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- STÖRIG, Hans Joachim. *A aventura das línguas: uma viagem através da história dos idiomas do mundo*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- TAGLIAVINI, Carlo. *Orígenes de las lenguas neolatinas: introducción a la filología romance*. Trad. Juan Almela. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. Rev. téc. Ingedore Villaça Kock; Thaïs Cristófaró Silva. São Paulo: Contexto, 2004.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. J. A. Osório. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.
- WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia*. Trad. Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

O TÓPICO EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

RESUMO

Embora pareça um truísmo, cabe ressaltar que o tópico ou assunto constitui um elemento essencial em qualquer forma de interação falada ou escrita: as pessoas falam ou escrevem por terem algo a dizer, nem que sejam amenidades ou considerações apenas para preencher o tempo. Dessa forma, o tópico ("aquilo de que se está falando") constitui o elemento que desencadeia e mantém a interação entre os interlocutores (no texto falado) ou entre o autor e o leitor (no texto escrito). A partir das considerações anteriores, este minicurso propõe-se a discutir de forma correlativa os processos de construção do tópico em textos falados, com o objetivo de verificar de que forma os tópicos são introduzidos, expandidos e retomados nas duas formas de interação verbal, a fala e a escrita. Para tanto, serão apresentados os procedimentos de introdução, expansão e encerramento do tópico, com a finalidade de verificar os procedimentos mais recorrentes e as diferenças entre a fala e a escrita. Também se discutirá a associação entre o desenvolvimento do tópico e a construção da representação do objeto do discurso.

1. Considerações iniciais

Este trabalho discute os procedimentos mais comuns de expansão do tópico discursivo na interação simétrica. Para a consecução desse objetivo, a exposição é dividida em duas seções: a primeira é dedicada à conceituação de tópicos e à exposição de suas propriedades; na segunda, são analisados os três procedimentos mais frequentes de explicitação do tópico: a explicitação, a exemplificação (ou analogia), as relações causais.

O *corpus* é constituído pelos inquéritos nº 062, 333, 343 e 360. Trata-se de diálogos entre dois informantes (D2), cuja transcrição está publicada em Castilho e Preci (1987). O *corpus* escrito, por sua vez, é constituído por textos extraídos dos jornais *Gazeta do Povo* (GP) e *O Estado de S. Paulo* (OESP).

2. O tópico discursivo e suas características

2.1. Conceito e característica do tópico discursivo

O tópico discursivo pode ser considerado um dos elementos essenciais na produção da fala e, por conseguinte, dos estudos de língua falada, por abranger dois aspectos, ou melhor, dois princípios fundamentais para o estudo da fala: o princípio fundamentador e o organizador. O primeiro deles relaciona-se com o fato de o tópico (aqui entendido como ideia, assunto, alvo) constituir o ponto referência ou, simplesmente, o referente (ideia, assunto, alvo), algo imprescindível para a elaboração da fala. O princípio *organizador*, por sua vez, diz respeito ao próprio desenvolvimento dos referentes. Antes de aprofundarmos estas ideias, é interessante observar o que dizem os autores:

Fávero (1999), ao analisar a coesão e coerência textuais, afirma haver, de modo geral, coerência no texto. Porém, como ele obedece a processos de ordem cognitiva “muitas vezes se torna difícil detectar as marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nas marcas, *mas na relação entre os referentes: daí a importância que a noção de tópico e de desenvolvimento dos tópicos na conversação vem adquirindo ultimamente*” (FÁVERO, 1999, p. 93. Grifo nosso).

Marcuschi (1986, p. 77), ao discutir a organização do tópico, afirma que “só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar, nem que seja sobre futilidades ou sobre o tempo, e se isto é conversado”. É a isso que se refere Goffman, quando sugere que uma conversação é uma “interação centrada”. Brait também compartilha dessa ideia. Em suas palavras, o tópico discursivo é “parte constitutiva do texto na medida em que os interlocutores só podem se relacionar a partir da presença desse aspecto” (1993, p. 209).

Jubran *et alii* (1993, p. 360), por sua vez, acrescentam que a noção de tópico define, além da ideia de Goffman acerca da conversação como uma “interação centrada”, o seu – da conversação – movimento dinâmico, fazendo do próprio discursivo “um elemento decisivo na constituição do texto oral, e a estruturação tópica serve como um fio condutor da organização discursiva”.

A partir dessas considerações, percebe-se que a noção de tópico está sendo elaborada segundo uma perspectiva dinâmica, no âmbito do texto/discurso. O tópico é definido por Brown e Yule (1983) como “aquilo do que se está falando”, mas só pode ser compreendido dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Jubran (1994, p. 62) estabelece essa convergência de atenção a um determinado assunto como reveladora do primeiro traço básico identificador do tópico discursivo: a *centração*. O segundo traço identificador do tópico discursivo é o fato de este poder dividir-se em tópicos mais específicos ou de menor abrangência, que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência, característica denominada *organicidade*.

A organicidade pode ser observada em dois planos: *linear ou horizontal* e *vertical*. O primeiro indica a relação entre os tópicos na linha discursiva, em sua linearidade, noção por meio da qual compreendemos o fenômeno de continuidade, quando há organização sequencial dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação na sequencialidade. O *plano vertical*, por sua vez, diz respeito às relações de interdependência existentes entre um determinado tópico e suas subdivisões. Em um trabalho posterior, a autora reporta-se aos dois planos mencionados da seguinte forma: “a organização horizontal corresponde à progressão dos tópicos no desenrolar do diálogo”, enquanto a organização vertical é “decorrente de uma sucessiva especificação do assunto em pauta, até os limites das necessidades interacionais”.

Além de *centração* e *organicidade*, outra propriedade do tópico é a *segmentação*. Ela consiste na delimitação dos vários segmentos ou porções tópicas, intuitivamente identificadas pelos falantes, na medida em que há na fala marcas desta delimitação tópica, mas que nem sempre constituem um critério absoluto, pois são facultativos, multifuncionais.

Cabe acrescentar que os discursos falado e escrito apresentam diferenças no que diz respeito à organização de desenvolvimentos tópicos. A conversação desenvolve a dinâmica tópica interativa (ou seja, com monitoramento local), ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, pois as suposições e interferências possibilitam um planejamento de maior abrangência. Essa diferença decorre das diferentes condições de produção de ambas as modalidades de exteriorização linguística: a oralidade ocorre em tempo real, ao passo que na escrita existe uma defasagem temporal entre a produção e a recepção.

2.2. Formas de continuidade tópica

Keenan e Schieffelin (1976) definem duas formas de continuidade tópica: a colaborativa e a incorporativa. No primeiro caso, a continuidade é estabelecida de forma estrita, ou seja, mantém-se rigorosamente o mesmo tópico discursivo em dois enunciados sucessivos ou numa sequência de enunciados:

(01) Doc. você falou em:: carreira... boa para a mulher né?

L2 ahn ahn

Doc. que tipo de carreira... fora essa... seriam digamos conveniente...

L2 *Olha ah o ti/o ti/ ah o especificamente o tipo de carreira ah eu acho que isso seria qual/qualquer uma () quer dizer:: o o::lado... o lado de ciências mais humana/ah de o lado humano o ou de::... ciências exatas como chamava-se no MEU tem::pó (...)* (NURC/SP, 360, l. 646-654).

No exemplo anterior, a informante L2 responde à documentadora com a retomada precisa do subtópico introduzido por esta última (“carreiras boas para a mulher”).

Já na continuidade incorporativa, a sequência de tópicos é estabelecida de forma menos rigorosa, já que se baseia em pressupostos e inferências, não na retomada estrita do tópico:

(02) (A informante discorre acerca da produção cinematográfica nacional).

L1 mas agora estão dizendo que estão passando aí um filme muito bom *O Predileto* não é?... você ouviu falar?

L2 é ()

L1 diz que é um filme também nesta linha brasileira...

até achei graça uma amiga minha disse... “eu gostei muito do filme... porque ele tem sobretudo... uma cafonice bem brasileira ((rindo))...

L2 ah

L1 retratando determinado mundo “...*eu acho que é muito bom... que o Brasil em literatura pelos seus escritores há bastante tempo... já deixou de ter o seu cordão umbilical... preso à Europa... e:: e todo o::... toda a América Latina já se desprende... desse cordão umbilical fazendo uma literatura muito... da terra muito do homem... nativo (...)* (NURC/SP, 333, l. 653-668).

A informante está tratando da produção cinematográfica nacional e, no trecho transcrito, menciona o filme *O Predileto*. A seguir, ela afirma que o Brasil e a América já alcançaram autonomia no plano cultural, e justifica essa afirmativa com base na literatura. Esse fato significa que existe continuidade entre os dois assuntos, mas ela só se estabelece em termos bem abrangentes, a partir do conhecimento de mundo das interlocutoras, pois ambos os assuntos relacionam-se com o tópico genérico *produção cultural*.

No texto a seguir, verificam-se ambas as formas de continuidade tópica:

(03) Reação tardia

O Brasil demorou para adotar uma posição mais firme em relação a Bashar al-Assad

Após o massacre promovido pelas forças sírias no vilarejo de Tremseh, na quinta-feira, a diplomacia brasileira elevou um pouco o tom de suas declarações relativas ao conflito que já matou, segundo a ONU, mais de 10 mil pessoas desde que manifestantes começaram a exigir a saída do ditador Bashar al-Assad, há 16 meses. A Cruz Vermelha já considera oficialmente que está em curso na Síria uma guerra civil. A reação brasileira, no entanto, vem tarde, se comparada ao que outras nações têm feito.

O uso desproporcional da força contra os manifestantes sírios já foi fartamente documentada, inclusive com a ocorrência de ações semelhantes à ocorrida na semana passada. Em maio, por exemplo, após a morte de cerca de 120 pessoas em Houla, diversos países ocidentais manifestaram seu descontentamento expulsando diplomatas sírios. O Brasil não tomou essa atitude, limitando-se a reafirmar os pedidos por um diálogo que encerrasse a crise no país árabe. Em 2011, quando ainda fazia parte do Conselho de Segurança da ONU, os representantes brasileiros tiveram pelo menos duas chances de se manifestar: em agosto, aprovaram uma declaração contrária ao governo sírio – o documento, no entanto, tem força melhor; quando foi votada uma resolução, em outubro, o Brasil optou pela abstenção. (GP, 18/7/2012).

O primeiro parágrafo fala do massacre ocorrido na Síria, o qual, segundo a ONU, configura uma situação de guerra civil. O segundo parágrafo dá continuidade ao anterior de forma explícita, pois cita exemplos que ilustram a gravidade da situação. No entanto, ainda nesse

mesmo parágrafo, a continuidade se torna menos estrita, pois o assunto passa a ser a tibieza e os equívocos do Itamaraty ao considerar esse assunto tão grave.

3. A expansão do tópico

3.1. Procedimentos discursivos de expansão do tópico

Os informantes utilizam procedimentos variados para a expansão do tópico. Esses procedimentos correspondem a diferentes formas de atuação e participação dos interlocutores e são realizados com dupla finalidade: reforçar a focalização do tópico em andamento, por meio do fornecimento de informações complementares ou adicionais, e fornecer pistas de contextualização que venham a situar os assuntos tratados no universo cognitivo-conceitual dos interlocutores.

Os procedimentos mais frequentes de expansão do tópico são citados a seguir:

3.1.1. Explicitação do tópico

Trata-se do procedimento de expansão ou desenvolvimento do tópico mediante o fornecimento de informações complementares ou esclarecimentos. A explicitação pode assumir feições distintas e aqui é mencionada a explicitação de conceitos.

(04) Doc. e como vocês veem a evolução da TV?

L1 *a evolução da TV... estou vendo a evolução da TV muito presa a singularidade brasileiras... e não se pode mesmo... analisá-lo fora do contexto brasileiro... então quando se pede à TV... a altura o nível... de uma televisão eu/europeia... meu Deus mas porque só a televisão tem que ter esta altura... quando as outras... os outros setores estão ainda claudicando... sob diversos aspectos? (NURC/SP, 333, l. 301-309).*

No exemplo anterior, a informante discute o conceito “evolução da TV” e, ao mesmo tempo, emite a sua opinião acerca do nível da TV brasileira.

No trecho escrito a seguir, explicita-se uma das formas para assegurar a qualidade de vida nas cidades:

(05) **Os cenários da cidade do futuro**

(Carlos Hardt)

Que o futuro das cidades tende a manter o atual processo de concentração de pessoas, serviços e consumo, ninguém duvida. Que a qualidade de vida dessas pessoas tende a melhorar sob alguns aspectos e piorar sobre outros, também. Para refletir sobre isso, pode-se prospectar três cenários da cidade do futuro. A cidade que tememos, a cidade de que gostaríamos e a cidade que de fato vai acontecer.

A primeira é a decorrente de tendências atuais, tendo um trânsito ainda mais comprometido, poluição aérea causando problemas respiratórios ainda mais graves, espaços urbanos – como ruas e praças – impossíveis de serem utilizados pela comunidade, serviços públicos de saúde, educação, segurança e saneamento ainda mais precários, um contingente enorme de famintos e desassistidos e todos, cada vez mais, entrincheirados em suas casas.

A exemplificação do tópico, em suas diversas modalidades, tem uma nítida feição contextualizadora, à medida que contribui para a criação de uma base de conhecimentos partilhados entre os interlocutores. Aliás, os diversos procedimentos de expansão do tópico exercem essa função contextualizadora, já que todos eles, de qualquer forma, contribuem para explicitar ou esclarecer o tópico.

Os procedimentos de explicitação fluem diretamente do tópico em andamento e, assim, geralmente não são introduzidos por marcadores conversacionais. Em apenas 14% das ocorrências verifica-se a presença de marcadores (*acontece que, você vê que, veja você, diz que*) que, na maioria dos casos, exercem outra função (sobretudo o envolvimento dos ouvintes), além de assemelhar a expansão do tópico.

3.1.2. Exemplo e analogia

Esse segundo procedimento consiste na alusão a casos particulares, representativos de uma dada situação. Veja-se o exemplo a seguir:

- (06) (Os informantes discutem os problemas advindos do crescimento, e a possibilidade de elas ficarem paralisadas).
- L1 (...) me parece que não não deve paralisar porque não tem... caso análogo (na história)... *você tem por exemplo (Tóquio) para fazer você conforme... o azar tem você fica quatro horas paralisado num trânsito.. (la.: qualquer).*
- L2 mas nem por isso deixa de ir ()
- L1 [mas isso é relativo né? você não pode ter:: não é global isso né? *então sei lá digamos uma regiãozinha ali::...; os que não estão acostumados com a cidade pum se mete no trânsito e se se se (ficam)... talvez até:: em São Paulo... eu nunca pego o trânsito... correto? (NURC/SP, 343, l. 460-471).*

A exemplificação torna o tópico em andamento mais concreto e acessível ao interlocutor, por meio da referência a um caso particular. No trecho citado, esse procedimento tem um valor argumentativo, já que o locutor contrapõe o seu ponto de vista (que as cidades não vão ficar paralisadas) ao de sua interlocutora. Essa função concretizadora confere aos exemplos um nítido caráter contextualizador, pois, por meio deles, o locutor dá à sua opinião maiores possibilidades de ser aceita pelo interlocutor. Com isso, verifica-se que o exemplo tem um nítido caráter interacional já que se volta para o interlocutor.

No texto a seguir, são citados exemplos de medidas positivas tomadas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias:

(07) **LDO mal remendada**

Pode-se fazer pelo menos um comentário positivo sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2013, aprovada na terça-feira pelo Congresso Nacional: é ruim, mas podia ser pior. A oposição conseguiu derrubar, na fase final de tramitação, alguns dispositivos perigosos, como a autorização para estatais firmarem contratos com preços acima das tabelas oficiais. Mas ainda ficaram brechas para a ganância e o desperdício de recursos públicos. O governo poderá, por exemplo, descontar do superávit primário – o dinheiro economizado para o serviço da dívida pública – os valores destinados a investimentos e programas sociais considerados prioritários. Sobraram, além disso, brechas para aumentos de gastos com pessoal, aposentados e pensionistas.

A LDO estabelece as linhas gerais do Orçamento federal, que deverão ser seguidas na proposta orçamentária que, todo ano, o governo envia ao Congresso até o fim de agosto. Deputados e senadores devem completar a votação do Orçamento até dezembro, antes do recesso de verão, mas de vez em quando a aprovação só ocorre no ano seguinte e o país é administrado durante alguns meses sem Orçamento. Quando isso ocorre, o Executivo é autorizado, normalmente, a pagar o pessoal e a realizar certas despesas consideradas indispensáveis.

Neste ano, assim como no ano passado, o governo incluiu na proposta da LDO uma permissão para executar os investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) mesmo sem dispor de um Orçamento aprovado. Por acordo entre oposição e base governista, esse dispositivo foi mais uma vez derrubado. Com uma autorização desse tipo, o Executivo poderia executar a maior parte das políticas de seu interesse, no próximo ano, sem precisar de um Orçamento. Isso aumentaria o desequilíbrio entre Executivo e Legislativo, já considerável pelo menos em termos práticos. (OESP, 19/07/12)

Acrescente-se que, entre os casos de exemplificações ou alusão, predominam largamente as ocorrências introduzidas por marcadores conversacionais: em 81% dos casos verifica-se a presença de marcadores (*por exemplo, um exemplo é, você tem por exemplo, você vê e assemelhados*).

3.1.3. Justificativa ou relações causais

De forma genérica, todos os procedimentos de expansão justificam as afirmações do locutor, particularmente quando se trata de temas polêmicos. Em alguns casos, porém, o locutor sente a necessidade de justificar, de forma explícita, uma afirmação ou de indicar a causa/consequência de um fato. É o que se verifica no exemplo a seguir, no qual o informante explica por que o método “braçal” foi substituído pelo computador no cálculo de estruturas:

- (08) L1 Acontece o seguinte... quando eu estudei éh... tive
que... éh:: aprender uma série de métodos de... cálculo dimensionamento de pontes.
- L2 Ahn
- L1 agora vários desses... vários desses métodos não não não são mais necessários... não se aprende porque:: *eles estão suplantados né? você não precisa mais calcular ocompu/ o computador calcula... e cada vez mais ocomputador adquire... uma:: capacidade de calcular as coisas... não é que ELE adquire () já lançaram... computadores mais aperfeiçoados certo?*
- L2 ahn ahn
- L1 então eu peguei uma fase em que estava mais ou menos bom:: sei lá eu achei bom::... que eu aprendi bastan::te... como fazer eu mesmo... e depois aprendi como fazer pelo computador... *então eu sabia dos dois jeitos né? como eu teria que fazer...*
- L2 ahn ahn
- L1 *Utilizando a matemática e... como eu teria que fazer utilizando o computador* (NURC/SP, 343, l. 838-886).

Na primeira ocorrência, o locutor justifica por que já não se utilizam os métodos de cálculo pela matemática. No segundo enunciado sublinhado, ficam explícitas as consequências de ele (o informante) ter aprendido dos dois modos.

(09) **A universidade interessa a todos**

Caso sigam a orientação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), os professores que paralisaram 56 das 59 universidades federais brasileiras (incluindo a UFPR e a UTFPR), além de 34 dos 38 Institutos Federais de educação superior, deverão recusar a proposta de reajuste feita pelo governo federal na semana passada para encerrar uma greve que já completa dois meses. “É impossível delimitar um prazo para o fim do movimento”, disse o vice-presidente da entidade, Luiz Henrique Schuch. A paralisação também envolve os servidores técnico-administrativos das instituições (...)

Esta atitude em relação ao ensino superior não deixa de ser um reflexo da maneira como o brasileiro encara as mazelas da educação pública em geral. Parece haver uma tolerância maior com os problemas na educação que com as deficiências de outros serviços públicos. O baixo envolvimento não apenas do governo, mas também de pais e alunos na discussão sobre os rumos do ensino é um dos fatores que explicam os fracos resultados do Brasil nos indicadores educacionais – no domingo passado, esta **Gazeta** mostrou que o investimento do país em seus universitários está no mesmo nível de nações desenvolvidas, mas os resultados estão muito longe dos observados nas instituições de ponta. Nas redes de ensino fundamental e médio, que proporcionalmente investem bem menos nos alunos que a educação superior, a fraca pontuação dos estudantes brasileiros em ranking internacionais como o Pisa causa menos indignação que os fracassos colhidos pelo país em outras áreas, às vezes bem menos importantes. (GP, 19/7/2012).

Neste último parágrafo, o jornalista afirma que o pequeno envolvimento da população nos problemas educacionais se deve à tolerância generalizada com a baixa qualidade de ensino e à indiferença com os reflexos da deficiência na vida nacional. Nesse caso, a explicitação, assume a feição de justificativa e também permite a expansão do tópico.

A expansão por justificativa ou relações causais tem, como os processos já focalizados, um papel interacional, já que contribui para a criação de um contexto comum, partilhado entre os interlocutores. Além disso, esse procedimento contribui para a construção de uma imagem positiva do locutor: ao embasar suas afirmações em dados concretos, que se tornam mutuamente acessíveis, ele busca ser reconhecido como alguém que domina o assunto em pauta e não faz afirmações sem fundamento.

3.1.4. Opinião pessoal ou avaliação

Neste caso, a expansão do tópico ocorre por meio de um juízo ou opinião pessoal, os quais, com frequência, representam uma avaliação do assunto em pauta:

(10) (A informante do seu relacionamento inicial com a televisão).

- L1 (...) houve uma época na minha vida que a literatura:: me fazia prestar muita atenção... e eu queria era uma fuga... então a minha fuga... era me deitar na cama... ligar o:: receptor e ficar vendo... ficar vendo... e:: aí eu comecei a prestar atenção naquela tela pequena... *vi... não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim é claro... mas:: vi também todas as possibilidades... que aquele veículo... ensejava e que estavam ali laTENtes para serem aproveitados...* (NURC/SP, 333, l. 13-21).

No exemplo anterior, ocorre um deslocamento parcial do tópico, uma forma de continuidade menos estrita, pois o enfoque deixa de ser a televisão em si e recai na opinião da informante acerca das potencialidades desse veículo. Existe, pois, uma cisão (parcial) do foco, o qual passa a incidir, a um só tempo, sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o locutor.

Fica claro, porém, que não há ruptura tópica, mas uma manifestação da subjetividade da própria informante. Apesar desse caráter subjetivo, verifica-se que a opinião pessoal possui também um caráter contextualizador e evidencia a relevância do assunto em questão: ao tratar das potencialidades da TV, a informante ressalta a importância desse veículo.

No exemplo anterior, a informante introduz espontaneamente uma opinião.

Veja-se também o texto a seguir:

(11) **As consequências do crédito facilitado**

(Amilton Dalledone Filho)

Crédito! Muitas pessoas preocuparam-se em tê-lo, mas quais são as consequências do crédito facilitado em longo prazo? Para responder a essa pergunta precisamos, primeiro, analisar alguns fatores, entre eles o hábito, a necessidade imediata do brasileiro em consumir e os incentivos ao consumo.

O brasileiro, por natureza, é um consumidor nato; não mede esforços para conquistar os seus sonhos de consumo. Grande parte da população consome de forma compulsiva, entendendo que o que vale é o preço baixo e a oportunidade da compra. Mas, como a impossibilidade de fazer compras à vista pode retardar a conquista imediata, é necessário um “motivo” que justifique a compra – como uma liquidação, um incentivo fiscal ou uma promoção. (GP, 20/7/2012).

No segundo parágrafo, o autor menciona, aparentemente um dos fatores que explicam o aumento do aumento, no entanto, a ausência de dados comprobatórios faz com que a afirmação tenha antes as características de uma opinião a respeito da atividade dos brasileiros.

3.1.5. Objeção ou ressalva

Incluem-se neste item os casos em que um dos interlocutores dá continuidade ao tópico em andamento por meio da manifestação de um juízo ou ponto de vista contrário ao do seu interlocutor.

(12) (Os informantes discutem questões referentes a emprego e trabalho).

- L1 Então o desen/ o desenvolvimento é bom porque ele dá chance de emprego para mais gente...
- L2 mas você está pegando uma coisinh::nhá assim sabe? um cara que esteja desempregado também eu posso... usar o mesmo exemplo num num sentido do contrário... o cara que está desempregado porque não consegue se empregar né? na verdade não quer... ou um outro que:: assim... muito bem empregado executivo chefe da empresa e tal mas cheio das neuroses dele... eu não sei qual está melhor...

- L1 então você tem que abstrair desse aspecto porque você pode ter ambos os casos você tem que pegar na média esquecendo esse aspecto particular...
- L2 É mais aí: é o tal negócio eu não me preocupo muito com a média... pra mim interessa: o indivíduo né?... salvação individual então eu pensar... como é que está essa média como é que está aquela... como é que está a ou/... () realmente me faltam dados né? de eu não procurar esses dados de eu não me tocar muito... e ver:....
- L1 é eu às vezes me preocupo com... digamos com a média pelo seguinte... eu me preocupo com o que que eu estou contribuindo com o bem da média ou não... porque porque eu pego e calculo uma coisa que chegou a mim... e de mim vai para outros (NURC/SP, 343, l. 555-580).

L1 afirma que o desenvolvimento é bom, porque assegura emprego para as pessoas, mas L2 refuta essa colocação, e fala que nem sempre a pessoa empregada é feliz. L1 contradiz essa colocação e afirma que é preciso preocupar-se com a média, mas L2, sendo psicóloga, afirma que é preciso preocupar-se com o indivíduo.

Verifica-se, assim, que não há continuidade estrita entre as falas, pois a objeção ou a ressalva implicam uma mudança parcial de enfoque. Existe, por certo, a continuidade, mas ela ocorre em termos abrangentes (nesse caso, em referência ao tópico emprego).

Veja-se o teto a seguir:

(13) **Analfabetos na universidade**

Sempre se soube que um dos principais entraves ao crescimento do Brasil é o gargalo educacional. Novas pesquisas, porém, revelam que o problema é muito mais grave do que se supunha. A mais recente, elaborada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, mostrou que 38% dos estudantes do ensino superior no país simplesmente “não dominam habilidades básicas de leitura e escrita”.

No entanto, o tempo para a reversão desse quadro é curto. O sentido de urgência se dá diante do desafio de colocar o Brasil entre os países mais competitivos do mundo, ante o encolhimento dos mercados por conta da crise. A situação de semianalfabetismo nos *campi* brasileiros – que contraria o discurso populista da presidente Dilma Rousseff segundo o qual seu governo, como o anterior, cuida mais dos jovens do que do PIB – talvez seja o indicador mais importante para medir o tamanho do fosso que nos separa do mundo desenvolvido. (OESP, 20/7/2012).

A conjunção “no entanto” possui um nítido valor argumentativo e enfatiza que, a despeito da gravidade da situação, o tempo é curto para eliminar as falhas apontadas.

98% dos casos de objeção ou ressalva são introduzidos por um marcador conversacional de valor argumentativo. *Mas* constitui o marcador prototípico dessa modalidade de continuidade tópica, no entanto outros também aparecem (*porém, se bem que...*).

3.2. Comentários acerca dos procedimentos de expansão do tópico

3.2.1. Procedimentos de expansão e formas de continuidade tópica

Os procedimentos de expansão dividem-se em dois grupos, quando associados às formas de continuidade tópica. Incluem-se no primeiro grupo a explicitação (em suas diversas formas), a exemplificação ou analogia, e as relações causais, procedimentos nos quais ocorre a retomada do tópico em sentido estrito (continuidade colaborativa). Já dois outros procedimentos de expansão estudados (opiniões e juízos, objeções e ressalvas), ocorre a retomada do tópico em termos amplos (continuidade incorporativa). Com efeito, verifica-se, nesses dois procedimentos, o enfoque se desloca do assunto em si para a esfera da subjetividade, manifestada pelo modo de ver ou sentir do locutor ou, ainda, por um ponto de vista divergente.

A continuidade do assunto em termos estritos constitui a forma de expansão mais nítida e evidente, pois nela ocorre o desdobramento do tópico. Com esse desdobramento, o locutor procura evidenciar a pertinência do tópico e do enfoque por ele atribuído, e do mesmo modo, busca inserir o assunto tratado no universo cognitivo e conceitual dos demais interlocutores.

Nas formas de continuidade incorporativa não há propriamente um desdobramento do assunto, mas a exposição da opinião ou do ponto de vista do locutor. Por isso mesmo, essas formas são menos frequentes, e correspondem a momentos específicos do desenvolvimento da interação, nos quais aflora, de forma mais direta, a subjetividade dos interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 189-214.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse Analysis*. London: Oxford Press, 1983.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, v. II. Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1987.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- JUBRAN, Clélia Cândida Spinardi *et alii*. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*, v. II. Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993, p. 357-397.
- _____. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). *Gramática do português falado*, v. III. As abordagens. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1994, p. 61-74.
- KEENAN, Elinor Ochs; SCHIEFFELIN, Bambi B. *Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults*. In: LI, Charles N. (Ed.) *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, p. 337-384.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. *Relevance*. Communication and cognition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

**PORTUGUÊS EM REDE:
UMA METODOLOGIA MIDIÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA**

Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI, FMPFM, UERJ)

suzett.santade@gmail.com

Luiza Alves de Moraes (FIMI)

monitoraluiza@yahoo.com

RESUMO

A sociedade atual habita em um mundo altamente tecnológico e de comunicação rápida, impulsionada pelo advento da Internet. O termo tecnologia não é recente e engloba o conhecimento técnico-científico e a construção de novas ferramentas. No entanto, nas últimas décadas, a palavra tecnologia normalmente está associada a computadores. As pessoas convivem diariamente com eles, independente da condição social a que pertencem. Esse contato crescente com computadores torna imprescindível que crianças e jovens saibam operá-los eficazmente. A implantação de laboratórios de informática nas escolas estabelece esse contato e proporciona aos alunos novas ferramentas para a aprendizagem. Os computadores permitem a execução de jogos e programas que auxiliam os escolares no processo educativo e ainda disponibilizam a eles o campo de informações irrestrito que é a Internet. Todos os professores conquistaram essa importante ferramenta para acrescentar a seu trabalho, a qual também permeia o campo de interesse dos alunos. Vale ressaltar que os professores de língua portuguesa devem explorar com maior atenção as infinitas possibilidades de utilização dos computadores. A navegação pela Internet, por mais fútil que pareça, exige a constante leitura e interpretação de conteúdos. As exposições de opiniões e de comentários que são aceitas em várias páginas instigam os alunos a utilizar uma linguagem escrita para representar suas ideias. A proposta docente para a disciplina de Língua portuguesa é utilizar essa linguagem imediata dos discentes enquanto navegam pela Internet para promover atividades visando à evolução da escrita até o domínio da escrita complexa de cunho literário.

1. Introdução

A introdução dos recursos tecnológicos nas atividades diárias tornou-se, para a sociedade atual, uma necessidade imediata. A influência da tecnologia sobre a sociedade é tão expressiva, que inconscientemente há uma busca para a sua incorporação a atividades a serem realizadas. A humanidade almeja a tecnologia e a tecnologia depende da humanidade. É importante destacar que os equipamentos denominados tecnológicos somente existem por intermédio do ser humano. Tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007, p. 24). A inteligência humana ainda é a fonte indispensável para o desenvolvimento e aplicação desses equipamentos.

A expansão tecnológica trouxe ao ensino novas ferramentas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: foram implantados laboratórios de computação nas escolas. A implantação desses laboratórios de informática nas escolas públicas constituiu um passo muito importante para o desenvolvimento da educação brasileira, pois se “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2003, p. 23).

O uso dos recursos computacionais nas aulas fomenta a esperança de melhorias na educação, pois “a utilização intensiva das novas tecnologias de informação constitui, hoje, uma alternativa possível para o melhoramento da qualidade da educação” (TEDESCO, 2006, p. 74). Des-

sa forma, o professor adquire um meio mais amigável aos alunos e rico em possibilidades de trabalho. A escola sustenta seu papel de precursora na introdução desses novos instrumentos e evoluções, como uma instituição capaz de educar o indivíduo, responsável pela sua formação, pelo desenvolvimento de suas habilidades e fluências. A escola deve ser uma instituição em processo de evolução contínua: detentora da capacidade de ressurgir e inovar sempre, principalmente em nossa sociedade atual, na qual temos um mundo altamente tecnológico e de comunicação rápida, pois “a escola precisa estar à frente dos processos tecnológicos, não à parte deles” (MARCON e TEIXEIRA, 2009, p. 260). A atitude de aceitar e promover o uso desses recursos nas escolas traz diversos benefícios a toda comunidade escolar e potencializa os ganhos da educação escolar para a vida do estudante.

Para designar o uso de recursos computacionais na educação (especialmente na educação básica) há várias expressões citadas, como: tecnologia educacional, informática pedagógica, informática educacional e outras diversas, sendo que não há um consenso sobre o termo. Chaves (2012) questiona os termos citados considerando-os bastante abrangentes e inadequados, pois os instrumentos tecnológicos não são educativos: essa é uma de suas possíveis aplicações de uso. Para o autor, o termo mais adequado a ser utilizado é "Informática Aplicada à Educação" e ele deixa transparecer que o mais importante, nesse processo de exploração dos recursos computacionais nas escolas, é que o uso alcance os objetivos propostos para a atividade a ser realizada e beneficie professor e alunos. As oportunidades criadas pela introdução dos computadores na educação básica são mais importantes que qualquer expressão ou terminologia.

2. Aporte teórico

2.1.As dificuldades existentes

O uso efetivo dos computadores nas aulas depende da técnica e metodologia empregadas pelo professor da disciplina, por isso surge como princípio fundamental o domínio do uso do computador pelo professor. Na introdução dos laboratórios de informática nas escolas públicas, pouco se fez para a formação do professor no uso dessa tecnologia. Assim coube ao professor se atualizar, desenvolvendo atividades que utilizassem o computador e suprissem as necessidades pedagógicas de sua aula. A inexistência de uma preparação específica do professor para assumir essa nova tarefa, pode ser considerada um dos empecilhos para a utilização diária dos laboratórios nas aulas. O professor é o intermediador entre o conhecimento exposto nas aulas e o aluno e, assim, precisa agir de forma precisa para que o aluno compreenda e desenvolva suas atividades. Quando os laboratórios de informática foram implantados, não houve uma preparação direcionada para os professores utilizarem os computadores em suas aulas e, muito menos, ocorreu uma adequação dos currículos utilizados. “Quando se fala em tecnologias na escola, têm se preocupado muito com as questões técnicas, relativas aos equipamentos, deixando de lado o elemento central de qualquer ato pedagógico, que é o professor” (VERMELHO; BRITO; PURIFICAÇÃO, *apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 48).

O professor precisa conhecer melhor as ferramentas disponibilizadas pelos computadores dos laboratórios das escolas, para que consiga adaptar o currículo trabalhado na disciplina à prática envolvendo os recursos computacionais. O professor, para inserir no cotidiano de suas aulas o uso de computadores, precisa desenvolver atividades que englobem a prática de uso do computador com atividades que atinjam os objetivos preestabelecidos e inerentes à disciplina que ministra aulas.

Por meio da observação de estudos desenvolvidos na área da informática na educação, Valente (1999, p. 81) percebeu que existe um grande desafio na utilização dos computadores nas escolas, pois “a análise dos diferentes usos do computador na educação, levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz”. Analisando mais cuidadosamente a

conclusão de Valente, fica perceptível que esse é um grande empecilho para a obtenção de benefício ao se utilizar computadores na educação, pois as primeiras atividades que os professores tentam incorporar às aulas de informática são exercícios de repetição das atividades que desenvolve na sala de aula convencional. A atividade que proporcionará melhores resultados nas aulas utilizando o laboratório de informática será, conseqüentemente, uma atividade criada especificamente para essa finalidade. Não há como ser inovador, agregar novas percepções restringindo o olhar ao universo já trabalhado nas aulas.

Outro problema apresentado é a grande dificuldade de identificar o benefício que o uso dos computadores nas aulas pode oferecer ao ensino, pois a incorporação dos computadores à educação básica é recente e os exemplos reais, limitados a exemplos bastante específicos. No entanto, o professor deve reconhecer que o uso dos computadores na sua aula deve ser considerado benéfico quando consegue atingir os objetivos pedagógicos propostos para o conteúdo estudado, independente do processo ou atividade que realiza no laboratório. Quando se refere ao uso de computadores nas aulas, o importante é que essa aplicação seja analisada como eficiente pelo professor da disciplina e, ao mesmo tempo, seja atraente aos olhos dos alunos.

A implantação do recurso físico, apenas, não transpõe os obstáculos e nem soluciona as carências sociais e educacionais que ainda permeiam nossa sociedade. Por isso, o professor não pode parar diante do desafio que o uso de computadores propõe ao ensino básico, porque “aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação” (FREIRE, 1996) e cabe ao professor a iniciativa de conhecer mais para poder ser um educador melhor: não esperar por atitudes governamentais. O professor, ao assumir o comando de sua preparação e formação sobre as novas tecnologias, passa a valorizar mais os recursos que estão disponibilizados nos laboratórios de computação e, conseqüentemente, amplia seu aprendizado e reconhece novas oportunidades para promover o aprendizado dos alunos. Desta forma, os professores precisam enfrentar os desafios e não ter preconceito em relação ao uso desses novos recursos em suas aulas.

3. Para uma proposta de ensino

3.1. Novas maneiras para as escolas adequarem-se ao uso dos computadores como ferramenta de ensino

O professor de disciplinas do campo da língua portuguesa pode ser valorosamente beneficiado pelo uso dos computadores, pois ele poderá desenvolver atividades diferenciadas em suas aulas e promover maior aproveitamento de estudos em suas turmas. De forma simples, a realidade demonstra que o professor de língua portuguesa pode manter um uso eficiente do laboratório de informática em suas aulas sem encontrar muitos obstáculos. Para isso, o ponto de partida para essa conquista é que o professor não esteja à margem da tecnologia e conheça basicamente o programa editor ou processador de textos instalado nos computadores do laboratório de informática da unidade escolar em que trabalha, além de possuir um conhecimento básico em Internet. O trabalho utilizando essas duas ferramentas pode resultar em atividades muito produtivas para suas aulas.

Nos softwares editores (ou processadores) de texto, por exemplo, os alunos podem desenvolver a produção de diferentes tipos de textos, de interpretação e criação de questionários e outras atividades. Nos softwares mais conceituados dessa categoria no mercado há a marcação dos possíveis erros de acentuação, ortografia e concordância no texto produzido. Essa ferramenta é muito útil porque o aluno vê que existe algum problema e tem a oportunidade de corrigir suas falhas sem a indicação do erro pelo professor. O aluno passa a ter maior autonomia em relação ao professor e pode até desenvolver mais rapidamente seu aprendizado, por causa da reflexão que faz para resolver o problema apontado pelo programa (mesmo quando o próprio software indica as correções, o usuário precisa verificar a justificativa para que exista essa correção

— que em alguns casos também é apresentada pelo programa — para aceitar ou não a correção proposta).

Também existem diversos sites com conteúdos teóricos de qualidade na Internet, tendo em seu vasto campo de informações, material que abrange todas as áreas do conhecimento humano; além dos portais de jogos e atividades on-line, compostos por inúmeros tópicos direcionados para o entretenimento ou para o desenvolvimento do aprendizado em áreas mais específicas. No primeiro caso, dos sites compostos por conteúdos teóricos, a atividade a ser realizada pelo aluno pode ser uma pesquisa escolar sobre um determinado assunto ou como uma nova fonte de dados, na qual o aluno poderá aprofundar-se em um tema que tenha despertado seu interesse ou que solucione alguma dúvida que tenha percebido durante seus estudos. As atividades e jogos on-line proporcionam divertimento e podem ser utilizados como testes práticos sobre conteúdos já estudados na sala de aula, através de um exercício mais dinâmico e apreciável aos alunos.

No processo de utilização da Internet como ferramenta de trabalho em aulas de língua portuguesa, existe um uso pouco explorado e que pode despontar como uma opção criativa e, principalmente, produtiva para o uso nas aulas: a simples navegação pela Internet. A navegação na Internet pode parecer muito fútil, mas exige que os alunos realizem a constante leitura e interpretação dos conteúdos dispostos. A exposição de informações e dados de maneira extremamente rápida e, com certa displicência, mantém o interesse dos alunos por longas horas e induz a sua participação imediata. Criar situações que se valorizem da dedicação das crianças e jovens à Internet pode promover um ensino de qualidade porque introduz grande motivação no desenvolvimento da atividade e pode demonstrar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de textos utilizando as técnicas do sistema gramatical. O estudante passa a realizar uma atividade de que gosta e em que acredita ser essa atividade recreativa, enquanto o professor observa e avalia seu desempenho de forma discreta nos primeiros momentos e, de forma mais aprofundada, posteriormente.

Para o tipo de atividade proposta, o papel do professor a princípio deve ser de mediador. Orientar a execução da atividade, observar o interesse e o desempenho dos alunos durante a realização da atividade proposta. Os objetivos para a realização da atividade não devem ser enumerados aos alunos: para eles as competências e habilidades que o professor busca que sejam desenvolvidas neles, não representam nada. O aluno deve receber as instruções sobre o que executar no período da aula e, somente quando for necessário, ficar conhecendo as razões da escolha daquele tipo de atividade. Para o estudante é muito importante que ele reconheça a importância e estabeleça vínculos de interesse entre o que está fazendo e o que vivencia.

Na Internet há inúmeros sites que expõem uma notícia e, ao final do texto apresentado, disponibiliza-se um espaço para comentários dos leitores. Esse tipo de página é muito importante, pois permite a interação de pessoas de variados lugares e culturas. Outro fator importante nesse tipo de proposta é o distanciamento entre os leitores, o que gera uma sensação de segurança para o leitor expor suas opiniões e, assim, este passa a escrever o que pensa sem se preocupar com os preconceitos e participa efetivamente de uma discussão. Em um segundo momento, o professor pode propor uma atividade aos estudantes: copiar comentários expostos na Internet (não precisa ser necessariamente um comentário feito pelo aluno) no programa de edição de textos e adequá-los à prática da escrita coerente com as regras gramaticais da Língua.

Os sites de redes sociais também podem ser utilizados nesse tipo de proposta, pois traduzem a linguagem oral dos discentes e estes podem realizar a atividade de reestruturação da linguagem exposta para a escrita complexa. Nesse tipo de comunicação, o estudante pode escrever de forma descontraída, representativa da linguagem oral e íntima; contudo, o estudante sabe que a linguagem deve ser coerente ao meio em que está e, assim, sabe que ao reescrever o texto apresentado em uma rede social para outro meio — a aula de língua portuguesa — deve recuperar a mensagem transmitida para a escrita mais estruturada e obediente às regras formais da língua.

As salas de bate-papo e as interfaces para a conversa instantânea parecem não poder existir sem as gírias e vícios de linguagem. Um desafio que o professor pode propor à turma é: uma aula de diálogo nesse meio utilizando a escrita complexa. Surge a questão: Será que os alunos podem conseguir? Para dar continuidade a esta atividade, o professor pode propor uma atividade de troca de e-mail entre os alunos, na qual a proposta pode ser ‘Conte ao seu amigo como foi seu dia ontem’ ou ‘O que você acha da notícia que você ouviu no noticiário?’. A atividade de tema bastante simples permite que o aluno domine o campo de informações que utilizará, preocupando-se somente com a sua produção escrita.

Depois da realização das atividades indicadas, o professor pode desenvolver com os alunos atividades de produção de diferentes tipos de textos, onde sempre o tema escolhido parte de uma informação retirada da Internet, que pode ser escolhida pelo professor ou pelo próprio estudante. A produção do texto deve ocorrer no programa de edição de textos.

Todas as sugestões de atividades propostas intensificam as atividades de leitura e escrita dos estudantes, utilizando como meio o computador. É importante perceber que todas as sugestões expostas utilizam apenas o programa editor/processador de textos do computador e a Internet, por meio de diferentes tipos de sites de acesso fácil e gratuito. O professor de língua portuguesa pode construir um projeto sério e produtivo valendo-se desse material, incorporando ao seu planejamento atividades mais dinâmicas, que incluam os conhecimentos específicos da disciplina com conhecimentos referentes a outras disciplinas e até aos temas transversais.

4. Considerações finais

A implantação dos laboratórios de informática nas escolas públicas representou e representa um avanço no sistema de educação do país. O uso dessa ferramenta deve ser imediato, pois a sociedade atual está intrinsecamente ligada à tecnologia e a incorporação dos computadores se expande a diversas áreas, necessitando que a escola – que é responsável expor o conhecimento às crianças e jovens – participe efetivamente da disseminação desses aparatos. O uso do computador nas aulas é conhecido como informática pedagógica, mas existem várias nomenclaturas e concepções diferentes entre os autores dessa área. O usufruto dessa ferramenta ainda não é efetivo, pois muitos professores não sabem como desenvolver uma aula que utilize o laboratório de computação da escola. As dúvidas, preconceitos e distanciamento entre o professor e os recursos disponibilizados precisam ser derrubados. O professor não deve esperar infinitamente soluções ou preparações fornecidas pelo governo: deve se preparar e construir suas aulas a partir de suas habilidades e dinamismo. Para isso, o conhecimento básico do professor em computadores é necessário. Há várias atividades que podem ser grandiosamente desenvolvidas pelo professor em suas aulas utilizando somente um editor/processador de textos e a Internet. As atividades exemplificadas apontam uma alternativa viável aos professores de língua portuguesa, porém o conhecimento adquirido com essas experiências ultrapassa os limites da referida disciplina. Ao professor das disciplinas do ramo da língua portuguesa, uma proposta docente é utilizar essa linguagem imediata dos discentes enquanto navegam pela Internet, aprimorando seus conhecimentos por meio da leitura constante, atividades visando à evolução do campo de conhecimento dos alunos, promovendo a melhora na escrita até o domínio da escrita complexa de cunho literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um re-pensar*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. Disponível em:
<<http://www.chaves.com.br/textself/edtech/ead.htm>>. Acesso em: 05 de junho de 2012.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. Repensando a educação a distância na ótica da inclusão digital. In: MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C. (Orgs.). *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Passo fundo: UPF, 2009.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Tradução de Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/ NIED, 1999.

REESCRITURA: PROFESSOR POLICARPO, AMOR EM MICROCONTOS

Damiana Maria de Carvalho (UERJ e EMPP)
damianacarvalho@ig.com.br

RESUMO

Quem bate os olhos pela primeira vez no título do segundo capítulo do “livro” *Professor Policarpo: amor em microcontos*, produzidos pelos alunos do 9º ano, turma 1901, da E. M. Pereira Passos, tem a impressão de que há implicações que convidam o leitor a conferir e a testar suas intuições. De fato, não apenas intuições serão ou não confirmadas, mas o leitor descobrirá também que está diante de um “livro” que dialoga com o autor e com o clássico *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, porém com uma linguagem nova. Para isso, tomamos como referência o texto de Antonio Gil Neto (www.escrevendo.cenpec.org.br), intitulado “No microconto, a essência. E um mar de inéditas histórias”. Pensar no leitor a quem pretendemos direcionar a nossa escrita é muito importante. Segundo Antonio Gil, “sem ele, seu repertório, e gana o microconto não terá vida”. A esse respeito ele pensou: “quantos contos, novelas, romances estarão guardados num simples microconto? No fio da meada criadora, um microconto se transformaria em conto (e vice-versa). É só alinhar personagens as tramas, deixar vir à tona os desfechos que (re)pousariam nas palavras.” (p. 02). Na reescritura do “livro”, há uma grande parceria entre nós. O objetivo primeiro foi mostrar aos alunos que eu também estou envolvida com o ato da leitura e da escrita. Escrevi, por exemplo, a primeira parte do “livro”: Lima Barreto: vida e obra, para que eles a tomassem como referência e percebessem que também são capazes de escrever coisas interessantes. Durante todo o percurso do projeto, procuramos guardar a ideia de que “mais do que contar uma história, o microconto tem a função de sugerir diversas histórias” (GIL NETO, p. 02). É sobre o desenvolvimento desse trabalho que falarei no curso.

1. Trilhas do percurso

Um projeto não nasce do nada. É preciso percorrer um longo caminho até que ele ganhe forma. Durante minha graduação em Português/Italiano, mais especificamente em uma das aulas de Literatura Brasileira, a profª Ana Chiara nos recomendou a leitura de *Lucíola*, de José de Alencar. Em outra aula, ela convidou o escritor Gustavo Bernardo para falar sobre o seu novo livro, *Lúcia* – uma reescritura de *Lucíola*. Esse foi o meu primeiro contato com o ato de reescrever, de dizer o já dito de outra forma, em outro tempo, em outro lugar etc. Ao terminar a faculdade, fiz Especialização em Literatura Brasileira. Mais uma vez entrei em contato com textos que dialogam com outros textos, a exemplo de *O Campeonato*, de Flávio Carneiro. Em seguida, cursei o Mestrado, também em Literatura Brasileira, determinada a pesquisar o sentido da reescritura na pós-modernidade. Assim o fiz e deu muito certo.

Em 2010, participei da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Entre os alunos que orientei, uma aluna foi finalista com o gênero crônica: *As Cidades*³⁶. Para ganhar esse concurso, tivemos um trabalho intenso de leitura, escrita e reescrita. Por ter sido professora finalista desse concurso, fui convidada, em 2011, pela comissão organizadora do concurso, CENPEC, a enviar um projeto de leitura e escrita que eu já houvesse desenvolvido com meus alunos ou que pretendesse desenvolver. Um ponto singular no projeto deveria ser a possibilidade de abrangência nacional. Ou seja, a sua aplicabilidade não poderia se restringir a uma escola, um Município, uma região – urbana ou rural-, mas a qualquer Município e escola do Brasil. Então, não tive dúvidas! Escrevi um projeto sobre reescritura do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Conforme abaixo, após algumas alterações:

³⁶ O livro com todas as crônicas finalistas pode ser encontrado na página <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/2012/Portugues/cronicasfinalista2010.pdf>>.

PROJETO DE LEITURA E REESCRITURA

Trabalho a ser desenvolvido com os alunos do 9º ano, do ensino fundamental

<p>Título: <i>Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo Quaresma, amor em microcontos</i></p> <p>Identificação do/a professor/a, do ano escolar e do livro: Nome: DAMIANA MARIA DE CARVALHO Escola em que trabalha: ESCOLA MUNICIPAL PEREIRA PASSOS Município: RIO DE JANEIRO Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO Livro selecionado: TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA, DE LIMA BARRETO Data de finalização: 4º BIMESTRE/2011</p>	<p>Preencha cada item com a informação solicitada</p>
<p>Objetivos pretendidos com a atividade proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inserir o aluno no mundo dos clássicos da Literatura Brasileira; • aguçar a curiosidade do aluno sobre a vida do escritor da obra selecionada através de vídeos, documentários, livros, pesquisas e trabalhos escritos; • estimular o aluno a ler e reescrever o romance <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>, de Lima Barreto, propiciando a reflexão de temas contemporâneos que dialoguem com o já dito, com a temática da obra original; • ler com a classe a epígrafe que abre o livro e indagar a respeito da expectativa que ele cria em torno da história do personagem principal; • observar como é feita a narração e verificar se o narrador é onisciente ou não; • verificar o que o aluno sabe sobre o período histórico em que sucede a história (marechal Floriano Peixoto e a Revolta da Armada); • verificar o que o aluno sabe o pré-modernismo (características desse período); • renomear os capítulos do romance, procurando criar títulos que tenham uma dupla função: informar e despertar o interesse do leitor; • destacar as iniciativas de Policarpo Quaresma e seu sentimento nacionalista; • explicar o motivo que levou Policarpo Quaresma a ser internado no hospício; • explanar a dimensão nacionalista do projeto agrícola de Policarpo Quaresma; • justificar a decepção de Policarpo Quaresma com relação à figura do marechal Floriano; • explicar a diferença de objetivos que há entre a atuação de Policarpo Quaresma na Revolta da Armada e a dos demais personagens; • perceber a crítica social contida no romance, sobretudo os militares, os políticos e os funcionários públicos; • analisar o papel da mulher na sociedade da época; • elucidar o processo de conscientização de Policarpo Quaresma com relação à realidade brasileira; • incitar a reflexão e desenvolver a capacidade de dissertação e argumentação a cerca da realidade (social, cultural e política) do personagem e da realidade (social, cultural e política) do aluno-leitor; • provocar o aluno a tomar posição diante de questões essenciais da vida, a praticar o exercício da liberdade de pensamento e de expressão (oral e escrita) a fim de intervir no lugar onde vive; • fomentar o aluno a pesquisar em jornais, revistas, livros, filmes, sites etc. aspectos sociais, culturais, ideológicos, políticos e econômicos do final do século XIX e do século XXI; • retratar a cidade e a sociedade atual com o olhar fotográfico de um cronista, objetivando ilustrar as páginas da reescrita: <i>Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo Quaresma, amor em microcontos</i>; • formar grupos de debates para traçar a trajetória, por imagens e temas, do livro <i>Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo Quaresma, amor em microcontos</i>; • planejar a reescrita do livro a partir do material pesquisado, da conclusão dos debates, das fotografias e dos projetos (social, cultural e político) que permearão o texto; • organizar os alunos em grupos para escritura dos microcontos, conforme as imagens e os temas que serão abordados; • produzir a primeira versão do novo livro; • ler, refletir sobre o escrito, propor modificações e reescrever; • ler e reescrever os microcontos, conforme sugestões de mudanças propostas pelos envolvidos, com a orientação direta da professora; • fazer revisão geral – professora; 	<p>Redija os objetivos na forma de itens. Inicie cada uma das frases com verbos no infinitivo, como por exemplo: desenvolver, estimular, criar, apoiar, divulgar etc.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • convidar um/a professor/a para escrever o prefácio; • discutir a produção gráfica da capa da reescritura (fotografia, desenho, cor, fonte do título etc.); • confeccionar a capa, conforme decisão dos envolvidos; • aprovar ou refazer a capa; • montagem final do livro; • Lançamento do livro. 	
<p>Descrição da atividade:</p> <p>A nossa atividade principal é a reescritura do romance pré-modernista <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>, de Lima Barreto.</p> <p>Depois que todos os alunos lerem o romance na íntegra, iniciaremos um processo de reflexão a respeito dos temas do livro e do ato de reescritura de uma obra consagrada pela literatura brasileira. Ou seja, propomos algumas atividades que ajudarão o leitor-escritor a aprofundar sua compreensão da obra, sugerindo também, outras possibilidades de contar a história, de recriá-la ao seu modo, em outra época, em outro lugar, com um sentimento novo e ampliado por outras leituras e linguagens.</p> <p>Abaixo, indicaremos passo-a-passo as ações a serem realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar vídeos sobre Lima Barreto: vida e obra; • fazer uma roda de leitura para que os alunos possam acompanhar a leitura do romance feita pela professora; • dividir a turma em três grupos. Cada um deles será responsável por uma parte do romance, que corresponderá aos projetos do major Quaresma: um projeto cultural, um projeto agrícola e um projeto político; • reunir os grupos a fim de debater os projetos da obra original (<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>) e para traçar a trajetória, por imagens e temas, da reescritura, que terá o nome de <i>Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo Quaresma, amor em microcontos</i>; • planejar a reescritura do livro a partir do material pesquisado, da conclusão dos debates, das fotografias (tiradas ou copiadas) e dos projetos (social, cultural e político) que permearão o novo texto; • organizar os alunos em grupos para escritura dos microcontos, conforme as imagens e os temas que serão abordados; • produzir a primeira versão do livro; • ler, refletir sobre o escrito, propor modificações e reescrever; • ler e reescrever os microcontos, conforme sugestões de mudanças propostas pelos envolvidos; • fazer revisão geral – tarefa da professora orientadora; • convidar um/a professor/a para escrever o prefácio; • discutir a produção gráfica da capa do livro escrito pela professora e pelos alunos (microcontos, fotografias, desenhos, cor, fonte etc.); • confeccionar a capa, conforme decisão dos envolvidos; • aprovar ou refazer a capa; • montagem final do livro; • confecção de cartazes informativos sobre o dia e o local do lançamento do livro; • lançamento do livro produzidos pelos alunos na Escola Municipal Pereira Passos. 	<p>Descreva o que é a atividade e como ela será realizada. Observe se é o caso de indicar o passo-a-passo das ações a serem realizadas.</p>
<p>Espaço físico onde deve ou pode ser realizada a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será usado o pátio da Escola Municipal Pereira Passos para lançamento do livro. 	<p>Indique local e, se necessário, suas condições.</p>
<p>Material necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livros (<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>) para todos os alunos do 9º ano, papel A4, cartolina, tinta, pincel, pilor, lápis, caneta, cola, tesoura, livro, revista, jornal, computador, impressora, TV, DVD, mesa, cadeira etc. 	<p>Por exemplo, papel, tesoura, cartolina, etc.</p>
<p>Meio de comunicação a ser utilizado, caso necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mural da escola. 	<p>Por exemplo, livro, mural, jornal, projetor, TV, vídeo, DVD, computador etc.</p>

<p>Tempo necessário à realização da atividade (aproximadamente: 1 ano letivo – no nosso caso, tentaremos fazer em 2 bimestres):</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação dos vídeos selecionados pela professora sobre Lima Barreto: 15 dias; • pesquisar a biografia de Lima Barreto: 15 dias; • escrever a biografia de Lima Barreto em microcontos: 15 dias; • leitura do romance original: 15 dias; • debate entre os grupos do enredo do romance original: 15 dias; • planejamento das atividades a serem desenvolvidas: 15 dias; • debates a cerca da reescritura do romance em microcontos: 15 dias; • releitura do romance <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>: 15 dias; • execução do projeto de reescritura: 30 dias; • revisão e reescritura do livro: 15 dias; • releitura do romance de origem e da reescritura: 30 dias; • revisão e reescrita do novo livro: 15 dias; • elaboração da capa do livro: 10 dias; • escrita do prefácio: 15 dias; • confecção de cartazes informativos do lançamento do romance: 05 dias; • lançamento do romance <i>Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo Quaresma</i>: 04 horas. <p>OBSERVAÇÃO: o cronograma para desenvolvimento das atividades deve ser adaptado de acordo com as necessidades do professor e dos alunos.</p>	<p>Indique em horas e/ou em número de dias ou semanas.</p>
<p>Número ideal de participantes por turno:</p> <p>1º - alunos do Ensino Fundamental I;</p> <p>2º - alunos do Ensino Fundamental II.</p>	
<p>Descrição dos/as participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alunos/as; • professores; • coordenação e direção da escola; • convidados externo à escola: a cargo da direção. <p>OBSERVAÇÃO: cada professor poderá fazer as modificações que julgar necessárias para a divulgação do trabalho final.</p>	<p>Indique se são alunos/as e de que série/s, professores/as da e de quais disciplinas, dirigentes de escolas, pais, convidados/as externos à escola e instituições às quais pertencem.</p>
<p>Avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participação; 2. desempenho: estrutura, coerência, coesão e adequação vocabular; 3. autoavaliação; 4. avaliação dos professores; 5. média dos itens acima. <p>OBSERVAÇÃO: essa avaliação poderá ser modificada em função da decisão dos envolvidos no projeto, direto ou indiretamente.</p>	<p>Indique como pensa em fazer a avaliação da atividade.</p>
<p>Outras informações pertinentes:</p> <p>Esse projeto poderá ser usado como modelo para reescritura de outros livros, inclusive para o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio. Para tanto, é importante selecionar a obra adequada ao ano escolar do aluno e que o livro seja de domínio público.</p>	

Os professores, que tiveram seus projetos selecionados pela CENPEC, participaram de um encontro nacional realizado em Brasília. Nesse encontro, participamos de diversas palestras e oficinas direcionadas a aplicabilidade dos projetos em sala de aula. No meu caso, o meu professor orientador sugeriu que a reescritura, que inicialmente seria no gênero romance, fosse feita em microcontos. Realmente, a mudança de gênero não só agilizou o nosso trabalho em sala de aula como também o tornou mais prazeroso e acessível a todos os alunos.

Durante o desenvolvimento do projeto na Escola Municipal Pereira Passos, tive o prazer de ser convidada, entre outros professores, para participar de um encontro na MULTIRIO com a Profª Drª Maria Teresa Tedesco, Ana Paula Lisboa e Gina Paula, a fim de trocarmos ideias sobre a questão entre leitura e escrita. O programa tinha como foco o Ensino da Língua Portuguesa: Formação Continuada de professores. Nesse encontro – 3º bloco do programa - aproveitei para perguntar à Profª Drª Maria Teresa Tedesco se o projeto, que eu estava desenvolvendo com o 9º ano, estava em consonância com os cadernos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A sua resposta me deixou bastante confiante e feliz. Assim ela comentou: “O seu projeto, Damiana, está em consonância com os cadernos pedagógicos, sim. A leitura de um romance clássico pelo 9º ano é ideal por ser uma leitura mais densa, prepara o aluno para o Ensino Médio, preparando-o para a leitura dos clássicos da Literatura Brasileira. Além do projeto apresentar esta simbiose leitura e escrita.”³⁷

O livro não atingiu todos os itens planejados por uma questão muito simples: tempo. Mesmo assim, ficou bom. Para um projeto desse porte, o ideal é fazermos oficinas fora do horário escolar, o que nem sempre é possível por uma série de problemas que os professores se deparam em sua profissão, principalmente salarial.

Entrando mais diretamente no trabalho que desenvolvi com meus alunos e que pretendo desenvolver, em parte, com os participantes dessa oficina, vou tecer alguns comentários a respeito para tornar mais nítida minha proposta.

Quem bate os olhos pela primeira vez no título do livro *Lima Barreto: vida e obra e O professor Policarpo: amor em microcontos* tem a impressão de que há aí implicitudes que convidam o leitor a conferir e a testar suas intuições. De fato, não apenas intuições serão ou não confirmadas, mas o leitor descobrirá também que está diante de um livro que dialoga com o autor e com o clássico *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, porém com uma linguagem nova e ampliada: uma espécie de “suplemento” (SANTIAGO, 1989). Estamos falando também da linguagem da internet, do desafio do escritor de microconto literário, de um texto que pode ser postado no Twitter, por exemplo. Estamos falando da velocidade comunicativa e da aventura de, em poucas palavras, dizer muito e sugerir um milhão de ideias, de histórias. Para tanto, depende das intenções do escritor e da audácia de cada leitor.

Para entendermos esse gênero, ainda em construção, tomamos como referência o texto de Antonio Gil Neto³⁸, intitulado *No microconto, a essência. E um mar de histórias*. Essa leitura nos proporcionou uma visão mais objetiva do gênero e conseguimos visualizar a riqueza literária que um microconto é capaz de condensar em uma narrativa de apenas 140 toques. Mas não se engane, caro leitor, a escritura de um microconto não é tarefa fácil. Talvez seja uma das mais trabalhosas e, ao mesmo tempo, apaixonante.

Pensar no leitor a quem pretendemos direcionar a nossa escrita é muito importante. Segundo Antonio Gil, “sem ele, seu repertório, e gana o microconto não terá vida”. A esse respeito ele pensou: “quantos contos, novelas, romances estarão guardados num simples microconto? No fio da meada criadora, um microconto se transformaria em conto (e vice-versa). É só alinhar personagens as tramas, deixar vir à tona os desfechos que (re)pousariam nas palavras.” (p. 02).

Inicialmente, para mergulhar o aluno no mundo de um dos maiores clássicos da literatura brasileira, começamos pela exposição de dois importantes vídeos do programa *De Lá Pra Cá*, apresentado por Ancelmo Gois³⁹, e o filme *Policarpo Quaresma, Herói do Brasil*.⁴⁰ Na sequên-

³⁷ O vídeo na íntegra se encontrado no endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?=inTIQnemFzg>

³⁸ GIL NETO, Antonio. *No microconto, a essência. E um mar de histórias*. Disponível em: <http://www.escrevendo.cenpec.org.br>.

³⁹ Vídeos 1 e 2, do programa *De Lá Pra Cá*, de Ancelmo Gois, disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=M4roOqpotY>> e em <<http://www.youtube.com/watch?v=UDogbGTI6cY&feature=relmfu>>.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.terra.com.br/cinema/comedia/policarpo.htm>>.

cia, foi fundamental fazermos uma leitura para e com a turma do texto de Antonio Gil Neto, com explicações de acordo com os questionamentos dos alunos, e também da biografia de Lima Barreto em microcontos. Esse ponto é de suma importância para que o aluno perceba o real sentido de um microconto. E mais ainda! Que o professor mostre ao aluno como escrever um microconto. Afinal, ele só poderá exigir de seu aluno aquilo que também é capaz de fazer. Ou seja, o professor de Língua Portuguesa e Literatura precisa expor mais sua capacidade de leitor-escritor. Foi com esse objetivo que eu escrevi o primeiro capítulo do livro, intitulado: *Lima Barreto: vida e obra em microcontos*.

Vários pontos de um projeto de leitura e escrita merecem nossa atenção, por isso, devemos delinear bem o ponto de partida, a trajetória e o ponto de chegada. Foi o que pude comprovar durante o desenvolvimento do projeto. Vejamos o porquê.

Por termos menos de dois bimestres para desenvolver o projeto, não era nosso objetivo para este ano de 2011 – quando o tempo ideal seria de um ano - apresentarmos trabalho de pesquisa biográfica do autor que ultrapassasse a sala de aula – não constava em nosso cronograma. Entretanto, a direção e a coordenação da E.M. Pereira Passos, onde leciono Língua Portuguesa, elaboraram um projeto chamado *Maratona de História na Pereira Passos: cada autor tem sua história*. O que seria esse projeto? Cada professor, independentemente da matéria que leciona na escola, coordenaria uma turma na elaboração de um *banner* com a biografia do autor escolhido por ele. No meu caso, como eu já estava trabalhando com a turma do 9º ano o livro *Triste fim de Policarpo Quaresma*, conseqüentemente, o autor escolhido não poderia ser outro: Lima Barreto.

Esse projeto foi apresentado na E.M. Pereira Passos, por todas as turmas, no dia 14 de outubro de 2011. Um sucesso! Em minha turma, 1901, fiz descobertas incríveis. Alunos que normalmente se recusavam a participar de trabalhos em grupo ou individual reproduziram com perfeição caricaturas de Lima Barreto. Outro, nesse caso um aluno aplicado, reproduziu no *banner* as fotos dos pais de Lima Barreto e uma foto enorme do escritor foi desenhada bem no centro do *banner*. O Café Java (que era frequentado por Lima Barreto) e o Hospício da Praia Vermelha (local que Lima Barreto foi internado como louco) também foram reproduzidos por ele. No rodapé do *banner* outro grupo colou as principais obras do autor em formato de livro (confeccionados com isopor e colagem da capa das obras). Em sala de aula, outros grupos fizeram maquetes da casa de Lima Barreto na Ilha do Governador e também do Café Java. Ainda em sala, confeccionaram diversos cartazes com a biografia de Lima Barreto e suas principais obras.

Então, o livro *Lima Barreto: vida e obra e Professor Policarpo: amor em microcontos* ganhou um novo desenho. A partir do trabalho biográfico que os alunos fizeram, reformulei meu projeto e compartilhei com meus alunos esse novo formato. O aproveitamento de parte do trabalho apresentado incentivou a retomada da produção do nosso livro, que passou a ser também permeado com os trabalhos de imagens apresentados pelos alunos. Em diversos momentos, microcontos e imagens estão dialogando dentro da reescritura. Vocês poderão comprovar, na íntegra, o resultado desse trabalho durante a Oficina, na UERJ.

Na escritura do livro, houve uma grande parceria entre nós – a professora orientadora e os/as alunos/as -. Fiz questão de mostrar aos alunos que eu também estava completamente envolvida com o ato de leitura e de escrita – escrevi diversos microcontos para este livro, além da mencionada biografia -. Eles não só perceberam meu envolvimento, como também, muitos, tímidos ainda, se descobriram escritores capazes de escrever coisas interessantes e outros, desenhistas. É claro, que, inicialmente, muitos alunos se depararam com dificuldades diversas, tais como, em encontrar o tom, a palavra mais adequada, o recorte de um trecho do livro original que merecesse ser transformado em microconto, que se encaixasse com o novo enredo a ser desenvolvido. Nesse processo, diversas vezes eu fiz indicações, sugeri novas leituras, reescrevemos os microcontos que não estavam adequados etc. Durante todo o percurso do projeto, procuramos guardar a ideia de que “mais do que contar uma história, o microconto tem a função de sugerir diversas histórias” (Gil Neto, p. 02).

Para escrever a biografia do autor de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, selecionei o texto de Carlos Faraco (1997), tendo em vista o tamanho do texto, a riqueza de detalhes sobre a vida e a obra de Lima Barreto e também as imagens representativas daquela época.

A seguir, uma pequena mostra dos microcontos, sem as imagens por questões de direitos de imagens:

2. Parte I

2.1. Lima Barreto: vida e obra em microcontos

O CASAL DE MULATOS:

Eu sou o tipógrafo da Imprensa Nacional, João Henriques Lima Barreto. Casei-me com a professora Amália Augusta, que me deu 5 filhos.

O FILHO:

Meu primeiro filho viveu 8 dias. Em uma sexta-feira 13 do mês de maio de 1881, em Laranjeiras, nasceu meu segundo filho: Afonso Henriques.

O MÉDICO:

Eu era um homem culto, mulato e pobre que queria ser grande. Um grande médico! Amália morreu. Enterrei o médico. Deixei apenas o pai viver.

LEMBRANÇA:

Eu não me lembro de Amália morta. Lembro-me das crianças. O mais novo tinha 2 anos, chorava muito. Afonso, menos de 7 anos, abraçou-me forte.

A LEI ÁUREA:

13 de maio de 1888. Afonso Henriques Lima Barreto completou 7 anos. A Lei Áurea foi assinada. E o preconceito manteve-se cruelmente vivo.

A REPÚBLICA:

Era 15 de novembro de 1889, quando proclamaram a República. Começou a perseguição. Eu era monarquista. Pedi exoneração com desespero no coração.

ALIENADOS:

De tipógrafo a administrador da colônia de alienados da Ilha do Governador. Foi o que o meu ilustre compadre Afonso Celso me arrumou.

CASA NA ILHA DO GOVERNADOR:

Levei minha família para morar comigo na Ilha do Governador. Afonso Henriques ficou no Rio de Janeiro para continuar os estudos.

A LOUCURA:

Na colônia de alienados mentais, o contato diário com a loucura, com os porões escuros e confusos da mente humana. Enlouquecia-me a cada dia.

VIRAR DOUTOR:

Eu não consegui ser médico, mas quero meu filho doutor. De anel no dedo e tudo, com título de superior. Dr. Afonso Henriques Lima Barreto!

A COR:

Afonso Henriques escolheu o curso de engenharia civil da Escola Politécnica do Rio, onde sentiu na pele o preconceito de cor e de classe social.

O NINHO:

Na Politécnica, lugar de jovens ricos, elegantes, brancos e de sobrenomes famosos, o mulato Afonso Henriques sentia-se um estranho no ninho.

NOME DE REI:

Narram que um dia um colega da Politécnica disse: “Olhem só! O tamanho da audácia do mulato Afonso! Usar o nome do rei de Portugal!”

O FUTURO:

Eu havia traçado um destino para meu filho Afonso. Este ainda não sabia que a voz do escritor iria gritar mais alto do que a do pai.

O COMEÇO:

Em *A Lanterna* e *A Quinzena Alegre*, meu filho publicou seus primeiros textos, sob os pseudônimos de “Alfa Z” e “Momento de Inércia”.

A HOSTILIDADE:

Ele não nasceu assim tão irônico e sarcástico. Foi a hostilidade do meio. Foi a pedra no meio do caminho. Era uma vez os poderosos...

ESTILHAÇOS:

Era uma vez uma pedra no meio do caminho. O poder. Afonso pegou papel e caneta e a detonou em milhões de fragmentos verbais e não-verbais.

O DELÍRIO DO JOÃO:

Uma noite de 1902, não me lembro o dia e o mês, meu pai foi dormir sadio e acordou louco. Deixando-me uma pesada herança e nenhum futuro.

OS ESTUDOS:

Eu era o responsável pelo sustento da família. Abandonei a Politécnica. Prestei concurso para amanuense e comecei a trabalhar em 1903, no Ministério da Guerra.

A CASA DO LOUCO:

Mudamos para a rua Boa Vista, no subúrbio de Todos os Santos. Meu pai gritava dia e noite. Era enlouquecedor! Nossa casa, a *casa do louco*.

A GENTE SONHA:

No Ministério, estava condenado a copiar e redigir documentos. Mas, dentro de mim gritava a literatura. Sonhava com a glória que ela me daria.

O COLEGA DE REPARTIÇÃO:

Conheci *Domingos Ribeiro Filho* no Ministério. Ele era escritor e frequentador dos cafés do Centro. Com ele passei a frequentar o Café Java.

O MEIO JORNALÍSTICO:

Nos cafés, conheci de perto gente do meio jornalístico. Comecei a escrever para o *Correio da Manhã* sobre as escavações no Morro do Castelo.

A MEDIOCRIDADE

Sentia crescer em mim a vocação de romancista. Tornava-se cada vez mais difícil suportar a mediocridade do Ministério e do meio familiar.

NO TRABALHO:

Era obrigado a ouvir ironias e gozações em torno de meus sonhos literários. Por eu ser mulato, julgavam-me incapaz de virar intelectual famoso.

NO SUBURBIO:

Em Todos os Santos, onde morava, a minha paixão era reduzida a mania de literatura, a coisa sem futuro. Reduziam-me a incapacidade total.

COMPULSIVO:

Eu escrevia sem ordem nenhuma e de forma compulsiva. Em minha cabeça desfilavam diversas obras e personagens ao mesmo tempo.

O QUARTO:

Em meu quarto a velha cama, a biblioteca, a escrivaninha, a paixão à literatura, o sonho de glória das letras e os gritos delirantes de meu pai.

O ÁLCOOL:

Eu não queria beber em excesso, mas os problemas multiplicavam-se em milhares. Vocês sabem que digo a verdade. Escrevi em meu *Diário íntimo!*

EDITOR:

No Brasil, não bajulei ninguém e não publicaram *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. Em Portugal, concordei em nada receber pela publicação.

AUTOBIOGRÁFICOS:

Muitos de meus livros, vocês já perceberam, possuem traços nitidamente autobiográficos. Neles, escrevo com sangue a dor do preconceito.

REBELDIA:

Eu não aceitava aquela sociedade impiedosa. Esse inconformismo fez de mim um homem de escrita feroz. Inaugurei o cenário da rebeldia antes 22.

IMPrensa:

Em 1909, eu era jornalista do *Correio da Manhã*, meu livro *Recordações do escrivão Isaías Caminha* foi publicado, mas o escândalo não aconteceu.

O SILÊNCIO:

Querido leitor, o silêncio da imprensa em relação ao meu livro me feriu fundo. Os gritos de meu infeliz pai silencieei com uma garrafa de *Parati*.

BEM COMPORTADO:

Os donos da cultura não queriam as minhas críticas. Não queriam uma literatura fora do tom e dos padrões de linguagem. Não havia liberdade!

LIBERDADE:

Meu jeito de ser livre me custou caro: decepção, falta de dinheiro, de reconhecimento e de esperança. Só o álcool me deu prazer. Delfrio!

ESTRAGO:

Dentro de um copo ou de uma garrafa, só ela era capaz de me entender. Apaixonei-me por ti *Parati!* Por que me destruíste assim?

PRESENTIMENTO:

Não sei explicar o porquê, mas quando algo ruim estava para acontecer eu pressentia: a morte de minha mãe, a catástrofe com meu pai. Um medo...

O TRISTE FIM:

Em três meses eu me escrevi em *Policarpo*. O *Jornal do Comércio* começou a publicá-lo em folhetim no dia 11 de agosto de 1911.

LITERATURA:

Era uma vez um homem apaixonado pela literatura brasileira que o álcool não conseguia deteriorá-la. Por ele, virei figura acabada.

NAQUELA NOITE:

Expediente no Ministério, crônica para o *Correio da Noite*, andanças pelos bares, retorno à rua Major Mascarenhas, abril de 1914: alucinações.

GUARATIBA:

Levaram-me para descansar na casa de um tio. Os fantasmas e os inimigos foram comigo. Tornei-me agressivo. Chamaram a polícia.

HOSPÍCIO:

Em 1914, fiquei hospedado no Hospício da Praia Vermelha. Era a minha primeira estada no inferno. No *Cemitério dos vivos*.

O TEMPO:

No hospício, o tempo passa lentamente. Dois meses transformam-se em 4 anos facilmente: “Como o homem chegou” ao Rio, trazido de Manaus.

A VOLTA:

Voltei com vontade de escrever. Em 25 dias o romance *Numa e a Ninfa* ficou pronto. Em 1915, o jornal *A Noite* o publicou em folhetins.

POLICARPO:

Eu tinha uma ideia fixa, publicar o romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* em livro. Fiz empréstimo. Banquei a publicação em 1915.

REALIZAÇÃO:

Enfim, alcancei a glória. Falaram bem do romance e de mim, o autor Lima Barreto. Jornais de grande porte dedicaram-nos enormes espaços.

A GUERRA:

Na época da 1ª Guerra, em meus artigos jornalísticos, eu distribuía críticas, inclusive contra a ideia de patriotismo de Olavo Bilac.

NOVAS PUBLICAÇÕES:

Por minha conta e risco, em 1917, paguei para editar em livro a obra *Numa e a Ninfa*. Nessa época eu já devia 20 contos de réis a diversos.

SAÚDE:

Fui internado no hospital para tratamento de saúde. Lembro-me do ano 1918. Ano em que fui aposentado no Ministério da Guerra por invalidez.

MONTEIRO LOBATO:

Em 1918, do hospital, enviei a Monteiro Lobato os originais de *M. J. Gonzaga de Sá*. Surpreso, recebi a proposta de edição e de direitos autorais.

O EDITOR ESCRITOR:

Monteiro Lobato foi quem mais levou a sério as minhas obras. Compreendeu-as em suas devidas proporções e guardou-me respeito.

REFLEXOS:

Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá é a obra melhor trabalhada. Nela, reflexos de minha vida, do orgulho de descender do povão.

APLAUSOS:

Publicada em 1919, *Gonzaga de Sá*, recebeu aplausos da crítica. Aproveitei para candidatar-me à ABL. De novo não fui aceito.

NATAL:

Era noite de natal de 1919, eu perambulava pelas ruas: sujo, com a roupa rasgada, o corpo exalava puro álcool e em delírio igual ao meu infeliz pai.

O IRMÃO:

Meu irmão Carlindo internou-me. Era a segunda hospedagem naquele inferno. Lá, fiquei por 2 meses e iniciei a escritura do *Diário do Hospício*.

MALTRAPILHO:

Aos 40 anos eu era um velho. Cheirava mal, aspecto maltrapilho. Nesse estado lastimável, era visto por todos. Faltava-me algo essencial.

A VISITA:

Monteiro Lobato veio de São Paulo ao Rio para me conhecer pessoalmente. Eu estava muito bêbado. Ele decidiu não se identificar.

MIRASSOL:

Ranulfo Prata era médico e escritor. Morava em Mirassol, interior de São Paulo. Ele admirava minha obra e convenceu-me a ir até Mirassol.

ABSTINÊNCIA:

Com os cuidados de Ranulfo, uma dieta controlada, a abstinência do álcool e o afeto de novos conhecidos ganhei um aspecto menos deplorável.

CONHECI MONTEIRO:

Durante minha passagem por São Paulo, conheci pessoalmente *Monteiro Lobato*. Um sábio escritor de temas brasileiros – do real ao mítico-.

O DESAFIO:

Eu fui convidado a dar uma palestra em Rio Preto sobre a função da literatura. Escrevi o ensaio. Na hora, fugi! Bebi! Encontraram-me na sarjeta.

O ATO DE ESCREVER:

Escrever, para mim, é uma forma de denúncia. Para isso, lanço mão de uma linguagem clara, simples e coloquial, sem erudição e adornos.

CRÍTICAS:

Recebo pesadas críticas. Acusam-me de desleixado, de não saber gramática. Enganam-se! Eles sim! Não conhecem as variações de nossa língua!

TRAFEGO:

Não gosto da literatura passatempo. Trafego pelos grandes acontecimentos: Floriano Peixoto, febre amarela, feministas, economia, 1ª Guerra etc.

DESEQUILIBRIO:

Meu amigo Enéas Ferraz foi quem me viu pela última vez. Naquele 7 de setembro, andei o dia todo e por todos os lugares que gostava no Centro.

ALMA:

Faltava-me ânimo, as coisas andavam mal em minha alma, em minha casa, em minha cidade, em meu país... Eu pressentia o fim.

EVANGELINA:

Era 1º de novembro de 1922, Evangelina me trouxe uma refeição no quarto. Não havia ninguém comigo. O colapso cardíaco foi inevitável.

NINGUÉM:

No meu velório, havia muitos amigos de andanças e de *Parati*. Um amigo leitor “não sou Ninguém” descobriu o meu rosto e beijou-me a testa.

MINHA AMADA:

Escrevi muito. Sofri e amei mais ainda. Deixo para a eternidade os 17 filhos que tive com a figura feminina mais amada: *a Literatura*.

O ENCONTRO:

Meu pai teve um momento de lucidez: “Afonso morreu, Evangelina?” Ela emudeceu. 48 horas depois de minha morte, o velho veio ao meu encontro.

Apenas alguns microcontos escritos a partir do livro *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

3. Parte II

3.1. Professor Policarpo: amor em microcontos

Eu me chamo *Policarpo*. Saio às 22h do Pedro II, onde sou professor de literatura, e caminho até minha casa. E lá, a minha espera, Olga.

Olga, como se fosse a aparição de uma estrela, visitava-me repentinamente. Com muito respeito e afeto, dava-me beijos de boa noite.

Eu vivia num isolamento bibliotecal, embora fosse gentil com as pessoas, preferia a companhia dos livros. Exceto quando se tratava de Olga.

Com os alunos, eu me transformava. Virava poeta, cronista, contista, violinista e até cantor de modinhas e contador de lendas e mitos do Brasil.

O mito das Amazonas, mulheres guerreiras, é um dos quais eu gosto. Entretanto, são os mitos genuinamente brasileiros que me cativam.

Escrevi mais uma modinha: *o Amazonas se liga ao Negro*.

Nunca mais esqueci os olhos daquela menina: vivos, fixos em mim, da cor do céu azul em dia de sol. “Batizo-te Olga Coleoni”, disse o padre.

Eu era um rapaz de 21 anos, quando me tornei padrinho de Olga. Ela cresceu rápido demais. Havia entre nós uma grande afeição e o desconhecido.

Sempre fui uma pessoa reservada. Não me sentia a vontade para demonstrar meus sentimentos. Quando o fazia, era com timidez. Diferente de Olga.

Adivinhava que a moça não ocupava no meu coração somente o lugar dos filhos que eu ainda não tivera. Sentia o proibido silenciosamente doer.

Olga era uma menina calorosa. Falava desembaraçadamente. Não me escondia sua afeição e que sentia em mim alguma coisa de superior, um ideal.

Ela via em mim uma ânsia de seguir um sonho, uma ideia, um voo para altas regiões do espírito que ela não estava acostumada a ver em ninguém.

Fascinava-me o quanto ela me conhecia. Por outro lado, sentia muito medo que ela descobrisse o que vivia dentro das profundezas do meu ser.

Eu, um cidadão brasileiro e professor, com o sonho de tornar o tupi-guarani, que é nosso, a língua oficial, sou motivo de chacota! (in)Letrados?

Os jornais traziam comentários maldosos, faziam pilhéria sobre mim, publicavam minha caricatura em tom de deboche, apontava-me na rua etc.

Eles falam de quem e do que não conhecem! Com essa gente só troquei coisas corriqueiras. Olga sabe a verdade, entre nós há admiração e afeto.

Olga não me julgava. Nela falava o amor às grandes coisas e aos cometimentos de feitos ousados. Lembrei-me que lhe falara em emancipação.

Eu escrevi um ofício ao Secretário de Educação. Por distração, o ofício em tupi seguiu junto com outros documentos e o diretor assinou.

Depois do tal ofício em tupi, dizem que enlouqueci. Prenderam-me. Internaram-me numa casa imensa, uma espécie de hospital e prisão. *Hospício*.

No *Pinel*, meditei sobre a loucura. Fiquei angustiado diante do grande mistério que é a mente humana. Onde termina o sonho e começa a loucura?

O hospício! O lugar dos loucos ou dos que ousaram lutar? Estou vivendo numa sepultura. Existem outros, muitos outros atormentados, com medo.

Hoje recebi a visita de Olga. Pareceu-me sentir o horror da loucura, a angústia do mistério que ela encerra. Abraçou-me com doçura e certeza.

Se não fosse meu compadre Coleoni, meu amigo Ricardo Coração dos Outros e minha amada afilhada, a loucura passaria do papel para a vida.

Fui pego de surpresa com a notícia do noivado de minha afilhada com o doutorando Armando Borges. Preferi ficar mais um tempo no hospício.

Perguntei se Olga gostava do noivo. Ela ficou um longo tempo em silêncio, como se não soubesse o que responder. “Será que ela me ama?”, pensei.

Disse-me: “Padrinho, os rapazes que eu conheço não tem ‘o quê’ de especial. Sabe, aquela força de projeção para as grandes coisas?”.

Em minha loucura, tive que me controlar. Percebi que ela ia casar por hábito da sociedade, talvez por não poder aceitar que ama o proibido.

Levaram-me do hospital para um lugar funesto. Olga ficou sabendo. Desesperou-se. Pediu, suplicou, humilhou-se ao Marechal Floriano. Atiraram...

Todos se foram! Ela encontrou meu corpo imóvel e deteriorado. Abraçou-me com cuidado. Beijou-me os lábios e levou-me para o sítio sossego.

Meu crime foi lembrar ao Secretário de Educação do governo Marechal Floriano, em tupi, que o crescimento do Brasil depende do professor.

Os donos do poder calaram a minha voz em 1911. Hoje, 100 anos depois, escreveria o ofício em português, mas sem mudar uma vírgula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARACO, Carlos. *Vida e Obra de Lima Barreto: Uma literatura afiada*, RJ: Ática, 1997.

GIL NETO, Antonio. *No microconto, a essência. E um mar de histórias*. Disponível em: <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br>>.

SANTIAGO, Silviano. A permanência do discurso da tradição no Modernismo. In: _____. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SIMULAÇÃO SEMÂNTICA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Paulo Henrique Duque (UFRN)
ph.duque@uol.com.br

RESUMO

Como atribuir significado ao mundo permanece uma questão em aberto. A abordagem dominante considera a linguagem como um sistema de manipulação simbólica, ou seja, a linguagem transmitiria significado pelo uso de símbolos (abstratos, amodais e arbitrários) combinados por regras sintáticas. Uma ideia que vem ganhando impulso nos últimos anos, para explicar como se extrai o significado de enunciados ouvidos ou lidos, é a hipótese de que a compreensão envolve a ativação de simulação motora e perceptual das cenas descritas. Dentro dessa perspectiva, pesquisas apresentam evidências de que as simulações mentais envolvem a ativação de áreas perceptuais e motoras do cérebro. Neste minicurso, pretendo apresentar tais evidências e discutir o papel da simulação mental na compreensão de textos.

1. Introdução

Os aspectos cognitivos da construção do discurso e da compreensão de textos vêm conquistando o interesse dos estudiosos nas últimas décadas devido aos avanços das pesquisas em inteligência artificial (IA) e em neurociências e ao rápido desenvolvimento da linguística cognitiva de base corporificada. Esses estudos têm evidenciado o quanto as habilidades cognitivas do leitor, tais como percepção, memória, atenção e linguagem, influenciam na compreensão de textos⁴¹. Segundo MacWhinney (1985), os leitores, em especial, usam mecanismos cognitivos para criarem e compartilharem perspectivas de objetos e de ações descritas linguisticamente.

Baseados no constructo teórico da gramática de construções corporificada (BERGEN & CHANG, 2005), é possível ampliarmos nosso foco para além das sentenças, estendendo nossas ferramentas de análise a padrões mais amplos, como categorias discursivas, que, na perspectiva em tela, são analisadas como o resultado da integração de esquemas de forma (sequências textuais, seleção e ordenação lexical), de significado (esquemas imagéticos) e *frames discursivos* (concepção social do texto, enquanto bula, notícia, conto, petição etc.).

Nessa perspectiva, de acordo com Östman (2005, p. 121), os “padrões que podem existir para a combinação de sentenças em estruturas maiores”, padrões discursivos (*Discourse Patterns*), são compreendidos em consonância com a abordagem da gramática de construções, pois representam propriedades linguísticas específicas que os colocam “em pé de igualdade” com os padrões convencionalizados conhecidos como *gramática*. Nesse sentido, acreditamos que a metodologia fornecida pela gramática de construções corporificada pode fornecer explicação para tais fenômenos discursivos e, com isso, melhorar a nossa compreensão de como funciona o discurso e nos permitir explicar as estruturas e processos do discurso de uma forma mais sistemática. A esse tipo de análise, chamaremos de *análise construcional do discurso*.

Por meio da perspectiva construcional, acreditamos que padrões discursivos (piadas, contos, charges, anúncios, editoriais, cartas etc.) são verdadeiros espaços de negociação intersubjetiva no interior dos quais ocorre a construção de sentido. Esse trabalho, realizado a partir de inúmeras e complexas estratégias cognitivas, é responsável pela (re)configuração de *modelos de*

⁴¹ Apesar de este artigo focalizar os processos de compreensão da linguagem, o ponto crucial da abordagem aqui defendida encontra análogos nos processos de produção, uma vez que, de acordo com Chang (2008), para que o processo de compreensão obtenha sucesso, é necessário que o compreendedor reaja de forma apropriada a um enunciado, seja por meio da própria língua (p.ex. respondendo a uma questão ou fazendo um comentário), por meio de alguma ação (p.ex. cumprindo uma ordem ou solicitação), ou mesmo atualizando seu estado de crenças vigente.

situação, ou seja, conteúdos ou micromundos tratados pelos textos. No caso das histórias, esses micromundos se referem às pessoas, aos locais, ao tempo e aos eventos simulados na mente. Tais modelos são construídos inferencialmente por meio de interações entre o texto explícito e o conhecimento de mundo do compreendedor.

2. *A análise construcional do discurso*

A abordagem construcional da linguagem, através da gramática de construções, a princípio, não está em desacordo com o que conhecemos acerca do discurso. Dessa forma, é totalmente possível integrar os fenômenos pragmáticos e discursivos com o que sabemos sobre a gramática. Por outro lado, como sugere Östman (2005, p. 126), também é importante que “a abordagem detalhada da arquitetura e dos atributos da gramática esteja em sintonia com o que sabemos sobre discurso”.

Uma análise construcional do discurso parece estar de acordo com as tentativas de alcance de uma visão global de como a língua funciona. Östman (2005) apresenta quatro argumentos a partir dos quais resolvemos propor tal perspectiva alternativa de análise do discurso, a saber: (I) grande parte do discurso é convencionalizada; (II) o discurso não está em oposição à sintaxe – os dois se complementam; (III) aceitabilidade e convencionalidade são relativas ao contexto; e (IV) A Gramática de Construções precisa reconhecer a utilidade de frames holísticos, que são parentes dos gêneros.

Os quatro argumentos de Östman reforçam a ideia de que a Gramática de Construções necessita incluir outras especificações para explicar fenômenos discursivos e seus efeitos sobre a gramaticalidade e a interpretação. Na concepção de Fillmore (1983, p. 117),

... saber que um texto é, digamos, um obituário, uma proposta de casamento, um contrato de negócios ou um conto popular, fornece o conhecimento sobre como interpretar algumas passagens específicas nesses textos, como esperar que o texto se desenvolva e como saber quando termina. É frequentemente o caso de tais expectativas combinarem com o material efetivo do texto para levar a interpretação correta do texto. E mais uma vez isso é feito tendo em mente uma estrutura abstrata de expectativas que trazem consigo os papéis, propósitos, sequências naturais ou convencionadas de tipos de eventos e todo o resto do aparelho que deseja associar a noção de 'frame' (FILLMORE, 1983, p. 117).

Em outras palavras, durante o uso linguístico, há uma associação entre um *frame* a uma dada situação de duas maneiras diferentes: a) o material lexical e gramatical observável no texto aciona os *frames* relevantes na mente do intérprete em virtude do fato de essas estruturas gramaticais existirem como índices desses *frames*; e b) o compreendedor atribui coerência a um texto ao indexar um *frame* interpretativo particular.

A partir do que se entende por construções, na dimensão da frase, torna-se viável, de forma icônica, caracterizar, nesses termos, os constructos discursivos. Cumpre, é claro, esclarecer de forma precisa o tipo de pareamento entre forma e significado de um padrão de discurso, uma vez que o discurso é mais do que a combinação de peças definidas sintaticamente. Poderíamos até definir uma construção discursiva através da investigação da combinação de frases e, a partir dessa perspectiva, verificar os processos linguísticos responsáveis por efeitos de coreferenciação, repetições, substituições e mecanismos linguísticos de sequenciação. Esse importante empreendimento tem sido levado a cabo por diversas abordagens que tomam o discurso como seu foco de investigação. Mas, em se tratando de uma Gramática de Construções, que concebe construções como *gestalts*, seria mais sensato começarmos de noções mais amplas como a de *tipo* e *gênero discursivo*.

Para fazermos isso, teríamos de abrir uma agenda de investigação de como o conhecimento dessas estruturas interage com o nosso conhecimento gramatical. Para Östman (2005), se determinada construção é uma noção referente à dimensão discursiva, comparável à de construção na dimensão da sentença, um padrão discursivo deve, pois, combinar as características da forma e significado de um discurso num mesmo padrão. Não se trata simplesmente de usar no-

ções como "gênero" e "tipo" para essa finalidade. De acordo com Östman (1999), há razões para haver uma noção apropriada à dimensão do discurso a fim de captar suas peculiaridades:

1- *Padrões discursivos*, da mesma forma que *construções gramaticais*, são entidades abstratas resultantes do pareamento de formas e significados. No caso do padrão discursivo, o *polo da forma* estaria associado às relações internas e o polo do sentido, às relações externas que um discurso exhibe em relação aos contextos sociais e comunicativos. Essa definição de forma e sentido parece se harmonizar com as noções de "tipos" e de "gêneros discursivos", respectivamente. Os primeiros, definidos em função da maneira pela qual as sentenças são organizadas como partes de uma peça de discurso em relação umas com as outras. Normalmente, fala-se de tipos de textos argumentativos, narrativos, injuntivos, expositivos e descritivos (cf., por exemplo, MARCUSCHI, 2002). Num tipo narrativo, por exemplo, encontramos enunciados ordenados sequencialmente em causa/efeito, a partir do esquema ORIGEM/CAMINHO/META, de modo a corresponder à ordem em que os eventos têm lugar no mundo real. Quanto aos diferentes gêneros, percebemo-los como configurações contextuais sugeridas a partir de diferentes atividades em que as pessoas se envolvem para determinados fins: as conversas telefônicas, contos de fadas, aulas, cartas etc. (MARCUSCHI, 2002). É possível que um conto fantástico (ou seja, uma instância do gênero "conto") possa ser produzido sob a forma de um tipo narrativo, o que não impede que apareça sob a forma de um tipo argumentativo ou expositivo, por exemplo. Por outro lado, os tipos de texto narrativo não se restringem aos contos e relatos de experiência. Um manual de instruções pode ser elaborado de forma narrativa. O que ocorre é que certos pareamentos tipo/gênero são muito recorrentes, como é o caso de injunção/receita, e, portanto, acabam se tornando protótipos de um determinado padrão discursivo.

2 – Vimos que as noções de tipo e gênero discursivo têm um sentido parecido com, respectivamente, forma e função na gramática de construções. Mas, como verificamos anteriormente, numa perspectiva corporificada de gramática de construções, não é suficiente reconhecer que um dado constructo seja equivalente a um pareamento de forma e função. O que importa é saber como esses dois polos são mediados. Em outras palavras, da mesma forma que usamos um filtro para colocar função e forma em conjunto, precisamos também de um filtro para relacionar tipo e gênero de texto. Para Östman (2005), este é o lugar da noção de *padrão de discurso*. Padrão discursivo, assim, seria a associação convencionalizada do pareamento *tipo e gênero discursivo*.

3 – De acordo com Östman (2005), a análise do discurso "tradicional" não faz referência aos aspectos cognitivos das noções de gênero e tipo discursivo, o que deixa de fora processos de compreensão do discurso envolvendo *centros dêiticos* (Cf. RAPAPORT *et al.*, 1994), por exemplo. O analista construcional do discurso deve considerar a forma como os falantes / escritores e compreendedores conceituam seus próprios discursos. Essa conceptualização se dá principalmente em termos de padrões de discurso, em vez de ocorrer em termos de gêneros e tipos de texto, independentemente. Nesse sentido, a coerência discursiva é melhor visualizada em termos da compreensão que mantém os discursos mais ou menos estabilizados em categorias facilitando o acesso dos diversos membros de uma comunidade de fala. Quanto a isso, Östman (2005) apresenta o seguinte exemplo: imagine que o tópico de uma conversa seja *receita culinária*. Nesse caso, o que vem à mente do compreendedor (em um grande subconjunto de culturas) não é o fato de as receitas serem normalmente expressas em um tipo de texto procedimental, nem que as atividades relacionadas a uma receita aconteçam em uma cozinha. Esses aspectos até desempenham o seu papel no processo de conceituação, mas nenhum deles por si só, nem em conjunto, fornece um relato completo e satisfatório acerca do padrão discursivo "receita culinária". Para compreender e classificar a receita enquanto tal, devemos ter em mente várias propriedades que vão além da sua forma ou do seu significado, isoladamente considerados, como a necessidade de haver ingredientes que, combinados de alguma maneira, constituem um prato.

Defendemos aqui, com Östman (2005), que os padrões discursivos constituem uma ferramenta adicional na compreensão e uso de textos, basta dizer que, quando as instruções de cozimento são apresentadas de um modo diferente do da receita prototípica, um esforço maior de processamento cognitivo será exigido do compreendedor. Portanto, os padrões discursivos não são a mesma coisa que *tipos* ou *gêneros* de texto, ou seja, a categorização que os padrões realizam não pode ser redutível a qualquer um dos dois polos. Por exemplo, apesar de todos os contos tomarem a forma de um tipo de texto narrativo, o fazem de diferentes maneiras em diferentes momentos, com diferentes propósitos e em diferentes culturas: há contos de amor, contos fantásticos, contos folclóricos, contos de fadas etc., cada qual constituindo um padrão discursivo específico. Halmari e Östman (2001) discutem a execução de uma história não prototípica e, com isso, evidenciam o quanto os padrões discursivos tendem a ser fortemente respeitados.

Padrões de discurso pertencem à percepção holística do discurso, não são simplesmente formas, mas funcionam como *frames* para o entendimento. E se os padrões de discurso estão diretamente relacionados com a coerência em termos de compreensão, o padrão discursivo de similaridade implica semelhança na forma de compreensão cognitiva, e à semelhança na maneira como percebemos e processamos textos. Assim, a receita, o livro-guia, e texto de orientação como interação têm uma estrutura muito semelhante: uma primeira apresentação dos ingredientes (receita), os lugares a serem visitados (livro guia), e da definição conjunta de pontos turísticos conhecidos e meios de transporte (texto de orientação); em seguida, um passo-a-passo dá conta do processo pelo qual se obtém a partir de ingredientes o produto acabado, ou a partir do ponto A o ponto B.

Como nas discussões sobre o grau de abstração que gostaríamos de imputar à construção, e de quão longe nós queremos basear a nossa representação da gramática de construções sobre o funcionamento dos mecanismos elaborados de herança, um conjunto similar de questões diz respeito às relações de herança entre os padrões discursivos.

A força do mecanismo de herança pode ser visto na análise de padrões de discurso que estão relacionados apenas até certo ponto de um padrão de instrução geral. Por exemplo, horóscopos têm algumas coisas em comum com outras instruções: um padrão Horóscopo precisará especificar ingredientes como dinheiro, amor e trabalho – e alguns horóscopos fazem isso em forma de lista – e haverá também uma explicação do quanto pode ser esperado (naquele dia, semana, mês, ano) em cada categoria. Horóscopos também dão instruções, mas instruções em relação a um futuro não tão imediato, nem de concreto. De fato, o padrão de horóscopo não só terá de herdar o modelo de instrução, mas também terá que herdar o padrão geral das perspectivas de futuro, que são herdadas mais diretamente do discurso sobre o desenvolvimento da economia e mercado de especulações.

O ato de narrar pressupõe a ativação do esquema ORIGEM/CAMINHO/META, que se baseia na experiência corpórea de deslocamento espacial. É por isso que os padrões discursivos que tomam a narração como base formal são apreendidos primeiramente. Das primeiras compressões de causa e efeito aos primeiros relatos de experiência, o processo de construção da realidade só se inicia efetivamente no momento em que passamos a ordenar os pequenos episódios constitutivos das nossas primeiras experiências corporais. Nesse sentido, as primeiras descobertas oriundas da manipulação das coisas de um mundo que, aos poucos, se descortina, bem como a incrível experiência dos primeiros passos, constituem o ponto de partida da criação de uma série de pequenos eventos, graças aos quais nos tornamos capazes de compreender até mesmo um texto repleto de ambiguidades e analogias. Para que isso tenha se tornado possível, aqueles pequenos eventos foram sendo comprimidos através de relações vitais de espaço, tempo, causa/consequência etc. e, enfim, foram se transformando em uma grande história: a nossa história de vida.

Nos trechos ajustados em um único quadro tempo-espacial, o leitor precisa construir gradativamente, adotando mecanismos cognitivos, o contexto em torno da informação veiculada

por cada construção gramatical. Assim, embora cada frase se refira apenas a um fragmento do contexto, a mente cria *gestalts* contextuais ao invés de interpretar cada frase de forma isolada. Quando os personagens são incorporados em um *frame*, os leitores podem simular seus conhecimentos gerais sobre movimentos e sensações físicas, para inferir o efeito de ações do personagem sobre os outros personagens conhecidos. Isso tem implicações para nosso entendimento de como as pessoas compreendem, uma vez que diferentes padrões discursivos parecem exigir diferentes modelos de integração cognitiva.

Um *frame* é um conjunto de *slots* que descrevem os atributos (*facets*) dos “objetos” em diferentes contextos (*views*). No caso dos padrões discursivos de base narrativa, os *slots* correspondem aos centros dêiticos: personagem, espaço e tempo. O desafio de investigar dispositivos, padrões e processos envolvidos na compreensão do discurso vem reunindo filósofos, linguistas, cientistas da computação, psicólogos, neurocientistas, teóricos da literatura dentre outros. Dessa empreitada, uma importante questão que veio à tona é se a compreensão envolve elementos que vão além do texto expresso (BRANSFORD, BARCLAY & FRANKS, 2001). Os resultados das pesquisas evidenciam que um compreendedor (leitor/ouvinte) aciona muito do que não está expresso. É o que se verifica com certa facilidade em padrões discursivos de base narrativa. Desse padrões, o compreendedor faz inferências que não estão, necessariamente, expressas nas relações de acontecimentos, pessoas e objetos. Que características de um texto fornecem suporte às inferências dessas relações? Quais são os recursos cognitivos do compreendedor para realizar essa tarefa? E o que o compreendedor precisa conhecer para elaborar suas expectativas?

Um dos projetos de investigação a respeito da compreensão de textos predominantemente narrativos, elaborado pelo grupo interdisciplinar de pesquisa *Discourse and Narrative* (Universidade de Nova Iorque, em Buffalo, EUA) apresenta a noção de *centro dêitico* como constructo teórico de suas pesquisas. O centro dêitico (*Deictic Center*), segundo Rapaport *et al.* (1994), é um modelo mental de informações a respeito do personagem, do tempo e do espaço acionadas pelo leitor/ouvinte no decorrer do processo de compreensão da narrativa.

Levantou-se; levantei-me também. Estávamos assentados à porta; ele levou-me a um gabinete interior. Confesso que ia ao mesmo tempo curioso e aterrado. Conquanto eu fosse amigo dele e tivesse provas de que ele era meu amigo, tanto medo inspirava ele ao povo, e era efetivamente tão singular, que eu não podia esquivar-me a um tal ou qual sentimento de medo. No fundo do gabinete havia um móvel coberto com um pano verde; o doutor tirou o pano e eu dei um grito (MAGALHÃES JÚNIOR, 1998).

Esse trecho é de fácil compreensão; qualquer um pode parafraseá-lo sem dificuldade, mas não está claro por que o compreendemos tão facilmente. Por que alguém se levantou? De onde esse alguém se levantou? E eu (personagem-narrador), de onde me levantei? Como você (leitor) sabe disso? De onde o tal doutor tirou o pano? Por que o verbo “ir” foi usado? Foi o personagem-narrador que, ao olhar para o fundo do gabinete, permitiu que o leitor soubesse do móvel coberto com um pano? Questões como essas podem ser respondidas ao se assumir que, quando alguém lê um texto predominantemente narrativo, assume uma perspectiva particular no mundo da história (*story world*) apresentado.

Quando termos dêiticos (como *ir* e *vir*, *agora* e *depois*, e *eu* e *você*) são usados em diálogos face-a-face, seus significados dependem das coordenadas espaço-temporais do ato de enunciação. Essas coordenadas se originam de um ponto chamado de *centro dêitico* (doravante CD), que procede de um lugar (*ir* e *vir*), um tempo (*agora* e *depois*) e uma pessoa (*eu* e *você*). Denominamos ONDE, à procedência de lugar, QUANDO, à procedência do tempo e QUEM, à procedência da pessoa. Os dêiticos não devem ser aqui compreendidos em termos de um emissor e um destinatário. O *aqui* e o *agora* de uma história não decorrem das coordenadas espaço-temporais do autor no momento da escrita, nem do leitor no momento da leitura. Em vez disso, há um CD narrativo que consiste de um QUEM, um QUANDO e um ONDE que o leitor deve monitorar para que sejam entendidos convenientemente.

3. Considerações finais

Neste artigo, tentamos traçar uma proposta de análise do discurso comprometida em desvendar mecanismos cognitivos envolvidos na elaboração de padrões discursivos. Por se tratar de um desdobramento da perspectiva construcional, normalmente vinculada à noção de gramática, as pistas linguísticas desempenham um papel fundamental no processo de construção de constructos discursivos. A análise construcional aqui defendida envolve representações mentais multimodais de base corporificada. Nesse sentido, caracterizamos o processo de construção de modelos situacionais como um mecanismo fundamental da compreensão de textos que envolve simulações de experiências sensorio-perceptuais e motoras armazenadas na memória do leitor. Tomando o conto “O esqueleto”, de Machado de Assis, como exemplo, supõe-se demonstrado que os modelos situacionais fornecem uma descrição do conteúdo da memória para conceitos complexos. Apesar de se basearem em experiências reais, tais modelos possibilitam a aplicação do conhecimento de novas maneiras, em novos contextos, para novos conjuntos de problemas em situações fictícias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGEN, B. K.; CHANG, N. Embodied Construction Grammar in simulation-based language understanding. In: ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Eds.), *Construction Grammar(s): Cognitive and Cross-Language Dimensions*. Johns Benjamins, 2005.
- BRANSFORD, J. D.; BARLAY, J. R.; FRANKS, J. J. Sentence memory: A constructive vs. interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3, p. 193-209, 1972.
- CHANG, N. *Constructing grammar: A computational model of the emergence of early constructions*. Computer Science Division, University of California at Berkeley dissertation, 2008.
- FILLMORE, C. J.; KAY, P. *Construction Grammar*. Berkeley: University of California, 1993.
- HALMARI, H.; ÖSTMAN, J. O. *The soft-spoken, angelic pickax killer: The notion of discourse pattern in controversial news reporting*. *Journal of Pragmatics*, 33, p. 805-823, 2001.
- MACWHINNEY, B. Grammatical devices for sharing points. In: SCHIEFELBUSCH, R. (Ed.), *Communicative competence: Acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press, 1985.
- MAGALHÃES JR., R. (Org.) *Contos fantásticos: Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Bloch, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002
- ÖSTMAN, J. Coherence through understanding through discourse patterns: Focus on news reports. In: BUBLITZ, Wolfram; LENK, Uta; VENTOLA, Eija (Eds.). *Coherence in Spoken and Written Discourse. How to Create it and how to Describe it*. Selected Papers from the International Workshop on Coherence, Augsburg, 24-27 April 1997. (Pragmatics & Beyond New Series 63). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1999, p. 77-100.
- ÖSTMAN, J.; FRIED, M. (Eds.), *Construction Grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- RAPAPORT, W; SEGAL, E. SHAPIRO; ZUBIN, S.; BRUDER, D.; DUCHAN, G.; ALMEIDA, M. J; DANIELS, J.; GALBRAITH, M.; WIEBE, J.; YUHAN, A. Deictic Centers and the Cognitive Structure of Narrative Comprehension. Technical Report Nº. 89-01. Buffalo, NY: SUNY Buffalo Department of Computer Science, 1994.
- RAPAPORT, W. J.; SHAPIRO, S. C. Cognition and Fiction. In: DUCHAN, Judith F.; BRUDER, Gail A.; HEWITT, Lynne (Eds.). *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

COMO SE FAZ A EDIÇÃO DE UM LIVRO?

José Pereira da Silva (UERJ/UFAC)
pereira@filologia.org.br

Naturalmente, o editor não precisa ser autor nem organizador de livros, mas não é possível editar uma obra que não tenha autor ou organizador. Tecnicamente, um conjunto de quarenta e oito páginas ou mais (organizadas e fixadas entre duas capas) já constituem um livro, que pode ter diferentes formatos ou tamanhos de folhas. Com os recursos atuais da informática e com as impressoras domésticas, pode ser preparado o original de um livro facilmente. Um dicionário, uma bibliografia ou uma antologia, por exemplo, não tem, no sentido mais tradicional, um autor, mas um organizador, assim como se fazem livros coletivos (reunindo artigos de diversos autores sobre determinado tema), ou livros constituídos de trabalhos dispersos de um autor (anteriormente publicados em jornais ou revistas especializadas, ou anais de congressos), por exemplo. Na verdade, a autoria não consiste necessariamente na criação de algo a partir do nada, como uma obra de ficção, que reinventa uma realidade imaginada ou imaginária, mas na disposição de um conhecimento adquirido, em determinada ordem de interesse, para um público específico. Editar um livro é torná-lo disponível, público, acessível, como o é, por exemplo, a apresentação e defesa pública de uma tese. Neste caso, o público específico, em princípio, é a banca examinadora, podendo ser estendido aos consultantes do banco de teses, posteriormente. Para isto, devem ser seguidos os seguintes passos, de que trataremos mais detalhadamente: 1- reunir e organizar o material a ser publicado (digitando, fotografando ou de outro modo); 2- providenciar a documentação legal para isto (ISBN, ISSN ou outra) e catalogação; 3- organizado (ou diagramado) o livro, providenciar pelo menos três boas revisões; 4- por fim, providenciar a impressão, montagem e distribuição nos pontos de venda, com uma boa divulgação da obra.

1. Introdução

Apesar de não termos a pretensão de esgotar o tema nem mesmo algum dos tópicos de que trataremos, acho que devemos começar essa oficina esclarecendo os termos básicos que devem preocupar os que aqui vieram. Por isto, tentaremos, inicialmente definir os termos: editar, editor e edição.

A seguir, tentaremos esclarecer ou demonstrar, dentro de nossas possibilidades, as quatro etapas necessárias para se editar um livro: reunir o material, providenciar a documentação, organizar o livro e publicá-lo.

2. Editar ou preparar a edição de um livro: tarefa do editor

Considerando que é ao editor que cabe a tarefa de editar um livro, seria interessante a leitura do prefácio-resposta que Segismundo Spina ([1994], p. 11 a 20) preparou para a 2ª edição de seu livro de *Edótica*.

Ali, além de justificar a grafia *edótica* em contraposição a *ecdótica*, e esclarecer a posição da crítica textual dentro da *ecdótica*, apresenta a etimologia dessas palavras, que estão na base das palavras “editar”, “editor” e “edição”, de que trataremos aqui.

Não passemos por esses estudos etimológicos, porque a nossa proposta foi apresentar uma oficina. Portanto, vamos tratar resumidamente dos conceitos atuais desses termos básicos e partir para a atividade, a prática da edição.

Acreditamos que as imagens vão esclarecer os detalhes que o texto resumido não consegue explicitar com a devida clareza.

2.1. Editar

Editar é “publicar uma obra ou qualquer outro tipo de impresso (folheto, publicação periódica, mapa etc.) por meio de impressão ou qualquer outra modalidade de reprodução gráfica”, registram Faria e Pericão (2008) em seu *Dicionário do Livro*, meio ultrapassadas pela tecnologia da edição digital, eletrônica ou virtual, que não estão condicionadas à “reprodução gráfica”.

No entanto, a definição é ampliada quando as autoras dizem que é o mesmo que “dar à luz”. Neste caso, o editor pode ser meramente o empresário que proporciona os meios, através de sua empresa, para que uma obra seja disponibilizada ao público, seja publicada. O dono ou o diretor de uma editora pode dizer, naturalmente, que editou dezenas de livros em determinado período.

Outro sentido mais complexo é lembrado por elas no mesmo verbete: “conceber, planejar e preparar o conteúdo de um livro, em cooperação com o autor”. Veja-se que, neste caso, é um conjunto de ações ou decisões, que se distinguem necessariamente das atividades do autor, mas não estão limitadas à preparação de um livro impresso, cujo suporte, naturalmente é o papel. O editor poderá, neste caso, “conceber, planejar e preparar o conteúdo de um livro” eletrônico, disponibilizando-o em CD-ROM, DVD ou na Internet, não somente para ser lido, mas também para ser ouvido. O livro eletrônico (ou *e-book*) já é uma realidade, é mais barato, mais ecológico e pode ser guardado e transportado com muito mais facilidade do que o livro impresso, além de agilizar a pesquisa.

Editar pode ser o mesmo que publicar ou tornar público um livro ou alguma outra coisa, visto que, não se pode tornar pública qualquer coisa sem decidir qual a forma de disponibilizar o texto (sonora, linear escrita ou em imagens fixas ou em movimento etc.). Assim se amplia o sentido de editar porque se pode publicar um texto, lendo-o para um auditório; pode-se publicar uma tese, disponibilizando-a para consulta no banco de teses da universidade, que pode ser localizado em uma sala do prédio ou em um portal da Internet. A publicação de um texto ou mesmo de um livro pode ser feita por meio de imagens reproduzidas pelo datashow em um auditório.

Restringindo novamente o sentido, editar pode ser o mesmo que “imprimir”. E, neste caso, trata-se apenas do livro impresso, normalmente em papel. Mas acredito que as autoras não pensaram em excluir o trabalho do editor eletrônico, que, ao invés de imprimir, gravam em mídias ou disponibilizam na Internet, que são extensões da mesma atividade para os livros preparados em outros suportes.

2.2. Editor

Seguindo ainda as autoras do *Dicionário do Livro* (FARIA & PERICÃO, 2008, s. v. *editor*), observamos que editor é aquele que edita; é o autor de uma edição, seja ela diplomática ou interpretativa, crítica etc.

Recapitulando o que se disse sobre o termo “editar”, fica claro que editor é a “pessoa física ou moral, singular ou coletiva, que assume a iniciativa e a responsabilidade pela produção, divulgação e difusão de uma publicação ou documento.” Atente-se para esses três substantivos: “produção”, “divulgação” e “difusão”, porque de nada valerá a produção de uma obra para ficar no depósito de uma editora, se ela não for divulgada e distribuída aos interessados. Tanto que, no passado, os editores, em geral, eram também mercadores de livros. Hoje, com as novas tecnologias da informação e comunicação, a divulgação e a difusão de qualquer produto ficaram facilitadas. Quem não a aproveitar, seguramente vai perder muitas oportunidades.

O editor sempre foi e parece que continuará sendo o principal agente comercial do ramo das artes gráficas no que diz respeito ao livro, em todas as suas modalidades.

O trabalho do editor pode limitar-se à preparação do item para o tipógrafo, no caso do livro impresso, organizando e diagramando o texto. O mais comum, entretanto, é que o editor também supervisione o serviço de impressão, montagem e acabamento, assim como a revisão ou elucidação do texto e adição de uma introdução, de notas ou de aparato crítico. No caso de algumas obras, como os grandes dicionários (o *Aurélio* e o *Houaiss*, por exemplo), enciclopédias ou coleções (como a *Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira* e a *Memória Colonial do Ceará*)⁴², pode envolver a direção técnica de um grupo de pessoas implicadas na escrita ou compilação do texto.

Costuma-se chamar a esse editor de “editor de texto”, editor intelectual” ou “editor literário”, que se define como a organização ou a pessoa responsável pela preparação de um documento para publicação, do qual não é autor intelectual. Seu papel se resume na preparação do documento para o impressor, na inclusão do controle da fabricação (ISBN ou ISSN, indicação dos créditos, ficha catalográfica etc.), na revisão ou no esclarecimento do conteúdo do documento e na adição de palavras prévias, introdução, notas ou outras observações críticas. Com frequência, o editor literário ou editor de textos cuida também da direção técnica das pessoas encarregadas da redação ou compilação do documento, como ocorre na edição da *Memória Colonial do Ceará* e em numerosas edições que dependem do trabalho de em equipe.

Há várias especialidades dentro da atribuição do editor. Por isto, pode-se identificar como especializações da profissão: o editor científico, o editor comercial, o editor crítico, o editor cultural, o editor de arte, o editor eletrônico, o editor escolar, o editor financeiro etc., que têm funções tecnicamente diferenciadas nas editoras ou editam textos de determinada especialidade.

Até o século XIX o editor estava sempre ligado a uma tipografia ou a um livreiro, apesar de nem sempre se ocupar da arte tipográfica e do comércio de livros, produzindo e divulgando obras literárias, artísticas, científicas, musicais etc., através da imprensa.

Cabe ao editor a concepção e o planejamento de livros ou séries de livros, procurando e escolhendo os originais, determinando o tamanho, a forma da edição e todos os seus pormenores, assim como a direção de sua execução material e divulgação dessas publicações ao seu público alvo.

Poderíamos chamar de editor puro ao erudito que, com o objetivo de promover a depuração crítica de obras consideradas importantes para a história da cultura, se dedica a promover sua publicação. Só no século XX, provavelmente, o editor se torna independente do impressor e do livreiro, quando surgem grandes e importantes editoras. Assim, a maioria das editoras de hoje contrata os serviços de impressão com total independência, assim como distribuem seus livros através de empresas especializadas nesse comércio.

Os programas de informática que permitem editar arquivos de dados e de textos também são chamados de editores, mas não trataremos disso aqui.

2.3. Edição

No sentido que aqui estamos perseguindo, edição é o conjunto de operações e passos prévios à publicação de qualquer obra. No entanto, a palavra tem vários sentidos, como se verá a seguir.

Pode-se se referir ao conjunto de exemplares de uma publicação obtidos de uma só matriz e publicados por uma editora. Deste modo, qualquer alteração no aspecto gráfico, no formato do suporte ou nos textos constituirá nova edição. Assim, a reimpressão de uma obra com a utilização da mesma matriz não constituirá nova edição.

⁴² A primeira está com sete volumes em vinte tomos (ainda incompleta) e a segunda está com seis volumes em doze tomos, com previsão de vinte volumes em quarenta tomos.

O mesmo material, no entanto, se for publicado em suportes diferentes, constituirá diferentes edições, como seriam, por exemplo: uma edição popular, uma edição de luxo, uma edição eletrônica (em CD-ROM, DVD ou na Internet) etc.

Também se chama edição o texto de uma obra preparado filologicamente para publicação ou a própria tarefa de prepará-la.

Quando preparamos o texto de uma comunicação, palestra, conferência ou aula para ser apresentado resumidamente em datashow, por exemplo, estamos fazendo uma edição. A edição de um texto ou de uma obra é o seu preparo para ser publicado ou apresentado adequadamente ao público para o qual foi escrito. Deste modo, se ele se destina a cegos, deverá ser disponibilizado em braille, em edição sonora ou em editores de textos que possam ser lidos através de programas de disponíveis para computadores.

Não trataremos aqui de todos os tipos de edição, mas vale a pena lembrar que são muitos, entre os quais se destacam por critérios os mais diversos, as seguintes: edição crítica, edição diplomática, edição paleográfica, edição genética, edição interpretativa, edição crítico-genética, edição abreviada, edição ampliada ou aumentada, edição anotada ou comentada, edição mecânica, fac-similada ou anastática, edição pirata, clandestina, bastarda ou abusiva, edição atualizada, edição censurada, edição clássica, edição de bolso, edição didática, educativa ou escolar, edição eletrônica, edição infantil ou infantojuvenil, edição póstuma, edição princeps, edição técnica etc.

3. Como se faz a edição de um livro?

Como afirmamos inicialmente, para isto, devem ser seguidos os seguintes passos, de que trataremos mais detalhadamente: 1- reunir e organizar o material a ser publicado (digitando, fotografando ou de outro modo); 2- providenciar a documentação legal para isto (ISBN, ISSN ou outra) e catalogação; 3- organizado (ou diagramado) o livro, providenciar pelo menos três boas revisões; 4- por fim, providenciar a impressão, montagem e distribuição nos pontos de venda, com uma boa divulgação da obra.

Um belo curso de edição pode ser oferecido com o estudo detalhado do livro *A Construção do Livro*, de Emanuel Araújo (2008), que recomendo a todos.

3.1. Primeiro passo: reunir e organizar o material a ser publicado (digitando, fotografando ou de outro modo)

Quando se trata da edição de uma obra por encomenda, muita coisa se facilita, pois o próprio autor ou proponente da edição providencia boa parte do que a editora teria de cuidar.

Até bem pouco tempo era comum o autor entregar à editora o manuscrito do livro para que ela providenciasse a datilografia (hoje seria a digitação!...) dos originais. Mas esta época já passou. Hoje, os autores ou proponentes de uma edição já entregam os textos digitados à editora, quase sempre por meio da comunicação eletrônica (em anexo de e-mail ou disponibilizando-os em um arquivo virtual a que a editora possa ter acesso).

Há bem pouco tempo, em 2004, depois de contarem como era o processo de publicação de um livro no passado, Spaggiari & Perugi ensinam que o procedimento normal para publicar uma obra é o seguinte:

O autor prepara o texto com vista à publicação, aprontando a versão por ele considerada definitiva, depois de revista e corrigida. Este original, escrito pelo computador, é entregue ao editor. O fotocompositor, mediante um software especialmente concebido para a edição de textos impressos, transpõe os dados do disquete na página do futuro livro, que tem o seu corpo (estilo tipográfico) e o seu formato (dimensões) predefinidos.

A forma gráfica pode mudar, mas o conteúdo do disquete, ou seja, a versão definitiva da obra assim como foi aprontada pelo autor, fica inalterada, porque o fotocompositor efetua apenas operações de tipo formal e intervém sobre aspectos ‘externos’ ao texto.

Por exemplo, admitamos que a mensagem “Amo Teolinda” é o texto que quero imprimir, conforme a vontade do autor. Ora bem, essa mensagem pode ser impressa de maneiras diferentes, em negrito (“**Amo Teolinda**”), em corpo 12 (“**Amo Teolinda**”), com caráter cursivo (“*Amo Teolinda*”) etc. mas o conteúdo da mensagem não muda, fica inalterado.

Uma vez transferido o conteúdo do disquete para as páginas do futuro livro, o editor apresenta as provas de impressão ao autor, para ele as corrigir e rever mais uma vez. Depois desta última revisão, o autor licencia a obra que, pelo trabalho específico da tipografia, sai finalmente em forma de livro (ou, hoje, de CD-ROM). (SPAGGIARI & PERUGI, 2004, p. 23)

Mas as editoras não ficam à espera das edições pagas ou encomendadas, porque terão de preparar um projeto de edições para que seus funcionários tenham uma sequência regular de atividades. Para isto, têm de selecionar e organizar o material que publicará.

3.2. Segundo passo: providenciar a documentação legal para isto (ISBN, ISSN ou outra) e catalogação

No caso de uma publicação seriada (revista, jornal etc.), é necessário providenciar sua indexação logo após a edição do primeiro número, que permanecerá o mesmo para todos os números do mesmo periódico, em cada um de seus suportes. Ou seja: o ISSN (*International Standard Serial Number*, que é um número internacional de identificação de publicação seriada) de um periódico que sai em suporte impresso é diferente do ISSN da versão que sai suporte eletrônico. No Brasil, isto é feito através do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, em Brasília.

Para a publicação de um livro ou coleção de livros, é necessário providenciar o ISBN (*International Standard Book Number* – número padrão internacional de livro), que é conseguido através da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, para cada edição do livro, assim para cada uma de suas formas de publicação. Por exemplo: uma edição popular e uma edição de luxo, uma edição impressa e uma edição virtual ou em cd-rom, etc., etc.

A catalogação (ou a FICHA CATALOGRÁFICA) pode ser feita pelos Sindicatos de Editores de Livros ou por bibliotecários habilitados, para que o livro possa ser facilmente localizado em uma biblioteca, por exemplo.

3.3. Terceiro passo: organizado (ou diagramado) o livro, providenciar pelo menos três boas revisões

A organização ou diagramação do livro é tarefa específica do editor, porque só ele pode decidir sobre isto (pessoalmente ou através de delegação de sua responsabilidade).

Quando se trata de um livro independente (que não faz parte de uma coleção ou série, por exemplo), o autor pode interferir diretamente e decidir sobre detalhes da diagramação. Mas, quando se trata de periódico ou de livro de uma coleção ou série, muitos (quase todos os) itens da diagramação já são previamente decididos pelo editor, de modo que o autor não pode interferir.

São decisões como o formato da publicação (tamanho da mancha e das margens), escolha das fontes ou caracteres (exceto nos casos de caracteres especiais), uniformização dos sistemas de grifo (Sublinhado, *Itálico*, **Negrito**, **Negrito Itálico**, *itálico sublinhado*, **negrito sublinhado**, **negrito itálico sublinhado**, **VERSALETE**, **VERSALETE ITÁLICO**, **VERSALETE NEGRITO**, **VERSALETE NEGRITO ITÁLICO** etc.), uniformização do sistema de notas e referências de acordo com as

NBR (normas brasileiras) da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) ou outro sistema de normatização.

Além da revisão do autor, qualquer boa editora tem uma equipe de revisores, de modo que todos os textos passem, pelo menos, por três revisões, antes de irem para a reprografia.

3.4. Quarto passo: por fim, providenciar a impressão, montagem e distribuição nos pontos de venda, com uma boa divulgação da obra

Naturalmente, não é o próprio editor que imprime, monta, distribui e divulga os livros, porque existem empresas e profissionais especializados nessas tarefas, mas é ele que deverá providenciar que isto aconteça e é dele a responsabilidade de supervisionar esses trabalhos, porque não adianta um livro ser bem elaborado e muito bem acabado graficamente, se não for divulgado e disponibilizado ao seu público alvo.

A impressão e montagem cabe às gráficas; a distribuição cabe às livrarias (e distribuidoras) e a divulgação cabe a profissionais de comunicação, mas nenhum desses setores vai cuidar de um livro se o editor não tomar as providências necessárias para isto, porque eles são apenas executores de tarefas que lhes são dadas.

4. Considerações finais

São infinitas as possibilidades de edição de um livro. Por isto, a cada momento é necessário tomar decisões, até mesmo depois que ele está impresso e disponibilizado nas livrarias.

Portanto, nossa pretensão foi a de mostrar o maior número possível de variantes desta atividade e demonstrar o quanto isto é importante para o desenvolvimento cultural de um povo.

Mostramos, rapidamente, também, o progresso da arte e da técnica da edição, desde o tempo das cópias manuscritas aos atuais livros eletrônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. 2. ed. rev. e ampl. Revisão e atualização: Briquet de Lemos. Prefácio: Antônio Houaiss. [São Paulo]: Unesp; [Rio de Janeiro]: Lexikon, [2008].

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. [São Paulo]: Edusp, [2008]

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. [São Paulo]: Ars Poetica/ Edusp, [1994].